



PASOS HACIA UNA REVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SISTEMA ROMANO-GERMÁNICO

Tomo 3

ENRIQUE CÁCERES NIETO

Coordinador



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

PASOS HACIA UNA REVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO EN EL SISTEMA ROMANO-GERMÁNICO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS
Serie VERSIONES DE AUTOR, núm. 11

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Raúl Márquez Romero
Secretario Técnico

Lic. Wendy Vanesa Rocha Cacho
Jefa del Departamento de Publicaciones

Jaime García Díaz
Gilda Bautista Ravelo
Apoyo editorial

Ana Julieta García Vega
Formación en computadora

Carlos Martín Aguilar Ortiz
Elaboración de portada

PASOS HACIA
UNA REVOLUCIÓN
EN LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO EN EL SISTEMA
ROMANO-GERMÁNICO

TOMO 3

ENRIQUE CÁCERES NIETO
Coordinador



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS
MÉXICO, 2016

Primera edición: 23 de noviembre de 2016

DR © 2016. Universidad Nacional Autónoma de México

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

Circuito Maestro Mario de la Cueva s/n
Ciudad de la Investigación en Humanidades
Ciudad Universitaria, 04510 Ciudad de México

Impreso y hecho en México

CONTENIDO

Prólogo	XI
Enrique CÁCERES	
¿Cómo aprenden los jueces?	1
Julio César ANTONIO ROSALES	
Retos y desafíos de la formación de abogados para el siglo XXI	9
Carmen Hortencia ARVIZU IBARRA	
Julia ROMERO OCHOA	
Enseñanza del derecho en el sistema presencial innovando con <i>B-learning</i> , una experiencia a nivel licenciatura en la Facultad de Derecho, UNAM	27
Cristina CÁZARES SÁNCHEZ	
Observaciones sobre la temática para la enseñanza de la filosofía del derecho	57
Ramiro CONTRERAS ACEVEDO	
El error del simulacro	79
Enrique FARFÁN MEJÍA	
Marianela RAMÍREZ	
El aprendizaje universitario por módulos: experiencias de sus cuatro años de aplicación	87
Federico ADÁN DOMÈNECH	
Joan PICÓ I JUNOY	
Los aportes de la complejidad para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas en el siglo XXI	97
Taeli Raquel GÓMEZ FRANCISCO	

¿Realidad y ficción? La influencia del cine en el derecho y la influencia del derecho en el cine	111
Erik Alejandro HERNÁNDEZ ZÚÑIGA	
La relación interdisciplinaria entre poesía y derecho en favor de la enseñanza jurídica y la interpretación literaria	123
Manuel de J. JIMÉNEZ MORENO	
¿Por qué algunas personas estudian derecho y no lo ejercen? Consideraciones desde el libro <i>La profesión va por dentro</i>	133
Pedro Javier LÓPEZ CUÉLLAR	
Alumnos jóvenes. Instrumentos y productos que pueden entusiasmar la operación académica del derecho. Análisis y reflexión sobre algunas fuentes y recursos modernos para enriquecer la teoría y los conceptos	149
Rodrigo MARÍN VILCHIS	
Acerca del concepto y pertinencia de la didáctica del derecho en la contemporaneidad jurídica	163
Luis Martín MENDOZA RAMÍREZ	
El cine ¿como recurso o como discurso?	175
Nicolás NIETO NAVA	
La transformación curricular en derecho. Consideraciones desde la experiencia docente y de gestión académica	195
Rodrigo PALOMO VÉLEZ	
Carolina RIVEROS FERRADA	
Reporte de investigación sobre investigación aplicada. Sistema de evaluación para cargos judiciales del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal	223
Ángela QUIROGA QUIROGA	
Introducción de la perspectiva de género en la formación universitaria en derecho	235
Juana María RUIZ GIL	
La enseñanza del derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima. Una caracterización del docente	263
Arianna SÁNCHEZ ESPINOSA	
Vanessa FLORES LLERENAS	
José Luis CASTELLÓN SOSA	

Estrategia pedagógica para la enseñanza de la investigación jurídica en el doctorado en derecho	275
María Guadalupe SÁNCHEZ TRUJILLO	
Evaluación del conocimiento jurídico	289
Raúl SOTO VILLAFLOR	
Eventos evaluativos integrativos en la enseñanza del derecho. Tribunales mayores	305
Williams Eduardo VALENZUELA VILLALOBOS	
Enseñanza del derecho en Chile, o la gran deuda con la profesionalización: ¿simple cambio metodológico o una necesaria renovación curricular? El caso del <i>management</i> jurídico	321
Jorge Alejandro VILLALÓN ESQUIVEL	
Carlos Andrés ÁLVAREZ CEREZO	
Modernizando las clínicas legales: instrucción por pares y uso de nuevas tecnologías en las clases de relaciones del trabajo y seguridad social	341
Marjorie ZÚÑIGA ROMERO	
Reforma curricular en la carrera de derecho de la Universidad de Magallanes, una experiencia hacia el enfoque en competencias	359
Sonia ZUVANICH HIRMAS	
María Cristina DONETCH ULLOA	

PRÓLOGO

Uno de los conceptos centrales de las ciencias de la complejidad es el de autoorganizatividad. Puede definirse como la propiedad de colecciones de agentes sin un mecanismo de control central que coordine sus acciones, de cuya interacción autoorganizativa emerge una dinámica eficiente. A la dinámica autoorganizativa se le conoce con la expresión “nivel subemergente”. Es decir que ambas dinámicas operan en escalas diferentes. Un ejemplo clásico de sistemas autoorganizativos en la biología corresponde a una colonia de hormigas: cada hormiga individualmente considerada es un agente estúpido. Sin embargo, a pesar de que en dichas comunidades no existe ningún líder o grupo de líderes que coordinen las acciones de los demás agentes, de su interacción autoorganizativa emerge comportamiento colectivo inteligente.

Más allá de la comprensión de la autoorganizatividad en la naturaleza, algunos científicos han dado un paso más y han comenzado a generar autoorganizatividad tanto en el ámbito de la simulación computacional como en el de la robótica. En el primer dominio se han desarrollado simuladores que generan mundos virtuales que permiten modelar el comportamiento autoorganizativo de algún aspecto del mundo, como por ejemplo, el de las hormigas biológicas. En el segundo dominio se encuentran desarrollos correspondientes a la robótica social, robótica colaborativa (que incluye torneos internacionales de fútbol entre robots o como también se les llama “cobots”) y robótica de enjambres.

En el terreno de la cognición humana, muchos experimentos soportan la tesis de que el comportamiento que tradicionalmente consideramos racional y que por tanto opera bajo control consciente no lo es tal. Las opiniones en este sentido varían, pero hay un gran consenso en el sentido de que la posibilidad de ejercer control consciente es mínima en contraste con los procesos inconscientes preceden a una decisión y que corresponderían a procesos subemergentes. El espacio reservado para el control consciente es conocido como “el derecho de voto”.

Analizar lo dicho precedentemente acerca de la autoorganizatividad animal, la que ocurre en la computación y la que tiene lugar en la robótica,

ninguno de las cuales diríamos que opera conscientemente parece avalar la tesis de que distintas clases de agentes, incluyéndonos a nosotros, operamos de manera autoorganizativa. En el caso de los humanos parecen validar estos resultados los estudios sobre el inconsciente adaptativo y marcadores somáticos.

Desde luego, estos descubrimientos tienen consecuencias muy importantes en lo que respecta a la pedagogía y la didáctica y, por lo que a nosotros interesa, en la pedagogía y didáctica del derecho.

Una metáfora en los dominios de la robótica puede ser de gran utilidad para poner de relieve dichas consecuencias.

Desde el punto de vista de la robótica clásica, los robots operan a partir de una programación algorítmica que señala secuencias de acciones que deben ser ejecutadas una a una. Para que un robot de este tipo opere adecuadamente se requiere de un buen programador y posiblemente de alguien que sepa instalar el programa de manera correcta. Sin embargo el comportamiento de estos robots no es apto para que puedan manejar autónomamente en el mundo.

Algo muy distinto sucede respecto de la robótica autoorganizativa. Des-
de luego la operación de estos robots también requiere de programadores
aptos y probablemente de sujetos competentes para la instalación de los
programas. Sin embargo, a diferencia de los referidos previamente, su pro-
gramación no es algorítmica, ni implica una ejecución mecánica, sino que
funcionan dentro de amplios márgenes de libertad autoorganizativa en fun-
ción del entorno y de los demás agentes con lo que tienen que interactuar.

La analogía con el terreno de la robótica se vuelve relevante en este
prólogo porque permite comparar la forma de la enseñanza tradicional del
derecho, basada en la mnemotecnia y aprendizaje dogmático, con la pro-
gramación algorítmica, cuando en realidad somos agentes de naturaleza
eminente mente autoorganizativa y alejada de la idealización cognitiva que
nos concibe como agentes hiper-racionales en constante estado de metacog-
nición consciente.

Contemplar el mundo del derecho desde estos nuevos andamiajes rom-
pe con la ceguera cognitiva generada por nuestros esquemas de pensamien-
to tradicionales y nos permite ver cosas que antes no veíamos, o por lo me-
nos no con tanta claridad: La dinámica de los operadores jurídicos y de las
instituciones en las que operan suele alejarse de lo que la “programación
algorítmica” de las normas jurídicas pretende establecer como patrones de
comportamiento y es así que en la práctica el derecho funciona de manera
muy distinta a nuestras expectativas.

La explicación a este fenómeno es que el derecho, tal como lo entendemos y lo enseñamos, genera marcos de referencia dentro de los cuales emergen de manera autoorganizativa dinámicas no solo distintas, sino incluso contraproducentes a las expectativas declaradas en las leyes. El mejor ejemplo de este fenómeno es el de la corrupción de las instituciones públicas y sus funcionarios.

Ver las cosas desde la complejidad invita a nuevas preguntas sobre la calidad de los programadores de futuros agentes autoorganizativos (operadores jurídicos), así como de los instaladores de los programas correspondientes (profesores) y las expectativas de desempeño que se tiene de ellos: Si entendemos a los autores de los libros como escritores de código o programadores y a los profesores como instaladores de los programas, la pregunta es si están siendo lo suficientemente competentes para lograr operadores jurídicos de cuyas interacciones emergan las dinámicas esperadas conforme a la teleología legislativa declarada en las exposiciones de motivos de las leyes. La realidad parece responder negativamente a esta pregunta: en un interesante experimento realizado por el Maestro Rafael Mier en el despacho universitario de la Universidad Juárez del Estado de Durango, alumnos del 2º. semestre de la carrera fueron habilitados en el litigio con una buena taza de éxito, a tal grado que comenzaron a capacitar a alumnos del 8º semestre. Al parecer, los jóvenes litigantes no habían requerido memorizar todos los voluminosos libros de doctrina para tener éxito en la práctica. Por otra parte, cuando pregunté a los alumnos de octavo semestre sobre lo que recordaban de los libros de texto que habían tenido que memorizar y repetir en sus exámenes a lo largo de la carrera, la respuesta fue el silencio, es decir, el aprendizaje de la mayor parte de esos libros no había sido significativo. Al parecer, ni “programadores” ni “instaladores” parecían haber tenido un papel fundamental en su proceso de aprendizaje, mismo que, según sus propias palabras, realmente se adquiere en la práctica.

Desafortunadamente, el aprendizaje “silvestre” no es garantía de que los procesos autoorganizativos de los futuros juristas opere conforme a las expectativas declaradas en el derecho positivo y es así que, como todos sabemos, tristemente en nuestro medio jurídico no es necesario saber mucho derecho laboral, ni teoría del delito para ganar los juicios. Lo que se requiere es conocer las reglas de interacción autoorganizativa emergidas en la práctica consistente en saber negociar conforme a las “reglas no escritas del juego”.

Si bien la metáfora precedente ha focalizado semejanzas analógicas, la diferencia entre los universos comparados es sumamente importante: en el caso de los operadores jurídicos, la emergencia de una dinámica autoorga-

nizativa alejada de las expectativas declaradas por la ley no se limitan a que un robot futbolista dispare a su propia portería o pase la pelota al equipo contrario, o que un grupo de kilobots dejen caer a uno de los agentes del grupo por el borde de una mesa. Las dinámicas dispráxicas emergentes en el derecho se traducen en sufrimiento humano injustificado: en la pérdida de la propiedad, de la libertad, de la potestad de los menores, de la dignidad, etc.

Lo dicho precedentemente invita a replantear nuestra comprensión del derecho desde un nuevo punto de partida, pero también de la forma en que debemos enseñar esa nueva visión del derecho, es decir, a replantear y reposicionar a la pedagogía y didáctica del derecho ya no como una disciplina marginal o auxiliar para “enseñar” un más de lo mismo, sino como una disciplina central en la forma de inducir cambios en la realidad social emergente a partir de la inducción de nuevas formas de interacción corporizada y por tanto no necesariamente consciente de los operadores jurídicos de quienes emerge.

Consciente de esta problemática y aprovechando la invaluable oportunidad brindada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y de un programa encargado de promover Líneas de Investigación, presenté la propuesta de una denominada “Posgrado en Derecho en México” a partir de la cual comenzamos a hacer investigación sobre problemas de metodología y docencia, especialmente en el posgrado en derecho y la formación de jóvenes investigadores jurídicos. De sus diversas reuniones y la participación de los integrantes se generaron una serie de artículos que próximamente verán la luz bajo el formato de un libro electrónico.

También como parte de sus actividades, dando seguimiento a un Primer Congreso de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile y compartiendo escudos con dicha institución, celebramos en la sede del IIJ un Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Jurídica y Didáctica del Derecho del 5 al 7 de noviembre de 2014.

El evento se organizó en los siguientes ejes temáticos:

1. Métodos de enseñanza y estrategias didácticas

- A) Derecho y aprendizajes: significativo, basado en problemas, situado, constructivista, etc.
- B) Producción audiovisual para la enseñanza del derecho.
- C) Cine y derecho.

- D) Literatura y derecho.
 - E) Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del derecho (educación a distancia y en línea).
 - F) Estrategias pedagógicas dirigidas a la enseñanza de dominios jurídicos específicos: filosofía del derecho, derecho penal, derecho constitucional, etc.
2. Diseño curricular para la enseñanza del derecho (contenidos, competencias y evaluación)
 3. Formación de docentes en educación jurídica universitaria.
 4. Diseño, elaboración e implementación de recursos didácticos para la educación jurídica.
 5. Evaluación de conocimientos en la formación jurídica universitaria.
 6. Formación y actualización de operadores jurídicos en ejercicio profesional (jueces, legisladores, notarios, etc.).
 7. Enseñanza del derecho en la globalización.
 8. Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Las modalidades de participación fueron:

1. Ponencia: Dirigida a quienes desean exponer reflexiones de carácter conceptual o teórico con los criterios establecidos para el congreso.
2. Reporte de investigación: Consistente en la exposición de un proyecto de investigación aplicada sobre docencia jurídica, concluido o en proceso de elaboración, así como sus resultados ya sean provisionales o definitivos.
3. Coordinación de taller: Destinado a compartir el *know how* de su proyecto a los participantes interesados en replicar o adaptar las investigaciones expuestas por los coordinadores. El objetivo de los talleres es fomentar la generación de alianzas estratégicas y de sinergias en proyectos presentes y futuros sobre pedagogía y enseñanza del derecho entre los países e instituciones participantes.
4. Asistente.

El congreso tuvo un éxito inesperado: Se presentaron 85 ponentes, entre ellos extranjeros provenientes de los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos, Escocia, España, Ecuador, México y Perú y 90 asistentes entre extranjeros y nacionales.

Con ello se puso de relieve la importancia que reviste el tema no sólo en México, sino en la comunidad jurídica internacional.

Lo que se presenta en este trabajo son las ponencias arbitradas que fueron expuestas y discutidas por parte de una comunidad emergente que comparte la preocupación expresada en las páginas precedentes de este prólogo.

A pesar de los vertiginosos cambios que están ocurriendo en el mundo y en el derecho, el horizonte de la redefinición de la pedagogía y didáctica del derecho como disciplina nuclear y no meramente auxiliar para una nueva comprensión del derecho y promoción de su eficacia en la construcción social de la realidad parece muy lejano. Para algunos, la metáfora de la autoorganizatividad entre mundos virtuales, robótica y operadores jurídicos presentada al inicio de este escrito puede corresponder a una extraña visión futurista que raya en la ciencia ficción. Sin embargo, hace 10 años era impensable el mundo de redes sociales que impera hoy redefiniendo nuestro sentido de la amistad y de las relaciones sociales, ¿cuándo hubiéramos sospechado tener en una mesa a una familia, comunicándose cada uno con otras personas a través de su teléfono celular?, ¿o gestos de solidaridad en todo el mundo ante actos violatorios de los derechos humanos cometidos en cualquier sitio de la Aldea Global?

Quizá en un futuro más cercano de lo que creemos, la pedagogía y la didáctica del derecho puedan contribuir a alcanzar lo que los libros de doctrina y el derecho positivo pocas veces consiguen: que la realidad social transformada en bien común sea una dinámica emergente de las interacciones sociales de agentes con una cognición corporeizada que sin dejar de ser técnica a la vez sea solidaria y empática.

Para quien vea ese futuro muy lejano le recuerdo que: “todo lo que hemos construido en el mundo comenzó con un sueño y que la más larga caminata comienza por un paso”. Los invito a emprender la marcha junto con quienes ya iniciamos el camino.

Enrique CÁCERES
Otoño de 2015

¿CÓMO APRENDEN LOS JUECES?

Julio César ANTONIO ROSALES*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *¿Qué aprenden los jueces?* III. *¿En dónde aprenden los jueces?* IV. *¿Teoría o práctica?* V. *¿Qué necesitan aprender los jueces?* VI. *¿En dónde necesitan aprenderlo?* VII. *Conclusiones*.

I. INTRODUCCIÓN

El resultado de la presente ponencia es fruto de la experiencia que he tenido en el Poder Judicial, tanto local como federal. La convivencia y las charlas diarias con juzgadores, acrecentadas con la oportunidad que tengo de trabajar en el Instituto de la Judicatura Federal – Escuela Judicial, me permiten hacer algunas reflexiones que son las que quiero compartir.

La pregunta que da título al presente trabajo nos sugiere –o debería sugerir a quienes estamos involucrados en la capacitación judicial– un sin número de cuestionamientos previos como los siguientes: *¿Qué aprenden y qué necesitan aprender los jueces?* *¿En dónde lo aprenden?* *¿Lo que aprenden es suficiente para desempeñar adecuadamente el cargo que les es conferido?*

Incluso, anterior a todo eso hay una interrogante que también debe responderse: *¿qué hacen los jueces?*

La respuesta parecería simple, pero no lo es, tienen en sus manos la enorme y compleja tarea de juzgar. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua la define como *deliberar acerca de la culpabilidad de alguien, o de la razón que le asiste en un asunto, y sentenciar lo procedente*. Las decisiones de los jueces, por lo tanto, afectan –o pueden afectar– desde el patrimonio hasta la libertad de las personas. Y eso, no es cualquier cosa.

* Licenciado en Derecho, Especialista en Derecho penal y Maestro en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esa es la razón por la que desarrollamos el tema propuesto. Por la trascendencia de saber qué aprenden y cómo aprenden quienes desempeñan tan difícil tarea.

En ese sentido, para seguir el orden de las inquietudes formuladas al inicio, comencemos con el primer cuestionamiento.

II. ¿QUÉ APRENDEN LOS JUECES?

La respuesta a este planteamiento parecería simple, pues los jueces aprenden en un primer momento aquello con lo que van a trabajar, su herramienta, es decir, el derecho. Y con esa respuesta, aparentemente sencilla, nos situamos en realidad en otro terreno pantanoso: ¿qué es el derecho o qué significa eso a lo llamamos derecho?

La literatura jurídica da cuenta, como suele decirse, que sobre ese tema se ha derramado —y se sigue derramando— mucha tinta y mucha bilis. Nadie se pone de acuerdo. ¿Es sólo un conjunto de normas jurídicas que regulan la conducta humana? ¿Se integra sólo de reglas o también de principios? ¿Tiene o no algo que ver con la moral? ¿Incluye también las decisiones de los jueces?

Esto nos sitúa en una posición no muy cómoda, pues tal parece que antes de preocuparnos en cómo enseñar algo, tendríamos que identificar previamente el objeto de estudio, es decir, ese algo que queremos enseñar.

No es una tarea que pretenda resolver, aunque todos deberíamos en algún momento contribuir con un poco tinta y bilis a esa complicada empresa.

Lo anterior no es un tema menor, porque si somos observadores podemos descubrir que la postura *iustitia positivista*, *iustitia naturalista* o *iustitia realista* (por mencionar algunas) que asuma un determinado juez, orientará y determinará, irremediablemente, el sentido de sus sentencias. No olvidemos que algunas teorías jurídicas, según cuenta la historia, resultaron fundamentales para justificar regímenes como el nacionalsocialismo. Aspectos que deberían llamar nuestra atención.

Destacamos así la trascendencia de saber qué se enseña, pero para saber cómo se enseña, es preciso encontrar el lugar en donde los conocimientos se construyen, se discuten y se transmiten.

III. ¿EN DÓNDE APRENDEN LOS JUECES?

Las Universidades juegan en este punto un papel fundamental y trascendente, ya que los jueces antes de ser jueces fueron estudiantes. Aprendieron

“el derecho” en sus respectivas facultades. En las aulas empezaron a moldear sus estructuras mentales a partir de una u otra teoría, en otras palabras, comenzaron a ponerle graduación a los lentes con los que apreciarían –en un futuro– el fenómeno jurídico.

De ahí la importancia no sólo de leer, sino de saber qué leer y cuándo leerlo.

Para dar un poco de claridad sobre el planteamiento realizado, citemos unos ejemplos:

Alguien formado en las ideas del “Derecho penal del enemigo” pensará –y estará seguro de eso– que las reglas que forman parte del debido proceso no se aplican por igual a todos aquellos que infringen la ley. Identificará a algunos como enemigos y así los tratará.

Por el contrario, quien esté educado en temas de derechos humanos afirmará que el debido proceso es un derecho que el Estado debe garantizar sin excepciones. Dirá que hasta el peor criminal tiene derecho a un juicio justo.

¿Quién está en lo correcto? Depende, diría yo, de la graduación de los lentes que se tengan puestos.

Hasta aquí daríamos respuesta parcial a la pregunta ¿en dónde aprenden –eso que deben aprender– los jueces?

Sin embargo, si atendemos a la opinión de que una cosa es la teoría y otra muy diferente la práctica, entonces concluiríamos que la primera se aprende en la escuela y la segunda, que para algunos es más importante, se aprende en los juzgados, en los tribunales.

Para muchos, el verdadero “proceso de formación” ocurre en el terreno de la práctica. El derecho –dicen– se aprende a partir de observar a quienes lo aplican, a quienes tramitan los procesos, a quienes dictan las sentencias.

Incluso, es costumbre que a quienes van iniciando en la carrera judicial, se les confian algunos asuntos sencillos para que comiencen a “practicar”. Poco a poco, el nivel de complejidad es mayor hasta que finalmente participan de asuntos difíciles.

La práctica hace al maestro, y así como a nadar se aprende nadando –dicen– a juzgar se aprende juzgando.

Se forman incluso escuelas –referidas a tendencias– y suele escucharse en los pasillos: *yo me formé en la escuela del juez “X”*; *yo todo lo que sé, es gracias al juez “Y”*; *¿quieres aprender?, pídele al juez “Z” que te permita estar en su juzgado*, etcétera.

En este sentido, en la formación de los jueces se mezclan dos procesos de enseñanza-aprendizaje: el de la Universidad, casi siempre o siempre teórico, y el de los juzgados, cien por ciento práctico. Procesos que a veces se piensan incompatibles e irreconciliables. No es raro escuchar que el perso-

nal más antiguo de un juzgado le diga a los que recién ingresan: “*Aquí olvídate de eso que te dijeron tus maestros, pues una cosa es lo que dicen los libros y otra muy diferente lo que realmente sucede*”.

En ese contexto es en donde aprende los jueces, en una mixtura de posturas teóricas y usos y costumbres que en ocasiones llevan a la *mala praxis*, lo que propicia falta de uniformidad en cómo se tramitan y resuelve los asuntos.

Tengo la seguridad de que si hacemos un *experimento jurídico* consistente en presentar un asunto idéntico a la jurisdicción, por ejemplo, de los 69 juzgados penales que existen en el Poder Judicial del Distrito Federal, en México, obtendríamos 69 procesos tramitados de manera totalmente diferente y 69 sentencias dictadas completamente distinto.

En conclusión, en el terreno de la práctica algunos aprenden a nadar con técnica; otros de manera más básica o elemental y otros simplemente aprender a no ahogarse, es decir, a mantenerse a flote.

¿Qué resulta entonces más importante, la teoría o la práctica?

IV. ¿TEORÍA O PRÁCTICA?

En realidad no son temas incompatibles. Son el complemento perfecto para desarrollar las competencias y habilidades necesarias para desempeñar cualquier actividad profesional. La formación y capacitación de los jueces deberían estar en esa línea.

Permítanme, para ser más claro, leerles las siguientes reflexiones:

El que quiera dedicarse con éxito a la filosofía jurídica, tiene que haber olido el polvo de los expedientes. Cuanto más preciso y agudo se sea y se actúe como jurista técnico, con tanto más acierto se podrá introducir el jurista en el método filosófico-jurídico.

Stammler

A la inversa, el práctico, que quiera serlo con éxito, deberá haber olido el polvo de las bibliotecas jurídicas, pues cuanto mejor domine la teoría, mayor será el acierto y la seguridad de sus soluciones concretas.

Bacigalupo

Un juez, por lo tanto, debe estar antes, durante y después de su formación, en permanente contacto con el polvo de los expedientes y con el polvo de las bibliotecas jurídicas.

V. ¿QUÉ NECESITAN APRENDER LOS JUECES?

Como ya lo he señalado, necesitan no sólo la teoría, sino también la práctica. Y no olvido la complejidad de la que hablaba al inicio, de que no po-

demos identificar claramente nuestro objeto de estudio (el derecho). Por lo que se preguntarán, ¿entonces qué debemos enseñar en la parte teórica? Lo primero que se me ocurre decir es: Todo. Poner a disposición del alumno todas las teorías, todos los pensamientos, todas las posturas. Entiendo la complejidad que para muchos representa lo que propongo, sin embargo, es preferible colocar al alumno al inicio del bosque, invitándolo a adentrarse, que pretender engañarlo mostrándole sólo un par de árboles.

Ahora bien, para adentrarnos a ese bosque necesitamos un filtro, porque también es peligroso entrar sin mapa, sin provisiones, sin elementos para defenderse ante cualquier eventualidad.

La herramienta o filtro que yo he considerado se llama: pensamiento crítico.

Consiste en analizar y evaluar la consistencia de todas las razones que se nos proporcionan, de repensarlas, en especial de aquellas que implican afirmaciones que se aceptan como verdaderas en un contexto determinado.

Si nos formamos a partir de ese pensamiento crítico, podremos discriminar información, cuestionar, interrogar, preguntar, analizar, sacar conclusiones. No asumiríamos ni daríamos por correcta cualquier cosa que se nos presentara. Seríamos más cautelosos en nuestro recorrido por el bosque, y descubriríamos –en esta postura crítica– que la víctima –en la historia que nos contaron de niños– muy probablemente no sea caperucita roja sino el lobo feroz. Porque hasta ahora la única versión que nos han dado es la de ella. Habrá que ver qué dice el lobo.

La práctica debería estar orientada en ese mismo perfil de pensamiento. No hacer las cosas “porque así se han hecho siempre”. Eso puede ocasionar que la *mala praxis* se transmita de generación en generación. Deberíamos preguntarnos en todo momento ¿por qué las cosas se hacen de una manera y no de otra? Y, en esa tendencia crítica, tener como objetivo mejorar los procesos y las técnicas existentes.

Asimismo, debemos recordar que el pensamiento crítico es la base de distintas metodologías que se realizan en el proceso de enseñanza, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas y el método del caso, ambas fundamentales.

Se trata de metodologías de enseñanza centradas en el alumno, en las que a través de la interacción, el diálogo y la discusión, se pretende que el estudiante aprenda a plantear, analizar y comparar diferentes situaciones, argumentos y decisiones jurídicas.

En ellas, el alumno se enfrenta a los problemas en las aulas, aprende a identificarlos, a discutir sus posibles respuestas. Entiende que lo más enriquecedor es el proceso de búsqueda y no la solución misma. Aprende a ra-

zonar y no a memorizar conceptos. Pero, ¿en dónde podemos implementar esas metodologías?

VI. ¿EN DÓNDE NECESITAN APRENDERLO?

En las Universidades comienza el proceso, después, debería continuarse en las Escuelas Judiciales. Así como las primeras son el paso obligado para poder ejercer la profesión de abogado, las segundas tendrían que serlo para poder desempeñar el cargo de juezador.

Quienes aspiren a ser jueces deberían formarse y capacitarse *ex profeso* para eso. En este sentido, la propuesta curricular podría incluir –a partir de un pensamiento crítico– cuestiones teórico-prácticas (método del caso y aprendizaje basado en problemas), incluso, manejo de personal, inteligencia emocional, administración, etcétera. Son muchas cosas las que se esperan de un juez, por ende, son muchas las competencias y habilidades que debería tener.

No es motivo de esta plática presentar un plan de estudios o un programa académico, pero imagínense lo completo que debería estar.

En una ocasión escuché al Ministro Juan N. Silva Meza, quien fue presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en México, que para ser juez se necesitaba, como dice la canción, “un poquito de gracia y otra cosita”. Y que esa “otra cosita” era, tal parece, la más difícil de encontrar.

VII. CONCLUSIONES

1. Nuestro objeto de estudio, “el derecho”, no es algo que tenga un referente empírico identificable. De ahí la problemática de su enseñanza.
2. La postura teórica que asuman los jueces respecto de eso que llamamos derecho, determina el sentido de sus sentencias.
3. Teoría y práctica no son incompatibles, son, por el contrario, el complemento perfecto.
4. La formación de los jueces a partir de un *pensamiento crítico* es fundamental.
5. El aprendizaje basado en problemas y el método del caso nos permiten abandonar la memorización para favorecer el razonamiento.
6. Quien quiera ser juez debería prepararse en las Escuelas Judiciales concreta y específicamente para eso.

¿CÓMO APRENDEN LOS JUECES?

7

Tal vez se formularon más preguntas de las posibles respuestas que se pudieron esbozar. Muy probablemente porque en el fondo lo que intento es empujar al debate sobre temas que estimo de trascendencia. Y, como busco más respuestas, estimo que es mejor hacer más preguntas.

RETOS Y DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DE ABOGADOS PARA EL SIGLO XXI

Informe de investigación

Carmen Hortencia ARVIZU IBARRA*
Julia ROMERO OCHOA **

Resumen: La globalidad, obliga a las instituciones educativas a situarse en una posición universal para la que no siempre están preparadas. En este contexto se ubican los nuevos esquemas de competitividad profesional; el requerimiento de nuevos perfiles profesionales, cambios radicales en los modos de seleccionar a quienes aspiran a la docencia, su formación, las políticas y normas para su actualización, promoción y permanencia, entre otros, que ponen a las universidades públicas frente a desafíos difíciles de cumplir. La profesionalización la entendemos: 1) como objeto de estudio que busca, que pretende, que la docencia se estructure y entienda como una profesión, y 2) como práctica de los docentes en su cotidianidad, pero no sólo como la causa de que el docente aspire a profesionalizarse, sino además, como respuesta directa a la implementación de una política educativa que solicita formación permanente. El presente trabajo abarca los resultados obtenidos por la Dra. Carmen Hortencia Arvizu en seis investigaciones que formaron parte de su tesis doctoral: Análisis de campos de fuerza hacia la calidad total del Departamento de Derecho (consulta a padres de familia, alumnos profesores, empleadores, egresados y autoridades administrativas), Observación de 5 profesores en su contexto áulico; evaluación a 60 profesores; entrevista a 15 profesores; análisis a profesores de universidades privadas, y satisfacción de los alumnos (consulta a 519 estudiantes). De donde resulta y se comprueba la hipótesis de que el mo-

* Universidad de Sonora harvizu@guaymas.uson.mx.

** Universidad de Sonora juliar@sociales.uson.mx.

delo por competencias profesionales adoptado formalmente por el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora no se ha implementado de acuerdo a la propuesta curricular, identificándose nueve áreas de oportunidad para la formación de profesores en la formación de profesionales del Derecho. También se desprende que el primer reto de la formación Universitaria es la profesionalización del docente como tal.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, profesionalización docente, pedagogía universitaria, enseñanza superior.

ABSTRACT: Globality requires educational institutions to be placed in a universal position for which they are not always prepared. In this context the new schemes of professional competitiveness are located; the requirement for new professional profiles, radical changes in the way of selecting those who aspire to teaching, training, policies and rules for updating, promotion and tenure, among others, that put public universities face difficult challenges comply. The professionalization understand it: 1) as an object of study that seeks, seeks, that teaching is structured and understood as a profession, and 2) as practicing teachers in their daily lives, but not only as being the teacher aspire to become professional, but also in direct response to the implementation of an education policy that seeks permanent training response. This paper covers the results obtained by Dr. Carmen Arvizu Hortencia six investigations that were part of his doctoral thesis. Analysis of force fields to the overall quality of the Department of Law (consultation with parents, students, teachers, employers, graduates and administrative authorities), Observation of 5 teachers in their courtly context; 60 teachers evaluation; interview 15 teachers; analysis teachers in private universities, and student satisfaction (see 519 students). Hence it and the hypothesis that the model for professional competencies formally adopted by the Department of Law of the University of Sonora has not been implemented according to the proposed curriculum is checked, identifying nine areas of opportunity for the training of teachers in the training of legal professionals. It also follows that the first challenge of the university education is the professionalization of teaching as such.

KEYWORDS: Teacher training, professionalization, university, education, higher education.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Metodología*. III. *Resultados*. IV. *Conclusiones*. V. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

Los contextos globales, las economías de mercado, y la sociedad han obligado, a las instituciones de educación superior a situarse en una posición universal para la que no siempre están preparadas, en ese contexto emergen los nuevos esquemas de competitividad profesional; el requerimiento de nuevos perfiles profesionales, cambios radicales en los modos de seleccionar a quienes aspiran a la docencia, su formación, las políticas y normas para su actualización, promoción y permanencia, que ponen a las Universidades públicas frente a retos y desafíos difíciles de cumplir. Algunos estudiosos como Acosta Silva sostienen que “los vínculos de las instituciones de educación superior con su entorno se hicieron más complejos y conflictivos, y se observaron, con matices en cada caso nacional y en el interior de los sistemas nacionales, diversos esfuerzos por imprimir una nueva significación y sentido a dichas relaciones”.¹

La educación superior entró a formar parte de la agenda de los organismos internacionales, Organización Mundial del Comercio (OMC) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La OMC, la incluye en el Acuerdo General del Comercio de Servicios (AGCS).² En el caso del Estado Mexicano su política económica neoliberal, dio un viraje también en las políticas educativas al asociar el financiamiento con la evaluación de los profesores.

El viejo modelo de universidad profesionalizante, centrada en la docencia, con un escaso desarrollo de la investigación científica y tecnológica, de comunidades académicas relativamente pequeñas y poco burocratizadas, que vivimos desarrollarse en los inicios del siglo XX, dio paso hacia la segunda mitad del siglo a la universidad moderna, de masas, burocratizada, políticamente conflictiva y sólo en ocasiones centrada en la investigación.³

¹ Acosta Silva, Adrián, “Bajo el cielo ¿protector? de la globalización. Poder y políticas de educación superior en América Latina”, *Perfiles Latinoamericanos*, México, núm. 17, diciembre de 2001, p.73.

² Alcántara, Armando, “Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales”, <http://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf> parafraseados.

³ Acosta Silva, Adrian, “Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México. *Revista Sociológica. Evaluación y reforma de la Universidad*, México, núm.

El proyecto educativo al que responden los modelos de educación en México, atiende a las tendencias que pretenden involucrar elementos de la ciencia y la técnica al campo de la profesionalización y formación docente, abandonando la discusión del sentido social de ésta tarea. De ahí que las innovaciones en la educación apunten de manera fundamental a los cambios técnicos en los planes de estudio⁴ y a la adquisición de este tipo de habilidades por los docentes.

Sin lugar a dudas, tal como lo establece el informe dirigido a la UNESCO, por la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI, se establece en este aspecto como prioridad la importancia que los docentes adquieran como el eje central para la mejora de la educación:

“Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere”.⁵

En las instituciones de educación superior, la docencia se relaciona con la enseñanza de la ciencia, la tecnología y las artes, y de acuerdo con Khun, *en ciencia, como en cualquier otro modo de conocimiento, los hechos que se estudian, los eventos que se observan y aun los instrumentos de registro y medición, alcanzan significación solo en el contexto ofrecido por el paradigma*.⁶

Es común escuchar acerca de la necesidad de formación permanente del profesorado de todos los niveles, necesidad que se justifica sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias, los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo.⁷

Siguiendo a Khun, nos ha llevado a reflexionar que entre otras variables que determinan la forma de enseñar se encuentran los modelos pedagógicos, mismos que se encuentran asociados a un paradigma epistémico.

36, año 13, enero-abril de 1998, p. 74.

⁴ Díaz Barriga, Ángel, “Tendencias e Innovaciones Curriculares”, *Revista de la educación superior*, México, vol. 18, núm. 71, julio-septiembre de 1989, p. 1.

⁵ Mata Enciso, Flavio, “Mitos y realidades de la capacitación Docente” obtenido de *Revista Academia de la UAG*, 2004, <http://kepler.uag.mx/temasedu/mitos.htm>.

⁶ Carpio, Claudio, et al, “Comportamiento Inteligente y juegos del lenguaje en la enseñanza de la psicología. *Revista Comportamentalia*, México, UNAM, vol. 6, núm. 1, 1 de junio de 1998, p. 47.

⁷ Imbernón, Francisco, La formación del profesorado, Barcelona, Paidós, 2001 p. 7

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.⁸ Cabe decir que los modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

En esta ponencia nuestro objetivo es presentar investigaciones realizadas en el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora, con la intención central de abordar el sentido y significado de la profesionalización del docente en los ámbitos de la educación superior.

Conceptualización de profesionalización y formación del personal docente en la educación superior

Si vamos a hablar de profesionalización docente ¿qué es lo que determina una profesión? Se analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

1. “La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
2. La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
3. El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional”.

En el Departamento de derecho de la Universidad de Sonora, al haberse adoptado un modelo curricular por competencias profesionales, en teoría, el paradigma de formación del profesorado debe estar guiado por la corriente interconductista, que es el que norma la forma cómo deben darse las interacciones didácticas.

⁸ Arredondo, M., Uribe, M. Y Wuest, T., “Notas para un modelo de docencia”. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.

El concepto de aprendizaje es entendido como el cambio funcional del desempeño del individuo que ocurre como un ajuste a determinados criterios de logro.⁹

En ese sentido y como autores del modelo que se implementa, Ribes y López en 1985 “desarrollaron una taxonomía de cinco procesos conductuales jerárquicamente relacionados, donde los niveles más complejos incluyen a las funciones de los niveles más simples; en otras palabras, se tiene una taxonomía del desarrollo psicológico con cinco estadios o etapas”.¹⁰

Entendiéndose por Currículum educativo: en su *sentido amplio* es el factor *normativo y regulador* de los procesos educativos que ocurren y deben ocurrir en un contexto institucional; en sentido *restringido*, el currículum se refiere al conjunto de conocimientos disciplinarios que se materializa en un plan de estudios, esto es, en un modelo de formación profesional específica en el que confluye un sinnúmero de factores filosóficos, sociológicos, psicológicos, legales, históricos, administrativos, etcétera.¹¹

Así, las interacciones didácticas: son las relaciones que se establecen entre los principales agentes y factores que actúan en un contexto determinado de educación institucionalizada y constituyen las condiciones experienciales de las que dependería el aprendizaje de una competencia en caso de ser éstas efectivas.¹²

Importante tener en cuenta a “la referencia” que es la relación que se establece entre el discurso didáctico y el objeto bajo estudio, no sólo como representación del objeto, sino como sustitución de las experiencias o contactos de los elementos de una comunidad epistémica con respecto al objeto y sus propiedades.¹³

II. METODOLOGÍA

El método utilizado fue el empírico analítico, interpretativo.

El modelo de formación, tomado como referentes, es el modelo por competencias profesionales, que sirve como guía para contrastar lo que se dice y lo que se hace en términos de formación de los profesores.

⁹ Ibáñez Bernal, Carlos, Metodología para la planeación de la Educación Superior, Hermosillo, Unison, 2007, p. 150.

¹⁰ Ibidem, p. 18.

¹¹ Ibidem, p. 39.

¹² Ibidem, p. 76.

¹³ Ibidem, p. 78.

La profesionalización la entendemos: como objeto de estudio que busca, que la docencia se estructure y entienda como una profesión; y como práctica de los docentes en su cotidianidad, no solo como la causa de que el docente aspire a profesionalizarse, sino como respuesta a la implementación de una política educativa que solicita formación permanente.

El trabajo abarca los resultados obtenidos en seis investigaciones: Análisis de campos de fuerza hacia la calidad total del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora, Observación de 5 profesores en su contexto áulico; evaluación a 60 profesores; entrevista a 15 profesores; análisis a profesores de universidades privadas, y satisfacción de los alumnos.¹⁴

Preguntas importantes que guiaron las investigaciones:

¿Conoce el profesor que enseña derecho el plan de estudio en el que ejerce su actividad docente?

¿Por qué es profesor el abogado que ejerce como docente?

¿La actividad docente que ejerce un profesor que enseña derecho en una institución privada es diferente al que enseña derecho en una institución pública?

¿Cómo califican los estudiantes la actividad de su profesor como docente?

III. RESULTADOS

Nos hicimos la siguiente pregunta ¿Por qué centrarse en la formación docente para la enseñanza del Derecho? La respuesta es generada por la investigación “Análisis de Campos de Fuerza para la calidad total y permanente del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora”; este ejercicio comprendió el acercarse a 7 sectores que intervienen en el funcionamiento de del Departamento como son:

TABLA 1

<i>Sector</i>	<i>Muestra</i>
Alumnos	50
Padres de familia	44
Egresados	43
Empleadores	35
Profesores	38

¹⁴ Arvizu Ibarra, Carmen Hortencia, Formación docente para la enseñanza del Derecho, Saarbrücken, EAE, 2012, pp. 85-128.

<i>Sector</i>	<i>Muestra</i>
Directivos	29
Personal administrativo y de servicio	24
<i>Total</i>	263

A quienes, se les pidió identificaran cual es el factor considerado favorable y cuál el factor que se considera desfavorable para lograr la calidad total y permanente del Departamento de Derecho.

Se obtuvo que el factor favorable hacia la calidad total y permanente del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora es la *Infraestructura* con el siguiente resultado: El 55.86% de los encuestados.

Siendo que el 52.85% de los encuestados coincidieron que la fuerza desfavorable hacia la calidad total de Departamento de Derecho son los *profesores*.

TABLA 2

<i>Comportamiento como factor desfavorable: profesores</i>			
<i>Sector</i>	<i>Menciones</i>	<i>%</i>	<i>Acumulado</i>
Personal Administrativo y de Servicio	8	3.04	3.04
Egresados	15	5.70	8.74
Padres de familia	15	5.70	14.44
Empleadores	17	6.46	20.9
Profesores	26	9.89	30.79
Directivos	27	10.27	41.06
Alumnos	31	11.79	52.85
<i>Total</i>	139	52.85	

Los aspectos más mencionados como área de oportunidad de los docentes fueron la formación pedagógica, presencia y puntualidad en el aula.

Una vez identificado el problema de formación pedagógica manifestada por la muestra consultada surge la siguiente pregunta:

¿Cómo conduce un profesor que enseña derecho una clase?

Segunda investigación “Observación de 5 profesores” que consistió en observar el trabajo que 5 profesores desempeñan en el aula siguiendo una

guía, en donde los elementos observados principalmente fueron: El discurso didáctico, haciendo énfasis principalmente en la planeación de la clase, dominio del conocimiento, y profundidad en el nivel de manejo del conocimiento; Interacción con el estudiante, directa o indirectamente; los recursos didácticos utilizados durante la sesión visitada; y la presencia del objeto de estudio, establecido como elemento indispensable en el proceso de desarrollo de competencias profesionales.

TABLA 3

Concentrado resultado de la observación					
Discurso didáctico			Interacción c/estudiante	Recursos didácticos	Presencia de objeto de est.
Planeación	Dominio	Profundidad			
1 profesor si planeó la clase	3 profesores precisos	3 profesores adecuado para el nivel	3 profesores indirectas	3 profesores utilizaron recursos didácticos	2 profesores si lo tuvieron presente
4 profesores no	2 erráticos	2 no profundizaron	2 profesores directas	2 profesores no	3 profesores no

De estos resultados surge la siguiente pregunta:

¿Conoce el profesor que enseña derecho el plan de estudio en el que ejerce su actividad docente?

Nace la tercera investigación “Análisis y evaluación de 60 profesores de Derecho de la Universidad de Sonora”, en donde mediante la aplicación de un cuestionario elaborado ex profeso se determina, si los profesores conocen el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho y como consecuencia si conocen los programas de las materias aprobadas por la institución.

El ejercicio se realiza con 60 profesores de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Sonora, que en el 2011 era equivalente al 48.78 % de la planta docente contratada.

Considerando las principales preguntas que responden si el profesor que forma abogados conoce el plan de estudios en el que ejerce su práctica docente, se muestran en el concentrado de los resultados obtenidos, en la siguiente tabla.

<i>Concentrado de resultado porcentual por pregunta:</i>		
<i>Pregunta #</i>	<i>%</i>	<i>Resultado</i>
5	40	No atinaron en el nombre formal de la materia que atiende.
7	70	Desconocen el eje de formación donde se encuentra ubicada la materia
10	77	No conocen el número de créditos que tiene el espacio o materia.
11	59	Desconocen las horas teoría y práctica indicadas formalmente en el plan de estudios
12	82	Ignora el requisito curricular para que un estudiante pueda inscribirse en esa materia
13	25	Olvida la situación para el aprendizaje (seminario, práctica o taller) como se trabajará la materia según lo establece el plan de estudios
14	65	Ignora la competencia disciplinaria (hacer, decir, o utilizar) que se desarrolla en el espacio educativo que se atiende.
15	83	Ignora la competencia profesional (Identificación, obtención de información, diagnóstico, intervención o evaluación) en la que se ubica el espacio educativo asignado
16	60	Ignora como coadyuva su materia al desarrollo de la competencias
17	83	Ignora en qué consisten las competencias profesionales
33	0	Sabe el objetivo de la materia señalado en el programa formal.
34	83	No sabe el número de unidades temáticas que conforman el programa aprobado formalmente de la materia
35	85	Desconoce la competencia antecedente, que se requiere para el nivel en el que se encuentra la materia asignada
36	92	Desconoce la competencia subsecuente, para la que se está preparando al estudiante
37	90	Desconoce los espacios educativos horizontales a la materia asignada.

Esta investigación respondió a nuestra pregunta acerca de si el profesor conoce el plan de estudios en donde la respuesta es *no*. En nuestra opinión las respuestas dadas por los profesores muestran de su parte hasta un cierta repulsa, podría ser entendible que no conocieran el modelo curricular en el que se trabaja, o el concepto de competencia y todo aquel leguaje relativo

al modelo curricular, pero no puede ser posible, que no se conozca el nombre de la materia, su objetivo, el tipo de materia seminario, taller o práctica, o cual es la materia anterior como requisito curricular para cursar la suya. Esto nos habla de otro problema que no es necesariamente la formación pedagógica, sino de una actitud frente a la enseñanza o tal vez frente al plan de estudios.

Otra de las preguntas fue la siguiente.

¿Por qué es profesor el abogado que ejerce como docente? O ¿por qué el abogado ejerce como docente?

La respuesta se puede inferir de la investigación “Entrevista a 15 profesores del Departamento de Derecho”.

Trabajo realizado mediante 15 entrevistas semi estructuradas y a profundidad en donde se observa las circunstancias que los orillaron dedicarse a la docencia.

<i>Soy profesor por:</i>
Me gusta (2 profesores)
Porque amigos, familia u otros personas como profesores les dijeron que servirían para esto (5 profesores)
Lo son por la inquietud de enseñar y devolver a la sociedad lo que de ella recibieron (3 profesores)
Por retroalimentarse y divertirse (1 profesor)
Por decisión propia (1 profesor)
Por ser un campo alternativo para ejercer la profesión (1 profesor)
Oportunidad que surgió al hacer una suplencia (1 profesor)
Por necesidad al no encontrar otro trabajo (1 profesor)

<i>Me siento capaz para formar profesionales del derecho</i>	
1	Pero falta más formación
2	Capacitada la Inst. Yo aporto
3	Me la da mi experiencia
4	Producto de muchos años
5	A 25 años si
6	100% por experiencia
7	Si por propia concepción
8	Porque aporto valores
9	Me he preparado
10	Por la guía que ofrezco
11	Por la experiencia
12	Por estudios y experiencia
13	Por vocación
14	Doy mi mejor esfuerzo
15	Facilito el tránsito por la carrera

Se observa que los profesores siguen anclados en el paradigma tradicional, donde el profesor se asume como un transmisor de contenidos donde no requiere más que de su experiencia que va adquiriendo con los años, tal como respondieron a la pregunta que se les hizo acerca de si ¿se consideraban capacitados para formar profesionales del derecho?.

Razón por la cual ven la enseñanza como un proceso de modelado en que el alumno aprendiz imita al maestro. En ese tenor se advierte entonces que sus expectativas de profesionalización no sean prioritarias, pues es suficiente con la experiencia y vocación.

De este trabajo surgió una nueva interrogante

¿La actividad docente que ejerce un profesor que enseña derecho en una institución privada es diferente al que enseña derecho en una institución pública?

La respuesta se vio reflejada en el 5to. Ejercicio de investigación “Análisis comparativo con profesores de IES privadas” que consistió en la apli-

cación de cuestionario elaborado basado en el aplicado a los 60 profesores. Se aplicó a la planta docente de 3 IES del sector privado; sus resultados empíricos son los siguientes:

<i>Preparación Disciplinar</i>					
<i>Licenciatura 8</i>		<i>Especialidad 2</i>		<i>Maestría 7</i>	
Titulado: 8	Área: Jurídica 7	Titulado: 2	Área: Jurídica 2	Titulado: 1	Área: Jurídica 4

<i>¿Conoce a qué modelo curricular pertenece el plan de estudios?</i>	
Si: 7 profesores	No: 10 Profesores

Después de revisar los resultados obtenidos surgió una pregunta más: ¿Cómo califican los estudiantes la actividad de su profesor como docente?

6ta. y última investigación analizada en este trabajo “Satisfacción de la Docencia Universitaria”

Se implementó un cuestionario elaborado exclusivamente para que contestaran los estudiantes valorando diferentes dimensiones del quehacer del docente (aquí se analiza la dimensión didáctica). El 18.30% de los alumnos inscritos en ese momento es decir, 519 alumnos contestaron el cuestionario encontrándose inscritos como sigue:

<i>Semestre</i>	<i>Alumnos</i>
Primer	69
Segundo	5
Tercer	250
Cuarto	6
Quinto	112
Sexto	9
Séptimo	27
Octavo	3
Noveno	38
<i>Total</i>	<i>519</i>

Como se dijo, el cuestionario permite que el estudiante califique de 1 a 10 la actividad del docente obteniendo en promedio la siguiente calificación:

Índice de Satisfacción	8.5
------------------------	-----

Sin embargo, se plantearon 3 preguntas con opciones a elegir como son:

¿De qué manera te pone en contacto, con el objeto de estudio, el profesor?

De las 38 materias obligatorias evaluadas por los estudiantes, el 42% de las materias, el profesor lo pone en contacto con el objeto de estudio a través de la Lectura y análisis de códigos y leyes.

¿Qué formas de Evaluación utiliza el profesor?

De las 38 materias obligatorias evaluadas por los estudiantes, el 63.15 % de las materias se indicó que el profesor evalúa por medio de un examen escrito.

De las competencias que se pretende desarrollar con el plan de estudios ¿cuáles te evalúa tu profesor?

De las 38 materias obligatorias evaluadas por los estudiantes, el 58 % de las materias se indicó que el profesor evalúa la primera competencia profesional: Identificación de la dimensión jurídica.

IV. CONCLUSIONES

La principal conclusión obtenida es que el modelo por competencias adoptado formalmente por el Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora no se ha implementado de acuerdo a la propuesta curricular, y existe una gran resistencia al cambio, pues el profesor siguió trabajando como siempre lo había venido haciendo.

En las investigaciones se observa falta de coherencia del trabajo docente con la realidad curricular formal, y refleja que el centro de su ejercicio es el conocimiento, y no el desarrollo de competencias profesionales.

En el aula universitaria impera la trasmisión del conocimiento verbalista a manera de un discurso informativo y, a la par, el estudiante por comodidad

dad prepara exámenes con el objetivo de obtener el grado, dejando de lado la verdadera formación en competencias, las preguntas en los exámenes son mayoritariamente de recuerdo de repetición mecánica.

Se identificó desinformación en lo que respecta a encontrar una técnica que estrechara al estudiante con el objeto de estudio, o una estrategia para motivar al estudiante a lograr ese contacto con el Derecho.

Los profesores ejercen la labor docente de manera intuitiva y completamente empírica, lo que justifica la ausencia de técnicas que faciliten el trabajo docente y permitan hacer objetivos los elementos del proceso formativo.

Las respuestas obtenidas reflejan que los profesores ven en la planeación, una especie de agenda, en la que se establecen solo las actividades del profesor, en ningún momento consideran como parte importante, la proyección de actividades del estudiante, ni se considera otro factor del proceso formativo. Partiendo de que se entiende por *Planificar la enseñanza*: tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué cursos, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles.¹⁵

La Universidad de Sonora ha descuidado la capacitación pedagógica de los docentes de la Licenciatura en Derecho, aunque se tiene un programa de capacitación docente constituido por una serie de cursos; dicho programa se ofrece a los maestros sin considerar las características del modelo curricular en el que el profesor trabaja y desatendiendo aspectos que cada plan de estudios le requiere al profesor para poder cumplir con los objetivos que se esperan.

En este ejercicio se identificó que el 58 % de los espacios se quedan en el nivel de competencia de identificación de la dimensión jurídica, que es el más bajo de los niveles de competencias profesionales establecidas en el plan de estudios; y en la mayoría de los casos los espacios educativos no están siendo desarrollados en el nivel de competencia, que por la complejidad de su objeto de estudio se tendría que plantear.

¹⁵ Zabalza, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2009, p. 73

Podemos advertir que adoptar un nuevo modelo curricular, para satisfacer necesidades de estandarización internacional, no produce resultados satisfactorios; Menos aún cuando no se involucran todos los sujetos que intervienen en el proceso. Además el cambio debe venir acompañado de un programa de capacitación y formación del profesor en el nuevo modelo, esto porque son los profesores quien en lo cotidiano, operan el plan de estudios.

Cualquier exigencia de políticas educativas a nivel internacional, nacional o regional; tiene que ser acompañada por la voluntad política de la institución y debe verse reflejada en un programa de capacitación de los docentes, y de un cambio en los sistemas administrativos.

En las investigaciones referidas en este documento se identificaron las siguientes áreas de oportunidad para los profesores como son:

1. Conocer el plan de estudios.
2. La investigación del profesor desde su auto reflexión como sujeto que interviene en un proceso formador de profesionales del Derecho y desde su interrelación con la Institución.
3. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Disposición del profesor a dar asesoría fuera de las horas de clase.
5. La utilización de medios para organizar la información.
6. Planeación de curso y de clase en específico
7. Técnicas para motivar y hacer dinámica una clase.
8. Técnicas didácticas de trabajo en equipo
9. Valoración del modelo que representa el profesor frente al alumno en formación.

V. BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA SILVA, Adrián, Bajo el cielo ¿protector? de la globalización. Poder y políticas de educación superior en América Latina, *Perfiles Latinoamericanos*, nº 17, 2001.

Cambios en la transición. Análisis de tres procesos de reforma universitaria en México, *Revista Sociológica. Evaluación y reforma de la Universidad* 13, nº 36, Enero-Abril 1998.

ALCANTARA, Armando, Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales, *Inter-Acao: Revista da Facultade de Educacao da UFG, Volumen 31, Núm. 1*, 2006, pp. 11-33.

ARVIZU IBARRA, Carmen Hortencia, *Formación docente para la enseñanza del Derecho*, Saarbrücken, EAE, 2012.

La Formación Docente en la Enseñanza del Derecho de la Universidad de Sonora, Tesis Doctoral, Madrid, UNED, 2011.

CÁCERES MEZA, Maritza, y otros, La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación - De los lectores*. 25 de Agosto de 2003. <http://www.rieoi.org/deloslectores/475Caceres.pdf>.

CARPIO, Claudio, et al, Comportamiento inteligente y juegos del lenguaje en la enseñanza de la psicología, *Revista Comportamentalia* (UNAM) 6, nº 1, Junio 1998.

CARR, W, y S. Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Editora Martínez Roca, 1988.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago, y Jesús Cabrerizo Diago, *Formación del profesorado en Educación superior: didáctica y currículum*, Madrid, Mc Graw Hill, 2005.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida, y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill, 2010.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior Editado por ANUIES, *Revista de la Educación Superior* (ANUIES) 18, nº 71, Julio-Septiembre 1989, pp. 1-7.

IBÁÑEZ BERNAL, Carlos, *Metodología para la Planeación de la Educación Superior*, Hermosillo, Unison, 2007.

IMBERNÓN, Francisco, *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 2001.

KURL, Grediaga, Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 16, Núm. 50, 2011, pp. 679-686.

MÁRQUEZ ROMERO, Raúl, y Ricardo Hernández Montes de Oca, *Lineamientos y criterios del proceso Editorial*, México, UNAM, 2013.

MARTÍN MOLERO, Francisca, La Profesionalización de la Docencia: entre la ensueñación y la realidad, Editado por Universidad Complutense de Madrid, *Revista Complutense de Educación* (Departamento de Didáctica y organización) 2, nº 2, 1991, pp. 97-206.

MATA ENCISO, Flavio, Mitos y realidades de la capacitación docente, *Revista Academia de la UAG*, 2004, <http://kepler.uag.mx/temasedu/mitos.htm>.

MEDINA RIVILLA, Antonio, Fundamentación de las competencias docentes y

- discentes, En *Formación y desarrollo de las competencias básicas*, de Coord. Antonio Medina Rivilla, Madrid, Universitas, 2009, pp. 11-44.
- MORENO CASTAÑEDA, Manuel, La docencia en los albores del S. XXI: la profesionalización docente y las tecnologías para la educación, En *Formar Docentes*, Coord. Camacho Buenrostro, Benita y Reyes Perez, Martín Gabriel, Guadalajara, Secretaría de Educación de Jalisco, 2009, pp. 55-66
- REIMERS, Fernando, Deuda externa, ajuste estructural y educación en América Latina. Tiempos de crisis y reformas, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* XX, nº 1, 1990, pp. 49-83.
- ZABALZA, Miguel Ángel, *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2009.
- Diseño y desarrollo curricular*, 7^a ed., Madrid, Narcea, 1997.

ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SISTEMA PRESENCIAL INNOVANDO CON *B-LEARNING*, UNA EXPERIENCIA A NIVEL LICENCIATURA EN LA FACULTAD DE DERECHO, UNAM

Cristina CÁZARES SÁNCHEZ*

RESUMEN: El presente artículo muestra el diseño, resultado y conclusiones de una intervención educativa realizada en el sistema presencial con inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación aplicada a la Enseñanza del Derecho, a nivel licenciatura, en la Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para la aplicación de un sistema mixto o *B-Learning*, se seleccionó la estrategia de enseñanza y la tecnología para evaluar la pertinencia de esta intervención bajo esta modalidad. Se pretende exponer un método de inclusión de las TIC en la Enseñanza del Derecho.

PALABRAS CLAVE: Tecnologías de la información, *B-Learning*, enseñanza del Derecho, didáctica del Derecho.

ABSTRACT: This article presents the design, results and conclusions of an educational intervention in the classroom system including Information Technology and Communication applied to the Teaching of Law, at the undergraduate level in Law Faculty at University National Autonom of México. For the application of a mixed or B-Learning syste, learning strategy and technology was selected to evaluate the relevance of this intervention under this modality. It is intended to disclose a method of inclusion of ICT in Legal Education.

* Doctora en Derecho, Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho, UNAM, Candidato al Sistema Nacional de Investigadores, xatcri@gmail.com.

KEYWORDS: Information Technology, B-Learning, education and law, law teaching.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El Diseño instruccional*. III. B-learning: *las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza en el sistema presencial*. IV. *El aula virtual en Moodle*. V. *Evidencias*. VI. *Conclusiones*. VII. *Anexos*. VIII. *Fuentes consultadas*.

I. INTRODUCCIÓN

Este diseño de intervención educativa se realizó después de la experiencia obtenida una vez concluido el Diplomado Aplicaciones de las TIC para la enseñanza, 2013, impartido por la Dirección General de Tecnologías de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se amplió la investigación teórica y se modificaron ciertos lineamientos de las situaciones de enseñanza para obtener mejores resultados.

II. EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

Antes de plantear un diseño instruccional para una intervención educativa, en el caso concreto para la aplicación del sistema *B-learning* en dos grupos de licenciatura de la Facultad de Derecho, UNAM, de las materias de Teoría Económica y Derecho Económico.

Es menester establecer la pertinencia de la selección de cada estrategia de enseñanza y la tecnología utilizada en cada una de ellas.

El estudiante está muy familiarizado con el conocimiento inerte,¹ el cual sólo considera necesario retener cuando debe pasar alguna prueba y obte-

¹ "... el conocimiento inerte es aquel cuyo aprendizaje puede demostrarse en evaluaciones memorísticas; sin embargo, no es posible aplicarlo en situaciones diferentes de las actividades del salón de clases. Al respecto, Rendl, Mandl y Gruber (1996) exponen que el conocimiento inerte tiene tres tipos de explicaciones:

1. El conocimiento existe, pero no puede aplicarse debido a un problema en el acceso al mismo, pues el estudiante no sabe cómo o cuándo recurrir a determinados datos o estrategias. También es posible que haya una falta de interés legítimo en los temas estudiados, lo cual se relaciona con la ausencia de estrategias como el análisis y la elaboración de los temas de aprendizaje, y el monitoreo de la propia comprensión.

2. La falta de aplicación del conocimiento se debe a deficiencias en la estructura de conocimiento en sí; esto es, los saberes requeridos para la aplicación no están disponibles, ya sea porque no existe la experiencia que relaciona lo teórico con lo práctico, o bien, porque

ner una calificación numérica a fin de aprobar la asignatura. La pruebas o exámenes son diseñadas por el docente para obtener del alumno ese conocimiento obtenido por un método de estudio memorístico.

Para lograr que el conocimiento inerte y literal pueda ser aplicado se requiere de una estrategia de enseñanza que pretenda despertar una actitud crítica en el estudiante, por ello se debe iniciar con la planeación de la aplicación de la técnica didáctica y la tecnología seleccionada. Siendo la primera tarea del docente realizar un diseño instruccional,² donde se exprese, la necesidades contempladas, desarrollo de las actividades, rúbricas de evaluación, el cómo se va a hacer o implementación y los materiales. Así como la relación con el programa de estudios de la asignatura. Es el planteamiento de la situación de enseñanza donde se determina claramente las tareas de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, del docente y del estudiante.

Al realizar un diseño instruccional se debe basar el docente en una teoría instruccional, es decir una teoría pedagógica que sustente y justifique su contenido como son las actividades, las técnicas didácticas, la forma de evaluación, el procedimiento o tareas para los sujetos involucrados, entre otros.

el conocimiento está incompleto o fragmentado (por ejemplo, la creencia de que las matemáticas son conjuntos de reglas arbitrarias y que no tienen nada qué ver con el mundo real).

3. La perspectiva de la cognición situada, la cual plantea que el conocimiento no es susceptible de transferencia, pues se vincula con la situación en la que ocurre. Desde el punto de vista de la cognición situada, la transferencia del aprendizaje solo es posible si la situación en la que se aprende no es muy diferente de la situación de aplicación.” Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. Editorial Pearson, 2013, PP. 86-87

² “Para Bruner (1969) el diseño instruccional se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleva a cabo el aprendizaje. Reigeluth (1983) define al diseño instruccional como la disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante.

Por otro lado, para Berger y Kam (1996) el diseño instruccional es la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad.

Mientras que según Broderick (2001) el diseño instruccional es el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas

Algo más amplia resulta la definición de Richey, Fields y Foson (2001) en la que se apunta que el DI supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y mantenimiento de materiales y programas.” Belloch, Consuelo, *Diseño Instruccional* (en línea) Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia [consultado el 25 de junio de 2015] disponible en www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf.

Así se pueden encontrar teorías instruccionales conductistas, sistémicas, cognitivas, constructivistas y conectistas.

Cada una de estas teorías da pie a la creación de diversos Modelos de Diseño Instruccional, según sea el caso, destacan el Modelo de Gagné, Modelo de Gagné y Briggs, Modelo ASSURE de Heinich, Mollenda, Russell y Smaldino, Modelo de Dick y Carey, Modelo de Jonasse, Modelo ADDIE y Modello de Coll, éste último incluye un dimensión tecnológica.³

En el caso concreto, la teoría instruccional para el diseño es el constructivismo debido su coherencia y congruencia con el uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseñador instruccional o el docente debe siempre justificar su diseño para efectos de coherencia con sus actividades o tareas de implementación de la intervención educativa, debiendo resaltar la importancia de cambiar el conocimiento inerte del estudiante al conocimiento significativo,⁴ el cual logrará a través de cambios de actitud tanto del mismo docente como del estudiante, además el conocimiento previo siempre debe resaltarse en el estudiante, hacerle conciencia de su posesión y utilidad en la creación o construcción de nuevo conocimiento.

III. *B-LEARNING: LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN APLICADAS A LA ENSEÑANZA EN EL SISTEMA PRESENCIAL*

El sistema presencial, se identifica con el modelo tradicional de ir a la escuela, de asistir en un horario y salón institucionalmente determinado como horas clase. El estudiante y el docente se conocen físicamente. Sin importar la teoría pedagógica que encuadre el método de enseñanza aprendizaje dentro del salón de clases.

Es común que la teoría conductista y el sistema presencial se acompañen. El docente mantiene un papel activo en la transmisión de información o conocimiento dentro del Aula, lo que presenta un gran problema de carácter institucional relacionado con el número de alumnos dentro del Aula y el tiempo determinado por el Centro Universitario para desarrollar la clase y tratar a profundidad los temas del Programa de Estudios, el docente selecciona los temas relevantes pero aun así el tiempo no llega a alcanzar

³ *Ibid*

⁴ "...Mayer (2008) en que el aprendizaje profundo implica la construcción de saberes significativos, esto es, de conocimientos que tienen sentido para el estudiante, los cuales se integran a su conocimiento previo y adquieren significado como parte de su forma de entender y actuar en el mundo". Peñalosa Castro, Eduardo, *op. Cit.* P. 86

para despertar la creatividad, la crítica o profundizar el conocimiento del estudiante dentro de horas clase.

El sistema virtual, se identifica con el modelo poco ordinario de asistir a la escuela, no existen espacios físicos y puede ser a distancia, desde el uso de la correspondencia hasta el uso actualmente de plataformas educativas.

La mezcla de estos dos sistemas se le denomina *blended learning*, a diferencia del semipresencial, donde necesariamente existe el sistema virtual con la solicitud de la presencia física del estudiante y el docente en un Aula, solo en ciertas ocasiones, el *blended learning* es un apoyo al sistema presencial, el estudiante y el docente siguen acudiendo al salón de clases en las horas y días institucionalmente señalados. El uso de tecnología es indispensable en este tipo de sistema sustentado por una teoría pedagógica denominada conectivismo de Siemens⁵ que convive con la teoría del constructivismo.

Para abordar el uso de tecnologías de la información como estrategias de aprendizaje es menester ver diferentes factores que han sido objetos de crítica en su inclusión en el sistema presencial.

Primero, se cuestiona la pertinencia de la inserción de la tecnología para fomentar un aprendizaje significativo o mejorar la experiencia del aprendizaje, existiendo desde el pesimismo tecnológico hasta lo que Francesc Pedró

⁵ “En opinión de Siemens, los paradigmas educativos convencionales, como el conductismo, el cognitivismo e incluso el constructivismo, que han estado presentes en las primeras etapas del desarrollo tecnológico, han sido sobrepasados por la revolución de las infotecnologías, que están cambiando nuestra manera de comunicarnos, de vivir y, por supuesto, de aprender. Es evidente que, pese a su negación, el conectivismo se inserta en corrientes constructivistas, aunque poniendo el énfasis no solo en el aprendizaje construido dentro y por la propia persona, sino en esa otra faceta del proceso de aprender que se sitúa fuera de la persona, la forma en que se aprende dentro de los grupos y organizaciones, la forma de aprender en red. Tampoco esta visión de las redes como modelos estructurales, que emerge con fuerza al asociarla a Internet y al desarrollo tecnológico, es enteramente nueva. Ya al comienzo de los años setenta, Ivan Illich (1974), en su obra *La sociedad desescolarizada*, apunta el valor de las redes como instrumentos educativos cuando señala que “podemos dar al aprendiz nuevos enlaces al mundo en lugar de continuar canalizando todos los programas educativos a través del profesor”.

El conectivismo de Siemens parte de la idea de que el conocimiento se basa en el deseo de aprender, pero a través de interacciones entre personas y dispositivos tecnológicos; del establecimiento de redes y de la actualización permanente de la información. El estudiante aprende continuamente por medio de redes y conexiones que establece, aprende en la red y en red. Según esta teoría, el aprendizaje está construido/creado en comunidad y el conocimiento es el resultado de la construcción conjunta de expertos (de maestros) y aprendices.” Martin, Obdulio, “Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica”, en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano et al. (Coordinadores) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011. P.81

denomina evangelismo tecnológico que expresa un exceso de confianza de sobre el papel determinante de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje.⁶

Segundo, el equipamiento que existe en los Centros Universitarios suele ser insuficiente o poco actualizado, las redes *wifi* no funcionan o no existen.

Tercero, la actitud del docente respecto al esfuerzo extraaula que requiere el diseño instruccional o tecno instruccional según Coll⁷ para una adecuada inserción de tecnología de la información para el sistema presencial. Básicamente por dos razones: 1) El tiempo adicional a la preparación de clase se duplica y 2. Es trabajo fuera de aula y fuera de la Institución o Centro Universitario que no se paga. Así el docente prefiere no realizar el esfuerzo.

Otra actitud del docente, cuando ha superado las anteriores, es la limitante de su propio conocimiento y experiencia de aprendizaje:

En otras palabras, los profesores tienden a hacer usos de las TIC que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje tienden a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o “constructivista” tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.⁸

Cuarto, el docente no es lo que se conoce como nativo digital sino más bien es un inmigrante digital enseñando a nativos digitales. El docente deberá capacitarse constantemente y de forma comprometida para alcanzar la inmigración que al igual que cuando se habla una segunda lengua el acento de la primera llega a notarse.

Un nativo digital, término acuñado por Marc Prensky en el año 2001⁹ para designar a los estudiantes que han crecido con la tecnología, a lo largo

⁶ Pedró, Francesc, “Tecnología en la escuela: lo que funciona y por qué”, XXVI Semana Monográfica de Educación. *La educación en la sociedad digital*. Fundación Santillana, Madrid, 2011. P.26

⁷ El modelo de diseño de Coll reconoce dos dimensiones: la pedagógica y la tecnológica de ahí que lo denomine tecno-pedagógico o tecno-instruccional. Coll, Cesar, “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potenciales” en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano et al. (Coordinadores) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011. P.119

⁸ *Ibidem*, P. 117.

⁹ Prensky, Marc, “Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales”, *On the Horizon* (MCB) (en línea) University Press, December 2001, Vol. 9 No. 6, disponible en <http://www.marcprensky.com>

de su vida interactuado con ella de forma cotidiana, reciben rápidamente información, son multitareas, más gráficos que textuales, tienen la necesidad de estar conectados y buscan la gratificación instantánea traducidas en recompensas y juegos. Identificados en un rango de edad menor de 30 años.¹⁰

Los inmigrantes digitales son todos aquellos que no nacieron en la era digital identificados entre el rango de edad de 35 a 55 años, un gran sector de los inmigrantes digitales no logran entender la forma en que los nativos digitales aprenden y pretenden seguir utilizando las mismas estrategias de enseñanza con las cuales aprendieron, otro sector reconoce la importancia de la tecnología aplicada a la enseñanza y se capacita para adoptarla, pero dependerá de sus habilidades y competencias que el acento no digital se le note frente a los nativos digitales de sus estudiantes.

Ahora bien, la proporción de nativos digitales en el nivel superior de Licenciatura es casi total, la mayoría de los alumnos se encuentran bajo ese rango de edad.

Los inmigrantes digitales como docentes tienen dificultades para obtener el conocimiento necesario en tecnología y así cumplir con los estándares de competencias docente señaladas por la UNESCO,¹¹ requiere de un esfuerzo constante de capacitación que muchas ocasiones no se traduce una mejora de su situación laboral.

Esta distinción entre nativos digitales e inmigrantes digitales lleva a una brecha generacional, sin embargo si el término ha sido acuñado en el año 2001 y se identifica a los menores de 30 años como nativos digitales, esto nos lleva a que en el año de 2014, existan nativos digitales enseñando a nativos digitales, por tanto la brecha generacional será reducida en los años siguientes, entonces no existirá el sobreesfuerzo del docente por capacitarse en el uso de tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza.

[com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.prensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) [consultado el día 25 de junio de 2015]

¹⁰ Autores como Felipe García, Javier Portillo, Jesús Romo, Manuel Benito establecen el rango de edad para distinguir de forma más clara al nativo digital y al inmigrante digital. García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M., “Nativos digitales y modelos de aprendizaje”, *In SPDECE* (en línea) Septiembre-2007 disponible en informatik.rzeth-aachen.de [consultado el día 25 de junio de 2015]

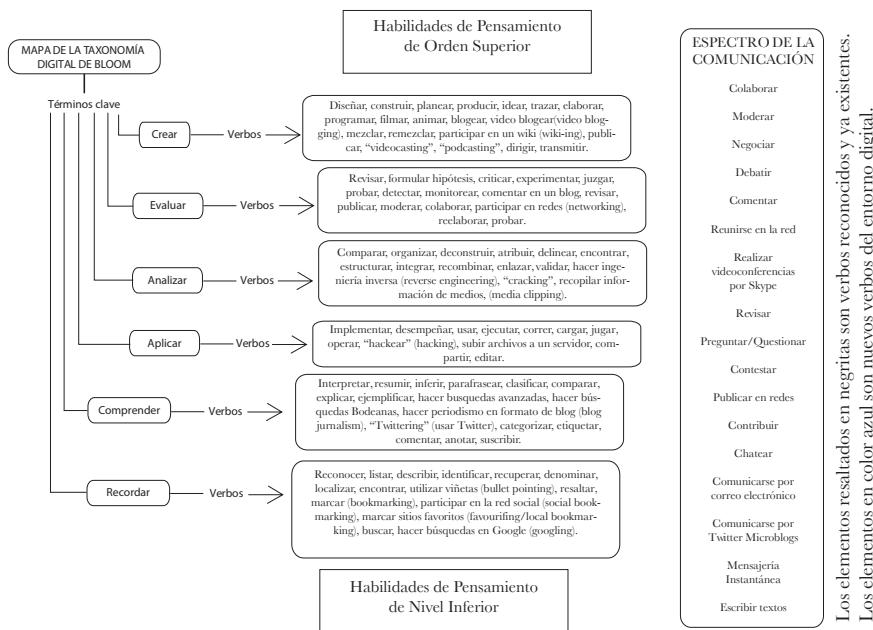
¹¹ Estas competencias se clasifican en 1. Nociones básicas respecto a TIC. Para docentes. 2. Relativas a la profundización del conocimiento. 3. Relativas a la generación de conocimiento. UNESCO. *Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes.* (en línea) 2008. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> [consultado el día 25 de junio de 2015]

Ahora bien, para diseñar una intervención educativa utilizando tecnologías de la información aplicada a la enseñanza-aprendizaje, es indispensable partir de la Taxonomía de Bloom aplicada a la era Digital.

La Taxonomía fue realizada por Benjamín Bloom en 1950, consistía en determinar e identificar con verbos cinco etapas del dominio cognitivo, es decir, cuanto aprendemos de un tema, de allí se identifican las habilidades del pensamiento de orden inferior (*LOTS*) y las habilidades de pensamiento de orden superior (*HOTS*).

Para el año 2009, Andrew Churches realiza la adecuación de la Taxonomía de Bloom revisada para incluir la integración de las TIC en la vida cotidiana y en las clases. El fundamento de esta Taxonomía se encuentra en el reconocimiento de la colaboración como una habilidad de los estudiantes nativos digitales.

ESQUEMA 3. Taxonomía de Bloom en la era Digital.



Fuente A Churches.¹²

¹² Taxonomía de Bloom en la era digital. Imagen tomada de Churches, Andrew, *Taxonomía de Bloom para la era digital*, Eduteka trad (En línea) noviembre 2009/01 disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php> [consultado el día 25 de junio de 2015]

El diseño instruccional, recuérdese que es la serie de instrucciones donde se presentan las tareas o actividades a realizar de forma estructural dentro y fuera de Aula, que se consideren necesarias para los alumnos y el profesor, a fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje. Por ello es muy importante identificar de la Taxonomía de Bloom en la era digital, los verbos, es decir, identificar las habilidades de pensamiento se pretende que el estudiante alcance respecto al tema y respecto a las Tecnologías de la Información aplicadas a la enseñanza propuestas. Después de ello se deberá elegir un modelo de diseño instruccional, para efectos de la inclusión de las Tecnologías de la Información, el modelo de Cesar A. Coll, es reconocido por incluir, dimensiones pedagógica y la dimensión pedagógica, sin embargo el modelo del diseño es un esquema muy complejo, difícil de creación por parte de un docente proveniente de un área diversa a la psicología o pedagogía. El docente de Derecho, tiene una formación de Abogado, por ello utilizar las Tecnologías de la Información sin realizar una reflexión acerca del modelo de diseño instruccional y realizar real y formal el diseño, hacen que se pierda y los resultados no sean los esperados, así lo único que puede ocasionar es una desilusión e incluso menosprecio de las TIC en la Enseñanza del Derecho.

Antes de continuar, es pertinente insistir en las dos dimensiones de Coll en el diseño de una intervención educativa con TIC en la Enseñanza de Derecho a cualquier nivel.

1. La dimensión pedagógica, son los objetivos sobre las habilidades de pensamiento que se pretenden alcanzar con la intervención en el contenido temático de la Asignatura. Aprender la materia, el contenido formal y material del Derecho.
2. La dimensión tecnológica, son los objetivos sobre las habilidades de pensamiento que se pretenden alcanzar con la intervención, el nivel de manejo de las tecnologías elegidas. Si solo quedará a nivel de nivel de recordatorio, seleccionando de una lectura dada lo más importante con la opción de herramientas de resaltar texto.

La visualización de estas dos dimensiones y la identificación de los verbos de acuerdo a la Taxonomía de Bloom para la era digital son el primer paso del Docente para proceder con la elaboración de su diseño instruccional o lo que Bellock (2008)¹³ denomina carta de navegación, por su función,

¹³ Belloch, Consuelo, *Ibidem*, P. 12

que es orientar en todo el momento al docente. Este es un documento debe contar por escrito.

El contenido del modelo instruccional varía según el autor o autores elegidos, afortunadamente la mayoría coinciden en conocimiento previo, la autorregulación del estudiante o autonomía en la creación de su propio conocimiento, problematizar, investigar, demostrar y aplicar lo aprendido

IV. EL AULA VIRTUAL EN *MOODLE*

Un Aula Virtual es una plataforma educativa y se encuentra en sistema de gestión de aprendizaje o conocidos por sus siglas en inglés *LMS* (*Learning Management System*). Un *LMS* permite tener un sitio web en principio de acceso privado entre los alumnos y el profesor, aunque puede dejarse el acceso para invitados, donde se administren contenidos para cada asignatura, subir el programa, calendario del curso, actividades, subir tareas, calificarlas, realizar exámenes, administrar las calificaciones de los alumnos, proponer temas de discusión que tomarían mucho tiempo en clase presencial, mandar mensajes al grupo y mensajes privados a los alumnos, retroalimentación de sus tareas, crear un curso interactivo y dinámico, crear wikis, foros, fomentando el trabajo colaborativo, incluso ver avances de tesinas, ensayos y otros trabajos.

En pocas palabras, permite extender el salón de clase aún fuera de él, es en palabras de los alumnos un *acompañamiento* continúo del profesor cuando hacen sus tareas, revisan los videos o el material para la clase, pueden mandar mensajes y el profesor contestarles y así sienten que lo que no pueden, ya sea por falta de tiempo o por timidez, en clase preguntar, lo pueden realizar mediante esta plataforma.

Moodle es una de los programas más conocidos, pero existen otros que incluso son de libre acceso, por mencionar ATutor, Sakai, Chamilo, entre otras, y en el ámbito privado, tal vez, la más popular es Blackboard. Para efectos de esta intervención y por tener la UNAM el programa de H@bitat Puma, en donde se alojan las Aulas Virtuales de los profesores de la UNAM, se utilizó *Moodle*, además de ser muy amigable para el profesor y para el alumno, es la más común.

En la siguiente imagen puede verse el diseño del Aula utilizada para el grupo Teoría Económica, en el caso de Derecho Económico es exactamente igual la introducción.

The screenshot shows the Aula Virtual interface for the 'Teoría Económica' course. On the left, there are two vertical menus: 'Navegación' and 'Configuraciones'. The 'Navegación' menu includes links like 'Inicio (hogar) del sitio', 'Páginas del sitio', 'Mi perfil', 'Curso actual', 'Actividad económica/Cázaras', and 'Mis cursos'. The 'Configuraciones' menu includes 'Administración del curso' with sub-options like 'Activar edición', 'Copias de respaldo', 'Usuarios', 'Filtros', 'Calificaciones', 'Importar', 'Publicar', and 'Reiniclar'. The main content area features the UNAM logo and the text 'Ciclo Escolar 2015-1' and 'Teoría Económica'. A large '¡Bienvenidos!' heading is centered. Below it, a text box states: 'Este espacio está diseñado para complementar los temas de las Unidades y elaborar actividades utilizando TIC de manera responsable aplicadas para mejorar la enseñanza-aprendizaje en el Aula de clase, en el sistema presencial'. To the right, there are four boxes: 'Eventos próximos', 'Actividad reciente', 'Tareas enviadas', and 'Usuarios en línea'. The 'Eventos próximos' box lists an event for 'Espacio para subir las gráficas finales' on 'Lunes, 20 septiembre, 10:00' with a link to 'Ir al calendario...'. The 'Actividad reciente' box shows an activity from '14 sep, 2016' by 'José Agustín Ramírez Recinos' with a link to 'Reporte completo de la actividad'. The 'Tareas enviadas' box lists a task from '14 sep, 2016' by 'José Agustín Ramírez Recinos' with a link to 'Datos de oferta y demanda'. The 'Usuarios en línea' box shows 'Cristina Cázaras' with a link to 'Última actividad'. The 'Mensajes' box states 'No hay mensajes en espera'.

Imagen 1 tomada del Aula Virtual de Teoría Económica de la autora¹⁴

Diseñando la carta de navegación.

Antes de indicarles a los alumnos los productos académicos esperados mediante la utilización de las TIC en el sistema *B-Learning*, es sumamente importante diseñar la situación de enseñanza o actividad de enseñanza, es decir ¿con qué tema se va a vincular? ¿cómo, por qué y para qué se va a utilizar la TIC elegida? ¿cuál será el producto esperado? Así, en esta experiencia de enseñanza-aprendizaje, se realizarán los siguientes pasos:

Primero, se revisó el programa de estudios y se eligió de acuerdo al grado de complejidad del tema, para efectos de Teoría Económica, el tema de la fijación de los precios y para el caso de Derecho Económico, el Banco de México y sus operaciones. Ambos temas son de carácter económico y existe cierta predisposición a su complejidad por parte de los alumnos, que tienen una actitud diferente a cuando se tratan temas exclusivamente de contenido jurídico.

Segundo, basándome en el nivel de habilidades y competencias elegí, los productos o resultados a evaluar, ya que en Teoría Económica, el tema es de la Unidad 3, el aprendizaje tecnológico para los alumnos no iba ir a la par en el grupo; es decir, ciertos alumnos sabrían hacer un video con mejor técnica que otros, por ello decidí comenzar con un Audio y ese fue el producto elegido.

¹⁴ Coordinación de Tecnologías para la educación H@bitat Puma, Tu Aula Virtual, CCázaras -TE(en línea) disponible en <http://tuaulavirtual.educativ.unam.mx/course/view.php?id=2020> [consultada el día 25 de junio de 2015] Cabe señalar que esta Aula no es de libre acceso, se restringe únicamente a los alumnos, profesor y a ciertos invitados ex profesor.

En el caso de Derecho Económico decidí utilizar el producto video, ya que el producto Audio, se había realizado con anterioridad en la Unidad 5. Así la habilidad de Audio para su video sería técnicamente mejor, y así decidí que al ser la Unidad 7, era digitalmente posible pedirles la elaboración de un video.

Tercero, Una vez elegidos los temas, comience en el diseño de la carta de navegación o situación de enseñanza, en el formato empleado dentro del marco del Diplomado de “Aplicaciones de las TIC para la enseñanza”. Ya que es un formato guía de fácil manejo para el profesor.

Cuarto: Cada paso del diseño del Aula se debe establecer en una situación de enseñanza o la carta de navegación, a continuación sólo se presenta, por efectos de espacio y tiempo el diseño de la situación de enseñanza no se incluye en este artículo el diseño completo, basta enunciar que se deben cubrir requisitos básicos: diseño de etiqueta, instrucciones claras y elección de materiales para los alumnos, consistentes en lecturas, tutoriales que les muestren de forma concisa y en lenguaje apropiado lo que esperamos del producto solicitado, en este caso del audio y del video, o les muestren el uso de los programas para grabar

Quinto, es importante resaltar el uso de rúbricas para evaluación y poner a disposición del alumno las mismas:

A continuación se presenta la rúbrica para esta situación de enseñanza

Dimensiones	<i>Insuficiente 1-2 puntos</i>	<i>Aceptable 3-4 puntos</i>	<i>Excelente 5 puntos</i>
Guión de video	Realiza una transcripción en su texto de video de los documentos de referencia o bibliografía, sin cambiarlos a un lenguaje menos especializado. No incluye música, ni efectos, no identifica las actividades en el video de los integrantes.	Realiza más de 3 referencias a lenguaje técnico especializado sin definir su contenido. Incluye música, efectos e identifica las actividades en el video de cada uno de los integrantes. No incluye los créditos. No utiliza el formato proporcionado.	Utiliza el lenguaje técnico financiero especializado y lo explica con un lenguaje sencillo para un público en general. Incluye música, efectos e identifica las actividades en el video de cada uno de los integrantes. Utiliza el formato proporcionado. Incluye los créditos Utiliza el formato proporcionado. Incluye los créditos

V. EVIDENCIAS

En este apartado se muestran imágenes dónde se observan los pasos ya realizados de la práctica de la situación de enseñanza, en el campo de resultados, solo se introducen la url del video, que puede consultar libremente el lector, ya que el audio no se encuentra publicado fuera del Aula Virtual y no es posible el acceso público.

1. *Etiquetas de instrucciones*

Para Teoría Económica:

Los salarios y su determinación en los precios.

Se puede suponer que los productos que compras cuestan así porque detrás de ellos hay trabajadores, pero ¿qué tan determinante es el salario para establecer un precio al consumidor?
Es momento que conozcas e identifiques la existencia de varios factores adicionales en los precios de un producto o servicios.



Ahora descarga el formato del guión de Audio. No olvides llevarlo para la clase del 2 de septiembre
Llenalo y envíalo haciendo click en guión de audio. Uno por equipo.



Espacio para subir el guión de audio

Espacio para subir el clip de Audio finalizado

Audio 1



Audio 2



Audio 3



Audio 4



El mejor audio de la clase



Imagen Instrucciones tomada del Aula Virtual de la autora¹⁵

¹⁵ Coordinación de Tecnologías para la educación H@bitat Puma, Tu Aula Virtual, CCazarez -TE(en línea) disponible en <http://tuaulavirtual.educativ.unam.mx/course/view.php?id=2020¬ifieditingon=1> [consultada el día 25 de junio de 2015]

2. *Materiales otorgados para la actividad*

Teoría Económica:

Archivos antiguos heredados del curso

Archivos antiguos heredados del curso / Documentos_para_clase /

Nombre	Última modificación	Tamaño	Tipo
 Buchanan_estados-benefactores.pdf	8/08/13, 12:56	100.5KB	Documento PDF
 Formato_GuionAudioE6_051212.docx	13/03/13, 19:22	67.4KB	Documento Word
 Formato_GuionVideoE6_051212-4.docx	13/04/13, 18:56	82.6KB	Documento Word
 Ru_brica_.docx	25/04/13, 18:19	124.9KB	Documento Word
 TeoriaEconomica-1.pdf	8/08/13, 12:55	113.9KB	Documento PDF
 Tutorial_Audacity.pdf	2/02/13, 21:46	1.3MB	Documento PDF

Derecho Económico:



hogar (área personal) ► Mis cursos ► Campus CU ► Facultad de Derecho ► teoria económica/Cázares ► Archivos antiguos heredados del curso

Archivos antiguos heredados del curso 

Archivos antiguos heredados del curso / Materiales_del_curso / Materiales_de_la_unidad_7 /

Nombre	Última modificación	Tamaño	Tipo
 Formato_GuionVideoE6_051212-4.docx	13/04/13, 18:57	82.6KB	Documento Word
 ley_banco_de_me_xico.pdf	13/04/13, 18:58	362.3KB	Documento PDF
 Ru_brica_de_la_unidad_7_o_co_mo_se_va_a_evaluar_.docx	13/04/13, 19:00	119.3KB	Documento Word
 sistema_financiero_mexicano.pdf	14/04/13, 14:23	60.7KB	Documento PDF

Imagen tomada de http://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/files/index.php?contextid=133173&filepath=%2FMateriales_del_curso%2FMateriales_de_la_unidad_7%2F.

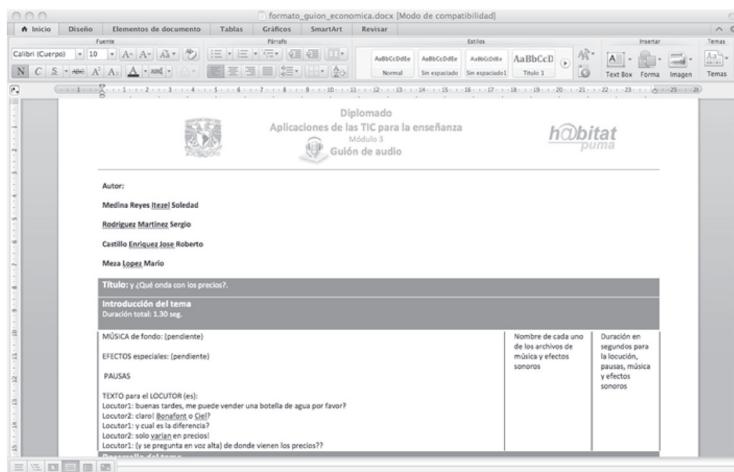
¹⁶ Coordinación de Tecnologías para la educación H@bitat Puma, Tu Aula Virtual, CCazarez -TE(en línea) disponible en http://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/files/index.php?contextid=133173&filepath=%2FDocumentos_para_clase%2F [consultada el día 25 de junio de 2015]

3. Resultados

El Guión de audio y el guión de video son formatos obtenidos en el Diplomado ya mencionado, se entregaron a los alumnos para efectos de aumentar su habilidad digital de la elaboración de videos con fines educativos.

Teoría Económica:

Aquí se muestran dos ejemplos:



Diplomado
Aplicaciones de las TIC para la enseñanza
Módulo 3
Guion de audio

Autor:
Medina Reyes [revisor] Soledad
Rodríguez Martínez Sergio
Castillo Enríquez José Roberto
Meza López Mario

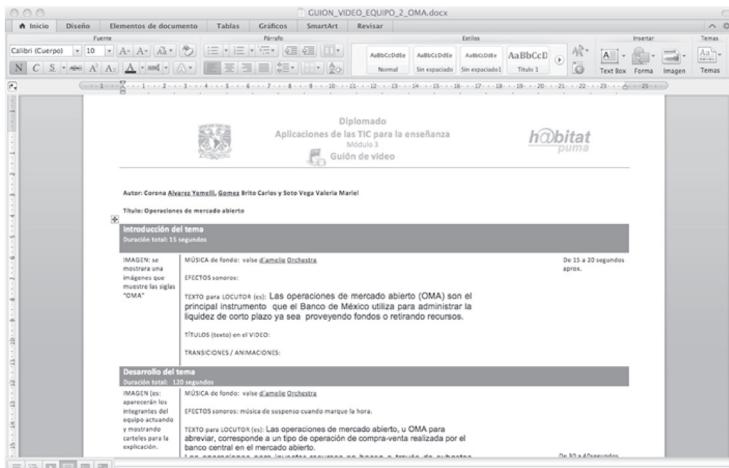
Título: y ¿Qué onda con los precios?

Introducción del tema
Duración total: 1:30 seg.

MÚSICA de fondo: (pendiente)	Nombre de cada uno de los archivos de música y efectos sonoros	Duración en segundos para la locución, plancha, música y efectos sonoros
EFFECTOS especiales: (pendiente)		
PAUSAS		

TEXTO para el LOCUTOR (es):
Locutor2: buenas tardes, me puede vender una botella de agua por favor?
Locutor2: ¿claro? [Sonrisa] o ¿Qué?
Locutor2: y cuál es la diferencia?
Locutor2: y ¿Qué onda con los precios?
Locutor2: (y se pregunta en voz alta) de donde vienen los precios?

Derecho Económico:



Diplomado
Aplicaciones de las TIC para la enseñanza
Módulo 3
Guion de video

Autor: Corona Alvarez Yamile, Gómez Brito Carlos y Soto Vega Valeria Marisol

Título: Operaciones de mercado abierto

Introducción del tema
Duración total: 15 segundos

IMAGEN: se muestra una imágenes en las viñas "OMA"	MÚSICA de fondo: valle d'Amalia Ochoa
	Efectos sonoros: TEXTO para LOCUTOR (es): Las operaciones de mercado abierto (OMA) son el principal instrumento que el Banco de México utiliza para administrar la liquidez de conto plazo ya sea, proveyendo fondos o restando recursos.

Desarrollo del tema
Duración total: 120 segundos

IMAGEN: se muestra a los integrantes del equipo actuando y mostrando los carteles para la aplicación.	MÚSICA de fondo: valle d'Amalia Ochoa
	Efectos sonoros: música de suspense cuando marca la hora. TEXTO para LOCUTOR (es): Las operaciones de mercado abierto, u OMA para abreviar, corresponde a un tipo de operación de compra-venta realizada por el banco central en el mercado abierto.

4. Productos esperados

En la caso de la materia Teoría Económica, el producto final fue un Audio en formato MP3, por razones de formato de la Revista, no puede ser anexado.

Para Derecho Económico, el producto final fue un Video publicado en la plataforma libre Youtube, aquí el lector podrá encontrar un ejemplo: Operaciones de Mercado Abierto subido por Victor Torres, se encuentra publicado en Youtube con la url <http://www.youtube.com/watch?v=zaPKUjTfITs> [consultado el día 25 de junio de 2015].

VI. CONCLUSIONES

Primera. - Con la inclusión de las Tecnologías de la Información Aplicadas a la Enseñanza en el sistema presencial se crea un espacio de constante comunicación entre el profesor y el alumno, que le da una sensación de acompañamiento o extensión del salón de clases.

Segunda. - Al utilizar el Aula Virtual se obtiene una herramienta muy útil de administración del curso, su uso en el caso de profesores de la UNAM es gratuito y debe ser promovido para su inclusión en la Licenciatura.

Tercera. - Se requiere conocimiento, esfuerzo y compromiso extra jornada laboral por parte del profesor, quien puede ser un inmigrante digital y por tanto, la inclusión de las TIC en la enseñanza, puede no tener el resultado deseado.

Cuarta. - Para los alumnos, la inclusión de las TIC, como son audio y video aquí presentados, aumentan su creatividad y se siente más libres y participativos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Quinta. - Se requiere más tiempo de preparación extra aula tanto para el profesor como al alumno, para la aplicación de las TIC, siendo un esfuerzo no remunerado para el profesor y para el alumno, su esfuerzo si puede ser valorado dentro de la calificación del alumno, por ello es imprescindible el uso de rúbricas para evaluación.

Sexta. - La enseñanza del Derecho en el sistema presencial si puede ser innovada mediante el uso de plataformas que permitan incluir el sistema *B-Learning*.

VII. ANEXOS

1. Estrategia de didáctica con uso de Moodle¹⁷

<i>Titulo de la situación de enseñanza</i>	<i>Banco de México Su importancia en las Finanzas públicas</i>
Unidad y Tema elegido en el que se inserta la situación de enseñanza	<p>Unidad 7.</p> <p>Unidad 7. Las Finanzas Públicas y el Derecho Económico como instrumento para el Equilibrio de la Economía y el Desarrollo.</p> <p>7.4 La política monetaria. Concepto y objetivos.</p> <p>7.4.1 El Banco de México, ordenador de la política monetaria a través de la política cuantitativa y de la política cualitativa (Técnicas directas e indirectas). Ley del Banco de México.</p> <p>7.4.2 Los instrumentos primarios de la política monetaria: operaciones de mercado abierto, el redescuento, porcentajes de reservas obligatorias y demás Instrumentos.</p>
Justificación del uso de Moodle en su asignatura	<p>Los conceptos económicos insertos en esta Unidad exceden en su especialización al conocimiento básico que tienen la mayoría de los alumnos del cuarto semestre de la Licenciatura en Derecho, en razón de su complejidad con las estructuras económicas. Se requieren herramientas que permitan al profesor exponer el tema evitando una actitud de angustia o incertidumbre en los alumnos por no comprender los mecanismos económicos que implican los instrumentos de la política monetaria, tema, en principio, desfasado de los temas jurídicos que forman la cotidianidad.</p> <p>Existen diversos recursos didácticos para introducir al tema, presentarlos en una situación de enseñanza y estructurar</p>

¹⁷ Este formato se obtuvo en mi calidad de alumna del Diplomado 6 Generación en Aplicaciones de las Tecnologías de la Información a la enseñanza, Impartido en modalidad semipresencial por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación, Universidad Nacional Autónoma de México. Del 24 de septiembre de 2012 al 9 de mayo de 2013. Duración 180 horas.

<i>Titulo de la situación de enseñanza</i>	<i>Banco de México Su importancia en las Finanzas públicas</i>
	<p>actividades en Moodle para los alumnos, permitirá evaluar significativamente el aprendizaje de estos conceptos económicos y vincularlos de forma más eficiente a una estructura jurídica de naturaleza económica como lo es Banco de México.</p> <p>La utilización de Moodle, también, permitirá interactuar de forma individual y grupal con los alumnos de un grupo numeroso y evaluar su aprendizaje a través de la herramienta de cuestionario, así como ampliar los canales de comunicación, de forma asincrónica, fuera del horario de clases, tiempo que por su brevedad, no alcanza para plantear y resolver las dudas de cada uno de los alumnos.</p>

2. Esquema para trabajar en Mi curso en Moodle

Señale los títulos por bloque y las actividades correspondientes a la estructura de su curso.

<i>Título de sección o bloque</i>	<i>Actividades que lo componen</i>
1. El Banco de México, ordenador de la política monetaria a través de la política cuantitativa y de la política cualitativa (técnicas directas e indirectas). Ley del Banco de México	Libro Directorio
2. Los instrumentos primarios de la política monetaria: operaciones de mercado abierto, el redescuento, porcentajes de reservas obligatorias y demás instrumentos.	1. Texto en línea

3. Los instrumentos primarios de la política monetaria: operaciones de mercado abierto, el redescuento, porcentajes de reservas obligatorias y demás instrumentos.	1. Texto en línea 2. Glosario 3. Foro 4. Subir archivo 5. Subir archivo
3. Evaluación	1. Cuestionario

Instrucción: A partir de la siguiente página redacte un cuadro por cada herramienta seleccionada.

<i>Nombre de la Actividad</i>	<i>Para entender...</i>
Sección específica en la que se inserta la actividad	Unidad 7. Las Finanzas Públicas y el Derecho Económico como instrumento para el Equilibrio de la Economía y el Desarrollo. 7.4 La política monetaria. Concepto y objetivos.
Herramienta de Moodle seleccionada	De <i>contenido</i> Etiqueta (2) Directorio <i>con</i> : Enlazar <i>un archivo pdf</i> Enlazar un archivo doc Enlazar un archivo pdf Libro: La complejidad de los instrumentos de política monetaria. Justificación Objetivos del Tema Aprendizajes esperados del Tema Temario. Metodología general Componer una página web con instrucciones denominada Tarea
Propósito de la herramienta	Organizar y nombrar de forma vistosa a manera de introducción las actividades que comprenden esta situación de enseñanza
Habilidades digitales	E1.2 Contenido. Localizar, descargar y utilizar recursos y materiales.
Duración	No aplica

Recursos	Computadora <i>con conexión a internet.</i> Operaciones de Mercado abierto Banco de México en pdf Guion de video formato word Ley de Banco de México archivo pdf. Con los 3 anteriores se hace el directorio. Libro con propósitos, objetivos, metodología, aprendizajes esperados.
----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>Nombre de la Actividad</i>	<i>Para entender...</i>
Descripción de la actividad	Para el profesor: 1. Elaborar la etiqueta: Unidad 7. Las Finanzas Públicas y el Derecho Económico como instrumento para el Equilibrio de la Economía y el Desarrollo. 7.4 La política monetaria. Concepto y objetivos. Introducción 2. Etiqueta donde se redactará una breve introducción al tema: El Estado Mexicano ejerce las finanzas públicas para el desarrollo nacional. Al igual que las personas físicas, se requiere un presupuesto y un plan de aplicación o ejercicio del mismo. Banco de México o Banxico, es la institución sobresaliente del Sistema Financiero Mexicano, cuyo papel es vital para la obtención de un equilibrio económico en el País 3. Redactar el libro: Justificación: Los conceptos económicos insertos en esta Unidad exceden en su especialización al conocimiento básico que tienen la mayoría de los alumnos del cuarto semestre de la Licenciatura en Derecho, en razón de su complejidad con las estructuras económicas. Se requieren herramientas que permitan al profesor exponer el tema evitando una actitud de angustia o incertidumbre en los alumnos por no comprender los mecanismos económicos que implican los instrumentos de la política monetaria, tema, en principio, desfasado de los temas jurídicos que forman la cotidianidad.

<i>Nombre de la Actividad</i>	<i>Para entender...</i>
	<p>Existen diversos recursos didácticos para introducir al tema, presentarlos en una situación de enseñanza y estructurar actividades en Moodle para los alumnos, permitirá evaluar significativamente el aprendizaje de estos conceptos económicos y vincularlos de forma más eficiente a una estructura jurídica de naturaleza económica como lo es Banco de México.</p> <p>OBJETIVOS DEL TEMA:</p> <p>El objetivo principal es presentar el tema de los instrumentos de política monetaria y la función del Banco de México, en forma sencilla y atractiva para el alumno de la Facultad de Derecho.</p> <p>Fomentando el aprendizaje significativo de un instrumento de la política monetaria que elija y lo traduzca, ubique y explique en términos sencillos para un público no especializado en Economía, como lo son los alumnos de la Licenciatura en Derecho.</p> <p>APRENDIZAJES ESPERADOS DEL TEMA:</p> <p>Con esta situación de enseñanza se espera crear un aprendizaje significativo de por lo menos uno de los instrumentos de política monetaria que utiliza el Banco de México en nuestro País.</p> <p>Lo cual se espera se refleje en:</p> <p>a) Un video donde ilustren el concepto de un instrumento de política monetaria</p> <p>TEMARIO:</p> <p>Unidad 7. Las finanzas Públicas y el Derecho Económico como instrumento para el equilibrio de la Economía y el Desarrollo.</p> <p>7.4. La política monetaria. Concepto y objetivos</p> <p>7.4.1. El Banco de México, ordenador de la política monetaria a través de la política cuantitativa y de la política cualitativa. (técnicas directas e indirectas). Ley del Banco de México.</p> <p>7.4.2. Los instrumentos primarios de la política monetaria: operaciones de mercado abierto, el redescuento, porcentajes de reservas obligatorias y demás instrumentos.</p>

Nombre de la Actividad	Para entender...
	<p>METODOLOGÍA GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none">• El sistema utilizado es b-learning, con actividades extraclase con una duración aproximada de 7 horas.• El tema elegido de la Unidad 7, es el tema 7.4, por lo cual existen conocimientos previos adquiridos por el alumno en clases presenciales, se apoyarán recursos y materiales proporcionados en plataforma (2 lecturas, 1 ley del Banco de México, 1 video), y para reafirmar los aprendizajes se obtendrá 1 video elaborado por el alumno.• Mantendrá comunicación con el profesor tanto a nivel presencial (en las clases) o vía plataforma. <p>4. Insertar un directorio denominado Materiales de la Unidad 7, donde se incluya: operaciones de mercado abierto y ley del banco de México, archivos pdf. y el guión del video archivo doc.</p> <p>5. Insertar o componer una página web denominada Tarea con el texto siguiente:</p> <p>En este bloque encontrarás los materiales para realizar las actividades subsecuentes. Descárgalos y guárdalos para tenerlos al alcance y realizar las actividades subsecuentes.</p> <p>Lee la introducción y el libro denominado La política monetaria y el Banco de México.</p>
	<p>Para el Alumno:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Leer la etiqueta2. Leer la introducción3. Leer el libro4. Ubicar la carpeta-directorio de los materiales5. Se despliega una página web con el texto siguiente: <p>En este bloque encontrarás los materiales para realizar las actividades subsecuentes. Descárgalos y guárdalos para tenerlos al alcance y realizar las actividades subsecuentes.</p> <p>Lee la introducción y el libro denominado La política monetaria y el Banco de México.</p> <ol style="list-style-type: none">6. Forma de trabajo individual.

<i>Nombre de la Actividad</i>	<i>Para entender...</i>
Evidencias de aprendizaje del alumno	En informe de participación, aparece las veces que cada alumno ha visto esta sección. No hay producto porque es mi bloque cero, solo es presentación

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Combatiendo al monstruo inflacionario ¿Por qué es tan importante la política monetaria?</i>
Sección específica en la que se inserta la actividad	7.4.1 El Banco de México, ordenador de la política monetaria a través de la política cuantitativa y de la política cualitativa (técnicas directas e indirectas). Ley del Banco de México
Sección específica en la que se inserta la actividad	7.4.1 El Banco de México, ordenador de la política monetaria a través de la política cuantitativa y de la política cualitativa (técnicas directas e indirectas). Ley del Banco de México
Herramienta de Moodle seleccionada	De contenido Etiquetas (2) Enlazar un video Enlazar una archivo pdf. con la Ley del Banco de México Editar o componer una página web con la instrucciones denominada Tarea
Propósito de la herramienta	Dar acceso al alumno al video: La estabilidad en los precios ¿por qué es importante para ti?
Habilidades digitales	E1.2 Contenido. Localizar, descargar y utilizar recursos y materiales.
Duración	1 hora
Recursos	Video La estabilidad en los precios ¿porqué es importante para ti? http://www.youtube.com/watch?v=uGzEVzZ9Nmc&feature=player_embedded Ley del Banco de México en pdf
Descripción de la actividad	Para el profesor: 1. Realizar la etiqueta: 2. El Banco de México, ordenador de la política monetaria a través de la política cuantitativa y de la política cualitativa (técnicas directas e indirectas). Ley del Banco de México

Nombre de la actividad	Combatiendo al monstruo inflacionario ¿Por qué es tan importante la política monetaria?
	<p>2. Realizar la etiqueta: Combatiendo al monstruo inflacionario...</p> <p>La Banca Central en México o Banxico tiene como principal tarea garantizar el sano desarrollo de la Economía en nuestro País, creando un marco de actuación estable para todos los agentes económicos. La inflación es uno de los fenómenos más relevantes en las condiciones económicas y sociales.</p> <p>3. Componer la página web denominada Tarea con las instrucciones:</p> <p>1. Observar en Moodle en la ventana el Video La estabilidad en los precios ¿por qué es importante para ti? Repítelo cuantas veces sea necesario. Y contesta:</p> <p>2. Lee los artículos 3, 7 y 8 de la Ley del Banco de México</p> <p>3. Contesta:</p> <p>A. ¿Quién interviene en el control o mantenimiento de la estabilidad en los precios?</p> <p>B. ¿Qué sucedería si no existiese medidas de estabilidad en los precios?</p> <p>C. ¿Cuáles son las funciones del Banco de México</p> <p>Anota tus respuestas en el cuaderno.</p> <p>Máximo 15 renglones a web con las instrucciones:</p> <p>4. Dar de alta el video en Moodle en una nueva ventana emergente</p> <p>5. Resolver dudas en la sesión presencial</p>
	<p>Para el alumno:</p> <p>1. Observar en Moodle en la ventana el Video La estabilidad en los precios ¿por qué es importante para ti? Repítelo cuantas veces sea necesario. Y contesta:</p> <p>2. Lee los artículos 3, 7 y 8 de la Ley del Banco de México</p> <p>3. ¿Quién interviene en el control o mantenimiento de la estabilidad en los precios?</p> <p>¿Qué sucedería si no existiese medidas de estabilidad en los precios?</p>

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Combatiendo al monstruo inflacionario ¿Por qué es tan importante la política monetaria?</i>
	¿Cuáles son las funciones del Banco de México 4. Anota tus respuestas anota tus respuestas, también el cuaderno. Máximo 15 renglones 5. Forma de trabajo individual
Evidencias de aprendizaje del alumno	Respuestas (3) y anotadas en su cuaderno. Máximo 15 renglones

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>La política monetaria en operación ¿cómo funciona?</i>
Sección específica en la que se inserta la actividad	7.4.2. Los instrumentos primarios de la política monetaria: operaciones de mercado abierto, el redescuento, porcentajes de reservas obligatorias y demás instrumentos
Herramienta de Moodle seleccionada	De contenido Etiqueta (1) Enlazar una página web externa, con la información proporcionada del Banco de México. Componer una página web con las instrucciones denominada Tarea Tarea: Texto en línea.
Propósito de la herramienta	Comprender de forma general los tipos de instrumentos de la política monetaria para distinguirlos en un texto en línea
Habilidades digitales	E1.4 Actividades y tareas. Envío de archivos y recepción de comentarios por parte del profesor (Tareas y base de datos).
Duración	1 hora
Recursos	Página web de Banxico http://www.banxico.org.mx/divulgacion/politica-monetaria-e-inflacion/politica-monetaria-inflacion.html#Instrumentaciondelapoliticamonetaria Solo el apartado de esta página denominado: 4.1.3. Instrumentación de la política monetaria
Descripción de la actividad	Para el profesor: 1. Elaborar la etiqueta: La política monetaria ¿cómo funciona?

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>La política monetaria en operación ¿cómo funciona?</i>
	<p>Las decisiones políticas económicas se realizan a través de instrumentos financieros emitidos o realizados por el Estado, su objetivo es mantener una estabilidad en la Economía y un control sobre los efectos inflacionarios.</p> <p>A continuación leerás más acerca de los tipos más comunes de instrumentos y los identificarás.</p> <p>2. Redactar las instrucciones en la página web denominada Tarea:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Leer el contenido temático de la página enlazada: Instrumentación de la política monetaria. Banxico. Solo el apartado 4.1.3. Instrumentación de la política monetaria2. Realizar la tarea que consiste en enumerar brevemente los tipos de instrumentos de la política monetaria en un texto en línea de forma muy breve, máximo 5 renglones.3. Enlazar la página web del Banco de México: http://www.banxico.org.mx/divulgacion/politica-monetaria-e-inflacion/politica-monetaria-inflacion.html#Instrumentaciondelapoliticamonetaria4. Habilitar una tarea: texto en línea.5. Calificar la tarea
	<p>Para el alumno:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Leer el contenido temático de la página enlazada: Instrumentación de la política monetaria. Banxico. Solo el apartado 4.1.3. Instrumentación de la política monetaria2. Realizar la tarea que consiste en enumerar brevemente los tipos de instrumentos de la política monetaria en un texto en línea de forma muy breve, <i>máximo</i> 5 renglones3. Forma de trabajo individual
Evidencias de aprendizaje del alumno	El texto en línea.

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Comunicándonos...se aprende y conoce</i>
Sección específica en la que se inserta la actividad	7.4.2. Los instrumentos primarios de la política monetaria: operaciones de mercado abierto, el redescuento, porcentajes de reservas obligatorias y demás instrumentos
Herramienta de Moodle seleccionada	De contenido Etiqueta Componer una página web denominada Tarea Tarea Video en: Subir archivo
Sección específica en la que se inserta la actividad	7.4.2. Los instrumentos primarios de la política monetaria: operaciones de mercado abierto, el redescuento, porcentajes de reservas obligatorias y demás instrumentos
Herramienta de Moodle seleccionada	De contenido Etiqueta Componer una página web denominada Tarea Tarea Video en: Subir archivo
Propósito de la herramienta	Crear un video donde se ilustre y narre el concepto elegido de un instrumento de política monetaria como término del glosario y transformado o trasladado a sus propias palabras.
Habilidades digitales	E1.4 Actividades y tareas. Envío de archivos y recepción de comentarios por parte del profesor (Tareas y base de datos).
Duración	2 horas
Recursos	Guion de Video y Archivo Video MP4, WMV
Descripción de la actividad	Para el profesor: 1. Crear una etiqueta para identificar esta sección: Mi video: 2. Crear una etiqueta: Comunicándonos se aprende y se conoce... En esta sección crearás un video donde se ilustre y narre el concepto de un instrumento de política monetaria elegido y discutido en la sección anterior.

<i>Nombre de la actividad</i>	<i>Comunicándonos...se aprende y conoce</i>
	<p>3. Componer un página web con las instrucciones de la tarea:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Con el concepto que obtuviste en la discusión del Foro, elige imágenes para ilustrarlo2. Descarga y llena el guión de video que encuentras en el Directorio Materiales de la Unidad 7.3. Envía tu guión haciendo click en espacio correspondiente.4. Elabora tu video en formato MP4 o MVW. La duración mínima es de 2 minutos la máxima de 4 minutos. Respeta este tiempo.5. Sube tu video. <p>4. Colocar Tarea subida de archivo doc. con guión de video, con opción de calificación. Se denomina Espacio para subir el guión de video.</p> <p>5. Habilitar subir archivo para subir el video con opción de calificación. Se denomina Mi Video</p> <p>6. Calificar</p>
	<p>Para el alumno:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Con el concepto que obtuviste en la discusión del Foro, elige imágenes para ilustrarlo2. Descarga y llena el guión de video que encuentras en el Directorio Materiales de la Unidad 7.3. Envía tu guión haciendo click en espacio correspondiente.4. Elabora tu video en formato MP4 o MVW. La duración mínima es de 2 minutos la máxima de 4 minutos. Respeta este tiempo5. Sube tu video.6. Forma de trabajo grupal
Evidencias de aprendizaje del alumno	Guión de video. Video

VIII. FUENTES CONSULTADAS

- ANDREW., Taxonomía de Bloom para la era digital (pdf) Eduteka trad, publicado 01 de 10 de 2009 disponible en <http://www.eduteka.org/Taxonomia-BloomDigital.php> [consultado el día 25 de junio de 2015]
- BELLOCH, Consuelo, Diseño instruccional, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia (pdf) disponible en www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf [consultado el dia 25 de junio de 2015]
- CARNEIRO, Roberto, Juan Carlos Toscano et al. (Coordinadores) *Los desafíos de Peñalosa Castro, Eduardo, Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica.* Editorial Pearson, 2013.
- Diplomado 6 Generación en Aplicaciones de las Tecnologías de la Información a la enseñanza, Impartido en modalidad semipresencial por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación, Universidad Nacional Autónoma de México. Del 24 de septiembre de 2012 al 9 de mayo de 2013. Duración 180 horas.
- Estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes. (pdf) 2008. Disponible en <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> [consultado el día 25 de junio de 2015]
- GARCÍA, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007, September). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. In *SPDECE*. (pdf) disponible en informatik.rwth-aachen.de [consultado el día 25 de junio de 2015]
- Las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011.
- MARTIN, Obdulio, "Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica," en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano et al. (Coordinadores) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011.
- PEDRÓ, Francesc, *Tecnología en la escuela: lo que funciona y por qué*. XXVI Semana Monográfica de Educación. La educación en la sociedad digital. Fundación Santillana. 2011
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales en *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001 (pdf) disponible en files.educunab.webnode.cl [consultado el día 25 de junio de 2015]

OBSERVACIONES SOBRE LA TEMÁTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

Ramiro CONTRERAS ACEVEDO*

RESUMEN: 1.- En los programas académicos donde existe la asignatura Filosofía del Derecho se repiten temáticas de viejos manuales. Esto ha producido una reflexión iusfilosófica con poco o nada de planteamiento filosófico, aunque, es cierto, hay producciones académicas importantes. Pero en ninguno se aborda el tema de cómo enseñarla. 2.- La filosofía del derecho no es una especie de “teoría jurídica” ni una “historia del derecho”. Tampoco una “sociología (jurídica)” o “política”. Por tanto la pedagogía de esta asignatura tiene sus propios problemas y no hay mucho escrito sobre este punto. 3.- Se requiere una reconstrucción de los conceptos iusfilosóficos para encontrar nuevos criterios de científicidad en esta asignatura; superar confusiones entre ésta y la dogmática jurídica como área prescriptiva-valorativa, sin pedirle que se ciña a criterios de «racionalidad científica» positivista. 4.- Se propone una revisión de la temática de la Filosofía del Derecho, una precisión sobre ésta y la teoría jurídica y, sobre todo, los marcos teóricos. Los aspectos para la enseñanza de la filosofía del derecho, dependerá de dicha revisión. 5.- La enseñanza de esta asignatura requiere, por tanto, tener las capacidades para confrontar los marcos teóricos de los sistemas jurídicos desde donde se hace la filosofía del derecho. Por ello el lugar adecuado para su enseñanza será solo en el posgrado.

* Profesor investigador, titular “C”, de la Universidad de Guadalajara. coradr@hotmail.com.
Este texto forma parte de una investigación que continúa en curso.

Tomado de “Las dos linternas”. En: Doloras y humoradas. De Ramón de Campoamor y Campoosorio (poeta español, n. Navia, Asturias; 24 de septiembre de 1817 - m. Madrid; 11 de febrero de 1901). La frase apunta a desarticular cualquier posición religiosa, filosófica, política, económica y, en definitiva, puede decirse, ideológica, que tenga pretensiones de verdad universal. Supone una pesimista, pero bella manera de expresar y admitir, que nada vale, que ningún valor es inmutable y que inevitablemente impera el subjetivismo, la arbitrariedad, y el relativismo, en todas las facetas de nuestro mundo.

PALABRAS CLAVE: Filosofía del derecho.

ABSTRACT: In academic programs where exists philosophy of law subject, the themes of old manuals are repeated. This has produced a no reflection philosophical approach, although, it is true, there are important productions. None indicates how to teach it. 2.-The law is not a “(legal)” sociology or “political” and therefore was permissible “to group” to “social sciences.” The law must be said, has another nature: it is a very rare reflection (or “science” if rationalist paradigms used “) human, among other features (thus also differs from the” social sciences “) is that, when applied. 3. Therefore a re-construction of the law concepts required to find new demarcation criteria in this area and eviod confusion that seek to require, for example, to the legal dogmatic as prescritiva-valuation area and have asked to be removed positivist criteria of “scientific rationality”. 4. This paper tries a review of the issue (tematic) of Philosophy of Law an accuracy on this and the legal theory and its appropriate methodology. 5.-The teaching of this subject, therefore, requires the ability to compare the theoretical frameworks of legal systems where the philosophy of law is made.

KEYWORDS: Teaching of the philosophy of law.

Y es que en el mundo traidor nada es verdad ni mentira: “todo es según el color del cristal con que se mira”

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Preguntas de investigación que aborda este escrito.* III. *Antecedentes.* IV. *Los puntos de partida y de llegada.* V. *Hipótesis de trabajo.* VI. *Desarrollo de la propuesta* VII. *Tres autores: Weber, Habermas y Parsons.* VIII. *Ánalisis de una propuesta.* IX. *Conclusiones.* X. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

No son muchos los profesores universitarios que han escrito sobre este tema, es decir, sobre la *enseñanza* de la filosofía del derecho. Sin pretensiones de reducir el “estado del arte” a dos autores (que se evocarán enseguida porque ellos “agrupan” las tendencias que hoy existen sobre este tema), se constata

que hay tres supuestos no justificados. a) Quienes escriben sobre las temáticas de una asignatura jurídica, no añade el tema de cómo enseñarla. b) Quienes tocan el tema de la pedagogía (el conjunto de técnicas de enseñanza, hablan “del derecho” c) No hay quien hable de la enseñanza de x asignatura, sólo después de haberle añadido el área específica. Es decir, no se requiere la misma pedagogía para enseñar “derecho” que para enseñar “derecho familiar” o “derecho penal”

Uno de estos autores revive la distinción entre la filosofía del derecho “de los juristas” y la “de los filósofos”¹ y, a pesar de sus expresiones emotivas,² analizando a Bobbio, Casamaglia, Peces-Barba, Elías Díaz, Atienza, Pérez Luño, Guastini, Ross y Alexy, manifiesta su posición sosteniendo que la enseñanza de la filosofía del derecho ha de centrarse en el estudio de la “teoría del derecho, teoría de la justicia y teoría de la ciencia jurídica”. En “teoría del derecho” incluye lo referente a “ontología jurídica” y “teoría general del derecho”. En “teoría de la ciencia jurídica” incluye “argumentación jurídica”, “interpretación jurídica” y “legislación jurídica”. En “teoría de la justicia” incluye temas como “derecho y moral”, conforme las versiones del positivismo, que llevan al estudio de los valores de libertad, igualdad, seguridad y solidaridad, sintetizados en el concepto de dignidad de la persona humana,³ agrupando autores desde Radbruch hasta Füller.

Otro autor trae a la discusión sobre la *enseñanza* de la filosofía del derecho, las problemáticas que presenta la formación del abogado y la del profesionista, es decir, subraya la aparente dicotomía entre formación de juristas científicos o teóricos y profesionistas o prácticos, no sin hacer la salvedad entre “la enseñanza práctica y no la enseñanza de la práctica profesional”,⁴ que es otra cosa. Y aunque no precisa la distinción entre filosofía y teoría del derecho, ni entre metodología y técnica jurídica en el artículo referido, dice:

¹ Del Real Alcalá, J. Alberto. La construcción temática de la filosofía del derecho de los juristas. En: *Problema. Anuario de filosofía y teoría del derecho*. Núm 4. 2010. IIJ UNAM. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/filoder/cont/4/ar1/ar19.pdf>

Consultado el 2 de octubre del 2014. Pág. 169 ss.

² Ibidem. Dice: ...el filósofo que juega a ser jurista. Pág 172. Y en las conclusiones dice: I. La filosofía del derecho de los filósofos constituye un “reduccionismo” de lo jurídico que deslegitima, por falta de interés, a la reflexión filosófico-jurídica ante la comunidad de juristas...no conocen en absoluto el derecho o lo conocen muy poco... Pág 198.

³ Ibidem. Pág 202

⁴ Flores, Imer. Prometeo (des)encadenado: la enseñanza del derecho y los estudios de posgrado. En: *Derecho y Cultura. Posgrado*. Número 14-15 Mayo - Diciembre. IIJ-UNAM-Academia mexicana para el derecho, la educación y la cultura. 2004.

“debemos distinguir entre al menos dos metodologías jurídicas: una —también conocida como epistemología jurídica— equiparada con el análisis de los métodos y técnicas jurídicas para conocer, concebir y construir el derecho o más precisamente las teorías acerca del mismo (y cita a B. Bix) y, otra identificada con el estudio de los métodos y técnicas jurídicas para crear y aplicar el derecho, de un lado, y para crear y transmitir conocimientos jurídicos, del otro”⁵

Y en cuanto al dilema de educación jurídica y educación profesional del abogado, cita a Felix Frankfurter, entonces profesor de la Facultad de Derecho de Harvard y ministro presidente de la Corte Suprema de los Estados Unidos de América:

A fin de cuenta, el derecho es lo que los abogados son. Y el derecho y los abogados son lo que las facultades de derecho hacen de ellos.⁶

1. Apuntalar las materias del área de filosofía y teoría del derecho, incluida la teoría de la argumentación (e interpretación jurídica), a partir de su conexión con otras ramas de la filosofía, desde las ya bastante arraigadas como la lógica hasta las no tan enraizadas como la ética, la retórica y la tópica e incluso las casi nada o poco estudiadas como la estética.

2. Consolidar la metodología y técnica jurídica, a través de estudios teóricos-prácticos (y/o prácticos-teóricos) e interdisciplinarios, para enseñar experiencia en las aulas y no tener que esperar que los alumnos salgan de ellas para adquirirla en la vida profesional; y, consecuentemente.

3. Implementar otros métodos de enseñanza del derecho, más allá de la tradicional “cátedra o lección magistral”, tales como el método de casos y/o problemas, los seminarios y/o laboratorios, las clínicas jurídicas y/o prácticas forenses, la pasantía en los tribunales y/o el tirocinio en un despacho o estudio jurídico, pero tratándose del posgrado sobre todo al incluir, junto a los materiales de lectura, casos y problemas.⁷

II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN QUE ABORDA ESTE ESCRITO

Ante este panorama sobre la “enseñanza” del derecho, este trabajo plantea las siguientes preguntas: ¿Es lícito pretender una metodología para la enseñanza del derecho que no tome en cuenta las metodologías últimas con las que trabajan las ciencias en el siglo XXI? Si el derecho es aquello que la gente dice que es ¿es lícito intentar usar marcos teóricos de paradigmas

⁵ Ibídem.

⁶ Ibídем.

⁷ Ibídем.

cuyas ideas no sean con las que este siglo XXI, que apenas comienza, ha detectado como las formadoras de las nuevas filosofías? ¿Se puede trabajar en “la ciencia jurídica” con paradigmas “internos” que no tomen elementos de los paradigmas y las metodologías de las ciencias modernas?

III. ANTECEDENTES

Ante tantas opiniones y diversidad de paradigmas que se emplean en el significado de “enseñanza del derecho” se constata incertidumbre y confusión haciendo un planteamiento genérico en los conceptos de “enseñanza del derecho” y “pedagogía jurídica”. Conforme la hipótesis que se planteará abajo, se ve conveniente precisar los significados de los puntos de partida, o lo que se quiere significar cuando se habla de la “enseñanza” y, sobretodo subrayar que la naturaleza de esta ciencia (el estudio del derecho), que sí lo es, tiene un estatuto epistemológico científico diferente a las demás ciencias (y que se insiste en *agruparlo* a “ciencias sociales” o a “ciencias humanísticas”), supuesto que no ha sido suficientemente justificado. Algunos expertos sostienen que el derecho es tal cuando se aplica, otros que hay tantos paradigmas y sistemas jurídicos que es difícil hablar de *una* enseñanza del derecho y finalmente algunos otros, que lo que se ha de enseñar son capacidades “genéricas” para que haya buenos profesionistas. La propuesta, por tanto, consiste en considerar los siguientes puntos:

IV. LOS PUNTOS DE PARTIDA Y DE LLEGADA

1. *Los puntos de partida*

a.- *Las generalizaciones sobre los términos “derecho” y “enseñanza”*. Hay quienes sostienen que el derecho “debe ser” una ciencia “eminentepráctica” (sin distinguir que esto no es posible si no existe previamente una teoría, porque una cosa es la aplicación del derecho y otra la justificación teórica de la creación de un concepto jurídico).

b.- *Los objetivos que se pretenden con la “enseñanza”*. No es lo mismo buscar que los alumnos adquieran competencias o destrezas de razonamiento, que de observación. Son cosas diferentes pretender que sean competentes en valores, que en política. Las metodologías, las pedagogías y las técnicas son conceptos diferentes (no se debe confundir las metodologías y técnicas jurídicas con las técnicas pedagógicas de enseñanza).

c.- *El criterio de científicidad.* No se puede usar “métodos jurídicos independientes”. Los modos de conocer *humanos* siguen “las reglas” de la epistemología, no solo en el conocimiento de las ciencias exactas, sino en todas.

d.- *Por lo anterior, los marcos teóricos de los conceptos* que se usan en los diferentes sistemas jurídicos y sobre los que trabaja la filosofía del derecho han de atender el desarrollo de los paradigmas filosóficos contemporáneos.

e.- *Las “pseudodistinciones” o aparentes dicotomías.* La *educación jurídica* no tiene por qué contraponerse a la profesión jurídica.

2. *Los puntos de llegada*

a.- *Los niveles escolares:* no es lo mismo atender a la “enseñanza del derecho” con “pedagogía jurídica” para nivel licenciatura que para posgrado. El método jurídico no es una pedagogía. Pareciera que se quisieran usar “metodologías pedagógicas” en teoría jurídica.

b.- *El tipo de disciplina jurídica que se “enseña”.* No es lo mismo enseñar disciplinas teóricas, que prácticas y en éstas, no es lo mismo “enseñar” derecho bancario que derecho penal. Esta observación se hace más significativa si se considera que hay una importante diversidad de marcos teóricos con los se concibe cada específica disciplina jurídica.

c.- Es igualmente importante *distinguir las disciplinas teóricas y las disciplinas metodológicas.* No es lo mismo *enseñar* metodología jurídica que técnicas legislativas que, no obstante, han de tener en cuenta el método jurídico con el que se trabaja para un asunto específico.

d.- *La interdisciplinariedad.* Evidentemente es ya reconocida la utilidad de la investigación “empírica” y la importancia de los “estudios estadísticos”. El elemento empírico es una de las características de la epistemología contemporánea en los criterios de científicidad. Si esto es cierto, también es evidente que no se puede hacer estudios que impliquen conocimientos de teoría estadística, en un programa de nivel licenciatura.

e.- La generalización del concepto “enseñanza del derecho” y de la “enseñanza de la filosofía del derecho” está condicionado por el sistema jurídico en el que se vive.

f.- De todo lo anterior *la mayor importancia está en el estatuto epistemológico del derecho.* Hay que decirlo claramente: esta ciencia, que lo es, pertenece a un estatuto epistemológico diferente a la actual clasificación de las ciencias. La urgencia de “solución de conflictos” entre la filosofía del derecho y las ciencias sociales, por un lado, y la filosofía del derecho y las demás ciencias,

por otro, ha impedido el esclarecimiento de la pedagogía adecuada para la enseñanza de este particular conocimiento humano.

V. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Si se precisa el punto de partida y de llegada, es factible identificar la metodología para la enseñanza de la filosofía del derecho.

Por tal motivo y haciendo las salvedades señaladas, específicamente se propone,

para la enseñanza de la filosofía del derecho, el temario que abajo se expondrá. Además hay que decir que, la “técnica pedagógica” está dentro de las metodologías epistemológicas que los avances de la teoría jurídica actual ha marcado, es decir, la coherencia, sostenida por la motivación de su justificación.

VI. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La temática actual de esta asignatura, aunque estratégica y de gran importancia epistemológica continúa con tinte esencialista, lo que señala implicaciones pedagógicas para su enseñanza. Específicamente y para esta asignatura, se propone un análisis de su temática en los programas de posgrado universitarios donde prácticamente está ausente.

Se ha mantenido la idea que la Filosofía del Derecho no estudia este o aquel derecho positivo, sino el derecho “en general” y que se caracteriza por ser una reflexión sobre el derecho a lo largo de la historia. Siguiendo a Radbruch, se sostiene que “la filosofía del derecho es filosofía”⁸ pero se olvida cómo llegar a eso. Es decir, si *la reflexión* es lo que caracteriza al quehacer filosófico, ¿con qué temas se ha de *enseñar* para considerarse filosófica, tomando como objeto de estudio al derecho? En los mejores casos, siguiendo a Alexy, se dice que la reflexión tiene tres áreas: la ontológica (¿qué es?), la ética (¿qué debe hacerse?) y la epistemológica (¿qué puede conocerse?). Pero ¿cómo estructurar las temáticas de los programas académicos para que el aprendizaje de esta asignatura sea eso: *filosofía* del derecho?

El resultado del análisis de los índices de los principales manuales, así como sus propuestas de temáticas no le dicen (tampoco le enseñan) al alumno qué es la reflexión del derecho y poco lo *forman*, porque ve y vive diaria-

⁸ Radbruch 1914 , citado por Rodríguez Molinero. pág. 45

mente un “derecho” diferente al que se encuentra en los manuales. El programa académico para enseñar lo que es la reflexión sobre *el derecho* ha de ser sobre el derecho *que es*, no sobre los conceptos abstractos que tienen los manuales.⁹ La metodología para enseñar a *reflexionar* sobre ello no se sabe, o, en el mejor de los casos, no se explicita.

En la temática de los manuales de filosofía del derecho no figuran temas *reflexivos* que hoy son decisivos, como los derechos humanos, ni queda claro que sea un “*locus*” de esta disciplina. Tampoco temas como “Estado de derecho”, ni temas relacionadas con el “concepto de responsabilidad global”. La razón sea, quizás, que los *programas de enseñanza* de esta asignatura se construyen conforme temarios de libros “clásicos” y aunque hay propuestas interesantes,¹⁰ quedan fuera temas claves sobre el método para llegar a hacerla “filosófica”.

Por otro lado, como ya se señaló, la “*formación*” de los abogados ha de tener en mente las normativas existentes. La “Declaración de Bolonia” es un ejemplo. Quizás la pregunta más acuciante para todas las disciplinas es ¿cómo puede mejorarse la *formación* del futuro abogado? Y, conforme ya se acepta en las nuevas disciplinas, habría que iniciar con un diagnóstico.

Sin contar con ello se podría aventurar a afirmar que las respuestas exigirían, al menos como ideal, reconstruir las pedagogías, desde el modelo de la Facultad o Departamento, hasta la metodología del profesor, pasando por el diseño de la plantilla de profesorado, la política de incentivos, la dignidad y ética profesional, la armónica relación entre docencia e investigación, la capacidad de liderazgo de los responsables políticos y académicos, la selección de alumnos, o la distribución de recursos e infraestructuras. Pero véanse algunas “particularidades” de esta asignatura. La pedagogía para la filosofía del derecho es compleja porque:

1.- *El derecho tiene una naturaleza “especial”*. Es necesario repetirlo, el derecho es una muy “especial” ciencia humana (si se pudiesen, para esta disciplina, usar paradigmas racionalistas) que, entre otras particularidades (por lo que se distingue también de las “ciencias sociales”) es tal, no solo cuando *se aplica, sino cuando se genera*.

¿Qué es la filosofía del derecho?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿cuál es su objetivo? y sobre todo, ¿cuál es la metodología “*correcta*” para adecuar su ense-

⁹ Véanse las temáticas que ofrecen los manuales europeos clásicos en la enseñanza de la filosofía del derecho, como los de Kaufman, Hassemer, Horn, Mahlmann o Kruper.

¹⁰ Rodríguez Molinero Marcelino. Introducción a la filosofía del derecho. Univ. Complutense. Madrid. 2000.

ñanza? Esta y otras preguntas hay que plantearlas al generar un programa para al estudio de la asignatura “Filosofía del Derecho”.

A diferencia de las *Ciencias Jurídicas*, o de la *dogmática jurídica*, que estudian el derecho positivo en sus aspectos particulares, y para la resolución de problemas concretos, la *Filosofía del Derecho*, no estudia este o aquel derecho positivo. Su labor se centra en ser una *reflexión* sobre el derecho a lo largo de la historia presente y señalar los hilos de coherencia con el pasado, sobre todo en la lógica de los paradigmas epistemológicos de la época que se aborda. Y este *diálogo de coherencias* es lo que hace *filosófica* a esta asignatura. En sus temáticas se estudian muchos paradigmas que han sido construidos para explicar la *naturaleza del derecho*, pero no siempre en coherencia con los moldes epistemológicos de la época que se aborda.

Aquí se defiende que la “Filosofía del derecho” es filosofía y esto le viene dado por el encuadre desde donde se crean las preguntas al reflexionar sobre este fenómeno, es decir, el derecho de la sociedad de una época dada. Alexy señala que hacer filosofía del derecho no es otra cosa, sino hacer una *reflexión*.¹¹ La *reflexividad*, afirma, es la propiedad más general del concepto mismo de Filosofía y, por ende, característica esencial de la Filosofía del Derecho, de la Filosofía con un particular objeto de estudio, el derecho. Pero si se omite ese diálogo entre los paradigmas epistemológicos de la época histórica abordada, quedará en una *reflexividad abstracta*. En este sentido sigue siendo válida la frase de Radbruch “La filosofía del derecho es filosofía”. Ahora bien, si la *reflexión* es lo que caracteriza al quehacer filosófico, ¿cómo tiene que ser la reflexión para considerarse filosófica, tomando como objeto de estudio “lo jurídico”? Actualmente la sistematización de conocimientos es un distintivo de “cientificidad”. Siguiendo a Alexy “Reflexionar” entonces, sobre “el derecho”, sería hacerlo *sistemáticamente* y sobre tres aspectos concretos: el *normativo*, el *analítico* y el *sintético*.

El nivel normativo hace referencia a *lo que existe* y a *si es correcto o incorrecto*. El nivel analítico se centra en los *conceptos y estructuras*, es decir, el plano ideal, haciendo referencia a lo que *debería* existir.

Y el tercer nivel, el *sistemático*, tendrá como indicador la *coherencia*.

Las tres dimensiones, continúa Alexy, están íntimamente relacionadas con las tres preguntas típicamente filosóficas: la ontológica: ¿qué es?, la ética: ¿qué debe hacerse? Y la epistemológica: ¿qué puede conocerse? Pero lo que no se ha analizado es el «cómo enseñar» a hacer ese «diálogo entre paradigmas epistemológicos» conforme el momento actual.

¹¹ Alexy, Robert, *La naturaleza de la filosofía del derecho*, Doxa: cuadernos de filosofía del derecho, núm. 26, 2003. pp. 145-160.

Así, toda la *reflexión filosófica sobre el derecho* gira en torno a lo que existe, a lo que debe hacerse y a sobre cómo es posible el conocimiento de estos fenómenos de la sociedad. Estas preguntas sobre la *reflexividad* del derecho se identifican con las tres viejas cuestiones filosóficas. *Filosofía del Derecho* es entonces, sí, una *reflexión sistemática* sobre aspectos *ontológicos*, éticos y *epistemológicos*. Pero, además, es necesario conocer los paradigmas epistemológicos de esa época histórica y hacer el ejercicio de coherencia. Ahora bien, ¿cómo estructurar las temáticas para el hacer efectivo el aprendizaje de esta asignatura?

Al omitir el diálogo con los paradigmas epistemológicos de la época se regresa de nuevo al esencialismo: persisten los dos puntos de vista al responder esa pregunta: algunos -los juristas- partirán de la reflexión *de la práctica*, es decir, del nivel normativo y su aplicación, y otros -los filósofos- *de una reflexión analítica*, es decir, del análisis de las nociones o conceptos. Pero seguirá siendo un onanismo sin el diálogo con los modos epistemológicos de la época.

Es necesario precisar: ¿cómo enseñar esta disciplina? ¿*La pedagogía jurídica* será distinta a la metodología de las ciencias exactas?¹² o a la metodología que el iusfilósofo emplea. Y ¿cuál es la metodología *correcta*? o, como plantea Bryan Bix ¿existe un método correcto?¹³ Refiriéndose a la metodología, Bix considera que el *análisis conceptual* debe ser prioritario, sobre el trabajo empírico. Pero ¿por qué estudiar el *concepto* en lugar de la *cosa misma*? ¿Por qué priorizar el *análisis conceptual* sobre el *análisis empírico*? La tradición empirista se niega a ceder el lugar, y su argumento es: “...el derecho es un conjunto de prácticas sociales [...] el análisis apropiado es mediante la teoría social [...] su naturaleza sólo puede ser descubierta, mediante una investigación de las prácticas que tenemos y no a través de reflexiones [abstractas]...” (Bix, Bryan, 2003).

Según Bix, no se puede estudiar derecho, a menos que conozcamos lo que *significamos* por derecho. Si esto es aceptable, entonces la “enseñanza” de la reflexividad sobre el derecho ha de tener una *pedagogía para el análisis de los conceptos* y debe, indiscutiblemente, anteceder al análisis empírico, pero *sin desconectarse*. Tratar de fundamentar una *teoría*, acerca de la naturaleza del derecho, basada en el análisis puramente conceptual y sin referencia a verdades empíricas sería un grave error.

¹² Hay para todos los gustos: desde quien sostiene que es un cuento eso de la enseñanza de la metodología jurídica. Véase, de Salas, Miror, *Debate sobre la utilidad de la metodología jurídica: una reconstrucción crítica de las actuales corrientes metodológicas en la teoría del derecho*. ISONOMÍA No. 27 / Octubre 2007. UNAM. México.2007.

¹³ Bix, Bryan, *Algunas reflexiones sobre metodología en teoría del derecho*, Doxa: cuadernos de filosofía del derecho, núm. 26, 2003. pp. 609-634.

Alexy dice algo semejante: sería igualmente erróneo fundamentar la teoría sólo con bases empíricas y sin el debido análisis que involucra a los conceptos. Bix prioriza la parte conceptual. Partir de una precomprensión de lo que la práctica establece y continuar con el *análisis de los conceptos*, rompería la circularidad que surge al tener que definir el concepto de *derecho* que la Filosofía del *derecho* emplea y la tarea que ella misma tiene que explicar, es decir, qué sea precisamente el *derecho*.

Las técnicas pedagógicas para esto son muy complicadas para un alumno de licenciatura.

Con qué pedagogía se ha de ensenar qué ha sido la reflexividad sobre el derecho o cómo ha sido concebido en el transcurso de la historia, es una área donde hay una cantidad enorme de respuestas y hay que optar por una y mediante la explicación de un modelo teórico, ayudar al alumno a aprender el método *para reflexionar en un constante diálogo con el paradigma epistemológico* de dicha época.

Para mostrar la complejidad del objeto de estudio de esta disciplina y, por tanto, cómo proponer “lo que es” la particularidad de la *reflexividad sobre el derecho*, será ilustrativo mostrar un ejemplo de cómo los expertos han intentado explicar “lo que es la norma” de la sociedad y, de ahí, sacar los lineamientos para construir los supuestos sobre lo que ha de ser el contenido “de lo que es el derecho hoy” y, por tanto del contenido de su re-flexión.

VII. TRES AUTORES: WEBER, HABERMAS Y PARSONS

Se mostrarán tres autores Weber, Habermas y Parsons. Pero hay que exigirles al análisis de estos autores si ellos han establecido el diálogo con los moldes epistemológicos de su época para valorar si es o no una re-flexión.

Habermas ha señalado la escisión que existió durante muchos años entre la filosofía y el derecho.¹⁴ El derecho debe ser *explicado al interior de una sociedad dada*, no considerarse de manera substancialista, ya que el derecho que rige a un mexicano, a un inglés o a un asiático, tienen situaciones reales distintas: cada uno vive y practica el derecho de forma distinta. Por eso es imprescindible hablar *del derecho que es*, aquí o allá, y no del derecho que *debe* (*o debería*) *ser*. O, por lo menos tener presente esta idea al diseñar los contenidos temáticos de la asignatura “Filosofía del derecho”. Habermas al hacer

¹⁴ Habermas, Jürgen, *Facticidad y validez*. Trotta. Madrid. Pág 57. También ver: *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I, *racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed. Taurus, México, 2002.

esta reflexión, inmediatamente, aboga “por un procedimiento pluralista, en lo tocante a métodos”...aunque no dice cuáles.

Al concretar estas ideas, para conformar una temática para la enseñanza de esta asignatura, el problema se multiplica porque la norma, en muchas sociedades *no rige la acción* de los ciudadanos y todo lo que ha de ser reflexionado sobre una sociedad es una *acción común*, la acción *social*. Y si el derecho no está dirigiendo la acción de las personas *como sociedad*, entonces ¿qué temas hay que estudiar en la asignatura “Filosofía del derecho”?

Y las dificultades que presenta esta asignatura se aumentan porque si el derecho, como sostiene Habermas, ha devenido en una *desestatización* y ha caído en una *positivación* formalista, es decir, “derecho” es concebido como “derecho positivado”, entonces qué es “derecho” y qué es lo que ha de estudiar la asignatura “Filosofía del derecho” y, finalmente con cuáles técnicas pedagógicas adecuadas para tal fin.

Según los mejores augurios en el siglo XXI las cosas mejorarán pero hoy no es la ética la que está dirigiendo la acción de la sociedad. La obediencia a la norma no está descansando en la *interiorización* de la misma, sino en otros ideales, como, por ejemplo, alcanzar determinados *fines e intereses*, subjetivos e individuales. Esta es la causa de que *la norma no norme a la sociedad como debería*. Las acciones de los ciudadanos, sin embargo, *deberían* estar guiadas por principios o normas jurídicas. Sólo así el derecho podría encarnar toda la sociedad y constituirse como un constitutivo de comunicación social. Entonces ¿el diseño de esta asignatura debería comenzar por ubicar, en la(s) primera(s) unidad(es) de aprendizaje, temas como “*la ubicación del derecho en la sociedad x*?” ¿O bien comenzar con temas sobre la “historia del derecho”?

La *explicación instrumentalista* del derecho, es decir, aquella que explica las acciones de los hombres dirigidas a conseguir un *fin* determinado, es conocida por los trabajos de Max Weber.¹⁵ La investigación que realizó versa sobre *la historia del derecho* y sobre cuáles han sido sus principales etapas. Es una reconstrucción de la génesis y evolución del derecho y la metodología conceptual que utilizó es de corte histórico-descriptivo. Las técnicas pedagógicas en este punto no serían muy difíciles de aplicar.

El análisis de Weber visibiliza la racionalización del derecho *con arreglo a fines*. La *racionalización* hace referencia a una ampliación del saber empírico, a una especie de *sistematización sobre las relaciones y contenidos* respecto de un objeto en especial: el derecho, en este caso. Dicho análisis de los órdenes de la vida social hace ver una reconstrucción de las ideas o valores que esos

¹⁵ Habermas, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I, *racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed. Taurus, México, 2002. cap. 2.

mismos órdenes encarnan; y si se quiere, de un desgajamiento de los principios práctico-morales, de las doctrinas éticas y jurídico-positivadas, y de las máximas y reglas que guían las acciones sociales. Las técnicas pedagógicas para aclarar este punto serán propias de las pedagogías para las ciencias sociales.

El proceso de racionalización de Weber se hace manifiesto por lo menos en tres ámbitos de la vida humana: a) *a nivel de las imágenes del mundo* donde ha tenido lugar una “desmitificación de la vida”, es decir, una creciente “secularización” de las creencias y los valores; b) *a nivel de la acción colectiva*, en donde la política, la economía, el derecho y demás instituciones de la vida pública se han convertido en organizaciones tecnocráticas; y c) *a nivel de la acción individual*, en donde el estilo de vida personal se orienta de acuerdo a patrones funcionales de producción y consumo.

Weber, al *racionalizar el derecho* señala un “desencantamiento de las vías jurídicas”, es decir, señala el derrocamiento de lo sacro de la sociedad para que la razón sea el nuevo criterio de explicación suficiente y su análisis descriptivo abarca desde los orígenes del derecho, pasando por el derecho tradicional, hasta el derecho contemporáneo; es decir, es un estudio desde el “*formalismo de tipo mágico*” hasta el “*formalismo lógico*” actual.

En su análisis, en el “*derecho revelado*” o “*primitivo*”, el concepto de *norma objetiva no existe*, no hay derecho que sea independiente de las acciones del hombre. El derecho es de carácter subjetivo. En el “*derecho tradicional*” las acciones son enjuiciadas a la luz de normas jurídicas pre-establecidas, pero éstas aún son de carácter particular, los principios jurídicos no son universales. En el “*derecho moderno*” las normas son reglas libremente estatuidas y enjuiciadas conforme a principios, cuya validez es hipotética.

La racionalización del derecho que Weber presenta, refleja una secuencia de categorías, desde las pre-convencionales, pasando por las convencionales y terminando con las post-convencionales.

Sin embargo, según Habermas, la explicación de Weber no nos sirve para fundamentar el derecho en la sociedad. La *racionalización del derecho* tiene que ser primariamente entendida bajo el aspecto *práctico-moral*, como una transformación *con arreglo a valores* del sistema institucional, y sólo en segundo término bajo el aspecto de acción *con arreglo a fines*. Esto “autorizaría” a construir una temática para la asignatura “Filosofía del derecho”, conforme estas consideraciones, y se podría iniciar con un análisis de este tipo, o sea con temas sobre la historia del derecho. Pero regresemos a la reflexión weberiana para entender sus afirmaciones centrales:

Weber identificó cuatro modelos de *acción social*:

- a) El primer modelo es el “*afectivo*”, las acciones de los hombres son de carácter, principalmente, irracional, guiadas por emociones y sentimientos como el amor, el odio, etc. Este modelo, de alguna forma, se identifica con la primera etapa histórica del derecho, la “*primitiva*” o “*revelada*”.
- b) La segunda forma, la “*tradicional*”, o por “*costumbre*”, dirige las acciones de los hombres por principios y normas convencionales. Ésta se relaciona con la segunda etapa histórica del derecho, la “*tradicional*”.
- c) El tercer modelo es el denominado “*racional con arreglo a fines*”. Esta forma de acción social dirige las acciones de los hombres hacia fines determinados, particulares y subjetivos, convirtiendo la razón en una *razón puramente instrumental*.
- d) Y la última forma, la “*racional con arreglo a valores*”, además de perseguir un fin racional, está guiada por principios o normas morales.

Habermas hace hincapié, precisamente, en esta última forma de acción social, la “*racional con arreglo a valores*”.

Weber, afirma que se debería entender el sistema jurídico moderno como un orden de la vida que obedece a formas de racionalidad *práctico-moral* y no reducir la racionalización del derecho exclusivamente al aspecto de racionalidad *con arreglo a fines*. Pero desconectar la racionalización del derecho, del complejo de la racionalidad práctico-moral no explica, sino que sólo describe la realidad.

Estas observaciones, tanto las de Weber, como las de Habermas, para algunos, no han de considerarse para el diseño de la temática de la asignatura “Filosofía del derecho” o porque son respuestas “sociológicas” o solo “filosóficas”, es decir, no pertenecen a la “filosofía del derecho”.

Todavía más: para muchos pensadores no puede encontrarse *lo filosófico* en la filosofía del derecho si no se conoce cómo está estructurada una sociedad, puesto que el derecho sería de eso que no se conoce, es decir de un *derecho de la sociedad*. Por ello, dicen, se requiere, conocer los planteamientos de quienes han tratado de responder “que es” o “cómo se estructura” la sociedad. Y posteriormente cómo dicha sociedad produce *su* derecho.

Si se acepta este presupuesto entonces hay que encontrar el planteamiento filosófico en los modelos de quienes explican la estructuración de la sociedad.

Talcott Parsons¹⁶ coincide al respecto. La *acción racional con arreglo a fines*, explica, no puede dar razón del orden social, es necesario considerar la ra-

¹⁶ Habermas, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo II, *crítica de la razón funcionalista*, Ed. Taurus, México, 2002, cap. 7, pp.281-321.

cionalidad *con arreglo a valores*. En otras palabras, la cuestión de cómo es posible la sociedad como *plexo ordenado de acciones* no puede ser explicado bajo presupuestos simplemente utilitaristas, es indispensable integrar el aspecto *práctico-moral*. ¿Por qué es importante esta reflexión de Parsons? Porque la “filosofía” del derecho” ha de dar razón del “orden” social.

La investigación de Parsons parte de la pregunta por el *orden*. La orientación del sujeto que actúa, afirma, tiene que estar dirigido por *valores* y *normas* para lograr el establecimiento de un orden social. Ambos, valores y normas, tienen que integrarse en la *acción* de los hombres. De ahí que proponga un *concepto voluntarista de acción* y un *concepto normativista de orden social*.

La *teoría voluntarista de la acción* supone que el actor, al fijar un *fin* lo hace atendiendo a *valores*, y que al elegir los medios para obtenerlo, toma decisiones orientadas *normativamente*. Valores y normas están presentes en la *acción* de los sujetos.

La idea de un sistema de valores moralmente imperativos, materializados en normas sociales y ancladas en los motivos de los sujetos que actúan, es la idea que Parsons desarrollará a lo largo de toda su obra. La interiorización de dichos valores es la interiorización de la norma, la interiorización del derecho. El miedo a las sanciones, dice Parsons, constituye solamente el motivo secundario para adherirse a las normas institucionales, el primario es el sentido de la obligación moral.

Parsons trata de dar un giro sociológico al imperativo categórico de Kant. La obediencia a las leyes que uno mismo se ha dado debe reconocer a un orden suprapersonal, a una vinculación intersubjetiva. La *coerción* que caracteriza a la norma debe ser entendida, en esencia, como *obligación moral*. Ésta ya no se experimenta como una violencia externa, sino como algo que penetra desde dentro, que rige y dirige las acciones del individuo.

Habermas sostiene algo semejante: reconoce que la positivación del derecho debe hacerse, que es necesaria. El problema, afirma, es que esa positivación del derecho no se convierte en una *norma ética* que guíe la acción común -como Parsons señala-, sino en una *imposición jurídica*. Y en una sociedad positivizada *el derecho pierde sentido*, ya nadie se pregunta por la *naturaleza del derecho*. *El formalismo jurídico eclipsa la esencia de éste. Es la eticidad quien auto-realiza a la sociedad, quien debería mover y dirigir nuestras acciones, no la juridización del derecho*. De ahí la importancia que da a los temas sobre el análisis de la función del lenguaje en la sociedad, puesto que a través de él se da la comunicación, y sólo mediante él se logrará la *acción comunicativa*.

Parsons responde que las instituciones no solamente materializan *normas*, sino que integran *valores e intereses*. Los órdenes sociales, reitera, no pue-

den estabilizarse sólo mediante tramas de intereses, hay que incluir también, la fuerza normativa.

Aunque Habermas disiente con Parsons en varios aspectos, este es un punto en el que ambos confluyen. Es cierto que Habermas considera que *en una sociedad ética no sería necesario el derecho*, que el espíritu ético superaría al Estado, pero claramente prioriza, al igual que Parsons, la *racionalidad con arreglo a valores*. La parte ético-moral no puede quedar fuera, a la hora de intentar explicar qué sea el derecho en determinada sociedad. Pero las explicaciones mencionadas ¿realmente explican la realidad jurídica? ¿Estas reflexiones no se refieren más a la función del derecho, que a la naturaleza del mismo?

Bix considera que una buena teoría acerca de la naturaleza del derecho debe ofrecer más que un ajuste descriptivo de la realidad. Una buena teoría, sea cual sea el objeto de estudio, debe indiscutiblemente *explicar*: “Y ¿qué tanto explican las teorías expuestas?”

Tanto Parson como Habermas, *describen y explican* parte de la realidad. Cada una desde una perspectiva particular pero jamás concluyente. Pero ¿por qué tanta variedad de resultados? Ciento, el objeto de estudio es el mismo, pero la metodología aplicada, no.

Las Ciencias Sociales, a diferencia de las “ciencias exactas”, no poseen un método convencional, es decir, la metodología no está unificada. De ahí que los resultados sean igualmente distintos. Unos siguen una metodología completamente empírica otros, por ejemplo, un método puramente conceptual. Y claro está que si el método es distinto, la teoría resultante también lo será. El objeto de estudio no es como el de las Matemáticas, donde los resultados obtenidos serán los mismos aquí que en China, donde el método o los principios son en esencia iguales. Las Ciencias Sociales carecen de una metodología única y su objeto de análisis complica aún más el estudio. A diferencia, nuevamente, de las Ciencias Exactas, las Ciencias Sociales no poseen un objeto de estudio determinado, concreto, tangible. Al contrario, el observador, el que estudia, forma parte del objeto estudiado, y esta peculiar característica altera por completo el proceso de investigación. Es cada persona quien aplica el derecho, quien le da existencia.

La *racionalización del derecho con arreglo a fines* que Weber hace, es la teoría que ilustra de mejor manera lo que actualmente acontece en nuestra realidad. Hay, hoy, una sociedad donde la razón que predomina es la *razón instrumental*, una razón desestatizada, donde los supuestos que guían las acciones sociales, o gran parte de ellas, son *subjetivas e individualistas*. La sociedad actual aún no integra lo que Parsons y Habermas sostienen: la *racionalidad con arreglo a valores*.

La teoría de Habermas sobre el derecho es una teoría que sugiere la reconstrucción del concepto mismo de sociedad, es todo un proyecto a seguir. Sin embargo parece una teoría para una realidad futura, donde sean los principios éticos, materializados en las normas, los que guíen la acción social. Por ello, la teoría de Habermas *explica*, porque trasciende el rango de descripción en que se queda Weber, porque va más allá del fenómeno presente, construyendo toda una explicación argumentativa. Pero hoy el derecho no es ético, sino que en la práctica no son éstos quienes verdaderamente guían la acción común. En la sociedad actual, los presupuestos de acción, obedecen a una ética de corte subjetivo, no un *espíritu ético* intersubjetivo, como Habermas idealiza.

Y lo mismo sucede con Parsons. Las acciones de los sujetos no se guían siempre normativamente. Parece ser que la sociedad actual, aún es el miedo a las sanciones quien mueve la acción de los hombres, no el principio de la obligación moral.

En este sentido, tanto el resultado del análisis de los índices de los principales manuales, como las propuestas de estos autores hablan de un derecho que *debe ser*, soslayando el estudio del derecho *que es*.

Si a estos análisis y a estas propuestas se sugiere “*etizar*” el derecho, es decir, insistir en la integración de *principios* y *normas*, y, además se le añade la convicción que tiene la sociedad sobre los operadores jurídicos (desde jueces hasta abogados litigantes), el programa para enseñar lo que es el derecho (esa re-flexión, que sería la filosofía del derecho) ha de ser sobre el derecho *que es*, no sobre los conceptos abstractos, esencialistas, que tienen la mayoría de los manuales existentes.

Pareciera que *la naturaleza de la filosofía del derecho* es demasiado escurridiza como para dejarse encerrar en una sola teoría. Ésta se vislumbra en todas y en ninguna. Como quedó dicho líneas arriba, todas las teorías aportan algo, ya sea meras *descripciones* o interesantes *explicaciones*. Ello sugiere, quizás, que la metodología en el campo de las Ciencias Sociales debiera ser más *sintética*, más *ecléctica*, más *histórica*, integrando siempre ambas partes, tanto la *empírica-descriptiva* como la *analítica-ideal*, para que, como Bix lo sostiene, mantener la comunicación constante. El estudio del derecho *que es* resulta tan importante como su ideal a seguir, porque finalmente, la *explicación* que se dé será de una realidad empírica que deberá estar presente en todo momento, como el referente real de la teoría jurídica.

En la temática de la mayoría de los manuales de filosofía del derecho no figuran temas como “los derechos humanos” o los “derechos fundamentales”

como un “*locus*” de esta disciplina. Tampoco temas como “Estado de derecho”, ni temas relacionadas con el concepto de responsabilidad colectiva.¹⁷

Por otro lado, si se aceptase lo que algunos autores afirman (que actualmente nos encontramos en un momento de transición paradigmática, epistemológica, socio-cultural y política), entonces debe buscarse una revisión de la metodología de la enseñanza de los conceptos con los que se trabaje porque es esencial para esa reflexividad sobre el objeto de estudio, es decir, el concepto del derecho, pero no solo como un concepto teórico, sino de cómo “nace” una norma.

Es importante señalar que en este último punto se requieren muchas precisiones. Los estudios sobre los diferentes aspectos que tiene una sociedad, entre los que el aspecto “jurídico” es sólo uno de sus componentes viene explicado desde diferentes marcos teóricos (véase por ejemplo las exigencias sobre la pedagogía para la enseñanza de la reflexión de la norma desde el punto de vista de Foucault o de Bourdieu: el “campo jurídico” es un resultado de los diferentes “capitales” y “habitus” de una sociedad.

Las dificultades de la enseñanza de la reflexividad sobre el derecho se agudizan cuando las universidades, buscando hacer los programas de Derecho más “rentables”, minimizan los estudios filosóficos e inclusive han suprimido la asignatura “Filosofía del Derecho” en algunos programas educativos de nivel licenciatura. Como se trata de una re-flexividad que requiere ciertas capacidades, lo que es inexplicable es que esta asignatura no se encuentre en los programas académicos de posgrado en derecho.

Aunque los programas académicos se construyen conforme esta asignatura ha sido tratada en libros “clásicos”, no ha sido suficiente para motivar nuevos razonamientos que construyan filosofía del derecho y mucho menos que den a luz temas como actuales como “filosofía de los derechos humanos”

En el caso mexicano fijémonos en las fechas de estos autores (solo para referir algunos autores “clásicos”), Luis Recaséns Siches editó por primera vez en México su obra *Vida humana, sociedad y derecho*, en 1939. Juan Manuel Terán publicó *Filosofía del Derecho*, en 1952; Eduardo García Máynez, presentó *Filosofía del Derecho* en 1974, Miguel Villoro Toranzo, es autor de *Lecciones de Filosofía del Derecho: El Proceso de la Razón y el Derecho*, en 1973. Si se comparan las temáticas de los índices de estas obras con otros autores se notará la diferencia.

¹⁷ Garzón Valdés. *Derecho, ética y política. Un debate en torno a la obra de Ernesto Garzón Valdés*. Doxa. Núm 30 (2007). Pág 223 sig.

VIII. ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA

Revisando las últimas publicaciones sobresale la propuesta del profesor Marcelino Rodríguez Molinero, de la universidad Complutense.¹⁸ Su temario está estructurado en siete capítulos:

1. El problema de la ciencia del derecho
2. De la ciencia del derecho a la filosofía del derecho: la teoría del derecho
3. Qué es filosofía. La filosofía del derecho
4. El proceso de formación de la filosofía del derecho en su lento y progresivo desarrollo histórico.
5. La configuración temática de la filosofía del derecho desde su constitución como disciplina autónoma.
6. La Estructura temática de la filosofía del derecho
7. La desigual incidencia de la filosofía del derecho en las diversas ramas jurídicas.

Es interesante que en el punto 6 señale 4 áreas que, dice, son las áreas desde donde se genera una pregunta filosófica (así lo ve Juan Antonio García Amado, que ha reseñado la obra), la ontología, la lógica, la ética y la metafísica), y los temas principales de cada área los agrupa así: en la

I.- Ontología jurídica trabaja sobre

La naturaleza y esencia del derecho
La relación entre derecho y sociedad
Las costumbres de dicha sociedad
Derecho y economía
El poder
Derecho y política
Derecho y Estado
Derecho y religión
Derecho y arte
Derecho y técnica
Los fines del derecho

II.- La Teoría crítica del orden jurídico positivo

Concepto y definición de derecho

¹⁸ Rodríguez Molinero, Marcelino. (2000) *Introducción a la filosofía del derecho*. Madrid. Servicio Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad Complutense. Págs. 223-278

- La norma jurídica
- Los órdenes jurídicos y sistemas normativos
- Sujetos y objetos del derecho
- Fuentes del derecho
- Validez del derecho
- Obligatoriedad del derecho
- La aplicación de las normas
- La interpretación del derecho
- El desarrollo (inmanente y trascendente) del derecho
- La argumentación jurídica y la decisión jurídica
- III.- La Ética jurídica*
- La justicia
- El derecho natural y la dignidad humana
- Los derechos humanos en sus diferentes “generaciones” (fundamentales, civiles políticos, sociales, económicos y culturales)

Es una propuesta interesante la del profesor Rodríguez Molinero. Pero conviene recalcar que la re-flexión sobre el Derecho no aspira a una científicidad como la de otras ciencias. Es una ciencia “jurídica”, prudencial. ¿cómo se enseña esto?. La filosofía del derecho es una *reflexión* de la acción *humana histórica* que, entre otras particularidades (con lo que también se distingue de las “ciencias sociales”) es tal, cuando se aplica. Y como tal ha de enseñarse. La pedagogía para esta asignatura es un problema no resuelto. Las técnicas didácticas son otro asunto.

Por lo anterior se requiere una re-construcción del *concepto de derecho* para encontrar *nuevos criterios de científicidad* de este fenómeno así como las metodologías para su enseñanza.

La reconstrucción del concepto del derecho y el profundizar en la particularidad de lo filosófico (la filosofía del derecho), es urgente por los impactos de la crisis que se refleja en los llamados “Estados de Derecho” en América Latina.

IX. CONCLUSIONES

1.- Persiste la discusión sobre el mejor lugar para impartir la asignatura filosofía del derecho. En los programas de licenciatura los alumnos no tienen el bagaje teórico necesario para identificar “lo filosófico” de la Filosofía del Derecho. Por ello el lugar para la enseñanza de la filosofía del derecho ha de estar en los programas de posgrado.

2.- En la enseñanza de esta asignatura en los programas de posgrado ha de insistir en precisar la pedagogía con la que se ha de abordar (la filosofía del derecho), es decir, se ha de precisar si se abordará con un método experimental, dialéctico, fenomenológico, etc.

3.- Para identificar “lo filosófico” en la enseñanza de la filosofía del derecho es necesario, además, conocer los marcos teóricos y sus justificaciones, para confrontarlos con los de los sistemas jurídicos desde donde se hace la “filosofía del derecho” en un programa determinado académico determinando donde exista esta asignatura.

X. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXY, Robert, *La naturaleza de la filosofía del derecho*, Doxa: cuadernos de filosofía del derecho, núm. 26, 2003.
- (1989). *Teoría de la argumentación jurídica*. Edición. Madrid, Centro de estudios constitucionales. 1989
- (1993). *Derechos, Razonamientos jurídicos discurso racional*. México, Distributions Fontana.
- BIX, Bryan, *Algunas reflexiones sobre metodología en teoría del derecho*, Doxa: cuadernos de filosofía del derecho, núm. 26, 2003.
- CARRILLO DE LA ROSA, Yezid (2007). “Derecho y argumentación: el modelo de adjudicación del derecho en la antigüedad y el Medievo”. En *Revista de Derecho*, no. 28. Pp. 71-87.
- (2008). “De la científicidad a la racionalidad del discurso dogmático jurídico (el puesto de la razón práctica en la dogmática jurídica)”. En *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nº 11, 2007/2008, pp. 335-348
- (2009). *Acerca de la razón práctica en el derecho y de sus límites en la Justificación de las decisiones judiciales*. Colombia
- (2009). *Derecho, Discurso y Poder. Tres ensayos sobre relación entre el derecho y el poder político*. Colombia, Editorial Universidad Libre de Colombia.
- DEL REAL ALCALÁ, J. Alberto. La construcción temática de la filosofía del derecho de los juristas. En: Problema. *Anuario de filosofía y teoría del derecho*. Núm 4. 2010. IIJ UNAM. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/filotder/cont/4/arl/arl9.pdf>.
- DICKSON, Julie. Evaluación en la teoría del derecho. UNAM. 2006. En: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1979/pl1979.htm>.
- FLORES, Imer. Prometeo (des)encadenado: la enseñanza del derecho y los estudios de posgrado. En: *Derecho y Cultura. Posgrado*. Número 14-15 Mayo -

Diciembre. IIJ-UNAM-Academia mexicana para el derecho, la educación y la cultura. 2004.

HABERMAS, Jürgen, *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I, *racionalidad de la acción y racionalización social*, Ed. Taurus, México, 2002.

——— *TEORÍA de la Acción Comunicativa*, Tomo II, *crítica de la razón funcionalista*, Ed. Taurus, México, 2002.

——— Faktizität und Geltung. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. 1992. Su primer capítulo lo titula “Recht als Kategorie der gesellschaftlichen Vermittlung zwischen Faktizität und Geltung”

HORN, Norbert (2007). *Einführung in die Rechtswissenschaft und Rechtsphilosophie*. Alemania, C.F. Muller.

KAUFMANN, Arthur et al. (2011). *Einführung in Rechtsphilosophie und Rechtstheorie der Gegenwart*. C.G Muller.

KRUPER, Julian. (2011). *Grundlagen des Rechts*. Nomos.

LUVIANO GONZÁLEZ, Rafael (2010). “Justicia, jueces y derechos.” (Su interpretación y argumentación) en Revista Jurídica Jalisciense, no. 1.

MAHLMANN, Matthias (2010). *Rechtsphilosophie und Rechtstheorie*. Nomos.

MARTÍNEZ ZORRILLA, David (2010). *Metodología Jurídica y Argumentación*. Madrid, Marcial Pons.

PÉREZ LEÑO, Antonio-Enrique (1992). *Los clásicos españoles del derecho natural la rehabilitación de la razón práctica*. Disponible en: Doxa no.12 pp. 313 -323.

RODRÍGUEZ MOLINERO, Marcelino. Introducción a la filosofía del derecho. Madrid. Servicio Publicaciones. Facultad de Derecho. Universidad Complutense.

SANTOS PÉREZ, Ma. Lourdes (2000). *Apuntes para una teoría de la argumentación jurídica en el marco del nuevo constitucionalismo*. Disponible en: www.letrasjuridicas.com/Volumenes/18/santos18.pdf.

URIBE, Robert (2011). Apuntes introductorios a la metodología del conocimiento jurídico en el civil law. Disponible en: <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/486/626>.

VILAROIG, Jaime (2010). *Dos contribuciones a la teoría de la argumentación jurídica: neil maccormick y robert alexy*. Disponible en: <http://www.ujj.es/bin/publ/ediciones/jf12/18.pdf>.

ZERPA, Marcelo (2005). “*Itinerarios de la razón práctica*”. En: *Cuadernos del sur*, Filosofía, no. 34. Universidad Nacional del Sur. Argentina.

EL ERROR DEL SIMULACRO

Enrique FARFÁN MEJÍA*
Marianela RAMÍREZ**

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El contenido*. III. *Desarrollo*. IV. *Las conclusiones*. V. *Referencias*.

I. INTRODUCCIÓN

En México es frecuente la mención del uso de “simulacros” cuando se habla de la preparación de los profesionales del derecho para la implementación de los juicios orales. A pesar de la importancia del “simulacro” en estas tareas no es frecuente, sin embargo, la conceptualización y descripción metodológica de qué es y cómo se prepara un “simulacro”.

Considerando lo anterior, en este comunicado hacemos un análisis del uso del término “simulacro” en el campo jurídico y terminamos con una propuesta en la cual se sustituye el término de por el de “muestra”.

El método que emplearemos, siguiendo a Ribes (1990) en su propuesta acerca de la aplicación del conocimiento, recurre a la pragmática del lenguaje wittgensteiniana mediante el análisis del juego del lenguaje del “simulacro” jurídico, del uso que se le da al término en la formación del abogado. En segundo lugar, se desarrolla un análisis psicológico de las habilidades involucradas en el “simulacro” y, por último, se propone, desde este mismo análisis psicológico el uso de “muestra” en lugar del uso de “simulacro”. Consideraremos que esta reconceptualización y propuesta da claridad y orden al desarrollo de habilidades mediante ejercicios prácticos, referidos equivocadamente como “simulacros”.

* Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal.

** Universidad Pedagógica Nacional

II. EL CONTENIDO

Desde diversas disciplinas centradas en el estudio del lenguaje se establece que las palabras forman una unidad junto con el pensamiento y la acción (Batjin, 1987; Searle, 1986 ; Vigotski, 1978; Wittgenstein, 1992). El lenguaje, el pensamiento y las prácticas generan un juego de lenguaje interactivo. Las palabras adquieren su significado en el uso dentro de un contexto normativo que construye realidades mentales. Por lo tanto, si una disciplina no revisa e identifica los usos del lenguaje en que se usa una palabra de la cual se apropiá, corre el riesgo de adquirir o trasladar esos usos, aun sin darse cuenta. Estos usos implícitos, a su vez, influyen en las prácticas y pensamientos del grupo que las usa.

Desde esta plataforma conceptual Turbayne (1974) advirtió que, cuando se llevan palabras de una actividad a otra de manera indiscriminada, se genera una dinámica mediante la cual se “trasladan” los usos de esas palabras entre diferentes prácticas aun sin percibirse. Este autor analizó precisamente el efecto que este uso descuidado puede tener en la práctica científica. Los científicos naturalmente han usado metáforas para sus explicaciones, sin embargo, el descuido conceptual puede llevar a dejar de usar la metáfora como recurso, darle una naturaleza fáctica a la metáfora y convertirla en objeto de estudio. Cuando se da esta situación surge lo que se denomina “pseudoproblemas”, preguntas sin solución empírica ni conceptual surgidas de errores lógicos. Así es que el análisis conceptual es fundamental en la tarea científica pues así se previene caer en la búsqueda estéril de “pseudoproblemas”.

El análisis del uso del lenguaje no es sólo necesario para la generación de conocimiento, también se requiere para la aplicación de este conocimiento a la resolución de problemas sociales (Ribes, 2009). La generación de conocimiento procede analíticamente en tanto supone la abstracción de las características de los objetos para crear una construcción, el objeto de estudio, que no es ningún caso específico sino, repetimos, una abstracción. Por el contrario, la aplicación del conocimiento se da sobre el caso particular. El trabajo de análisis y desprendimiento del caso concreto con el que se procede para generar conocimiento no es la vía correcta para solucionar un problema. La solución del problema demanda tener clara la particularidad de ese problema.

La solución tiene como primera actividad el análisis del uso cotidiano del término que está inmerso en el problema. Este análisis del uso del lenguaje cotidiano permite empezar a definir la particularidad del problema,

su historia y, sobre todo, su origen natural. El análisis develará que los mecanismos de explicación trascendentales salen sobrando.

En segundo lugar se emprende el desarrollo de una estrategia multi o interdisciplinaria en donde concurren diferentes disciplinas para solucionar el problema. En esta estrategia se requiere asegurarse que la disciplina desde la que se participa tenga el suficiente desarrollo teórico y tecnológico para comprender el problema que se quiere solucionar.

El derecho, como práctica profesional consiste en la aplicación de conocimientos y tecnologías provenientes del derecho y de otras disciplinas. Es válido, entonces, preguntarse por el proceso seguido dentro del derecho para incorporar conceptos a su cuerpo disciplinar. Sobre todo en el caso del término que nos ocupa, que, si bien tiene un origen histórico disciplinar, como podremos ver, es tan común su uso que ya forma parte del lenguaje y la vida cotidiana. ¿Qué usos implícitos trajo consigo el término cuando se incorporó al derecho? Para responder esta pregunta se siguió este procedimiento de análisis conceptual.

III. DESARROLLO

1. *Antecedentes históricos*

El término “simulacro” aparece en el campo de la filosofía con la obra de Platón quien en sus “Diálogos” propone una teoría del conocimiento en la cual, el ser humano, “conoce” por los sentidos las apariencias y no la esencia de los objetos. Al detallar Platón estas apariencias, es que menciona a los “simulacros” como imágenes falsas o que pueden conducir aún más al error. Específicamente Platón usa el término “*simulacrum*”. De origen la palabra “simulacro” advierte en sí misma que refiere una falsedad y que más que ilustrar puede conducir al error. Su naturaleza engañosa debe advertirse y procurar una actitud alerta más que obsequiosa como quien está ante la verdad.

Sonna (2013), a partir del análisis que hace Deleuze sobre la obra de Platón, establece que el “simulacro” recibe el nombre griego de “phántasma” y ubica su significado en el Diálogo del Sofista como una técnica relacionada con la imagen:

“Deleuze toma el concepto del Sofista, donde aparece desarrollado en el marco de la división de la técnica de producción de imágenes (*eidopoiké*) en una

técnica de producción de íconos o semejanzas (eikastiké téchne) y una técnica de producción de simulacros (phantastiké téchne”).

Por lo tanto el “simulacro”, “simulacrum” o “phantásma” es una categoría para intentar explicar la relación entre realidad, lenguaje y conocimiento. En ese sentido Sonna (2013) precisa que sentidos relaciona con la “mimesis”:

“Este concepto aparece sólo en Sofista 233d-236d y República 595 a-605c en contextos en los que se trata el problema de la mimesis”

En el siglo XX el término “simulacro” aparece en la teoría literaria. Desde la literatura el término “simulacro” remite a la parodia y a la sociedad del espectáculo.(Amícola, 1996)

A finales del siglo XX el uso disciplinar de “simulacro” migra al campo de la teoría social y es usado para proponer una explicación de la actualidad mundial señalándola como una era de falsedad. Ruiz (2011) destaca estas ideas en su análisis de la obra “Cultura y simulacro” de Baudrillard (1993):

...Jean Baudrillard va a desarrollar la idea del Simulacro como fenómeno que atraviesa a las sociedades contemporáneas y que se caracteriza por el surgimiento de la hiperrealidad, la simulación, la confusión entre signo y sentido, siendo que el primero elimina al segundo, la problemática de la ciencia que pierde así su objeto de estudio, mismo que a su vez va a eliminar a la ciencia como tal, la pérdida de lo divino a través de la iconografía, por lo tanto la muerte de Dios...

Llegamos así a un horizonte cultural contemporáneo en el que “simulacro” es un término referente de la confusión y el sinsentido. ¿Cómo es que una profesión lo puede incorporar como parte de sus estrategias formativas?

2. *El uso cotidiano del término “simulacro”*

El diccionario de la Real Academia Española define al simulacro como “Ficción, imitación, falsificación”. En la vida cotidiana la palabra “simulacro” también se usa para referir una experiencia incierta, de resultados imprecisos y orientada a una práctica. El término simulacro se usa, pues, en la preparación ante una situación de emergencia.

3. *El “simulacro jurídico”*

En el campo del derecho encontramos el uso del término “simulacro” es como *recurso publicitario* y como *estrategia de presión política*.

El simulacro como recurso publicitario. Al respecto, el “simulacro” es destacado por algunas ONGs como un recurso para visibilizar algún conflicto, sobre todo aquellos surgidos de los prejuicios o discriminaciones. Es el caso de la ONU Mujeres quien sugiere el uso de “simulacros de juicios” como:

“una actividad para movilizar la opinión pública sobre las violaciones de derechos humanos que no reciben atención real en el sistema judicial nacional”.

Hay otras ONGs o asociaciones, como la Asociación Argentina de Juicios con Jurado, las cuales explícitamente usan los “simulacros” como medios propagandísticos:

“el objetivo del simulacro es difundir la metodología del juicio por jurados y obtener apoyos para exigir su instalación”

Este uso publicitario del “simulacro” también se hace presente en el caso de los juicios orales en México, pues los “simulacros de juicio oral”, en algunos casos, devienen en espectáculos políticos más que en sesiones académicas donde se evalúe jurídica y pedagógicamente lo acontecido. En estos “simulacros de juicio oral” se invita a figuras políticas y sociales en general, quienes forman un gran auditorio en donde se privilegia el espectáculo sobre la academia. Así es un “simulacro” de juicio realizado en Zacatecas el 8 de mayo de 2014, publicado en el diario Express Zacatecas, al que asistió el representante del gobernador, el presidente de la cámara de diputados, entre otros.

Otro ejemplo lo encontramos en Chile. En una “expo” se presentó un “simulacro” de juicio y de nuevo se le dio la connotación al término “simulacro” de una situación propagandística, a continuación la nota periodística:

“ABC Digital trasmítirá simulacro de juicio oral y público”

Desde las 18:00 de este miércoles nuestro portal trasmítirá un simulacro de juicio oral y público que se realizará dentro del marco de la “Expo Fiscalía”. La iniciativa surge del Centro de Información y Recursos para el Desarrollo (CIRD) y el Ministerio Público. El simulacro de juicio oral y público se hará con la participación de jueces y fiscales. La transmisión se realizará a través de ABC Digital.

La expo forma parte del proyecto “Conociendo el Ministerio Público”, ejecutado por el CIRD en el marco del Programa Umbral con el apoyo de USAID”

Podría pensarse que el uso del término “simulacro” como “propaganda jurídica” coincide con el uso que surgió en la filosofía platónica: el “simulacro” es una imagen que engaña.

Llegamos así al uso del “simulacro” en el campo de la formación jurídica. Advertimos que el “simulacro” genera una práctica pedagógica en la cual se practica el juicio en un escenario incierto. Se llega a justificar este escenario de incertidumbre apelando al razonamiento de que “hay que estar preparados para todo”, y que los juicios son impredecibles. Por lo tanto, se justifican “prácticas de simulacros” sin planeación, sin definición de objetivos, en las cuales se justifica la improvisación y responder a situaciones desconocidas que se le van planteando a los participantes.

El resultado de estas “prácticas” es, de la misma manera, incierto. Se hace complicado evaluar la efectividad de los simulacros pues, como dijimos, no se precisan los objetivos ni se detalla lo que se esperaba practicar.

Podríamos, sin embargo, pensar que los “simulacros” son adecuados para momentos de la formación en la cual se trabaja la improvisación, la espontaneidad, pero habrá momentos en que lo que se busque sea una preparación precisa, delimitada a objetivos específicos. En ese caso, no parece que los simulacros sean la mejor opción formativa.

En la preparación de los profesionales del derecho no se advierte claridad al respecto de este funcionamiento acotado del simulacro. Las razones de esta confusión pueden tener diversas razones pero una de ellas es la tradición didáctica característica de algunas escuelas e institutos de formación de abogados. Inmersos en una visión tradicional es complicado que adviertan estos detalles didácticos pues se requiere una cultura pedagógica de la cual se adolece.

En todo caso el “simulacro” en el campo jurídico o nos precipita al campo de lo emergente o nos recuerda lo falso del espectáculo que está sucediendo más que un acto de formación jurídica. En todos estos usos se advierte la permanencia del uso original que se señaló desde la filosofía de la Grecia Antigua. Así es que el simulacro, como lo señaló Platón es una vía al engaño y en la didáctica jurídica puede estar propiciando esta imagen engañosa. Por lo tanto no es de sorprenderse que generalmente la realización de un “simulacro jurídico” se considera un espacio abierto a la improvisación y que difícilmente cubre los requisitos necesarios para ser una actividad formativa: se carece de precisión en los objetivos, no hay un método preciso para realizarlo y los resultados son inciertos. Comúnmente está ausente la evaluación sistemática de lo acontecido. Concluyendo la valoración del “simulacro” y sus beneficios en la formación para el juicio oral. Legítima: sí. Publicita: sí. Enseña: no estaríamos tan seguros.

4. *La propuesta: la muestra*

El desafío de cambiar de los juicios tradicionales a los juicios orales demanda el desarrollo de habilidades. Esta preocupación formativa pone en jaque a la didáctica tradicional libresca y verbalista. En la didáctica tradicional se supone que las habilidades podrán ser desarrolladas por exhorto al alumno a comportarse de determinada manera a través de la exposición verbal del docente. Los resultados son difícilmente los deseados pues muy pocos de los alumnos, o ninguno, desarrolla sus habilidades sólo escuchando que se las describa. Proponemos el uso de “muestra” de juicios en lugar del de simulacro. Consideramos que en las páginas anteriores demostramos de manera suficiente que el traslado de la palabra “simulacro” de la filosofía platónica a la enseñanza del derecho se hizo sin advertir los juegos del lenguaje en los que está inmersa y que implican necesariamente la presencia del engaño. Por lo tanto resulta un pseudoproblema la tarea pedagógica de usar el “simulacro” para enseñar habilidades porque, de sí, el “simulacro” no facilitará esta tarea.

Definido este problema lógico de querer usar el “simulacro” para enseñar consideramos que debe terminarse su uso en la enseñanza del derecho.

Proponemos que para los casos en que se quiera representar un juicio o parte de él con finalidades pedagógicas es más conveniente usar el término “mostrar”.

“Mostrar”, de acuerdo al diccionario de la RAE, significa, entre otras acepciones, “ejemplar o modelo que se ha de copiar o imitar.”

Como se advierte, la muestra se identifica específicamente con lo que se quiere que se aprenda, desde un punto de vista de la formación de habilidades específicas, mientras que el simulacro estaría en la lógica de la visión sincrética del juicio, pues tiene una visión global de las actividades profesionales involucradas.

IV. LAS CONCLUSIONES

La palabra “muestra” da cuenta de una experiencia de ejercicio planeado, con resultados precisos y orientada a una formación ordenada. En el siguiente cuadro queremos sintetizar nuestro análisis sobre “simulacro” y “muestra”.

Aspecto	Simulacro	Muestra
Tipo de experiencia	Incierta	Planeada
Resultados	Imprecisos	Precisos
Orientación	Orientado a la práctica	Orientado a una formación planeada
Momento formativo	formación experta	Formación inicial

V. REFERENCIAS

- AMÍCOLA, José. *Parodización, pesquisa y simulacro*, Orbis Tertius, I (1), 1996
- BATJIN, Mijaíl. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*; Madrid: Alianza, 1987
- BAUDRILLARD, Jean. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos, 3a edición, 1987
- RIBES, Emilio. *Psicología general*. México: Trillas, 1990
- _____, *Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar?* Revista Mexicana de Análisis de la Conducta , vol. 35, núm, 1, pp. 3-17, 2009
- RUIZ URIBE, Martha. *Cultura y simulación*. Jean Baudrillard. Razón y palabra, Revista Electrónica en América Latina especializada en Comunicación, 75, febrero-abril, 2011
- SEARLE, John R. *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1986
- SONNA, Valeria, *Deleuze lector de platón. Deleuze as Platós reader*. Praxis Filosófica Nueva serie, No. 38, enero-junio 2014: 201 - 223
- TURBAYNE Colin, Murray, *El mito de la metáfora*. México: FCE, 1974
- VIGOTSKI, Lev *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, 1978
- WITTGENSTEIN, Ludwig, *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*. Traducido por Isidoro Reguera. Barcelona: Paidós, 1992.

EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO POR MÓDULOS: EXPERIENCIAS DE SUS CUATRO AÑOS DE APLICACIÓN

Federico ADÁN DOMÈNECH
Joan PICÓ I JUNOY

RESUMEN: Los profesores de derecho procesal de la URV obtuvieron un proyecto I+D para la innovación docente en 2009. La finalidad de este proyecto se concretaba en introducir en la enseñanza del derecho procesal una metodología de aprendizaje alternativa a las clases magistrales. El docente eliminaba las clases magistrales por un sistema docente interactivo entre alumno y profesor, que tenía como objetivo eliminar el simple papel de oyente del estudiante para convertirlo en una participación activa. Partiendo de la lectura del temario por parte del estudiante, las clases se orientaban a la resolución de dudas y exposición de conocimientos. Cada lección del temario era dividida en diferentes módulos que requerían de la iniciativa del alumno. El aprendizaje del derecho por módulos pretende ser un instrumento pedagógico que potencia la participación activa del alumno en su propia formación intelectual, y ofrece al profesor un mecanismo válido para efectuar la evaluación continuada del estudiante mediante la realización de módulos. Tras la experiencia práctica de la instauración de esta metodología docente en la titulación de derecho, en este trabajo se pretenden trasladar los resultados de la misma, analizando sus extremos, tanto positivos como negativos.

PALABRAS CLAVE: Módulo, innovación docente, competencias, estudiante, derecho.

ABSTRACT: The professors of procedural law at the URV obtained an R & D project for teaching innovation. The purpose of this project was embodied into introduce in the teaching of procedural law an alternative methodology to the traditional lectures. The main idea is to eliminate the teacher's master class and

the role of listener of the student by an interactive educational system between student and teacher, and in this way the student would become actively involved. Starting from the fact that the students have read the class notes by themselves, the classes were organized to solve questions and exposing knowledge. Each lesson was divided into different modules that required the student's initiative. Learning law by modules becomes an educational tool that promotes the students' participation in their own intellectual development, and provides to the teacher a right mechanism to evaluate the student's continuous assessment by modules. After the practical experience of the introduction of this teaching methodology in the degree of law, by this communication we intend to translate its results, analysing all the positive and negative items.

KEYWORDS: Module, teaching innovation, skills, student, law.

SUMARIO: I. *Objetivos de la metodología docente.* II. *Elementos básicos de la metodología docente.* III. *Resultados de la experiencia docente.* IV. *Conclusiones.* V. *Bibliografía.*

I. OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA DOCENTE

La finalidad básica de este proyecto es buscar un método docente que permita adaptar el aprendizaje del Derecho Procesal a las nuevas pautas metodológicas previstas en el modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior, esto es: a.- la adquisición por el alumno -además de conocimientos- de competencias y habilidades; b.- la permanente interacción profesor-estudiante; y c.- la evaluación continuada del alumno.

Asimismo, un segundo objetivo de esta metodología docente se concretaba en adquirir por el alumno diferentes competencias básicas para su ejercicio profesional, que justificaban la heterogeneidad de los módulos. Así, el aprendizaje por módulos estructura cada lección del curso en 4 módulos, de los cuales uno –el primero- siempre es obligatorio. Los otros tres varían en función del contenido concreto de cada lección, pudiendo escoger el profesor de entre los diversos tipos de módulos catalogados como opcionales.

El módulo obligatorio: “¿lo entiendes?”, tiene por objetivo facilitar la comprensión de la materia estudiada por el alumno, resolviéndole las dudas que pueda tener. El resto de módulos tienen diversas finalidades. Módulos

opcionales: primer módulo: “A debate”, mediante éste se pretende estimular la capacidad crítica del alumno en la valoración de textos con repercusión jurídica; segundo módulo: “Buscando los errores”, la finalidad del mismo es demostrar el conocimiento adquirido del temario; tercer módulo: “Resuelve el problema”, este módulo pretende potenciar en el estudiante la capacidad de razonamiento jurídico, al defender una solución ante un caso práctico; cuarto módulo: “Verdad o mentira”, a través de su realización el estudiante debe discernir entre afirmaciones correctas o incorrectas razonando la respuesta; quinto módulo: “Mira por Internet”, favorece la capacidad de búsqueda de la información –especialmente a través de internet y del uso de las bases de datos jurídicas-; sexto módulo: “Redacta”, acredita el conocimiento de los escritos profesionales y la capacidad de argumentación.

En definitiva, el aprendizaje del derecho por módulos es un instrumento pedagógico que potencia la participación activa del alumno en su propia formación intelectual, y ofrece al profesor un mecanismo válido para efectuar la evaluación continuada del estudiante. Todo mediante unos ejercicios –módulos– que, dirigidos por el profesor, vienen a verificar la eficaz adquisición, no sólo de conocimientos, sino también de competencias y habilidades por parte del alumno. A la vez, con este método de aprendizaje se pretende estimular su creatividad, dejando que se enfrente al estudio directamente, y sea él quien analice los textos normativos, doctrinales y jurisprudenciales, resultando capaz de buscar la información necesaria para resolver problemas y redactar documentos jurídicos.

II. ELEMENTOS BÁSICOS DE LA METODOLOGÍA DOCENTE

Con anterioridad a la exposición de las conclusiones obtenidas con la implantación efectiva de esta metodología, es preciso destacar cuáles han sido los elementos básicos en que se ha fundamentado esta experiencia docente. El éxito de esta metodología está condicionado por extremos que pueden ser clasificados en tres grupos: la organización de la titulación, las actividades propias del alumno y la actividad del docente.

En relación a la organización de la titulación, se pretende determinar si el éxito de este método docente está vinculado a la estructura interna de la titulación y al dimensionamiento de los grupos a los se imparte docencia. Es por ello, que su implantación se ha realizado en tres asignaturas diferentes en cuanto al volumen del temario y el número de estudiantes matriculados. Así, el aprendizaje por módulos lo hemos aplicado durante cuatro años en estas tres asignaturas: en la optativa “Tutela judicial de la empresa” –entre

10 y 20 alumnos presenciales- y en las troncales “Derecho Procesal Civil” y “Derecho Procesal Penal” –con más de 80 alumnos presenciales-, obteniendo resultados diferentes.

El trabajo interno del alumno constituye elemento básico para la realización de los módulos en clase. El alumno debe efectuar una actividad preparatoria previa de lectura y comprensión de la lección. La inactividad del alumno imposibilita su participación en clase y la resolución de los módulos, circunstancia que incide en su asistencia a clase. Por estos motivos, la primera cuestión que debemos verificar es la facilidad en cuanto a la adquisición de los materiales docentes por el estudiante y la distribución semanal de las clases de la asignatura, a efectos de permitir al estudiante la lectura y comprensión de los mismos.

Respecto de la actividad del docente se produce una alteración substancial de su realización en diversos aspectos: a.- la docencia del profesor de carácter magistral se sustituye por una explicación teórico-práctica resultante de la resolución de los diferentes módulos; b.- la simple explicación deja paso a un papel de conductor-director de la clase que asegure la interacción de los alumnos y su participación activa, por este motivo, el profesor debe tener preparado en clase una ficha personalizada de cada alumno para anotar la valoración que estime oportuna sobre su participación activa y crítica, así como sobre su capacidad de argumentación y convencimiento; c.- la actividad evaluativa resultante de un examen final es sustituida por una evaluación continuada.

III. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Los resultados obtenidos de la implantación de esta metodología docente resultan dispares. En la asignatura optativa “Tutela judicial de la empresa”, el número reducido de alumnos matriculados y la extensión, más limitada, del temario facilitó la interacción entre alumnos y profesor y una mayor facilidad en cuanto a la adquisición de los conocimientos necesarios por el estudiante. A pesar de las condiciones favorables para el éxito de la implantación de esta metodología docente, resultó necesaria la reducción del número de módulos a efectuar por sesión, debido a la acumulación de actividades obligatorias del estudiante en el conjunto de asignaturas que cursaba. En cuanto a los niveles de éxito respecto a la superación de la asignatura por el estudiante, el resultado final fue excelente, incrementándose el porcentaje de alumnos aprobados respecto de los cursos académicos anteriores en que

la metodología docente era la tradicional, esto es, la impartición de sesiones magistrales. En concreto, durante los cuatro años aprobaron 45 de los 49 estudiantes presenciales, esto es, el 91,83 %.

En contrapartida, en las asignaturas troncales “Derecho Procesal Civil” y “Derecho Procesal Penal” la experiencia fue radicalmente distinta. La existencia de un gran número de alumnos conjuntamente con la amplitud del temario provocó, desde el inicio de las asignaturas, una resistencia del alumno a seguir este método de aprendizaje. Ante esta realidad resultó necesario flexibilizar el método con las siguientes modificaciones: en primer lugar, el primer módulo obligatorio destinado a la resolución de dudas, en muchas ocasiones, se sustituyó por un resumen general del profesor del tema estudiado –por lo que el alumno abandonó la exigencia de asistir a clase, cuando menos, con la lección del día leída-; y, en segundo lugar, de los tres módulos optionales normalmente se realizaron sólo dos, en función de la complejidad de cada lección (y cuando se efectuaron los tres no pudieron analizarse en profundidad). A pesar de todo ello, el resultado final en cuanto a la evaluación del alumno también resultó ser excelente, incrementándose el número de aprobados porcentualmente, respecto de años anteriores. Así, respecto de la asignatura “Derecho Procesal Civil”, de los 352 alumnos presenciales en los cuatro cursos aprobaron 266, esto es, el 75,56 %; y con referencia a la asignatura “Derecho Procesal Penal”, de los 312 alumnos presenciales, en idéntico periodo de tiempo, la superaron 241, esto es, el 77,24 %.

IV. CONCLUSIONES

Tras la implantación de esta metodología docente durante cuatro años académicos, las conclusiones de la misma se dividen en los siguientes extremos:

1. *Recursos materiales*

Elemento imprescindible para el éxito de esta metodología es la lectura de los módulos por parte del estudiante. La planificación de la asignatura requiere de la preparación previa de los materiales didácticos y de su entrega a los estudiantes. Tradicionalmente, los materiales utilizados en clase eran objeto de adquisición por parte del estudiante en soporte papel en el servicio de reprografía de la Universidad. El mantenimiento de este sistema resultaba más costoso para el estudiante, al tener que abonar las fotoco-

pias que constituyen un volumen documental excesivo. La instauración de plataformas digitales en las universidades, en nuestro caso la denominada Moodle, facilita que los estudiantes puedan acceder a los materiales de forma gratuita, desde cualquier lugar, en el soporte digital o documental que prefieran.

2. Incremento en las actividades evaluativas de los estudiantes

Uno de los principales obstáculos para el éxito de esta metodología docente lo constituye el aumento de actividades evaluativas asumidas por el estudiante. La instauración del sistema de evaluación continuada supone un incremento de las actividades a realizar por el estudiante, en cada una de las asignaturas matriculadas. La experiencia demuestra la necesaria reducción de ellas para permitir la convivencia con las actividades programadas por el resto de asignaturas. La solución a esta problemática se concreta en que las pertinentes comisiones académicas de cada titulación limiten las actividades a evaluar en cada asignatura. El sistema más lógico y justo se concreta en determinar el número de actividades evaluativas en función del número de créditos de la asignatura en el global de la titulación. A mayor créditos, mayor número de actividades exigidas. Así, por ejemplo, para el caso del Grado de Derecho de la Universidad Rovira i Virgili, el número de actividades evaluables está relacionado con el número de créditos ECTS de cada asignatura, siguiéndose esta distribución: para las asignaturas de 3 y 4 créditos ECTS, se pueden prever de 3 a 5 actividades evaluables -recomendándose 3-; para las asignaturas de 5 y 6 créditos ECTS, se pueden prever de 4 a 6 actividades evaluables -recomendándose 4-; y para las asignaturas de 7 y 8 créditos ECTS, se pueden prever de 5 a 8 actividades evaluables -recomendándose 5-.

3. Organización de la titulación

En relación a este extremo, tres son los elementos que han sido examinados. En primer lugar, el dimensionamiento de los grupos constituye un elemento que condiciona la eficacia de esta metodología docente, los grupos reducidos de alumnos facilitan la interacción y la participación activa del estudiante, en contrapartida los grupos sobredimensionados dificultan el dinamismo de la clase y su fluidez, en segundo lugar, la previa preparación de los materiales por el estudiante requieren de una separación temporal de las sesiones de la asignatura, pues de lo contrario, su proximidad en el tiempo

dificulta la preparación del estudiante, imposibilitando su interacción en el aula, finalmente, el estudio exhaustivo de la cada uno de los temas de la asignaturas exige de la realización completa de un mínimo de módulos, de imposible práctica en una hora, siendo necesaria sesiones de dos horas de duración.

4. Práctica de los módulos

Resulta importante analizar el resultado de la realización de los módulos, a efectos de establecer su incidencia en el aprendizaje y en el éxito de la implantación de la metodología docente. El más complejo de articular ha sido “Mira por Internet” ya que requería el acceso, en la propia aula, a Internet. Si bien es cierto que cada día son más los alumnos que asisten a clase con ordenadores, lo cierto es que no todos los hacen. La solución a este problema vino por permitir hacer grupos de dos o tres alumnos para la búsqueda los materiales que luego serían objeto de discusión en clase.

5. Trabajo del alumnado

El estudiante se convierte en protagonista de esta metodología docente, pues su éxito se encuentra condicionado a un trabajo previo del estudiante en relación a la preparación del temario, por lo que deviene imprescindible el compromiso del alumno en este instrumento docente. El alumno, acostumbrado a una posición pasiva en la recepción de los conocimientos, comprueba como su trabajo activo diario -al constituir el eje vertebrador básico sobre el que se centra la evaluación continua que el profesor efectúa de su proceso de adquisición de conocimientos- le supone un evidente incremento de dedicación al estudio, lo que, habitualmente no es bien recibido. La correcta realización de esta metodología supone un esfuerzo de trabajo muy superior al que están acostumbrados a asumir en las sesiones magistrales. Sin embargo, a pesar de la sensación de que el trabajo diario resulta continuo durante el curso, se consigue tener una visión de conjunto de la materia.

6. Trabajo del profesor

La innovación docente ha supuesto un replanteamiento de la tradicional actividad del profesor. Con este instrumento metodológico, el docente, además de tener preparada bien la lección –para afrontar cualquier tipo de

pregunta o duda que puede formular el alumno en el primer módulo obligatorio- debe trabajar los diferentes módulos semanalmente y controlar la participación activa del alumno en clase, así como ir resolviendo las diversas actividades evaluables para determinar la nota final del alumno (así, por ejemplo, no olvidemos que el profesor deberá controlar, cuando menos, la resolución escrita de los módulos de tres lecciones en asignaturas de tres o cuatro créditos -y en cada lección encontramos tres módulos-. Esto supone el incremento de su trabajo de evaluación continua, pues deberá corregir multitud de actividades –si tiene 40 alumnos, serán 120, esto es, 40 por 3- cada una de ellas de entre 3 a 10 páginas, y a medida que resulta mayor el “creditaje” de la asignatura aumenta las actividades evaluativas a corregir por el profesor).

En definitiva, para el buen funcionamiento de este método de aprendizaje son necesarias las siguientes condiciones mínimas:

- a) Número de alumnos: el dimensionamiento de los grupos debe ser reducido, el número de alumnos óptimo son 20;
- b) Duración de las clases: resulta precisa la compactación de sesiones, la duración mínima de las mismas debe ser de dos horas, de lo contrario, resulta tarea ardua realizar los cuatro módulos en que se divide cada lección;
- c) Separación temporal de las clases: las sesiones semanales de la asignatura deben espaciarse en el tiempo, como mínimo por dos días, a efectos de que el alumno tenga tiempo de leer, comprender y asumir los contenidos de cada lección;
- d) Entrega previa de los materiales: para la debida organización del alumno, es imprescindible que se fijen anticipadamente –al inicio del curso– tanto las lecciones como los concretos módulos de cada lección que deberán entregarse así como la fecha de entrega.
- e) Concreción del cronograma de la asignatura: deberá calendarizarse la lección que se tratará cada día del curso y de los módulos que se utilizarán, para que el alumno sepa en cada momento el tema y los módulos a preparar.

V. BIBLIOGRAFÍA

ADAN, Federic et al., “Nueva metodología docente en el Derecho Procesal”, *Docencia y Derecho*, núm. 2, 2010, pp. 8-25.

CERRATO, Elisabet, “¿Cómo se estructura una lección de Derecho Procesal Civil siguiendo el sistema de aprendizaje por módulos?”, *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, Barcelona edit. J.M. Bosch, 2011, pp. 215-221.

PICÓ, Joan (dir.), *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, Barcelona, edit. J.M. Bosch, 2011.

_____, “El aprendizaje del Derecho por módulos. Aplicación al Derecho Procesal”, *LA LET*, núm. 7487, 2010, pp. 1-7.

_____, “El aprendizaje del Derecho Procesal por módulos: resultados de sus primeras aplicaciones”, *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, Barcelona, edit. J.M. Bosch, 2011, pp. 113-123.

LOS APORTES DE LA COMPLEJIDAD PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SIGLO XXI

Taeli Raquel GÓMEZ FRANCISCO*

SUMARIO: I. *Nota introductoria.* II. *Por qué es importante asumir las reflexiones de la educación del derecho desde los nuevos paradigmas científicos.*
III. *Casos a ilustrar.* IV. *Conclusiones.* V. *Bibliografía.*

I. NOTA INTRODUCTORIA

El conocimiento científico se encuentra en una etapa de ruptura de sus clásicos paradigmas mecanicistas y lineales. En este proceso convergen la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología y, por cierto, las Ciencias Jurídicas. Ello no es el resultado de un capricho de innovadores, sino, más bien, un paso histórico en el devenir de los nuevos tiempos globales y complejos que se han inscrito como cualidad en los objetos de estudio.

En concordancia con lo anterior, este trabajo se plantea como objetivo central, demostrar que la presencia de paradigmas científicos clásicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas, debilita la formación de abogados, lo que conlleva que estos no estarán habilitados para enfrentar las necesidades complejas de los tiempos actuales.

Para indagar sobre lo anterior, analizaremos la presencia de algunos fundamentos mecanicistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que persisten en la educación de las ciencias jurídicas y también, los aportes de los paradigmas complejos actuales aplicados a la Pedagogía y Didáctica jurídica, dado que representan una mayor coherencia con los problemas reales y atributos de los tiempos actuales.

* Abogada y Doctora en Ciencias Filosóficas de la Universidad de la Habana; Académica de la Universidad de Atacama de Chile; Docente investigadora en el área de Filosofía del Derecho. E mail: taelig@yahoo.es, taeli.gomez@uda.cl.

Como es sabido, en las últimas décadas ha primado un interés por promover cambios en la educación del Derecho, lo cual ha ocasionado un proceso de apertura en muchos sentidos: espacios para la reflexión y el debate, diálogos fraternos sobre experiencias en aula e investigaciones que enriquecen nuestras propuestas.

Este avance, a nuestro juicio, ha permitido dar saltos cualitativos en la creación de nuevos planteamientos, ocasionando rupturas a paradigmas, y que en definitiva, están a la base de los nuevos procesos educativo-jurídicos. Decimos lo anterior, porque en los últimos años los debates ya no solo abordan una u otra didáctica -las que por cierto son bienvenidas-, sino que, además, incluyen nuevas epistemologías, demandas de los movimientos sociales y el lamento de las crisis sociales y ecológicas.

En este sentido, nuestro trabajo se entrama con estos avances y pretende valorar algunas nuevas dimensiones, en especial los aportes de la complejidad, de la epistemología de segundo orden y de la propuesta de nuevos saberes, los que contribuyen a redimensionar el rol de la enseñanza, del aprendizaje y de la Pedagogía jurídica.

Entonces, las interrogantes que nos surgen desde el contexto indicado es ¿las aulas que forman abogados están preparadas para enfrentar tales retos? ¿Improvisamos en el contexto de paradigmas nuevos?

II. POR QUÉ ES IMPORTANTE ASUMIR LAS REFLEXIONES DE LA EDUCACIÓN DEL DERECHO DESDE LOS NUEVOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS

Algo que parece obvio, pero que resulta conveniente recordar, resulta de comprender que las Ciencias Jurídicas, la Pedagogía y la Didáctica están relacionadas en tanto disciplinas científicas, y en esa relación convergen en un diálogo interdisciplinario; en consecuencia, están condicionadas de alguna manera por mismo devenir epistemológico.

Hemos realizado algunos trabajos -en los Eventos anteriores sobre los cambios de paradigmas científicos hacia la complejidad y cómo estos favorecen la comprensión y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje- porque indagan la ruptura de paradigmas clásicos, entendidos como aquellos que mantienen un ideal de los objetos de estudio sobre la base de mecanismos simplificados, dualidades como la cartesiana que divorcia al sujeto del objeto de conocimiento, dejando al primero neutral y con objetividad se acerca,

a través de un método, al segundo, este último convertido en una máquina divisible en partes hasta su indivisibilidad, lineal y predecible.¹

En este contexto, las preliminares reflexiones modernas sobre Pedagogía la dan los precursores de esta ciencia, como lo son Comenio y Ratichius, entre otros, quienes intentaron ser coherentes con estos nuevos requerimientos histórico-epistemológicos. En una época de predominio del método, sus propuestas aspiraron a incorporarlo al proceso educativo moderno, tanto como el orden.

Comenio, por ejemplo, demostró en su *Didáctica Magna* que la inserción del orden y el método en el proceso educativo debía estar en:

- Primero había que diseñar el proceso, de tal manera que los niños debían dominar un contenido para pasar al otro, debía ir de una cosa a la vez: esto que parece tan obvio para nuestro cotidiano educativo, tiene su arraigo en una propuesta tradicional -basada en una epistemología clásica-. Esto no es casual, es parte de una época que intenta actualizar la educación a la modernidad. Comenio lamenta que la costumbre enseña todo a la vez, y que los discípulos no se ocupen en cada momento sino de una cosa sola; o bien, hay que aumentar un poco a lo poco y al poco añadir un poquito.
- En esa lógica se valida y adquiere sentido el repaso.
- Avalando el sentido del orden natural -lineal- concebido por la época, se establece un orden que debe presentar primero el estudio de lo real (la materia y después la forma) y luego pasar al lenguaje y las palabras.
- Otro tema es la distribución del tiempo y de la materia; por tal razón, se plantea que hay que insistir en la exactitud y organización, lo que implica, además, una programación y adecuado empleo del tiempo. En esto radica la importancia de horarios, las clases según distintas enseñanzas, y un material adecuado como son los manuales.
- El maestro es un modelo; todo ello aparte y separado.²

¹ Para no dejar ideas sin desarrollar se invita a leer la línea propuesta en las Ponencias “Paradigmas emergentes y crisis en la educación del Derecho: algo más que didácticas -Segundo Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 22, 23 y 24 de noviembre de 2011- y “Una apuesta compleja a la Didáctica del Derecho y experiencias prácticas: Complejidad y Derecho” - Tercer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile, 22 y 23 de octubre de 2013.

² Comenio, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Editorial Porrúa, 1998 http://www_pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf.

En síntesis, llevaron el método y el orden a la formación de la Escuela Tradicional, se logran con ello converger con su contexto epistemológico y coincidiendo en la lógica de un mismo orden válido tanto para la naturaleza, sociedad y educación. Sin embargo, lo que fue coherente antaño, ha perdido esa vigencia. Por tal razón se están haciendo necesarios saltos cualitativos y revoluciones científicas.

En ese devenir, la Pedagogía no quedó aislada, asumió el empirismo, el naturalismo y positivismo entre otros paradigmas. Así, la Pedagogía positivista, adoptó un determinismo pedagógico, organizando la institucionalidad de manera unidireccional, creando un universo pedagógico ordenado. En ese rol, el docente es quien genera expectativas y canaliza los intereses de los alumnos, es quien varía la situación de estímulo-respuesta, realiza síntesis, ilustra con ejemplos; son los maestros quienes mantienen las propuestas del cómo enseñar desde el docente.³ Una Pedagogía positivista, en última instancia, está centrada en el docente, en tanto él es quien organiza el tiempo, los manuales, el repaso, él establece el método y el orden que homogeniza; podríamos hacer la analogía con un despotismo ilustrado: “todo para el estudiante, pero sin él”. Lo anterior, coherente con una propuesta conductista del proceso de aprendizaje.

Hoy, sin embargo, desde el siglo se han, hemos venido incorporando paradigmas complejos y emergentes, en tanto las necesidades del mundo y sus crisis. Estos representan una denominación sintética de revoluciones epistemológicas al interior de las disciplinas y de pensamientos que los acompañan -como el complejo que acuña Morin-. Hay una revolución de modelos hacia lo no lineal, las incertidumbres, el caos, los aportes de las epistemologías de segundo orden que han avanzado hacia una relación epistemológica dialéctica y contextuada sujeto-objeto, y, además, surge una nueva conciencia ecológica que porta la relación humana-no humana.

Estas revoluciones, epistemológicas, por la complejidad del mundo, sus crisis y la conciencia ecológica, presionan a las comunidades científicas jurídicas, y no han dejado ajenas a su Pedagogía y Didáctica jurídica, las cuales, además, deben dialogar interdisciplinariamente como Ciencias Jurídicas, Pedagogía, Didáctica y Psicología.⁴

³ Chávez, Deler y Suárez Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica, Ciudad de La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2008.

⁴ Estas ideas representan parte de un Proyecto de investigación interna DIUDA, Universidad de Atacama 2014 denominado “*Cambios epistemológicos y acercamientos disciplinarios en un proceso educativo*”.

En esta indagación estudiaremos momentos comparativos entre el paradigma clásico y complejo presente en la prospección de una educación del Derecho.

III. CASOS A ILUSTRAR

1. *De la descomposición mecanicista/ a la complejidad*

Como sabemos, el conocimiento científico trajo una imagen de mundo –o un cuadro de mundo- que eliminó todo animismo, movimiento externo, presencia divina, para dejarlo convertido en una máquina. Este reloj cartesiano se puede descomponer en partes mínimas e indivisibles, hasta llegar a su última posibilidad de desconexión para volver a armar, como si pudiera dar la hora desde el minutero.

Esto, que fue dominante durante siglos, se vio cuestionado por revoluciones científicas que generaron rupturas de paradigmas, como las provenientes desde la física cuántica, lo que contribuyó para invalidar la reducción de los objetos de estudio, negando la posibilidad de examinarlos por partes como entidades discretas, y menos aún, admitir que la suma de sus partes puede componerlas como totalidad.

En lo que respecta a nuestro ámbito concreto de Pedagogía jurídica, podemos encontrar la presencia de momentos similares a los expresados anteriormente. Esto no resulta extraño, pues no podría ser de otra manera, existiendo el mismo contexto histórico-epistemológico para los saberes científicos disciplinares.

Analicemos algunas evidencias:

A. *Atomismo/complejidad*

Bajo el sentido atomista moderno se consideró que los objetos de estudio podían ser aislables; ahora bien, la Pedagogía jurídica –como disciplina científica- también de alguna manera lo comprendió y mantuvo algunos aspectos vigentes. En el ámbito de la educación del Derecho, este atomismo lo encontramos en la manera que la Ciencia Jurídica, concibe su objeto de estudio coherente con la Pedagogía jurídica, como veremos con algunas ilustraciones:

- El contenido del proceso educativo jurídico son las normas jurídicas, las cuales se entienden de manera aislada; existen por sí solas

y anterior al proceso educativo por el hecho de haber sido creadas por el legislador, y conociendo a muchas se logran avanzar niveles (civil I, II...)

- La manera de comprender este contenido jurídico orienta a una Didáctica que sobredimensiona el átomo jurídico, y a inmolarse en él, pierde autonomía, pues se transforma en una colaboradora de la instrucción. A lo más, una Didáctica analítica y memorística, perdiendo su propia evolución epistemológica como Disciplina.
- Las asignaturas son diseñadas de maneras aisladas de acuerdo a estas normas jurídicas con sus objetivos y logros de aprendizajes independientes.
- Los acercamientos, entre contenidos y aulas, son más bien una yuxtaposición, donde estos “átomos” donde priman las normas jurídicas.
- Se tiene la ilusa perspectiva que el estudiante sabrá Derecho Civil porque conoce el Código Civil fraccionado en distintos cursos. No hay ámbitos de relación entre las totalidades, el todo y sus progresiones.
- Hay una simplificación abusiva que organiza una pequeña unidad pedagógica y la transforma en un aislado universo pedagógico, al estilo pedagógico anterior al siglo XVII.
- Esto es una simplicidad que, como lo señala Morin, ve lo uno y ve lo múltiple, pero no concibe que lo uno puede, al mismo tiempo, ser lo múltiple, olvidando que el uno no existe sin el otro.⁵

En la actualidad ya no se sostiene el principio conocido como *el todo es igual a la suma de sus partes*, por el contrario, *el todo es distinto a la suma de sus partes*, dado que este -el todo- produce cualidades o propiedades distintas a las partes consideradas de manera aislada; o bien, también, que el todo es menos que la suma de sus partes porque sus cualidades están inhibidas por la organización del conjunto (Morin,2002). En consecuencia, podremos replantear que los objetos jurídicos de estudio, las prácticas educativas y las didácticas, no pueden disociarse. Así, las normas jurídicas adquieren sentido en y por la interacción con otras. Si este objeto de estudio asume esta cualidad relacional, su Pedagogía necesariamente debe hacerse coherente a ella.

Sintetizando algunas propuestas:

- Es distinto el resultado que se genera al entramar una norma en el

⁵ Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, España Gedisa, 2003.

contexto de un argumento jurídico de una u otra manera. Así, por ejemplo, si un artículo le otorga el cuidado personal a la madre, este adquiere un significado distinto, si se supedita a una norma de Derecho Internacional como el interés superior del niño, a una jurisprudencia dominante o a una doctrina. Pensemos sólo en la teoría del delito que, en sí, es creación doctrinal.

- Como Didáctica hay que reconocer la actividad transformadora del educando, y para ello debieran cambiar el sentido de las asignaturas hacia analizar situaciones y constructos jurídicos entramados, más que a etiquetar de real una norma jurídica, dado que aisladamente, no dice nada.
- Un abogado es distinto a la suma de sus partes; el conocer las leyes lo puede convertir en un gran conocedor de estas, pero no en un abogado.
- Lo mismo vale para la evaluación pedagógica, la cual no debe atomizar el proceso pedagógico al valorar la repetición de una norma, ni tomar decisiones con esa información.
- Ni las normas jurídicas ni las asignaturas, ni las didácticas deben obviar que el contenido jurídico, es un sistema complejo. Por el contrario, al visualizar ámbitos totales, se permite dar identidad y atención a los flujos comunicantes, así por ejemplo, visibilizar que las mínimas unidades complejas, lejos de ser entidades discretas, tienen el todo inscrito en la parte -Morin facilita esta comprensión desde el principio Hologramático. En esa lógica, en cada asignatura está la totalidad el *ser* del objeto de estudio, Pedagogía jurídica, como en cada didáctica está la impronta de un perfil de egreso entendido como estrategia.
- Hay flujos comunicantes entre asignaturas, que hoy no son considerados; el proceso pedagógico los bloquea e impide atenderlos conectadamente, pues al representarse un aula compartimentada, agota en ella el proceso educativo. Nuestra experiencia en el Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Atacama ha ido avanzando hacia una Pedagogía jurídica que contempla el todo y la parte a la vez.⁶
- Es sugerente propiciar una tendencia pedagógica que asuma movimientos *todo-parte-parte-todo-* y con ello vincular idea previa/teo-

⁶ El Programa para la Enseñanza Integral del Derecho representa un intento por admitir el aporte de paradigmas complejos en la educación del Derecho. Como parte de nuestras estrategias se asumen la interrelación de intersubjetividades, entre habilidades cognitivas, contenidos, currículo y didácticas.

rías, conocimiento cotidiano/científico; un proceso dialogante en un mutuo y dialéctico aprender/aprender por parte del profesor-alumno- alumno-profesor. Didácticas que asuman estos encuentros y otros, como valorar componentes jurídicos/no jurídicos; conexión entre cátedras, relaciones intergeneracionales entre niveles etc. Todo ello intencionadamente favorece la conexión y superación de comportamientos estancos y atomizados.

Las Didáctica jurídica en esa lógica debe cambiar de paradigma para asumir esta consideración al sistema complejo proceso educativo de formación del abogado.

B. La comprensión del currículo como interrelación compleja currículo como organización de los contenidos orientados a formar esquemas socio-cognitivo-jurídico

Siguiendo la misma lógica anterior, el currículo no es una suma de asignaturas, por consiguiente, tiene información, una organización y disposición, un contenido, un sentido oculto, que en principio obedece a una dirección estratégica.

Uno de los caminos que hemos propuesto para asumir esta trama son los *esquemas socio-cognitivo-jurídicos*. Con esta noción operacionalizamos un proceso destinado a intencionar un andamiaje que permita anclar nuevos conocimientos y superar la improvisación de una información dispersa, logrando una articulación controlada y significativa de componentes que pueden superar la estanca frontera de una asignatura.⁷ Así, por ejemplo, no hay que dar como insumo todos los artículos del Código Penal; esta disciplina nos propone una teoría del delito que permite armar, alrededor de ciertas reflexiones, una trama argumentativa que contenga, entre otros elementos, artículos.

C. Superación del reduccionismo: hacia la identidad cognición-valoración-estética

Hay un cierto reduccionismo en querer presentar la formación de un profesional atendiendo meramente a lo racional y negar espacio a la valoración y a la estética. Por el contrario, consideramos que la integración de

⁷ Gómez, Taeli, “Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica” Revista Ius et Praxis, Año 20, N° 1, 2014, pp. 199 – 220, Talca, Universidad de Talca - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

estas tres dimensiones enriquece la Pedagogía jurídica y su desenvolvimiento como actividad práctica.

En primer lugar, no hay que perder de vista que un abogado es un creador, y en tal proceso debe asumir la indivisible relación que hay entre lo *cognitivo-valorativo*, es decir, la valoración representa un momento inmanente a la producción de conocimiento jurídico, y la consecuencia de esta concepción, exige tomar conciencia de la responsabilidad bioética frente a cada actividad.

Por esta razón, la Pedagogía jurídica debe incentivar a una Didáctica jurídica que tenga como paradigma el rol protagónico de quien debe crear. Para ello debe disponerse a desarrollar la creatividad, habilidad para tomar decisiones y para hacer elección argumentada de ámbitos jurídicos.⁸

Además, hay una dimensión estética, porque todo acto de creación abarca ámbitos de sensibilidad y creación de tramas armónicas que contempla relaciones entre los objetos de estudio, articulaciones en redes auto-reguladas -de normas, principios jurídicos, contextos, resoluciones y dichos de jueces y comunidades jurídicas. Hay que incorporar criterios de convergencia, lo que podrían ser casos, problemas o un argumento integrador-. Y todo ello debe provocar, a quien participa en la elaboración de un conocimiento jurídico, el placer de sentirse un ser más pleno con su propia obra.

2. De la realidad dada, certeza y predicción, a la emergencia e incertidumbre

El conocimiento científico desarrolló una manera de concebir la realidad, y dentro de ella propició el ideal epistemológico de una naturaleza y, por consiguiente, objetos de estudios inmutables. Sin embargo, con Kant-Laplace hay una ruptura histórica epistemológica que afectó la manera de concebir la naturaleza como lo inmutable, lo cual abre la puerta a perspectivas científicas como el darwinismo, la ley de conservación y transformación de energía, entre otros.⁹

En lo inmutable hay certezas que conciben a los objetos como realidades que están ahí para ser aprehendidas. Esto es plenamente coherente

⁸ En la Ponencia “La importancia de la unidad cognición-valor, en la enseñanza del Derecho, en el contexto de la complejidad” –presentada II Seminario en Enseñanza del Derecho organizado por la Facultad de Ciencias Jurídicas Universidad del Norte y Facultad de Ciencias Jurídicas Pontificia Universidad Católica de Chile Coquimbo 28 y 29 de noviembre 2013, mostramos algunos ejemplos de nuestras experiencias de admitir la relación cognición-valor.

⁹ Kedrov Lenin y las revoluciones científicas, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1990.

para una enseñanza memorística, donde *acabado* -el Derecho- se transfiere, el estudiante lo memoriza y devuelve; siguiendo absolutamente la lógica bancaria freiriana y que se intenta debatir desde la Psicología-educacional con los aportes del constructivismo.

Reconocer un objeto de estudio dinámico permite, no solo democratizarlo, sino además enriquecerlo, dialogarlo y transformarlo. En otros términos, un proceso educativo no puede quedar al margen de esta actividad.

Para una Pedagogía jurídica, representa ciertas implicancias:

- Asumir que hay una educación jurídica comprometida con una posición al momento de definir al Derecho como un conjunto de normas jurídicas, obviando lo ontológico de sus interrelaciones, sus emergencias, implica entender y disponer la formación del abogado como un ente conocedor de normas jurídicas, limitándolo para ver la complejidad de los conflictos y de sus estrategias jurídicas para abordarlos.
- Con ello se menosprecia a la Didáctica como un mero instrumento de motivación, y que, peor aún, ella no puede cumplir esa misión si está aprisionada por esta manera estática de entender al objeto jurídico como algo inamovible. Ella debe sincronizar con los cambios y con una Pedagogía compleja que demuestren la consolidación de paradigmas endosantes al estudiante del rol protagónico, creador y responsable.
- La diferencia de los casos simulados y la realidad es abismante -epistemológicamente- para la Pedagogía jurídica. La simulación de lo dado lo selecciona, manipula, lo hace predecible; y, por el contrario, la realidad es compleja, emergente y opera con probabilidades, y sensibilidad a las condiciones iniciales. Esta depende de las interacciones creativas, y dinámicas, no hay siempre un modelo de repetición permanente e inmodificable de lo cual tengamos certezas eternas. Por ello la formación de un abogado debe asumir en su proceso estos escenarios y estar preparados para la creatividad, para lo que nos depara lo contingente.

3. *Orden y linealidad*

Los objetos-sistemas de estudio son complejos, dinámicos y emergentes. Las relaciones causales han dejado de explicarlos; la confianza en las certezas lineales se ve frágil ante la exposición frente a cambios en sus condicio-

nes iniciales, alejando todo resabio determinista. En cuanto a su aplicación al Derecho, Grün, -uno de los pioneros en lo que respecta complejidad y Derecho- deja entrever que hay un sistema complejo jurídico nacional, internacional, y tramas entre subsistemas sociales y ecológicos. Para interactuar con este atributo de realidad jurídica se hace insuficiente una razón planificadora sumida en las trampas de los órdenes petrificados, y, por el contrario, se debe buscar una apertura a pensar en dinámicas de autoorganización jurídica.

La Pedagogía jurídica y la Didáctica no han asumido del todo estas cualidades, y en mucho mantienen ciertas tradiciones que promueven el sentido de las entidades discretas deterministas y lineales. Tal vez tengamos mucho aún de las influencias de Comenio, quien propició este grado de orden planificado y lineal. Sin más, este autor titula en su Capítulo XIII, *El Fundamento de la Reforma de las Escuelas es procurar el Orden en todo, y tiene como imagen la propuesta del orden divino en la naturaleza*; Al mismo tiempo, Ratichius señala “No se debe enseñar más que una cosa a la vez... Hay que dar una cosa tras otra con orden; hay que dominar bien una antes de pasar a la siguiente”.¹⁰

Este nuevo método, en los orígenes de la modernidad científica inspirará a la Pedagogía y a la organización institucional, lo encontramos aún en nuestra organización de las Escuelas de Derecho, con algunos de los siguientes aspectos.

- El currículo jurídico simboliza, en el orden de Comenio, un avance de acuerdo a un proceso lineal de ir dominando un contenido para pasar al otro, de una cosa a la vez, desde lo mínimo hasta lo complejo.
- Hay también coincidencia con la lógica empirista lockeana, que se plantea el avance lineal de ideas simples hasta las complejas en el contexto de una *tabula rasa*. En el mismo sentido de las taxonomías.
- Una pedagogía lineal de respuestas.

Hay propuestas educativas que recepcionan los nuevos modelos de interpretación de la realidad que admiten, espacios de caos, desorden e incertidumbre. En ese sentido, el impacto que tiene este cambio en la manera de entender al Derecho, como ya lo hacen, por ejemplo, Grün, no puede dejar incólume a la Pedagogía jurídica hacia la emergencia, se debe, a nuestro juicio, reconocer a lo menos:

¹⁰ Debesse, Gmialaret y otros, Historia de la Pedagogía, II, Barcelona, Oikos-tau ediciones, 1973, p54

- Un aula creativa en sus múltiples direcciones.
- Interaccionar y complejizar como habilidad.
- Superar lo lineal de preguntas-respuestas.
- Habilidad para asumir cambios frente a la variación de las condiciones iniciales.
- Una evaluación pedagógica no bancaria, sino de creación.
- Superar la linealidad de contenidos “como materia pasada”.
- Superar la linealidad temporal, de contenidos, taxonomías y otras.
- Formación con andamiajes para enfrentar las incertidumbres como atributo de las realidades.

<i>El criterio</i>	<i>De lo clásico</i>	<i>Hacia lo complejo.</i>
De la descomposición mecanicista/ a la complejidad	<ul style="list-style-type: none">— Valida la entidad discreta:— Simplifica y yuxtapone— Currículo como entidad discreta.— Reducción cognitivo.	<ul style="list-style-type: none">— Interrelaciona— El todo es distinto a la suma de sus partes.— Currículo complejo— Identidad cognición-valoración-estética
De la realidad dada, certeza y predicción, a emergencia e incertidumbre.	<ul style="list-style-type: none">— Un objeto de estudio dado— Reducción de la Didáctica— Pedagogía basada en la certeza y simulaciones— Evaluaciones hacia la certeza	<ul style="list-style-type: none">— Objetos de estudio emergentes— De la repetición a la creación.— Democratización de los objetos de estudio- el Derecho-como interacciones creativas, y dinámicas,— Pedagogía -incertidumbre— Didáctica- protagonismo creador— Evaluación dialéctica

Del orden y linealidad al caos	<ul style="list-style-type: none">— Orden en la distribución del tiempo— Orden de las materias— Orden lineal en la incorporación de las habilidades cognitivas, según taxonomías— De lo general a lo particular; de lo simple a lo complejo	<ul style="list-style-type: none">— La pedagogía de la emergencia— Andamiar hacia las incertidumbres— La Pedagogía y la Didáctica debe asumir el caos de los objetos de estudio— Las habilidades cognitivas son dialécticas y no lineales
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

IV. CONCLUSIONES

1. El mundo con sus crisis se ha vuelto más complejo e interconectado, lo cual ha dificultado que modelos clásicos puedan comprender estos cambios. Ello ha provocado rupturas epistemológicas y revoluciones científicas que han demostrado la insuficiencia del modelo cartesiano-newtoneano en todas sus expresiones.
2. Con los aportes de la epistemología, se han podido encontrar ciertos grados de coincidencia en la manera de asumir cambios en paradigmas científicos y en sus presupuestos ontológicos. Dándole validez cultural a la complejidad, emergencia, probabilidad e incertezas, entre otros cambios.
3. Los objetos de estudios científicos y de las ciencias jurídicas en especial no están en una burbuja, y en consecuencia, la Pedagogía jurídica no sólo debe tomar conciencia que forma parte de las ciencias en general, sino que por ello debe sincronizar con sus cambios epistemológicos para concebir, de esa manera, a los objetos jurídicos como mínimos complejos, al igual que la Didáctica.

Hay que salir de los laboratorios, en tanto universos pedagógico-jurídicos y mirar hacia el conocimiento práctico-ecosocial.

V. BIBLIOGRAFÍA

COMENIO, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Editorial Porrúa, 1998
http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf

- CHÁVEZ, Deler y Suárez, *Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica*, Ciudad de La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2008, p.74
- DEBESSE, Gmialaret y otros *Historia de la Pedagogía, II*, Barcelona, Oikos-tau ediciones, 1973, p. 292
- GÓMEZ, Taeli, “Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica” Revista Ius et Praxis, Año 20, N° 1, 2014, pp. 199 – 220, Talca, Universidad de Talca - Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- GRÜN, Ernesto, *Una visión sistémica y cibernética del Derecho en el mundo globalizado del siglo XXI*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p.192
- KEDROV, M. B, *Lenin y las revoluciones científicas*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1990, p 418
- MORIN, Edgar, *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, repensar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002, p 96
- , *Introducción al pensamiento complejo*, España Gedisa, 2009. p.176

¿REALIDAD Y FICCIÓN? LA INFLUENCIA DEL CINE EN EL DERECHO Y LA INFLUENCIA DEL DERECHO EN EL CINE

Erik Alejandro HERNÁNDEZ ZÚÑIGA*

RESUMEN: El derecho y el cine, nacen de la necesidad humana de la apropiación y control de la realidad, por ello, es indispensable dilucidar sobre la importante relación que hay entre estos dos medios de expresión. Es motivo del presente ensayo, revisar cuáles son algunas de estas relaciones que se pueden dar entre cine y derecho, así como la utilización del primero en beneficio de la enseñanza del segundo.

PALABRAS CLAVE: Relación entre el cine y el derecho, influencia de uno sobre el otro y viceversa, utilización del cine como herramienta en la enseñanza del derecho.

ABSTRACT: The right and film, born from the human need for ownership and control of reality, therefore, is essential to elucidate on the important relationship between these two means of expression. It is the subject of this essay, review what some of these relationships that can occur between cinema and law as well as the use of the first to benefit from the teaching of second.

KEYWORDS: Relationship between cinema and law influence each other and vice versa, using film as a tool in the teaching of law.

* Profesor de Derecho en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

SUMARIO: I. *Nota introductoria.* II. *La relación entre cine y derecho.*
III. *¿Ficción o realidad?* IV. *El cine como metodología de la enseñanza del derecho.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

I. NOTA INTRODUCTORIA

La imperfección es ese pequeño gran resquicio donde un cúmulo de posibilidades espera por nosotros, así es como debemos percibir la estrecha pero no muy reconocida relación entre el cine y el derecho. En tanto productos humanos, por un lado el derecho y el cine resultan perfectibles, no solo en cuanto a técnica se refiere, sino también, y en segundo lugar, en cuanto al lenguaje mismo; ambos, el derecho y el cine, son expresiones humanas. En el presente artículo estudiaremos la posibilidad de que el lenguaje cinematográfico, a través de todo aquello que lo conforma, pretenda dar cobijo a circunstancias sociales, políticas, culturales, filosóficas y desde luego jurídicas, circunstancias, algunas, que ni maestros ni alumnos están preparados para recibir.

En este orden de ideas, si el cine como actividad humana, contiene ficción (*lato sensu*) pero también realidad (*stricto sensu*) entonces estamos frente a la posibilidad de utilizar el cine como reflejo de la realidad que se narra ficticiamente. Ahora bien, marca el rumbo de una tercera hipótesis la influencia que uno hacia el otro conlleva ¿es el cine motor de cambio en la realidad humana? ¿Es el cine motor de cambio y avance en el ámbito jurídico? O es por el contrario ¿el desarrollo de la ciencia jurídica permea en el discurso cinematográfico? ¿Cómo puede y debe aprovecharse en la enseñanza del derecho, esta simbiótica relación entre cinematográfica y derecho en la educación jurídica? ¿Hay ventajas, desventajas? ¿Cuáles son?

II. LA RELACIÓN ENTRE CINE Y DERECHO

Tanto el cine como el derecho son producto de una construcción humana y, tan solo por ello, tienen una estrecha relación que se diversifica. A continuación trataremos de exponer algunas de estas relaciones que a nuestro juicio se dan entre estos dos:

1. *Como producto humano*

Tanto el derecho como el cine son construcciones racionales del ser humano. Esta racionalidad, misma que nos separa del resto de los animales,

ha hecho que el hombre perciba, analice e interprete el mundo; este conocimiento, sumado a la creciente complejidad en sus relaciones, ha hecho que el hombre vuelque ese conocimiento a través de la inventiva en nuevos y cada vez más sofisticados conceptos, teorías y aparatos que, como herramienta humana, y por definición, vendrían a mejorar su existencia, su trabajo y sus relaciones.

Por supuesto que éste no es el espacio adecuado para teorizar al respecto, pero desde luego que vale la pena analizar si dichas herramientas, y dentro de ellas el derecho y el cine, cumplen con su razón de ser.

2. *Como arte*

La Real Academia de la Lengua, define el arte como: una virtud, disposición y habilidad para hacer algo; y en una segunda acepción, como: manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.

El derecho como lenguaje, representa la posibilidad de impregnar en él, cualidades humanas, es por medio de su expresión, en el caso del derecho la lingüística, que éste se inscribe en el conjunto de actividades que, emanadas del hombre, expresando e interpretando cosas reales o imaginarias (supuestos jurídicos) se consideran como artísticas. El lenguaje jurídico es técnico, apunta la Dra. Perla Gómez Gallardo, y “en sentido lato, es profesional. El lenguaje se forma después del periodo de fijación del idioma, mientras que el lenguaje jurídico es más clásico que romántico, pues la sujeción a las reglas es de su naturaleza.¹

El caso del cine no es diferente, las expresiones artísticas primigenias como la pintura, la música, la escultura y el teatro, y más tarde la fotografía, dotan elementos técnicos que son utilizados por el hombre para expresar, para comunicar. El cine como resultado de la evolución científica y tecnológica, es utilizado pues para interpretar y expresar visiones reales o imaginarias. Arte que sigue evolucionando a la par de las necesidades de expresión del ser humano.

Además de lo anterior Marco Julio Linares considera al guion cinematográfico como un género literario y por ello, arte “al conjuntarse en el cine todas las artes, la literatura aparece en de cualquier proyecto cinematográfico”.

¹ Gómez Gallardo, Perla, *Filosofía del derecho*, México, 1ra. reimp., Iure editores, 2012, p. 126.

co; es en el guion donde quedan definidas las situaciones, los personajes y la estructura dramática en que dará cuerpo a la posible obra del director (...) en este sentido, no sólo es una disciplina literaria, sino que al ser el séptimo arte, el arte del siglo XX, retoma la estructura dramática y la redimensiona, al multiplicar la posibilidad teatral de espacio, acción y tiempo".²

3. *Como medio de comunicación*

En tanto lo anterior, el ser humano tiene también como una de sus características primordiales la necesidad de comunicar, es decir, intercambiar y codificar mensajes. El ser humano ha construido signos, palabras; y las ha utilizado para dar nombre a las cosas. La situación geográfica y cultural, ha hecho que entre las diversas culturas que han surgido en la historia de la humanidad, existan signos diferentes, sin embargo, gracias a la convención dado el intercambio cultural, es como avanzamos en dotar del mismo significado a tal o cual palabra. La silla es silla, en cualquier lugar no por sus características, sino por el uso que le damos, posar nuestro trasero en ella.

En el derecho y en el cine no es diferente. El derecho es un lenguaje, escrito con específicos signos, letras que se convierten en palabras. El cine es un lenguaje no escrito que da a conocer su mensaje mediante imágenes proyectadas sucesivamente. El derecho como lenguaje, pretende comunicarnos algo, en su caso, un determinado comportamiento que debe o no realizarse. El cine pretende comunicarnos una historia y diversas intenciones. El derecho va cambiando y adaptándose a las diversas circunstancias inherentes al ser humano (cultura, ciencia, tecnología). El cine se va adaptando todos los días, no solo a la realidad social, si no también adopta esa cultura, esa ciencia y esa tecnología en su evolución. Al respecto, Fernando Vizcarra señala:

En esta trama, los medios de comunicación en general y el cine en particular, participan activamente como instrumentos de desanclaje y reanclaje de los entornos sociales en la medida que forman parte de los sistemas abstractos dedicados a la producción simbólica. En muchos sentidos, lo que nos narra el cine es la expresión de las insondables tensiones humanas provocadas por las dualidades confort/miedo, confianza/riesgo, seguridad/peligro, ansiedad/

² Linares, Marco Julio, ¿Es literatura el guion cinematográfico? en Guión cinematográfico, cuadernos de estudios cinematográficos, México, CUEC UNAM, 2014, p.89 y ss.

sosiego, ignorancia/conocimiento, razón/pasión, poder/resistencia, orden/ caos, amor/odio, entre otras.³

4. *Como instrumento de control*

Sin demasiados conceptos teóricos, el derecho contiene una serie de descriptores que permiten o niegan la realización de determinados actos. La ley, la jurisprudencia y la costumbre como parte del derecho, otorgan derechos y obligaciones; nos dice que debemos y que no debemos hacer. En el cine, esta permisibilidad se ve reflejada en la evolución de los géneros cinematográficos, ejemplo de ello es el cine erótico, primero, y pornográfico después; el cine va mostrando cosas que, una vez vistas (aunque no necesariamente aceptadas) en la sociedad, se van generalizando.

5. *Como un fin en sí mismo*

La teleología jurídica indica que la finalidad del derecho es la exaltación de los más altos valores humanos, como las virtudes, el bien y la justicia, además, claro, la igualdad y la equidad; la sana convivencia social del ser humano, la prevención, y la corrección (es decir, si hay litis, plantear el modo y método y proceso de solución); pretende poner límites a la condición humana.

En tanto que la teleología cinematográfica se ve representada en la exaltación de los valores y vicios del ser humano, fungiendo como contrapeso entre uno y otro; aquí la moral individual y colectiva es más importante que un propio juicio deontológico; pretende alcanzar los límites de la condición humana.

6. *Como anhelo utópico*

Ambos, el derecho y el cine, pretenden ser vínculo entre lo que es el ser humano y lo que quiere ser. El derecho plantea la existencia de una sociedad libre de actos que vayan en contra de las lesiones, ya personales, ya

³ Vizcarra, Fernando, *Representaciones de la modernidad en el cine futurista*, *Comunicación y sociedad*, México, Núm., (17), 2012, p.79. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2012000100004&lng=es&tlng=es .

patrimoniales. En tanto que el cine pretende mostrar que es precisamente ésta condición humana, lo que puede hacer la diferencia entre avanzar hacia una sociedad más justa o estancarse en la barbarie.

A través del derecho, el ser humano aspira a transformarse en un mejor ser humano; esto resulta interesante si vemos que precisamente la desobediencia al derecho hace que el ser humano muestre sus verdaderas intenciones, además, desde luego, que el derecho se vaya transformando. En el cine, el ser humano también se muestra como es y cómo quiere ser.

Explica el Dr. Francisco de la Peña “el cine, como tal, es una de las artes históricas, mas reveladoras de que disponemos, una visión profunda de la psique de cada generación, el espejo en el que se ven proyectados los sueños, las mentalidades, los mitos y las pesadillas de las sociedades”.⁴

7. El derecho cinematográfico

Entendemos al derecho cinematográfico como el conjunto de normas jurídicas, instituciones y principios que regulan la producción, realización, distribución y comercialización de productos públicos o privados en película filmica o digital con fines comerciales y no necesariamente especulativos.

Este derecho abarca, entre otros: el derecho de autor (guion, literatura de cine), derecho laboral (contratos de actores, actrices, personal técnico y administrativo), derecho fiscal (impuestos, créditos, apoyos gubernamentales), derecho administrativo (permisos de construcción, de locación, de clasificación, de distribución).

8. La cinematografía jurídica

Es el conjunto de películas que se desarrollan en ambientes propios del derecho y la abogacía (como un Tribunal, un despacho) o contienen elementos como argumentos, ideas y crítica jurídica, y dan cuenta de ello ya sea de manera histórica o como un análisis prospectivo.

⁴ Peña Martínez, Francisco de la, *Las imágenes de la locura en el cine como representaciones culturales*. Cuiculco, 16 (45), 2009, pág. 11-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592009000100002&lng=es&tlang=es.

III. ¿FICCIÓN O REALIDAD?

Como hemos visto la relación entre el cine y el derecho es extensa, relación que lejos de distanciarse, se va haciendo cada vez más estrecha, dadas las necesidades tanto de uno como de otro de comunicar circunstancias inherentes a la vida humana.

Fernando Vizcarra explica el binomio realidad-ficción “una película puede analizarse como un producto de mediación cognitiva que se orienta a la construcción de modelos de representación del mundo, en la medida que intercede entre los acontecimientos de la realidad y los sistemas de valores de audiencias”.⁵ La realidad nos rodea y la ficción forma parte de ella. El cine aprovecha ese binomio y retrata realidades ficticias y ficticias realidades.

Ahora bien, que tan estrecha es esa relación como para ser motor de cambio entre uno y otro ¿influye el derecho en el lenguaje cinematográfico? ¿O es el cine quien influye en el derecho? Tratar de responder a esta pregunta desde un análisis global llevaría mucho más espacio que estas líneas, por ello para delimitar nuestro campo de análisis nos remitiremos a observar la relación entre las reformas constitucionales mexicanas de 1917 a la fecha y los films producidos en el mismo periodo.

Como aún con esta delimitación, sigue siendo la muestra numéricamente grande, al existir 220⁶ reformas al texto constitucional en tanto que se produjeron 10,529 películas en el periodo 1917-2013⁷ limitaremos la comparación a un periodo presidencial que por su apoyo a la industria filmica nos parece importante rescatar, el periodo del alemanismo.

Este es el periodo del Presidente Miguel Alemán Valdés, que comprende los años de 1946 a 1952 y en el que se llevaron a cabo 14 reformas en 20 artículos Constitucionales.

A la par, se produjeron 641 films entre los que destacan, *María Candelaria* de Emilio Fernández, *La vida inútil de Pito Pérez* de Miguel contreras Torres, *Nosotros los pobres* de Ismael Rodríguez, *Una familia de tantas* de Alejandro Gálindo, *Los Olvidados* de Luis Buñuel, y *La bestia magnífica* de Chano Urrueta (en el naciente genero de luchadores). En éste periodo las películas retratan un México ranchero, pero también costumbrista, de populismo urbano y de intolerancia familiar.

⁵ Vizcarra Fernando, *Op.cit.* pag. 81

⁶ Sumario de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario/CPEUM_sumario_art.pdf

⁷ Anuario estadístico de cine mexicano 2013, CONACULTA-IMCINE

Cabe mencionar, que el presidente Alemán Valdés vio en el cine una gran oportunidad de desarrollo económico y de construcción de la identidad nacional; así, impulsó la creación del Banco cinematográfico, apoyó la creación de estudios cinematográficos como los de Churubusco, coadyuvó en la creación de la Academia Mexicana de Ciencias y Artes Cinematográficas de México y promulgó la Ley de la industria cinematográfica y su reglamento. Un gran impulso dio el gobierno al cine en esos años.

En cuanto al cine, hemos decidido tomar como ejemplo filmico la película *Rio Escondido* de Emilio Fernández de 1947, para efectos de analizar la relación entre el cine y el derecho, veamos.

Rio Escondido es una película en la que Rosaura, maestra rural interpretada por María Félix, recibe la encomienda presidencial de alfabetizar una comunidad en medio de la nada llamada así, Rio Escondido; pueblo en su mayoría habitado por indígenas liderados por Don Regino, presidente municipal interpretado por Carlos López Moctezuma quien muy a lo macho, hace las veces de dios en la localidad. La problemática social de la época en la que los habitantes del país iban pasando de lo rural a lo citadino, a lo moderno, va haciendo que se creen personajes que arraigados en sus costumbres, cierren el paso al desarrollo, pasando por encima de la ley, y desde luego que dejando a la educación y a la salud, como temas inverosímiles.

¿Qué modifica a qué? El derecho al cine o el cine al derecho. Para 1946 y como una de sus principales reformas el presidente Miguel Alemán reforma artículo 3ro de la Constitución suprimiendo el carácter de “socialista” de ésta. Por supuesto que el desprecio a la voz y a todo lo que conlleva, deriva del nacimiento de los flancos capitalista y socialista emanados del fin de la Segunda Guerra Mundial. Pretende pues luchar contra el analfabetismo y crea la Dirección General de Enseñanza Normal, así como las primeras instalaciones de Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional. También, el 12 de febrero de 1947, incorpora la participación de las mujeres en las elecciones municipales con el derecho de votar y ser votadas, mediante la adición del párrafo primero de la fracción primera al artículo 115.

Vemos pues como a la par de las reformas constitucionales, el cine toma la realidad de la época y la muestra en el cine, para que la población de cuenta del cambio de paradigma de lo rural a lo moderno, *Rio escondido* se estrenó a principios de 1948 justo después de las mencionadas reformas. Mediante el cine, el presidente Alemán Valdés intenta y logra en cierta medida crear una identidad nacional (de hecho en las escenas inicial y final, ficticiamente da un discurso muy nacionalista a Rosaura). De esta manera vemos como el cine es utilizado para comunicar el nuevo discurso jurídico. En éste caso la necesidad social modifica el derecho, y éste se imprime en el cine.

IV. EL CINE COMO METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La enseñanza moderna nace en Europa del siglo XVI en la primera Universidad, Bolonia. En México los aztecas tenían procesos jurídicos de diversas materias, con audiencias, pruebas y sentencia. Pero no es sino hasta 1551 cuando se funda la Real y Pontificia Universidad de México, misma que después se convertiría en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y luego en la Facultad de derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, en cuanto a la educación pública se refiere. Así, la enseñanza del derecho paso de una preeminente influencia católica, a una enseñanza laica.

Actualmente la enseñanza jurídica, se ha hecho de diversas herramientas con el afán de enseñar mejor, ahora el derecho se aprende multidisciplinariamente. Sin embargo, al cine no se le ha tomado seriamente como una herramienta pedagógicamente diseñada para enseñar y aprender derecho.

“La fuerza educativa de las artes tiene un carácter de mayor universalidad, ya que puede expresar de una manera analógica experiencias que a todos nos son comunes. En cambio el conocimiento científico, al ser especializado, necesita de muchos conocimientos previos”⁸ dice la Dra. Carina Gómez Fröde, es decir, el cine permite que el aprendizaje fluya de manera más sencilla, que el propio lenguaje técnico jurídico permitiendo al alumno ir haciéndose del mismo poco a poco. Y agrega “el cine se convierte en un maestro invisible y no amenazante (que) puede ser detonador para que se produzcan cambios de actitud en los seres humanos y en especial en cada estudiante cuando descubre valores, estrategias o actitudes relevantes”.⁹

El método de enseñanza del derecho a través del cine, es el cine mismo. La experiencia que se obtiene al recibir el mensaje filmico hace que el alumno interprete primero la realidad cinematográfica y la lleve al campo jurídico; pero también en sentido contrario, el concepto jurídico es puesto en las escenas cinematográficas, así, tenemos una relación tripartita cine-derecho-alumno.

Contrario a lo expuesto por Gómez Fröde, quien lleva al cine a una enseñanza jurídica preminentemente procesal, creemos que en el cine se pueden percibir un cúmulo de experiencias no solo procesales, sino Constitucionales, penales, civiles, familiares, laborales, militares, psicológicas, sociales, culturales y desde luego que filosóficas. Al ser el derecho parte de las

⁸ Gómez Fröde, Carina, *El arte cinematográfico como herramienta pedagógica para la enseñanza del derecho y de la teoría general del proceso*, México, Edit. Tirant lo Blanch, 2013, p. 32

⁹ Ídem

ciencias sociales, y estas a su vez parte de la filosofía, si en el cine percibimos y aprendemos derecho, también, entonces aprendemos filosofía. Como expresión humana, el cine pretende comunicarnos algo, sin embargo los maestros deben saber y deben compartir el proceso de codificación de esos mensajes.

Al respecto señala María Campo-Redondo:

El cine, con la imagen en movimiento, su mensaje, su técnica y su contenido, tiene elementos de indiscutible valor y de indispensable uso en la educación. La utilización del cine como recurso pedagógico es una de las estrategias interdisciplinarias por excelencia, vía para lograr la transversalidad, y al mismo tiempo, base y fundamento de análisis y estudio de cualquiera de las áreas de un programa de trabajo en educación.¹⁰

Podemos leer un libro utilizando una lectura de exploración, una lectura crítica, una lectura de comprensión y una lectura de interpretación;¹¹ y si lo llevamos más allá podemos leer haciendo uso de la hermenéutica, e inclusive, desde la filosofía misma. Con el cine pasa lo mismo, podemos simplemente ser receptor de imágenes o hacer una interpretación de imágenes y sonidos. Todo ello depende de diversos factores, pero es el maestro quien debe proceder a explicar el proceso de pasar del cine palomero, al cine de aprendizaje.

V. CONCLUSIONES

Se ha pretendido explicar la relación entre derecho y cine. Por tiempo y espacio algunos planteamientos se quedan en el tintero y que serán rescatadas en el futuro, ya que el tema es tan interesante y tan amplio que se debe continuar su análisis y difusión.

Así mismo, hemos pretendido utilizar un lenguaje sencillo, sin más consideraciones teóricas que las estrictamente necesarias, ya que se busca proponer la metodología de la enseñanza del derecho a través del cine, no cerrar las puertas a nuevos estudios, convirtiéndola en temas reservados solo

¹⁰ Campo-Redondo, María, *El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar*, *Revista Venezolana de información, tecnología y conocimiento*, Venezuela, 2006, año 3, núm., 3, septiembre-diciembre, p. 15.

¹¹ Cfr. Argudín, Yolanda y Luna, María, *Aprender a pensar leyendo bien*, México, Edit. Paidos, 2009.

a teóricos y filósofos. Ir al cine es toda una experiencia, y al respecto se pronuncia el Mtro. Jorge Ayala Blanco,

para divertirse, entretenerte, disfrutar de lo inexpresable, experimentar algo duradero en la memoria física y mental, pasar una simple complicadísima ornada agradable, gastar bien gastado el dinero del domingo, acampar ajeno a la mirada de contingencias y custodios por un momento, sustraerse a la grisura cotidiana, vivificarse a la luz de la superficie de la realidad fantástica más que fantasmagórica, sentirse mayor antes de tiempo y sin edad fuera de él, vislumbrar el futuro inimaginable, tocar todos los extremos de sí mismo y soportar las presiones de la familia intolerante e intolerable.¹²

Así pues y a manera de conclusiones expresamos lo siguiente:

1. El cine es un arte, pero el derecho también. Por ello es que debemos contemplar la estética de las palabras y de las imágenes, pero también ser parte de ellas, porque ellas forman parte de nosotros.
2. El cine intenta expresar la vida humana en sus diferentes vertientes, pero el derecho también, ya que parten de necesidades que le son intrínsecas al hombre.
3. El cine es un medio de comunicación y de difusión, al igual que el derecho
4. El cine influye tanto en el derecho, como éste en aquel
5. La enseñanza del derecho debe hacerse de herramientas que le sean útiles, si su teleología es compartir conocimiento, entonces es cine, como vimos, es una perfecta herramienta para ello.
6. El derecho y el cine pretenden ser vínculos de cambio, y llevar al ser humano a mejores estadios.
7. Los maestros deben mantenerse actualizados en nuevas técnicas y métodos de enseñanza, y el cine es una de ellas.

Finalmente, dice Julio Salinas Lombard “el cine muestra lo que no muestra la rutina, la distancia o el tiempo. El cine es la versión de la vida, es diversión, pero también subversión. Las películas adoctrinan sedición, aun lenta o casi imperceptiblemente. El cine es un vehículo de interrogantes: la moda, las costumbres, los alimentos, el entendimiento de lo social o de lo familiar, puede verse afectado por una sola exhibición”.¹³

¹² Ayala Blanco, Jorge, *La herética del cine mexicano*, México, Edit. Océano, 2006, p. 48.

¹³ Salinas Lombardo, Julio, *op.cit.* pág. 6

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Anuario estadístico de cine mexicano 2013, CONACULTA-IMCINE
- ARGUDÍN Yolanda, LUNA María, *Aprender a pensar leyendo bien*, México, Edit. Paidos, 2009
- AYALA BLANCO Jorge, *La herética del cine mexicano*, México, Edit. Océano, 2006
- BAUMAN Zigmunt, *En busca de la política*, 5ta reimp., Argentina, FCE, 2011
- CAMPO-REDONDO María, *El cine como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar*, *Revista Venezolana de información, tecnología y conocimiento*, Venezuela, 2006, año 3, núm., 3, septiembre-diciembre
- GÓMEZ FRÖDE Carina, *El arte cinematográfico como herramienta pedagógica para la enseñanza del derecho y de la teoría general del proceso*, México, Edit. Tirant lo Blanch, 2013
- GÓMEZ GALLARDO Perla, *Filosofía del derecho*, México, 1ra. reimp., Iure editores, 2012
- LINARES Marco Julio, ¿Es literatura el guion cinematográfico? en *Guión cinematográfico, cuadernos de estudios cinematográficos*, México, CUEC UNAM, 2014
- PEÑA MARTÍNEZ Francisco de la, *Las imágenes de la locura en el cine como representaciones culturales*. *Cuicuilco*, 16 (45), 2009, pag. 11-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592009000100002&lng=es&tlang=es .
- SADOUL Georges, *Historia del cine mundial*, México, 19na. reimp., Siglo XXI Editores, 2010
- SALINAS LOMBARD Julio, *Cine: versión, diversión y subversión*, *Revista Digital Universitaria*, volumen 7, número 9, UNAM, México, 2006
- Sumario de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/sumario/CPEUM_sumario_art.pdf
- TAMAYO Y SALMORÁN Rolando *Razonamiento y argumentación jurídica, el paradigma de la racionalidad del derecho*, México, 3ra reimp., IIJ-UNAM, 2009
- VIZCARRA Fernando *Representaciones de la modernidad en el cine futurista, Comunicación y sociedad*, México, Núm., (17), 2012 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2012000100004&lng=es&tlang=es.

LA RELACIÓN INTERDISCIPLINARIA
ENTRE POESÍA Y DERECHO EN FAVOR
DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA
Y LA INTERPRETACIÓN LITERARIA

Manuel de J. JIMÉNEZ MORENO*

SUMARIO: I. *Introducción. Diálogos disciplinarios.* II. *La comprensión del derecho penal con poesía ex profeso.* III. *Cómo leer un poema con métodos de interpretación jurídica.*

I. INTRODUCCIÓN. DIÁLOGOS DISCIPLINARIOS

Grosso modo se puede señalar tres posibilidades de vinculación disciplinaria: 1) multidisciplinario: el conocimiento se desarrolla con la misma profundidad pero no hay interacciones entre las disciplinas cultivadas que permitan sacar conclusiones heterogéneas; 2) interdisciplinario: el conocimiento, además de desarrollarse con la misma profundidad y estudio, se enlaza, bien sea participando de los contenidos o metodologías de otras disciplinas o extrapolándolos de modo continuo; 3) transdisciplinarios: el objeto de estudio no se afronta a través de los métodos de una disciplina en concreto, sino que se pasa indistintamente de una disciplina a otra sin hacer cortes en el tipo de análisis.

En nuestra tradición jurídica particular, el apego a los remanentes del positivismo lógico y a la autorreferencialidad de la norma ocasionó una práctica endogámica en las teorías, justificándose por un análisis “puro” o analítico de la ciencia jurídica. El iuspositivismo, desde metodología hasta ideología, no consideró las vías de la interdisciplinariedad para generar nuevo conocimiento. Excluyendo las investigaciones y materias jurídicas que se nutren de las ciencias sociales (sociología jurídica, teoría del Estado, derecho económico, etc.), en realidad son escasos los trabajos interdisciplinarios del Derecho que se vinculan con las humanidades, con el arte y sus aproxi-

* Profesor de la Facultad de Derecho de la UNAM.

maciones. Sin embargo, una posibilidad de relación puede ser el movimiento *Law & Literature*.

Dentro de la amplia gama de intercesiones que entraña el movimiento de Derecho y Literatura, subsiste la relación interdisciplinaria entre Derecho y poesía. Esta última como género literario y no en su sentido amplio (*poesis*) que implica una progresión variada de creaciones artísticas. Para esto, se abordarán dos ejemplos dentro de la tradición jurídica mexicana donde se hacen presentes los diálogos entre estas áreas del conocimiento, auxiliándose para un estudio con correspondencias enriquecedoras en ambas trayectorias. De este modo, se establecen dos momentos de auxilio interdisciplinario, que no son los únicos llevados a cabo por juristas mexicanos en tiempos recientes, pero sí los que ilustran más el sentido bidireccional derecho-poesía como aquí se pretende plantear. El primero se da con el libro *Poético jurídico* de Guillermo Colín Sánchez y el segundo con *Derecho y poesía: una relación interpretativa* de Carlos Pérez Vázquez.

II. LA COMPRENSIÓN DEL DERECHO PENAL CON POESÍA EX PROFESO

El Derecho es una de las ciencias sociales donde el pensamiento abstracto, lógico y hermenéutico se necesita para un correcto ejercicio de las profesiones jurídicas, ya sea la de abogado litigante, juez o académico. Generalmente, cuando el alumno comienza sus estudios en las facultades y escuelas de Derecho, tiene una problemática inmediata con el dominio de nociones como las ficciones jurídicas, las presunciones, las categorizaciones y, en general, con la urdimbre de teorías que no todas las veces se entrelazan y coinciden en puntos y encuentros. No cabe duda que en las disciplinas donde persiste más desfase entre la normatividad y la normalidad, las confusiones del alumnado se agravan notoriamente, puesto que dentro del aula, el estudiante percibe un sistema que embona sin contratiempos ni sobresaltos y, años después, cuando este se enfrenta a las mezquindades y competencias de la práctica profesional, ese “noble sueño”, para hablar en términos harrianos, crea en el egresado no sólo una frustración profesional, sino incluso una sensación de fracaso existencial.

Dentro de un ambiente todavía sofocado por las interpretaciones dogmáticas a la obra de Kelsen, se traza una línea de fuga para presentar el Derecho en las aulas de un modo alternativo, escapando a la mnemotecnia insulsa de los códigos y manuales librescos. En este sentido, se publica *Poético jurídico* en 1998. El autor es Guillermo Colín Sánchez, quien fue profesor de la Facultad de Derecho de la UNAM, Doctor en Derecho por la Uni-

versidad de la Plata y Procurador de Justicia del Estado de México. Publicó varios libros, de los que sobresalen, *Derecho mexicano de procedimientos penales* y *Así habla la delincuencia*, este último, un curioso compendio sobre el sociolecto usado en las prisiones y reclusorios que el autor recopiló en su ejercicio como litigante.

Empero, lo que nos llama la atención aquí es su libro *Poético jurídico* que, en palabras de Ernesto Gutiérrez Y González (quien hace el prólogo de la edición), admite: “No salgo de mi admiración, al ver con cuanta fluidez, con cuenta gracia, con cuanta frescura, el poeta D. Guillermo Colín Sánchez, traslada con su florida pluma, las nociones y principios jurídicos, al campo de la poesía. Ello para mí no era imaginable, si bien presentía que el derecho es en mucho poesía, pero no que la poesía se podía hacer derecho”.¹ Si bien esta última afirmación es un tanto arriesgada y el trabajo del profesor Colín, al parecer, no pretende generar una hibridación entre derecho y poesía, si hay una intención vanguardista, por lo menos en el ámbito de los abogados, en presentar los contenidos jurídicos a través de versos.

Poético jurídico es una suerte de obra tangencial donde el autor decanta temas varios (homenajes, idearios, lecciones, etc.) bajo las formas de la poesía, que aunque inocente en muchos casos por el lado estético, sí plantea un gesto sutil: enseñar, a través de la lectura del libro, teoría del delito, ética profesional y aspectos doctrinarios a sus alumnos. En *Poético jurídico*, a mi parecer, se pueden rastrear tres preocupaciones en torno al Derecho que buscan ser transmitidas al lector a modo de instrucción: 1) una axiológica, donde el autor despliega su particular punto de vista sobre aspectos de justicia, deontología y ética; 2) una teórica, donde el poeta-abogado expone de forma lúdica las implicaciones sobre el estudio dogmático del Derecho y 3) una sociológica, donde el autor reflexiona en relación con las consecuencias de ciertas instituciones jurídicas en el individuo.

En lo que toca a la primera preocupación, el libro comienza con lo que puede identificarse como una poética, se trata de la primera pieza que dará fundamento a los siguientes poemas y a la deontología plasmada en la obra. El poema en cuestión, cuyo título es “Cuando falta el amor surge el derecho”, dice: “Cuando falta el amor/ ausente de mi yo profundo/ asentimiento general/ surge implacable/ cual férrea fuerza esclavizante/ que me convierte en cifra/ nunca en poder avasallante”.² Siguiendo las líneas del autor, la idea del sistema normativo aparece como un “mal nece-

¹ Colín Sánchez, Guillermo, *Poético jurídico*, prólogo de Ernesto Gutiérrez y González, México, Porrúa, 1985, p. VII y ss.

² Colín Sánchez, Guillermo, *op. cit.*, p. 1.

sario” cuando las relaciones afectivas no funcionan y la empatía por el otro se mengua. El Derecho, como “asentimiento general”, convierte al hombre en una cifra, es decir, un dígito que se desarrollará a través y por medio de los actos jurídicos. Sin embargo, eso es preferible a sufrir el “poder avasallante”, que indudablemente regresaría al hombre al estado de naturaleza; el pacto social, en cambio, que en la visión del autor es muy cercano al *Leviatán*, dará a la comunidad seguridad y certeza por medio de las instituciones jurídicas. Más adelante, Colín Sánchez reafirma su parecer sobre los inconvenientes del manejo del poder, pues “el peligro del poder/ en algunos que lo ejercen/ confirma con gran certeza/ que al inteligente embrutece/ y al tonto enloquece”.³ Este es lo que ocurre cuando la voluntad deja a un lado el razonamiento autocrítico y se engolosina con la megalomanía, lo realmente esencial es la idea de la permanencia de lo justo por medio de la norma: “la justicia es armonía/ esencialmente objetiva/ entre todos los valores/ que puedan darse esa cuestión/ en el mundo normativo”.⁴

La segunda preocupación se muestra, ya más abocada a la materia penal, con poemas que buscan persuadir al lector respecto de ciertos puntos de vista que el autor tiene de la teoría del delito, teoría de las penas y algunas instituciones que intervienen en el proceso como el Ministerio Público. En cuanto a los elementos para conformar el delito, asevera Colín: “Conducta es un elemento/ pero hacen falta otros tres:/ debe haber tipicidad,/ lo mismo antijuridicidad,/ también otro más/ llamado culpabilidad”.⁵ Aunque después agrega: “La culpabilidad no es propiamente elemento para integrar su unidad,/ es tan solo consecuencia/ aplicable al infractor”.⁶

Aunque resulta un tanto jocosa la incorporación léxico-jurídica a una composición que pretende ser lírica, aunado a la falta de rigor métrico que queda a medias entre verso clásico y verso libre, el mérito del maestro Colín Sánchez está en el uso de la poesía como forma didáctica donde los versos se llenan de un lenguaje extraño, impuro a sus temas y tradiciones como el amor bucólico, el pesar fúnebre, las hazañas épica, etc. El penalista escribe sus poemas usando la poesía como disciplina auxiliar y, más en concreto, como resultado de un proceso de creación literaria tan antiquísimo que recuerda inclusive a los *exempla* medievales que, como se sabe, tenían un sentido moral y didáctico. Quizás nuestro autor también agrega tintes de crítica social, basta esto para mencionar su tercera preocupación: la de sociólogo

³ *Ibidem*, p. 5.

⁴ *Ibidem*, p. 17.

⁵ *Ibidem*, p. 27.

⁶ *Ibidem*, p. 28.

jurídico. Acerca de las penas, escribe: “Correctiva es supuesto/ lógico y necesario/ para impartir al reo/ un tratamiento adecuado./ El fin último de las penas/ no es retribución calculada/ es plenitud de justicia/ y de social contextura”.⁷ En la condena judicial, mira no sólo una causa-consecuencia de la conducta antijurídica, sino que integra su visión con axiología: quizás derechos humanos y métodos de reinserción social. En otro poema, con un tono de ironía mordaz, el autor aconseja sobre la paradoja de policías y ladrones:

Si estás expuesto a un asalto y varios los que acometen y por milagro aparecen Policías uniformados o agentes de “la Judicial” es del todo aconsejable ante un peligro más grave que de rodillas les pidas a los que así te acometen te defiendan con furor.⁸

Como el anterior fragmento lo muestra, Colín Sánchez sabe que el imperio de la ley es a veces retorcido. Mira una serie de dificultades en la correcta aplicación del Derecho y cómo en lo fáctico podemos sufrir de un mundo al revés. La fórmula maniquea de buenos *versus* malos no es aplicable para el cuerpo de policías, que en esos años eran más autoritarios de lo que son hoy día. Para cerrar este apartado, corresponde sugerir que el logro del libro de Colín está en su originalidad, propósito y ética; nunca en sus valores de estética formal. Estas cuestiones ya permite que sea una escritura *desterritorializada* en la ciencia jurídica. No se tiene dato si el profesor Guillermo Colín leyó en algún momento estos poemas para esclarecer dudas en clases, de ser así, además de la carga lúdica y retórica que se hubiese aprovechado sobre todo en la Facultad de Derecho, los alumnos hubiesen tenido la oportunidad de preguntarse sobre la función “práctica” de la poesía.

III. CÓMO LEER UN POEMA CON MÉTODOS DE INTERPRETACIÓN JURÍDICA

En marzo de este año, el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM publicó el libro de *Derecho y poesía: una relación interpretativa* del Dr. Carlos Pérez Vázquez. La recepción de la obra por el círculo académico aún está en proceso, pero aquí se hace una primera aproximación de manera puntual y restrictiva al contenido del libro como una propuesta epistemológica sobre

⁷ *Ibidem*, p. 74.

⁸ *Ibidem*, p. 107.

el uso de las herramientas interpretativas del Derecho, principalmente el razonamiento analógico *a simile* y, en menor medida, la mayoría de razón. Carlos Pérez Vázquez, con esta obra, demuestra su formación interdisciplinaria. Además de ser Doctor en Letras y Maestro en Derecho por Harvard, ha sido profesor e investigador. Actualmente es coordinador del área de Derechos Humanos y Asesoría de la Presidencia de la SCJN. A parte de ejercer su profesión de abogado, sus inquietudes lo llevan a escribir literatura creativa. Su más reciente libro, *La caja X*, confirman su carácter humanista e integral.

El libro que escribe Pérez Vázquez abreva de la tradición norteamericana (*Law & Literature*). Sin empacho de reconocerlo, agradece la inspiración que tuvo en él la “hipótesis-estética” del artículo “*How Law is like literature*” de Dworkin. En esta hipótesis se relativizan las distintas teoría normativas que se aplican para entender lo que es la literatura, sus alcances y funciones. Esto lleva a pensar que la interpretación poética es beneficiosa para la aplicación de modelos interpretativos usados para resolver controversias en los tribunales. Carlos Pérez menciona que a diferencia de otros autores que abordan la relación derecho-poesía como vehículos interpretativos, él lo hace en sentido opuesto al común denominador, es decir, son las técnicas usadas por los abogados al momento de estudiar una demanda o expediente, las que ayudan a interpretar un poema de forma distinta y estrechar las relaciones hermenéuticas entre las profesiones literarias y jurídicas.

El autor centra su análisis en el razonamiento analógico como proceso mental que permite conocer y adquirir conocimiento a través de la comparación del objeto con un referente. El punto de inicio para Pérez Vázquez es la idea de que la analogía es un razonamiento universal, que se usa no sólo en el Derecho y las disciplinas sociales, sino en muchas prácticas humanas que pueden o no ser científicas, dentro de las cuales se encuentra la literatura. El razonamiento analógico promueve, en la visión del autor, la actividad interpretativa de un modo distinto al de otros procesos racionales (lógico-formal, inductivo-deductivo, etc.), pues la analogía ofrece resultados integrales. Este razonamiento delinea aproximaciones generales que nos dan la pauta para conocer los propósitos ocultos en cualquier interpretación. Para él, leer poesía usando el razonamiento analógico requiere de valoraciones subjetivas. Esta herramienta, usada por los abogados, catapulta las posibilidades interpretativas, pues se pueden introducir en la ley conceptos nuevos en relación con la imaginación del intérprete. No hay que pensar que la racionabilidad con que tiene que conducirse un operador jurídico inhibe la creatividad ni obstaculiza la progresión interpretativa.

El razonamiento analógico permite especular acerca del significado dentro del texto. De este modo, el intérprete alcanza implicaciones ocultas difíciles de lograr a través de la literalidad, es decir, se potencializan las capacidades creativas. Para el autor, la interpretación jurídica e interpretación poética, aunque se acercan a veces en metodología, se alejan en el sentido de que la primera crea más incertidumbre que acuerdos en el momento se ser cotejada con las fuentes de interpretación; mientras que la interpretación poética produce interpretaciones que serán más probables que otras (cabe agregar aquí que no son necesariamente excluyentes). El objetivo del autor es que los profesionales del derecho en México, entendidos como escritores, intérpretes y reescritores de sus trabajos, vean cómo son compartidas sus mismas acciones cotidianas en juzgados y despachos con lo que también realizan los poetas y los críticos de poesía en el día a día. El autor apunta lo siguiente:

Mi hipótesis es que interpretar y reescribir, son actividades que pueden llevarse a cabo usando los mecanismos analógicos frecuentemente usados por poetas y profesionales del derecho (...) reescribir requiere la existencia de una lectura previa, de una interpretación que ha sido previamente realizada por el autor, mismo que puede ser un poeta o un profesional del derecho. Reescribir requiere e implica el desarrollo de una actividad interpretativa con fundamentos analógicos.⁹

Dicho esto, también es importante mencionar que Pérez Vázquez no sólo se queda en divagaciones teóricas. No se tratan de hipótesis que únicamente sean enunciadas; él mismo interpreta con el razonamiento analógico parte de la otra de tres poetas latinoamericanos canónicos: Gerardo Diego, Roberto Juarroz y Octavio Paz, llegando a conclusiones bien distintas para cada uno de los casos. Comentar la obra de estos tres escritores resultaría ambicioso para los objetivos de este trabajo, por lo que únicamente se tratarán algunos aspectos del “Capítulo cuarto: vida reescrita: *pasado en claro* de Octavio Paz” que habla precisamente del proceso de escritor-intérprete-reescritor.

Passado en claro es uno de los últimos poemas largos escritos por Octavio Paz, se trata de un poema de madurez dentro de variadas voces y épocas. El planteamiento que traza Pérez Vázquez es estudiar la acción de reescritura de este poema, en sus versiones de 1975 (poema primigenio) y 1991 (poema revisado), centrándolo en el marco del razonamiento analógico. La cuestión

⁹ Pérez Vázquez, Carlos, *Derecho y poesía: una relación interpretativa*, México, IIJ-UNAM, 2012, pp. 123 y ss.

es probar cómo los recursos analógicos se usan para colmar los mecanismos cognitivos que regularmente se usan para escribir. “Me interesa que los abogados entiendan que la reescritura de un poema se plantea y se lleva a cabo, de manera similar a la reescritura de documentos legales”.¹⁰ Esta actividad de reescritura de ninguna manera es arbitraria sino que tienen que mantenerse ciertas directrices para no desvirtuar el sentido original. Pérez Vázquez hace énfasis en que no se modificó el sonido del poema, es decir, las cláusulas rítmicas no se vieron perturbadas, lo mismo que la cadencia interna. También se respetó el “núcleo poético”, dándole, a manera de límites, coherencia e integridad a la composición. Aquí el autor, a partir de las ideas de Dworkin, construye el concepto de “poder revisor” que tiene el poeta como una potestad interna y externa sobre la reinterpretación de sus escritos.

Cabe señalar que la idea de reescritura se cultiva de distintos modos en la poesía y la que realiza Octavio Paz es apenas una de las posibilidades de ese ejercicio. La idea de reescribir un texto, en sentido amplio, es ajustarlo y adaptarlo a las circunstancias de un momento. En la historia de la literatura, se mira esto en la improvisación y la adecuación que se hicieron de los poemas de tradición oral. Figuras como los trovadores medievales posibilitaron las modificaciones de un texto “original” en relación con el auditorio. Después, en la poesía de los Siglos de Oro, varios autores reescribieron los relatos clásicos del mundo grecolatino. Para muchos de estos poetas barrocos y manieristas la fuente principal se hallaba en las *Metamorfosis* de Ovidio y las *Bucólicas* de Virgilio. También dentro de este contexto histórico, la acción de la *imitatio* parece tener similitudes con la reescritura, ya que bajo la pretensión de imitar a los grandes maestros, se generaba una reescritura personalizada por lo menos en literatura.

Sin embargo, la reescritura de Octavio Paz responde a cuestiones diferentes, se trata de una revisión de su infancia, adolescencia y adulterz a la luz de los ojos de la madurez sosegada, por un lado, y también, por el otro lado, se trata de una reescritura formal (actualización) entre varias versiones del poema. Carlos Pérez contrasta el trabajo de las versiones de *Pasado en claro*: la publicada en 1975, 1978 y la subsiguiente de 1991, deteniéndose en un análisis sintáctico y de figuras retóricas; explicando cómo la analogía permitió a Paz no perderse en el territorio del poema, basándose en los “mapas regulatorios”. El trabajo que presenta el abogado investigador es de los más profundos en cuanto al aspecto de la reescritura de este poema clásico dentro de la obra paciana. Sin embargo, ya existía un antecedente del asunto en

¹⁰ Pérez Vázquez, Carlos, *op. cit.*, p. 230.

el artículo de Adolfo Castañoñ, “Notas para la relectura de *Pasado en claro. El poeta como revisor*”, publicado en 2008 por la Revista de la Universidad de México, quien dice a propósito: “Poema autobiográfico, poema confesional, *Pasado en claro* es una obra que, desde su mismo título, apunta a la necesidad consciente de la revisión, al deber de la auto-crítica como única forma de modificar el espejo del pasado. El poema se podría leer como una (auto) crítica de los primeros tiempos vividos”.¹¹

Para Castañoñ, “pasar en claro” significa “pasar en limpio”. Poner en claro para disipar dudas y salvar de equívocos una determinada situación. Sugiere un examen de conciencia, un proceso que es editorial y psicológico, ético y estético, político y filosófico. El poeta saca de la oscuridad voces irreconciliables entre sí, para mostrarlas en la luz, en la claridad: conciliar y dar unidad emotiva. Aquí se emparenta con las cualidades de coherencia e integridad que señala Pérez Vázquez:

El razonamiento analógico ayuda al reescritor a seleccionar las palabras que serán sacrificadas de la primera versión a la segunda; también ayuda al escritor a seleccionar las palabras que habrán de reemplazar a las que fueron eliminadas en la nueva versión (...) Prefiero usar la analogía para hacer una revisión ágil de la segunda versión de *Pasado en claro*, en particular de aquellos versos que sostienen los principales temas del poema y que producen esa sensación de coherencia e integridad que vinculan a las dos versiones del texto.¹²

A diferencia de Pérez, Castañoñ coteja algunos fragmentos de las versiones de 1975 y 1985 y se detiene en los epistolarios: en la recepción de *Pasado en claro* en su momento de gestión y publicación. A diferencia de Pérez Vázquez, quien pondera el uso del razonamiento analógico como la técnica fundamental que llevó a Octavio Paz a reescribir *Pasado en claro*, Adolfo Castañoñ menciona el uso de una modalidad de improvisación que quizás sea resultado de los viajes que el poeta tuvo por la India como embajador de México:

Aunque Paz no la usa, me gustaría introducir en el curso de esta exposición la palabra (un concepto muy familiar entre los poetas celtas e hindúes) que quizás sugiere algo en relación con esa praxis, con esa práctica de la escritura en donde el poeta se sigue a sí mismo con los ojos entreabiertos en una suerte

¹¹ Castañoñ, Adolfo, “Notas para la relectura de *Pasado en claro. El poeta como revisor*”, en *Revista de la Universidad de México*, núm. 51, mayo de 2008, p. 27.

¹² Pérez Vázquez, Carlos, *op. cit.*, p. 273.

de “tercer estado”. Desde luego, el proceso de corrección, desde mi punto de vista está asociado a esa idea de una “improvisación calculada”.¹³

Para concluir, sería oportuno agregar el aspecto del lector dentro del procedimiento analógico que realiza el autor en la reescritura, donde las estructuras paralelas cierran los sentidos del “yo” y el “tú” que por regla general aparece entre emisor-receptor. Para Pérez Vázquez, la analogía “ayuda al lector a resaltar el principal tema del poema: el recuerdo de las primeras experiencias poéticas y los efectos que esas experiencias tuvieron para el muchacho y para el adulto”¹⁴. Este es el sentido que importa, más allá de analogía o improvisación, es saber si el poema efectivamente fue transmitido y si el mensaje fue entregado eficazmente con empatía. La poesía, sin la capacidad de asombrar y conmover al lector, pierde méritos aunque contenga rigurosidad formal.

¹³ *Ibidem*, p. 31.

¹⁴ Pérez Vázquez, Carlos, *op. cit.*, pp. 253.

¿POR QUÉ ALGUNAS PERSONAS ESTUDIAN DERECHO Y NO LO EJERCEN? CONSIDERACIONES DESDE EL LIBRO *LA PROFESIÓN VA POR DENTRO*

Pedro Javier LÓPEZ CUÉLLAR*

RESUMEN: Estas consideraciones son la síntesis de lo que aprendí a través de la elaboración de *La profesión va por dentro*. Para esta obra entrevisté a algunos personajes de la cultura popular colombiana que estudiaron derecho pero terminaron dedicados a la literatura, el arte, el periodismo o la música. Les pregunté sobre su vida antes de entrar a la universidad (I), sobre cómo les fue estudiando derecho y qué fue lo que les gustó y disgustó (II). Para cerrar les pregunté qué les enseñó el derecho y de qué formas lo usan teniendo en cuenta que ninguno de ellos litiga o ejerce de forma tradicional (III). Estos puntos se presentarán a continuación.

PALABRAS CLAVE: Orientación vocacional en derecho, Influencia familiar sobre la decisión de estudiar derecho, Influencia cultural sobre la decisión de estudiar derecho, Metodologías y profesores en las facultades y su impacto sobre cómo se usa el derecho, Consultorio Jurídico, Ejercicio del derecho.

SUMARIO: I. *Antes de entrar a la universidad.* II. *En la Facultad de Derecho.* III. *¿Qué le enseña el derecho a quien no lo ejerce?*

I. ANTES DE ENTRAR A LA UNIVERSIDAD

Sobre sus vidas antes de entrar a la universidad (I) me parece necesario resaltar que todas las personas entrevistadas en esta obra ya habían desarrollado una primera etapa de aquello que después se convertiría en su ocupa-

* Universidad del Rosario, Colombia. pedrolopezcue@gmail.com.

ción. Los que después de estudiar derecho se dedicaron a la música ya había mostrado una afinidad o un talento personal relacionado con la melomanía o el canto. Sucede lo mismo en el caso de quien actualmente es galerista pues dice haber hecho sus primeras ventas de arte y haber demostrado su interés por este tema desde los 13 años.

Un caso así se presenta también entre los escritores o quienes se dedicaron a temas relacionados con la literatura, ya que queda claro cómo habían empezado a escribir desde niños y ya tenían un gusto claro por la lectura.

Los que se dedicaron al periodismo tienen una característica especial: por lo menos en tres casos se repite el hecho de que ellos estaban convencidos de querer dedicarse al periodismo desde antes de decidirse por una carrera, pero por sugerencias familiares o ideas culturales del momento (Ej. Las “reinas de belleza” estudiaban periodismo) prefirieron estudiar derecho, buscando en esta carrera una escuela para aprender, principalmente, sobre temas relacionados con el funcionamiento del Estado y el desarrollo de los temas públicos.

Más allá de que cada uno de los entrevistados haya demostrado un interés particular por estudios diferentes a los de derecho, hay dos factores comunes que marcan la primera orientación profesional de los candidatos hacia el derecho. El primero es la familia y el segundo es la edad con la que entraron a estudiar a la universidad. A la par con estos dos factores las personas entrevistadas también hablaron de su entorno social como factor que influyó en su orientación profesional.

1. La influencia familiar

Según las respuestas de los entrevistados la influencia familiar puede presentarse de diferentes formas: como un consejo, como una influencia directa, o como parte de un contexto familiar muy relacionado a los temas del derecho.

En el caso del escritor Juan Gabriel Vásquez estas son la pregunta y la respuesta que dio por correo:

¿Por qué estudió Derecho?, ¿Qué circunstancias rodearon esta decisión?

Estudié Derecho porque estaba convencido de que quería ejercerlo: así de simple. ... El Derecho había estado en mi familia siempre: mis padres, un tío...

Parecía un destino natural.¹

¹ Los apartes de entrevistas incluidos en esta ponencia hacen parte del libro “La profesión va por dentro” publicado en el 2010 por la editorial de la Universidad del Rosario.

Esta respuesta se complementa en la parte de la entrevista que se hizo en persona:

¿Por qué estudió Derecho?

Yo estudié Derecho porque sinceramente creía que tenía esa vocación, y creía que tenía un futuro como abogado, en parte porque me habían inoculado eso desde pequeño...²

En el caso del periodista bogotano Felipe Zuleta Lleras, la respuesta es algo diferente:

Además de esto ¿recuerda otras circunstancias sociales o familiares que lo hayan llevado a estudiar Derecho?

No necesariamente... aunque por el lado paterno mi abuelo era abogado, muchos de mis primos también lo son, y mi hermano mayor es abogado.

Pero no era que a mí me interesara mucho el Derecho, lo hice por consejo del abuelo. Y tenía razón...³

De lo anterior se puede ver que la influencia familiar sí es relevante, pero no marca tajantemente en ningún sentido específico. Tanto Zuleta como Vásquez tenían un entorno familiar con una fuerte influencia de abogados, pero aún así cada uno tenía actitudes notablemente diferentes frente al estudio del derecho. Vásquez estaba convencido de que era su vocación mientras que Zuleta dice que no estaba muy interesado, pero que lo hizo por su abuelo.

2. Edad

Frente al tema de la edad con la que se entra a la universidad, varias entrevistas presentan este punto como un factor relevante en la decisión vocacional, particularmente debido a la desorientación de algunas personas que se gradúan jóvenes del colegio y deciden o sienten la presión de entrar de inmediato a la universidad. Los casos en los que esto se resalta son el de la artista lírica Martha Senn y el galerista Fernando Pradilla.

López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p 247.

² Ibídem, p. 250.

³ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 87.

¿Por qué decidió estudiar Derecho?

¿Por qué estudiar Derecho?... Fue una decisión tomada con la “madurez” que puede tener una joven bachiller adolescente. En esa época, en la mía, uno determinaba su vida a los 16 años; la cosa más absurda que puede suceder...

Entonces, digamos que estudiar abogacía fue una decisión tomada en familia. Así, seguí estudiando música en la Universidad Nacional, pero además, con el idealismo de la juventud que me hacía sentir como un paladín de la justicia, decidí estudiar Derecho, que era el capítulo humanístico que más me atraía al tratar temas como la convivencia y los valores.⁴

Ahora, en el caso de Fernando Pradilla tenemos lo siguiente como respuesta a la primera pregunta:

Luis Fernando ¿por qué estudió Derecho?

Por muchas razones. En primer lugar, salí muy joven del colegio y no sabía qué era exactamente lo que quería hacer. Pero había algo que me interesaba en el estudio del Derecho y en la diversidad de materias que ofrece. También me interesaba que al ser abogado se tiene un campo de acción más amplio, ya que no quería involucrarme en una carrera que me encajara en una actividad restringida...⁵

Frente a estas dos respuestas resalto, en primer lugar, el hecho de que se haga una relación entre el deseo de hacer justicia –expresado como “el idealismo de la juventud que me hacía sentir como un paladín de la justicia”, y encontrar en el derecho una herramienta para lograr esos ideales.

En segundo lugar resalto la relación que se encuentra en la segunda respuesta entre la juventud y la de falta de claridad, cosa que se puede entender de la expresión “no sabía qué era exactamente lo que quería hacer”.

Esta falta de claridad acercó a la persona al derecho por “su diversidad de materias” y su “campo de acción más amplio”. Sin embargo en algunos programas colombianos estos factores (diversidad y campo de acción más amplio) no son claros ni constantes durante el tiempo de estudio de la carrera ni durante el ejercicio profesional. Sin embargo parecen ser características que hacen parte de una concepción popular colombiana de lo que es el derecho, según la cual estudiar derecho “sirve para todo”, lo cual en ocasiones induce a los estudiantes a error.

El tema de la falta de claridad de los estudiantes jóvenes frente al derecho puede encontrarse también en otras respuestas:

⁴ Ibídem, p. 46.

⁵ Ibídem, p.148-149.

...Yo siento que frente al Derecho falta dejar en claro qué es lo que se hace y que para hacer esto hay que tener cierta vocación. Eso no se lo enseñan a uno: que el mundo del litigio y de la asesoría requiere cierto carácter.

...Yo veo mucha gente que se mete a la Facultad de Derecho sin saber exactamente de qué se trata la carrera ni qué va a hacer con eso...⁶

Lo que se resalta en la anterior cita del profesor y escritor Jorge Iván Salazar podría mostrar el riesgo de la idea de diversidad e indefinición que se presentó en párrafos anteriores.

Dejar en claro en qué consiste el estudio y la práctica del derecho dependiendo de cada programa resulta fundamental para que quienes se animen a estudiarlo, sepan en realidad a qué se inscriben.

3. *Entorno social*

Un tercer tema que se puede considerar como un factor que marca la orientación profesional de los entrevistados es su entorno social.

En este sentido, las respuestas de Jorge Iván Salazar nos dan algo de luz al presentar en su parte inicial los casos de tres escritores que estudiaron derecho: Stevenson, Kafka y Lee Masters. En estos casos si bien existe una influencia familiar, esta no se da por el hecho de que el padre fuera abogado, sino por que el contexto social y cultural hizo que el padre considerara que el derecho se viera como una profesión seria, a diferencia de otras —como en estos casos podría ser la literatura—.⁷

Así, por ejemplo, mas allá de que el padre de Stevenson haya sido un constructor de faros, su contexto social y cultural lo hizo pensar en el derecho como una de las posibles carreras para su hijo.

Ya en sus respuestas personales el profesor Salazar dice lo siguiente:

Volviendo al tema de por qué estudió Derecho ¿Algunas circunstancias sociales influyeron en esa decisión?

Pues creo que por circunstancias sociales y familiares, las posibles elecciones que tenía eran muy limitadas: uno podía ser médico, abogado, ingeniero y quizás un par de cositas más...

Mis opciones eran más restringidas: yo no podía ser ingeniero por que las matemáticas me encantaban, pero me angustiaban mucho; no podía ser

⁶ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 283.

⁷ Ibídem, p. 267-275.

médico por que la sangre me produce desmayo, entonces *¿qué más podemos ser?*: *tocó ser abogado*. No había muchas alternativas.⁸

Una respuesta similar se encuentra en la entrevista del creador de la emisora HJCK, Álvaro Castaño Castillo. Esta coincidencia permitiría intuir que este tipo de limitaciones sobre la elección profesional sí pueden hacer parte de un contexto cultural y social específico.⁹ Miremos:

¿Por qué estudió Derecho y no, por ejemplo, Literatura?

Estudié Derecho porque era la carrera que más se aproximaba a lo que realmente me gustaba; es decir, mi vocación verdadera era la literatura, las letras y la cultura en general, pero en ese tiempo no había una entidad que se dedicara a enseñar la literatura y la cultura. Por otro lado, no estudié Medicina porque le tengo horror a la sangre, ni estudié Ingeniería porque soy negado para las ciencias exactas. Entonces por eliminación llegué a pensar que lo más aproximado a mis aficiones era el Derecho, y esa es una respuesta que creo que estoy dando en nombre de miles de personas que así pensamos.¹⁰

Frente a las dos opiniones anteriores es necesario hacer la salvedad de que los contextos históricos en los que se desarrollan estas respuestas son diferentes al actual (años 60 en la primera y años 40 en la segunda) y que posiblemente hoy sí existen opciones diferentes a las que se enuncian en esas respuestas. Sin embargo –insisto– el hecho de que se repitan estas ideas sí puede implicar que esos límites existieron y que posiblemente todavía tienen ecos.

II. EN LA FACULTAD DE DERECHO

Del periodo de permanencia en la Universidad, resaltaré solamente tres temas: los profesores, las materias y el acercamiento a la práctica del derecho a través del consultorio jurídico.

⁸ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 284-285.

⁹ En un ejercicio realizado durante septiembre de 2014 con estudiantes de colegio interesados en estudiar derecho quedó claro que este tipo de límites sociales siguen existiendo, como se confirmó con los resultados de las entrevistas que estos estudiantes hicieron. De estas entrevistas se desprendió que más del 60% de las personas consultadas consideraba que estos límites de elección de carreras seguían existiendo.

¹⁰ Ibídem, p. 173.

Creo que es interesante empezar este punto II con un aparte de la respuesta que dio una de las personas entrevistadas frente a la pregunta acerca de cómo empezó en el periodismo: “(...) *Yo estaba tan aburrido con el Derecho que lo único que quería hacer era escribir de deportes*”¹¹ dijo.

Entiendo de esta frase que más allá de los factores específicos que se encuentran en las facultades de leyes se puede presentar un rechazo al derecho por una pérdida general de interés en esos temas (ej. Se prefieren los deportes al derecho) y esto puede darse por motivos ajenos a la universidad: motivos personales, familiares, de contexto, etc. Sin embargo, en este punto II resaltaré tres factores que sí están relacionados con las universidades:

1. *Los profesores*

Algunos profesores o algunos de los métodos que estos usaban también podían ser un factor que genera cercanía o rechazo. Miremos como ejemplo de este punto las respuestas de Juan Gabriel Vásquez y el periodista Juan Carlos Iragorri.

En la primera de estas respuestas se encuentra una interesante relación entre el interés literario que imprimiera el profesor en sus clases y la afinidad que esto generaba, más allá del tema que se exponía.¹² En esta medida, parecería haber cierto rechazo cuando esta relación no se daba:

...Mientras más cómplice fuera el profesor con mi obsesión por la literatura, más me interesaba su clase. Tenía un profesor de Obligaciones, Carlos Darío Barrera, que empezó el año hablándonos de la noción de venganza en *El Barril de Amontillado de Poe*, y además hacía referencias a nociones genéricas del Derecho, cosas como justicia, reparación, u obligaciones morales- mediante ejemplos literarios.

Entonces, eso ya abría un canal de comunicación con el profesor; esa clase me gustaba, a pesar de que no era una clase sobre textos literarios ni filosófi-

¹¹ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 57.

¹² De una forma semejante pero menos explícita puede mirarse una de las respuestas de Alonso Sánchez Baute, quien decía: Cuando estudiaba derecho escuché una charla que me encantó, la dio en el Externado el profesor Cancino y se llamaba “El derecho penal en cien años de soledad”. Todo se podía ver desde allí: cómo robaban, la prostitución en ese entonces, la corrupción... Cada lector busca sus propios temas al igual que el espectador espera encontrar en el cine o en las revistas su propia fotografía. El ser humano es demasiado narcisista y siempre está buscando su figura en todas partes..., p. 220 – 221.

cos. Así, mi relación con la carrera se fue radicalizando dependiendo de los intereses humanistas o literarios del profesor, fuera cual fuera su materia.

Coincidí que los profesores de las materias más áridas eran también las personas más áridas, y eso generó que me radicalizara aún más.¹³

En este caso la cercanía con la literatura era el punto de afinidad; pero la respuesta de Iragorri que veremos a continuación se centra en los métodos que usaban ciertos profesores y cómo éstos, a diferencia de la forma de exponer de otros, podían generar rechazo:

¿Cuál fue el profesor del que más aprendió?

El profesor del que más aprendí fue de Luis Carlos Sáchica. Yo era un alumno mediocre de esa clase, pero siento que aprendí más que los que sacaron cinco...

Además, de su clase me gustaba que explicaba con claridad y que era un profesor muy vivo y muy interesante. El horario de la clase era los lunes, miércoles y viernes de 9:00 a.m. a 10:00 a.m., y en ese horario, Sáchica logró el milagro de sacarme del billar. Era mucho más entretenido oír a Sáchica que jugar billar...

También tuve unos profesores que eran un ladrillo... ¡Bestiales! Tuve otros profesores *cuchilla* que me hicieron cogerle fobia a esa forma de aprender el Derecho. También tuve profesores a quienes les interesaba más que uno fuera de corbata a que uno fuera con los conocimientos en el cerebro. Me parece que ser un profesor así es ser un pendejo; yo entiendo que uno debe tener ciertas formalidades –en Oxford los hacen ir de toga a algunos exámenes–, pero eso no puede ser más importante que lo que uno piense o uno aprenda.¹⁴

Podrían resaltarse tres elementos en las clases de los profesores que sacaron bien librados: claridad, vitalidad y capacidad de despertar interés en su clase. En contraste, los otros profesores, los “ladrillos” –termino para referirse a los profesores aburridos– se caracterizaban por su rigurosidad y por una excesiva formalidad, factores de rechazo que se repiten en las respuestas de Iragorri y que pueden ser, también, factores de rechazo de otras personas hacia la forma de enseñar derecho.¹⁵

¹³ Ibídem, p. 252.

¹⁴ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 82-83.

¹⁵ Al respecto, mi opinión ha cambiado un poco debido a la experiencia de los últimos años como tutor. Si bien consideraba que la rigurosidad y la formalidad alejaba a los estudiantes, he conocido grupos a los cuales esta rigurosidad o la imagen de exigencia del profesor y su método son lo que los atrae. Se parece un poco a la superación de un difícil ritual de paso.

Además de estas dos citas donde se presentan factores de apego y de rechazo frente a los profesores, también se encuentran varias citas en las que sólo se elogian algunos profesores o cierto tipo de profesores. Como ejemplo de este segundo caso traigo un fragmento de la entrevista de Martha Senn, donde ella cuenta su aprecio y preferencia frente a cierto tipo de profesores:

...Creo que me tocó una época en la que los profesores eran Maestros, definitivamente muy brillantes en sus propias especialidades y, me acuerdo con gran agradecimiento, de aquellos a quienes escuchar era un placer y un proceso de aprendizaje muy fuerte. De eso no tengo queja, a mí me gustó mucho haber pasado por la universidad en ese entonces.

Eran maestros, con la experiencia profesional que se requiere para enseñar, no los jóvenes profesores de hoy que por inteligentes y estudiosos que sean, les falta todavía mucho por vivir profesionalmente hablando. Todos eran mayores de cincuenta años. Lo que ellos comunicaban a sus alumnos era producto de una experiencia, de una vivencia, de un largo aprendizaje. Escuchaba a los maestros y estudiaba lo que ellos decían... esa fue mi época.¹⁶

Además de este tipo de profesores, se resalta en otras entrevistas cierta generación de profesores. Esto se da en la entrevista de Álvaro Castaño Castillo, quién frente a un reproche a los abogados que hacía en uno de sus escritos, hace la siguiente salvedad:

...Yo respeto enormemente a mis condiscípulos y a la abogacía, pero cuando digo jay! me refiero a lo desplorable que se hace la práctica cuando no se ejerce fundamentada en la justicia, que es el gran tesoro que uno recibe de la profesión, sobretodo de los profesores que tuve yo.

Ahí sí tengo mucho que elogiar, porque mis profesores fueron Antonio Rocha, Carlos Lleras Restrepo, Alfonso López Michelsen y los dos Zuleta Ángel. A Jorge Eliécer Gaitán no lo tuve como profesor, pero era otro de los que hacía parte de esa alineación maravillosa de los años 40 cuando se fundó la Ciudad Universitaria.¹⁷

Estas citas anteriores pueden mostrar que los profesores pueden ser también un fuerte factor de apego con la carrera, lo cual también se presenta en el caso de la periodista Juanita León:

¹⁶ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 46 - 47.

¹⁷ Ibídem, p. 170 – 171.

...para mí siempre fue muy emocionante poder estar con personas tan inteligentes, y con unas miradas tan originales de las cosas. Uno de mis primeros profesores fue Manuel José Cepeda, quien estaba en el proceso de la Constituyente. Además tenía como profesor a Eduardo Álvarez Correa –que era un sabio– y también a Ciro Angarita. Fue muy emocionante estudiar derecho, sobre todo en los primeros años.¹⁸

Este último tema, el de *los primeros años*, no solamente se muestra en esta cita: se repite en varias otras evidenciando que la preferencia por los primeros años está relacionada con las materias que se presentan ahí. Veámoslo:

2. *Materias*

En algunas de las citas anteriores ya se hizo evidente la cercanía entre el factor *profesores* y el factor *materias*, pero en los siguientes extractos se hará un mayor énfasis en el punto de las *materias* del programa de derecho.

Podríamos empezar con un caso que recuerda Felipe Zuleta en el cual se muestra la *separación entre materias y profesores*:

¿Algo lo sorprendió después de empezar a estudiar Derecho? ¿Alguna decepción con las clases o los temas?

No. Pero como todos, tuve profesores buenos y otros menos buenos. Yo no me acuerdo de un profesor del que se dijera “¡qué tipo tan malo!”... o de golpe uno –que no lo menciono–, pero en ese caso lo que decidí fue no volver a su clase. Compré los libros de la materia, los estudié y presenté el examen final por el cien por ciento de la nota de la materia.

Para mí era un placer ir a oír a esos viejos –que al final no eran ni tan viejos. Realmente, era una delicia asistir a esas clases...¹⁹

En este caso, las materias no son un factor de rechazo así sí lo sea uno de los profesores.

También se ven en las entrevistas, respuestas centradas en las *materias* y las enseñanzas que aportaron, como lo que se encuentra en unas respuestas que presenta la periodista María Isabel Rueda:

Teniendo claro que quería dedicarse al periodismo ¿algo del Derecho le sobró?

¹⁸ Ibídem, p. 225.

¹⁹ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p.88.

No, absolutamente nada. Cuando mi papá me confrontó con la idea de estudiar Derecho, no me pareció algo absurdo; por el contrario, me pareció agradable e interesante y desde el primer día me gustó mucho mi carrera. No me arrepentí ni un solo día de haber estudiado lo que estudié.

Lo disfruté mucho, y pienso que me aportó muchos esquemas de pensamiento lógico, de raciocinio y de análisis...

¿Alguna materia en especial le sirve para practicar el periodismo?

El Derecho Constitucional. Esa materia me dio mucho *background*; además de esta, la clase de Derecho Penal, que me sirvió mucho para los proyectos que saqué adelante cuando trabajé en el Congreso.²⁰

El tema del derecho penal también se repite en varias respuestas del escritor Alonso Sánchez Baute:

...mientras estudié Derecho mi clase favorita fue Penal, era lo que más me gustaba y lo que más estudiaba. De alguna manera, el conocimiento del Derecho Penal fue mucho más allá del simple conocimiento del código penal e implicó también el conocimiento de la psicología del posible autor del delito: yo invertía mucho tiempo en estudiar casuística por el interés en la psicología del criminal.²¹

En las dos citas anteriores se resaltan las enseñanzas que pueden tener algunas materias más allá de sus temas específicos –como en el caso del Derecho Constitucional y el Derecho Penal que fueron usados para entender la psicología de las personas o para actuar en la política– tema que se desarrollará en el punto 3 de este segundo aparte, y en el aparte III que habla de los aprendizajes que les dejó estudiar derecho a estos entrevistados.

Además de esto se ve cómo en estos dos casos las materias *tampoco fueron un elemento de rechazo* que se evidenciara en las respuestas.

De forma contraria se encuentran otras citas en las que se puede ver cómo, si bien existía afinidad por algunas materias, había rechazo frente a otras. Miremos los casos de Jorge Iván Salazar y Juan Gabriel Vázquez.

El primero responde lo siguiente:

¿Y qué resultó cuando empezaron las clases?

...Los dos primeros años fueron más o menos interesantes, porque habían cosas de teoría jurídica, constitucional, y problemas teóricos que sí se parecían a lo que yo quería, pero de ahí en adelante, cuando eso desembocó en

²⁰ Ibídem, p.118.

²¹ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p.206.

la dogmática jurídica y procedimientos y cosas así, ya era claro que me había equivocado de carrera dramáticamente.²²

Vemos acá cómo el tema de los primeros años de derecho en Colombia, usualmente tiene una diferencia notable con las materias que se toman en los últimos años, relacionadas más con los procedimientos y la dogmática del derecho que con su teoría y su parte filosófica.

En una respuesta de Juan Gabriel Vásquez este punto se repite:

...pero mis dos últimos años de carrera fueron una tortura brutal, porque a partir de la mitad de tercer año yo ya tenía clarísimo lo que quería hacer, y los dos últimos dos años fueron los de las materias más especializadas, más áridas y más técnicas, con la excepción de filosofía del derecho en quinto año.²³

En estos dos casos, *las materias sí fueron un factor de rechazo*.

En los últimos años de carrera en Colombia, además de las materias de procedimiento también están las prácticas y el Consultorio Jurídico.²⁴ Este fue uno de los factores de rechazo más mencionados entre los entrevistados, y si se cuentan también los casos en los cuales las personas entrevistadas no hicieron Consultorio Jurídico pero tuvieron una experiencia negativa con el ejercicio del derecho, la práctica –en sentido amplio– sería el factor con más alto nivel de rechazo hacia el derecho. Pasamos así al tercer punto de esta segunda parte.

3. *Consultorio Jurídico y la práctica*

Presentaré en un primer momento las citas que se refieren al Consultorio Jurídico –estrictamente hablando– como un factor de rechazo frente al ejercicio del derecho.

La periodista María Isabel Rueda dijo:

En consultorio jurídico me fue muy mal (...) Me pareció tan humillante, que ese fue el comienzo del fin de mi ejercicio formal del Derecho; de eso nunca me recuperé.

²² Ibídem, p. 275.

²³ Ibídem, p. 256.

²⁴ Consultorio Jurídico, conocido también entre los estudiantes como “Consultorio” es un servicio de asesoría legal gratuita que prestan los estudiantes de último año de las Facultades de derecho.

Al secretario le debió parecer terrible que entraran al juzgado dos pichonazas de abogado, en bluyines y con un cono de helado en la mano...²⁵

En pocas palabras, Jorge Iván Salazar dice lo siguiente frente a su experiencia en el Consultorio Jurídico:

Me tocó consultorio, que fue el clavo del ataúd. Ahí ya fue claro que como abogado no servía.²⁶

Después de contestar que no había tenido mayores desencuentros frente a las clases, Fernando Pradilla afirmó:

...Cuando estás en el consultorio jurídico te das cuenta de la forma en que se desarrolla la justicia en este país, y esto trae muchas decepciones.²⁷

En un sentido similar Juanita León dijo lo siguiente frente a la pregunta sobre si había tenido alguna decepción durante la carrera:

...Tuve una decepción cuando comencé a trabajar en el consultorio jurídico porque ahí me di cuenta de lo importante que era el Derecho Procesal, que me parecía aburridísimo. También me di cuenta de que a los jueces, al final, les parecía más importante, antes que tu argumentación, lo que dijera la interpretación de *Legis*...²⁸

Este punto después es complementado por la entrevistada con una experiencia de práctica:

...Y bueno, también influyó haber tenido que tratar con esos abogados todos tiesos de los bufetes. Yo defendí un caso de sucesión, y fue entonces cuando me di cuenta de que no quería pasármela defendiendo una cucharita de plata.²⁹

Esta referencia a una práctica del Derecho diferente a la del consultorio jurídico permite hablar de otras prácticas similares que, en el caso de

²⁵ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 126 – 127.

²⁶ Ibídem, p. 277.

²⁷ Ibídem, p. 149.

²⁸ Editorial jurídica colombiana que entre sus publicaciones incluye códigos comentados, los cuales según este aparte de la entrevista resultan muy influyentes es algunas decisiones judiciales.

²⁹ Ibídem, p. 225 – 226.

algunos entrevistados, también se volvieron en un motivo para alejarse del ejercicio tradicional del derecho.

Miremos al respecto un aparte de unas de las respuestas de Álvaro Cas- taño Castillo:

¿Y alguna vez se le pasó por la cabeza ejercer?

Sí. Ahí tuve un encarguito de quince mil pesos de la época (ríe). Pero el siguiente caso que me llegó fue un desahucio, caso que no acepté. Si en eso consistía la carrera del Derecho, prefería irme por otro lado.

...mi Derecho [era], una cosa llena de belleza y de justicia, no de tristeza y languidez desahuciando a gente pobre. Con eso último yo no pude, y por eso no ejercí.³⁰

Además de estas experiencias negativas, las respuestas de otros entre- vistados señalan los aprendizajes que trajo la práctica y el consultorio jurí- dico *no sólo en cuanto a conocimientos de derecho*. Al respecto vale la pena señalar apartes de las respuestas de Juan Gabriel Vásquez y Alonso Sánchez Baute.

Vásquez, frente a la pregunta por cómo le había ido en el consultorio jurídico, contestó:

Fue muy traumático, por razones egoístas y por razones altruistas. Por razones egoístas porque me robaba de mi tiempo: el consultorio jurídico era terriblemente consumidor, también ir a los juzgados a revisar los procesos, y todo eso.

...por razones altruistas porque implicó entrar en contacto de una manera muy brutal con el sufrimiento humano...³¹

Pero posteriormente añade que este tiempo que pasó en el consultorio jurídico fue muy importante para conocer el centro de Bogotá y sus lugares históricos; escenarios que aparecen varias veces en sus novelas.

Sánchez Baute, frente a la experiencia del consultorio jurídico responde:

Fue muy enriquecedora. ...En la Picota,³² como en el mismo consultorio de la Universidad, siempre intenté confirmar cómo todas las teorías del derecho penal se podían llevar a la práctica para entender la mente humana.³³

³⁰ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 189.

³¹ Ibídem, p. 256.

³² Una de las principales cárceles de Colombia.

³³ Ibídem, p. 208.

Después aclara cómo esta intención de entender la mente humana es, a su vez, fundamental en su obra literaria.

III. ¿QUÉ LE ENSEÑA EL DERECHO A QUIEN NO LO EJERCE?

El último punto está relacionado con qué enseña el derecho a aquellos que no lo ejercieron. Una respuesta que se presenta constantemente afirma que el estudio del derecho enseña cómo funciona el Estado y cómo funciona lo público. Como ejemplos se pueden presentar las respuestas de Juanita León, María Isabel Rueda, Felipe Zuleta o Juan Carlos Iragorri quienes se dedicaron principalmente al periodismo, particularmente relacionado con temas políticos.

Una respuesta relacionada a las anteriores pero con un poco más de elementos es la que presenta el escritor y periodista Daniel Samper:

¿Qué conserva de haber estudiado Derecho?

Una idea general sobre el funcionamiento del Estado, una formación básica sobre la historia de las ideologías, capacidad para analizar ciertas leyes, título para alegar accesos a determinados documentos públicos y frescura para llamar «colegas», por joder, a juristas eminentes.³⁴

Además del funcionamiento del Estado, algunos dijeron que, entre otras cosas estudiar Derecho dejaba cierto cuidado al escribir.

Sánchez Baute lo resalta después de decir que “la profesión va por dentro”:

...Además, esta profesión nos ayuda mucho a expresarnos correctamente, por el sólo hecho de saber que una palabra puede hacer que uno gane o pierda un caso, o que hay que estar atentos a los múltiples significados de una palabra.³⁵

Además de esta respuesta, Juan Gabriel Vásquez añade que él conserva de haber estudiado derecho el valor de las palabras, y lo pone en estos términos:

El valor de las palabras. Eso forma parte de una vieja ética del Derecho que yo creo que lamentablemente se ha perdido. Hoy es muy fácil darse cuenta,

³⁴ Respuesta dada por correo electrónico el día 16 de noviembre de 2009.

³⁵ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 206.

leyendo una providencia cualquiera, de que los jueces no tienen idea de dónde se pone un punto o una coma; oyendo un debate en el Congreso se da uno cuenta de la pobreza conceptual, de la pobreza argumentativa, de la pobreza retórica, en un país donde la retórica era un bien supremo...³⁶

Dos entrevistados resaltan que el derecho enseña cierta astucia y cierta malicia, lo que se puede ver en las respuestas de Fernando Pradilla y Jorge Iván Salazar:

Si bien es cierto que le dedicas mucho tiempo de tu vida a algo que después no aplicas, también es cierto que, de alguna manera, ejerces el Derecho permanentemente, y es algo que te sirve para todas tus actividades en el día. Además, te da una formación, una manera de pensar, de razonar, y una manera de analizar las cosas. No tragas entero. Eso me ha convenido mucho en mi vida posterior.³⁷

Salazar dice después refiriéndose a los aprendizajes que le dejó el derecho:

El hecho de que uno se empieza a poner un poquito más suspicaz respecto de las cosas. A la larga un abogado sí es un tipo malicioso: piensa doble y sabe que lo pueden estafar...³⁸

y resaltando otro punto, que podría ser el último de esta tercera parte, Álvaro Castaño Castillo termina diciendo:

...Y también me quedó la obligación de ser justo. Eso me lo enseño el Derecho.³⁹

³⁶ Ibídem, p. 258.

³⁷ López, Pedro, *La profesión va por dentro*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2010, p. 150.

³⁸ Ibídem, p. 288.

³⁹ Ibídem, p. 196.

ALUMNOS JÓVENES. INSTRUMENTOS
Y PRODUCTOS QUE PUEDEN ENTUSIASMAR
LA OPERACIÓN ACADÉMICA DEL DERECHO.
ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE ALGUNAS FUENTES
Y RECURSOS MODERNOS PARA ENRIQUECER
LA TEORÍA Y LOS CONCEPTOS*

Rodrigo MARÍN VILCHIS**

RESUMEN: Uno de los problemas a que nos enfrentamos los académicos es la necesidad de que la educación jurídica para los jóvenes sea atractiva en su diseño, desarrollo e implementación. Por ello se propone el uso de recursos didácticos modernos y la inclusión de la práctica social. ¿Será posible crear recursos didácticos interesantes con la participación activa de los alumnos? ¿Es viable establecer recursos modernos? ¿Existen otras alternativas de motivación al estudio jurídico? Estas ideas refieren a experiencias de muchos años. Mientras la enseñanza de la disciplina jurídica puede ser fundamentada en sus fuentes, como lo son los sistemas legales, la experiencia profesional y la propia experiencia personal, asimismo se afirma que en la actualidad existe un mayor número de instrumentos capaces de elaborar una gran cantidad de productos que puedan motivar a su enseñanza. Este trabajo promueve acciones prácticas la elaboración de material didáctico por los mismos alumnos y la práctica en el servicio social.

PALABRAS CLAVE: Métodos de enseñanza, Alumnos jóvenes, Academia, Derecho.

* Esta ponencia fue presentada el día 5 de noviembre de 2014 en el Auditorio “Dr. Héctor Fix-Zamudio” en el marco del Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho convocado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad.

** Litigante, filósofo y académico de prestigiados centros educativos, sinodal en el Centro de Evaluación para la Educación Superior AC, CENEVAL y autor de “La legítima gestión del conocimiento” “Alimentos pareja y conflicto” y coautor de “Trata, la recuperación de una persona” *marinvilchis@gmail.com*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Fuentes y recursos para instruir a los alumnos al conocimiento de los sistemas legales*. III. *Enriquecimiento de la teoría y los conceptos mediante la referencia a la experiencia profesional y personal*. IV. *Presentación de productos*. V. *Promoción de acciones prácticas como el servicio social*. VI. *Conclusiones*. VII. *Anexos*. VIII. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas a la que nos enfrentamos los académicos en el aula es la necesidad de que el diseño, la elaboración e implementación de los recursos didácticos cotidianos para la educación jurídica sean atractivos para los alumnos, particularmente para los jóvenes.

Se puede cuestionar si es posible crear recursos didácticos con la participación activa de los alumnos, la viabilidad de los recursos modernos y la existencia de otras alternativas de motivación.

En base a mi experiencia como profesor universitario afirmo que sí es posible. Para verificar lo anterior, echaré mano de mi experiencia de años y narraré alguna anécdota de mi práctica docente publicada también en otros medios.

1. *Motivos*

Hace algunos meses eché a volar la imaginación mientras daba clases. Apenas había dado a conocer mi obra “La legítima gestión del conocimiento aplicado a negocios” y en base a las dificultades mediáticas que había enfrentado para publicarlo propuse repetir esa experiencia de modo compartido, escribir un libro en conjunto con mis alumnos.

Hubo muchas otras razones que propiciaron ese proyecto pero en retrospectiva, puedo señalar como una de ellas el haber podido expresar por escrito en una publicación mis propias ideas y los resultados de mis investigaciones. Considero también que nuestras experiencias se transmiten a los alumnos, de ahí que surgió la idea de hacer un acuerdo con los escolares para que también compartieran sus experiencias y de ese modo se podrían motivar sus esfuerzos académicos.

Como todo catedrático yo tenía un plan académico debidamente autorizado. Sé que con frecuencia lo interpretamos conforme a nuestra propia práctica profesional o experiencias por esa razón, ese día, entre otras más, al impartir la materia de Temas Actuales y Metodología de la Investigación,

pensé en la oportunidad de retar a mis alumnos al desafío de comunicar su propia práctica en algún ámbito, fuese de fútbol, motocicletas o administración doméstica. Al mismo tiempo señalé como objetivo lo que entonces podría haber parecido una ocurrencia bizarra, compilar sus escritos en un libro de verdad.

2. La práctica con los alumnos

Quienes han tenido la oportunidad de desarrollarse en el mundo de los autores, saben de sobra que existen innumerables dificultades y obstáculos para realizarlo. El primer peldaño es la elección del tema y su desarrollo, luego viene la corrección elemental del estilo, la fundamentación de los argumentos, la lógica deductiva, la fundamentación científica y muchas otras cuestiones básicas. En aquella ocasión, aventurarse a realizarlo con la participación de todos los estudiantes fue un verdadero reto. Al constatar la variedad de edades, situaciones económicas y sociales me dieron la impresión de ingresar a una densa selva de diversos climas, vegetales y nuevas especies por descubrir. Las actitudes y mentalidades multiplicaron la complejidad de esa iniciativa, entonces me di cuenta qué tanto desconocía para dar coherencia a la mecánica de la edición. Fue como un salto al vacío. Para mí asombro, lejos de focalizar el trabajo en los problemas tangibles y la polémica de organización, el asunto fue muy bien aceptado por los estudiantes y pronto se transformó en un ideal empujado por el entusiasmo juvenil sin tomar en cuenta la patente impericia del maestro.

Sabía que esculpir las piedras nunca ha sido fácil y que dar forma a ideas confusas, sorprender plagios, corregir, corregir y corregir era más elaborado que cocinar un banquete para una multitud. Al pasar los meses el esfuerzo culminó en un producto del que muchos estamos contentos y orgullosos. Sin duda fue el detonador que despertó a la bestia dormida llamada curiosidad e interés por el conocimiento.

3. La coordinación

Las discusiones en clase llegaron a ser acaloradas pues los escritos fueron presentados en vivo, en público y tamizados con una gran cantidad de críticas y polémicas que ofrecieron la oportunidad de mejorar y subir el grado de calidad. Los artículos fueron frecuentemente cuestionados pero

también respondidos con modificaciones y adecuaciones durante horas y horas de trabajo de los jóvenes y del profesor.

4. La publicación de una obra

El calendario llegó a su límite y una vez que hubo un consenso general sobre lo ya logrado. Los alumnos contactaron al proveedor quien hizo la obra digital moderna en un tiraje reducido y económico.

5. Financiamiento

Al lanzar la iniciativa los mismos estudiantes investigaron algunas ofertas de impresores, concluyeron con el precio más bajo y en una calidad aceptable y el costo de impresión fue coordinado y subvencionado por ellos mismos. Además se organizaron para participar en las frecuentes visitas al proveedor y no fue sino hasta el último día de clases cuando una persona del mismo grupo, se ofreció para ir a los talleres a recogerlos.

Llegó el último día de clases y no teníamos el libro. Esa tarde la recuerdo bien como una final de fútbol en donde en unos minutos puedes fracasar o triunfar, a la última hora de clases, al último minuto, un miércoles a las 20:59 horas, en medio de una sencilla celebración de todos apareció el mensajero con la caja de libros impresos.

6. La culminación del esfuerzo

Ese trabajo fue presentado formalmente ante la comunidad universitaria con la participación de un equipo representativo de colaboradores. Ese grato día me llevé la sorpresa de que visitaron el campus algunas autoridades regionales de la institución y puede escuchar de mis propios alumnos expresiones de gozo y satisfacción, no sin un sencillo reclamo por tanto trabajo y esfuerzo pero también una enorme gratitud por la guía y coordinación de esta obra.

7. Otras experiencias

En otra ocasión impartía la materia titulada Derechos de Autor y haciendo el ejercicio anterior, una vez culminado el esfuerzo personal de cada

cual, uno de mis estudiantes quien eligió como pseudónimo Airef, presentó su propio libro “Joven de pensamiento. Poesía de un corazón iluso inspirado en la belleza femenina” en el Aula Magna de la Universidad. El trabajo de este joven, según afirmó él mismo era: “la compilación de varios años de escritos aislados que gracias a la motivación de este evento, hicieron posible que se plasmara en este libro, muchas gracias”. El evento concluyó con entusiasmo y emoción de todo el público.

En esa misma ocasión otros alumnos presentaron un video que titularon “Negociando un divorcio. Habilidades” mismo que fue producido, actuado y creado por los mismos jóvenes quienes registraron debidamente sus derechos de producción, dirección y actuación ante el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Ese día como profesor estimulado por el esfuerzo de mis pupilos, pensé que no me podía quedar atrás de ellos, así que también colaboré para que se presentara el libro de una sencilla obra de teatro llamada “El Padre Valemá, el pecado detrás del confesonario» de mi propia autoría.

8. *Fundamentación teórica*

Para poder explicar mejor los argumentos conceptuales relativos a la didáctica jurídica desde esta óptica, propongo seguir las siguientes ideas: recurrir de modo directo a las fuentes del conocimiento jurídico y los medios electrónicos y de impresión moderna para enriquecer la teoría y los conceptos. En mi opinión, se puede hacer referencia a la experiencia profesional y personal. Además proponerse una presentación de productos y promover otras acciones prácticas como participar en actividades prácticas como el servicio social.

II. FUENTES Y RECURSOS PARA INSTRUIR A LOS ALUMNOS AL CONOCIMIENTO DE LOS SISTEMAS LEGALES

Considero que para enseñar la disciplina del Derecho se necesita practicar en el mundo real, con asuntos verdaderos. En mi experiencia como litigante y de muchos otros colegas, lo que generalmente motiva a los litigantes a profundizar en determinados asuntos, pero es que en el aula es diferente, ya que el interés debe promoverse y ser compartido con otros. Suele haber alumnos apáticos o indiferentes a muchos temas, en particular los jóvenes. Por ello, sugiero que además de nutrir los conocimientos de las leyes fundamentales, el profesor puede proponer la consulta y estudio de múltiples

fuentes jurídicas que el mundo contemporáneo nos ofrece como los sitios electrónicos del Gobierno Ejecutivo, de la Corte, del Congreso de la Unión además de innumerables bibliotecas públicas.

Sin duda alguna que los libros más reconocidos son básicos para una guía certera, pero los jóvenes de hoy no se entusiasman tan fácilmente con los argumentos y conceptos básicos y teóricos. Por eso ha cobrado tanta importancia también la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica jurídica y la participación de los estudiantes durante las clases. He tenido la oportunidad de constar la eficacia de estos mecanismos y estoy cierto que es lo que por ahora en estos tiempos y en las sociedades en donde he colaborado, lo que le va mejor a los jóvenes.

1. Estudio de los diversos sistemas legales

Ahora el aprendizaje de los diversos sistemas legales puede ser apoyado por infinidad de recursos informáticos básicos. Los alumnos pueden presentar algunos trabajos a través de los medios electrónicos. En mi opinión se debe de aprovechar el acceso gratuito a las bibliotecas tradicionales y del mismo modo a las bibliotecas virtuales que están patrocinadas tanto por instituciones gubernamentales como de la iniciativa privada.

2. Estudio de disposiciones legales

Sin duda que para enseñar Derecho es necesario acudir fundamentalmente a los códigos y a las leyes. No hay enseñanza del Derecho sin referencia a la norma, por eso es necesario acudir de modo recurrente a las normas federales y locales, a los reglamentos, a la jurisprudencia, a la interpretación exegética y doctrinaria de diversos autores quienes desde otros ángulos tiene la capacidad de polemizar y criticar la práctica legislativa en temas particulares. Pero las actividades que se relacionan con la doctrina refuerzan la memoria, fijan la atención y estimulan el interés en los jóvenes, que desde mi punto de vista, es uno de los primordiales objetivos de la docencia contemporánea. De ahí que en mi interpretación, conviene promover la sana discusión en el salón de clases como puede ser el análisis de los resultados y las contradicciones de las acciones políticas o sociales en tiempos definidos. Para ello he promovido referenciar estas valoraciones conforme a los documentos públicos y de fácil acceso como puede ser el Plan Nacional de De-

sarrollo y los resultados en números que posteriormente ofrece el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI.

3. Los recursos informáticos

En México destacan la seriedad de las páginas electrónicas de las autoridades principalmente la Cámara de Diputados, los documentos publicados por la Suprema Corte de Justicia, también las páginas de entidades educativas como la de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, sin descartar el valor de los recursos que también proporcionan otros centros educativos privados, reconocidos despachos corporativos y empresas privadas. En este rubro se enmarcan como destacadas las bibliotecas virtuales de la UNAM, en especial la Biblioteca Jorge Carpizo del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, la biblioteca digital “Pórtico” de la UVM, el biblioteca del Instituto Mora, del Colegio de México, del ITAM de la Ibero, de la Universidad Anáhuac, del Instituto Tecnológico de Monterrey del Instituto Mora entre muchas otras.

Otros instrumentos se encuentran en las instituciones públicas como el Archivo General de la Nación, la Secretaría de Hacienda, la Secretaría de Economía, el Tribunal Superior de Justicia, el IMSS, IFAI por mencionar algunas.

III. ENRIQUECIMIENTO DE LA TEORÍA Y LOS CONCEPTOS MEDIANTE LA REFERENCIA A LA EXPERIENCIA PROFESIONAL Y PERSONAL

1. La experiencia profesional

Otra técnica que propongo para entusiasmar a los jóvenes es compartir la propia experiencia profesional adquirida por el litigio o las funciones de administración pública. En el litigio se encuentra el aprendizaje elemental para el pasante consistente en la elaboración, redacción y formalidad de los documentos jurídicos así como el aprendizaje de los errores cometidos. En el litigio puede incluirse por ejemplo, la elaboración de contratos, los trámites administrativos públicos y ante notarías, el asesoramiento, la orientación jurídica o la participación política entre otras.

2. La propia experiencia personal

La experiencia personal o de amistades y conocidos también puede ser involucrada compartiendo eventos de la vida privada (para ello propongo elegir solo los edificantes en aras de conservar la autoridad y la buena imagen) como puede ser el propio matrimonio, la adopción de un hijo, el trámite de alguna herencia, algunas recomendaciones y consejos como la toma de diversas precauciones o las dificultades de la cobranza.

En la enseñanza del derecho se pueden detallar dificultades significativas de otros miembros de la sociedad con quienes interactuamos. El hecho de compartir la vida con varias familias, haber constatado las consecuencias de la variación en el nombre o compartir otros éxitos legales como las pruebas de identidad o filiación, pueden ilustrar con mayor claridad los conceptos teóricos al estudiante.

IV. PRESENTACIÓN DE PRODUCTOS

Esta es una meta de acciones tangibles que puede ser un medio para valorar y en cierto modo perpetuar el esfuerzo académico, por ejemplo la elaboración de materiales didácticos en conjunto con los alumnos lo he logrado en repetidas ocasiones. Puedo mencionar con satisfacción la coordinación de varios libros, innumerables blogs o páginas electrónicas con miles de vistas, la formación de grupos de discusión virtuales, la aplicación y análisis en redes sociales y recientemente aplicaciones en Derechos Humanos descargable para celular y alimentada por referencias a blogs y páginas personales de diversos alumnos, cfr. anexos.

V. PROMOCIÓN DE ACCIONES PRÁCTICAS COMO EL SERVICIO SOCIAL

Como también he afirmado antes, el servicio social es un medio para aprender Derecho y además genera posibilidades para obtener un empleo. Hoy existen muchos trabajos que pueden realizarse mientras se estudia. En el campo de la disciplina del Derecho es común ingresar a una dependencia pública para administrar trámites. Por eso hay alumnos quienes por accesibilidad o cercanía eligen participar en los tribunales en donde hasta hace unos años se les conocía como “meritorios”, es decir, trabajadores voluntarios en tanto se abría alguna plaza.

Así propongo que uno de los medios más comunes para iniciarse en la práctica jurídica es la prestación de servicio social. La Presidencia de la República ha ofrecido el Programa de Servicio Social y Prácticas Profesionales a los egresados de educación media superior y superior. Además, la Cámara de Diputados ha promovido actividades de estudiantes de carácter temporal para colaborar en las unidades administrativas y grupos parlamentarios.

También la UNAM tiene calendarios, proyectos definidos y directorios muy completos. El Museo de Antropología ha formulado diversas actividades para alumnos universitarios.

La realidad que muchos enfrentan es la necesidad de estudiar y trabajar de modo simultáneo, de ahí que en ocasiones los empleos que se pueden conseguir suelen ser frecuentemente de recursos reducidos y en mandos medios o inferiores y muchas veces hay que comenzar como voluntario. Hay que valorar que existen muchas ventajas al poder combinar la experiencia que se obtiene mientras se trabaja.

VI. CONCLUSIONES

Hemos discurrido sobre los motivos para utilizar diversos instrumentos y productos que pueden entusiasmar particularmente a los alumnos jóvenes en la operación académica del Derecho. Hemos realizado un análisis y reflexión sobre algunas fuentes y recursos para enriquecer la teoría y los conceptos. Se ha valorado experiencias prácticas con los alumnos y la necesidad de la coordinación. Hemos ofrecido casos como la publicación de obras, las dificultades de su financiamiento y el indispensable revestimiento teórico. Además hemos valorado los recursos modernos como los informáticos, dentro de las limitaciones económicas y técnicas de la sociedad actual que personalmente he experimentado durante años como una alternativa de solución a la necesidad de enriquecer la cátedra teórica y conceptual incorporando referencias a la experiencia profesional y personal. Se ha propuesto también la presentación de productos y la promoción de acciones prácticas como el servicio social para fortalecer el aprendizaje de las aulas.

Estas experiencias que comparto, que aun cuando no son garantía de resultados positivos, son evidencia de que la juventud se encuentra en evolución, de que la brecha generacional se acentúa en proporción al desarrollo tecnológico, de ahí que la operación académica puede aprovechar este atractivo en su diseño. Así propongo elaborar e implementar recursos didácticos para la educación jurídica en base a la riqueza del mundo mo-

derno quien ofrece innumerables fuentes. En mi opinión estos instrumentos ya han sido experimentados de modo exitoso.

Sin duda que esto supone todo un desafío para el académico tradicional quien con nuevos esfuerzos puede conquistar éxitos académicos más satisfactorios y de mejor calidad.

En mi práctica docente he confirmado que sí es posible crear esos recursos didácticos con la colaboración de los alumnos, es posible utilizar los instrumentos modernos para su implementación y me encuentro cierto de que estas herramientas han imbuido de entusiasmo a los estudiantes jóvenes a quienes he tenido el honor de dirigir en su formación jurídica. No es fácil, pero es posible inflamar el interés a los jóvenes hacia el aprendizaje académico de la Ciencia Jurídica a veces árido como un desierto, a veces rocoso, pero siempre tan satisfactorio como un oasis.

VII. ANEXOS





Derechos Humanos

Read more

Mission

podrás tener acceso directo a diferentes asociaciones y contacto directo con la ONU; así como blogs informativos específicamente diseñad...

General Info

Nosotros somos estudiantes de Derecho de la Universidad del Valle de México (UVM) campus san ángel; con asesoría del prof. Rodrigo Mart...

About us Facebook Web Link Web Link Web Link

LOS DERECHOS HUMANOS.

¿QUÉ SON LOS DERECHOS HUMANOS?

Los Derechos Humanos son el resguardo de privilegios inherentes a la naturaleza de la persona, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral del individuo que vive en una sociedad jurídicamente organizada. Estos derechos, establecidos en la Constitución y en las leyes, deben ser reconocidos y garantizados por el Estado.

HISTORIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

"Los derechos humanos deben ser la mejor guía para el avance de nuestro país, porque son sinónimo de democracia, libertad, igualdad y justicia", afirmó que el conocimiento y alcance de los derechos humanos beneficia en el actuar de las autoridades, lo que repercute directamente en la sociedad.



VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, José Antonio, *Metodología*, México, Hispánicas, 1989.
- ARILLA BAS, Fernando, *Método para la elaboración de tesis jurídicas de grado*, México, Kratos, 1992.
- BAENA PAZ, Guillermina y Sergio MONTERO ÁLVAREZ, *Cómo elaborar una tesis en 30 días. Lineamientos prácticos para un trabajo científico*. México, Editorial Mexicanos Unidos. 1985.
- CHÁVEZ CALDERÓN, Pedro. et al. *Métodos de investigación*, 2 ts. México, Ediciones cultural, 1991.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor. *Ensayos sobre metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, UNAM, 1981.
- LARA SÁENZ, Leoncio, *Procesos de investigación jurídica*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, UNAM, 1982.
- MARIN VILCHIS, Rodrigo. *La legítima gestión del conocimiento aplicado a negocios*. S.E. México, 2009
- MÁRQUEZ ROMERO, Raúl et al. (elaboradores), *Lineamientos y criterios del proceso editorial*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2008.
- METZ, M.L., *Redacción y estilo*, México, Trillas, 1988.
- NINO, Carlo, *Algunos modelos metodológicos de “ciencias jurídica”*, Col. Biblioteca de Ética, Filosofía del derecho y Política, núm. 25, México, Fontamarra, 1993.
- PAOLI BOLIO, Francisco, *Las Ciencias Sociales*, Col. Temas Básicos, área Ciencias Sociales núm. 2, México, Trillas, 1985.
- VILLORO TORANZO, Miguel, *Metodología del trabajo jurídico. Técnicas del seminario de Derecho*, 4^a ed. México, Limusa-Noriega-Universidad Iberoamericana, 1992.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

- <http://biblioteca.itam.mx>
<http://biblioteca.mty.itesm.mx>
<http://pegaso.anahuac.mx>
<http://rodrigovilchis.wordpress.com>
<http://www.bib.uia.mx>
<http://www.bibliotecas.uvmnet.edu>

*http://www.diputados.gob.mx
http://www.juridicas.unam.mx
http://www.mna.inah.gob.mx
http://www.mora.edu.mx/BibliotecaInstitutoMora
http://www.presidencia.gob.mx
http://www.serviciosocial.unam.mx
https://www.sjcn.gob.mx*

ACERCA DEL CONCEPTO Y PERTINENCIA DE LA DIDÁCTICA DEL DERECHO EN LA CONTEMPORANEIDAD JURÍDICA

Luis Martín MENDOZA RAMÍREZ

RESUMEN: El contenido del presente trabajo se aborda a partir de una conceptualización de la didáctica del derecho para luego, así mirar brevemente algunos tópicos contemporáneos que resultan pertinentes, como por ejemplo e inclusive para el fortalecimiento inclusive del Estado Constitucional, ello en la implicación de la Educación Jurídica.

PALABRAS CLAVE: Didáctica jurídica, derechos humanos, estado constitucional global.

Cualquier cosa que puedas hacer, o sueñas que puedas hacer, comíenzala. El arrojo tiene genio, fuerza y magia dentro de sí.

GOETHE*

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Planteamientos a modo de consideraciones preliminares.* III. *Acerca de la idea de didáctica del derecho.* IV. *Pertinencia metodológica de la didáctica del derecho en los paradigmas jurídicos contemporáneos.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliohemerografía.*

* Bautista, Guillermo *et al.*, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, España, Narcea, 2006, p. 17.

I. INTRODUCCIÓN

La Didáctica del Derecho observa un reciente desarrollo, además tiene una fuerte implicación con la Metodología Jurídica. Ambas materias, son instrumentos que se reconocen para incidir en una praxis de la enseñanza-aprendizaje y ello nos enmarca dentro de un gran margen para reflexionar desde lo iusfilosófico hasta lo práctico. El método en la Pedagogía Jurídica, es importante entonces, porque nos vincula desde la idea hasta la *acción* en una realidad sin perder de vista hasta aseveraciones deontológicas.

Entonces, desde la pureza de la definición respecto a la Enseñanza del Derecho, es plausible remitirnos a la verdad de la realidad contemporánea de las necesidades de una pedagogía jurídica para hoy en día, al menos en los ítems.

El aula ya no es solamente una –ello-, sino que además, implica un parteaguas para decidir qué tipo de formación se impartirá en ella, a quién se servirá luego ¿a la comunidad-sociedad, o a las élites políticas y económicas?¹ Cabe resaltar por ejemplo, que lo procesal toma gran realce sobre todo con las recientes reformas en materia penal, civil, mercantil, amparo y convencional. Además de implicar un litigio desde la perspectiva de los Derechos Humanos, o las nuevas corrientes de pensamiento jurídico tales como la iusfeminización.² Es por ello que quien educa y quién aprende se encuentran ante un reto común de nuevos aprendizajes.

II. PLANTEAMIENTOS A MODO DE CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Se parte primeramente del concepto general de la *pedagogía*, la cual se materializa con una herramienta, variable o camino denominado didáctica, misma que se subdivide en *general* y *específica*, siendo esta *última* la que llama nuestra atención al atender a la materia jurídica.

Ahora bien, desde una postura *lógica-aristotélica*, podemos observar una distinción como género y especie dentro del área general de la pedagogía. Entonces *pedagogía* y *didáctica* no son lo mismo, puesto que la primera engloba a la segunda. Sin embargo, en razones de otras ramas susceptibles de ser

¹ Vázquez, Rodolfo, “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho”, *Amicus Curiae*, segunda época, 2010, vol. 2.

² Significa sobre todo un planteamiento de entender al derecho y su construcción desde una óptica igualitaria entre las relaciones de mujeres y hombres en bases a los roles culturales.

enseñadas y aprendidas como el Derecho, no encontramos una diferenciación en cuanto a la *pedagogía jurídica* o *del derecho*, así como *didáctica del derecho* o *jurídica* e inclusive *enseñanza del derecho* o *jurídica*, teniendo así en estos seis conceptos un significado no solo semejante sino idéntico y homogeneizado.

Implicamos, esta precisión ya que si se revisa el repertorio bibliográfico, y hemerográfico puede haber pues diferentes modos de referir la noción de la temática aquí presentada, por lo que preferimos salir de dicha complejidad antes de continuar.

Surge entonces la propuesta de detenerse en la idea de Didáctica del Derecho, entendiéndola como ya la hemos señalado en el párrafo anterior, es decir, acorde a sinónimos sin diferenciar *pedagogía* o *didáctica*. Tal contenido implica por lo tanto, precisar en desglose la definición de *didáctica jurídica* con sus respectivos elementos.

De todas formas es plausible apreciar epistémicamente sobre las consideraciones que formular sobre una *didáctica general del derecho*, como propuesta metodológica de la enseñanza de los contenidos jurídicos; así también respecto a una *didáctica especial del derecho*, en la perspectiva de la peculiaridad de los contenidos jurídicos en específico.

En un segundo momento, podemos observar que en la actualidad existe un cambio paradigmático en El Derecho, sobre todo en dos variables y una conjunción *neovisnaturalista*, en base a la principios y ponderación de estos, o bien, en un *neovispositivismo crítico y garantista*, ambas premisas acordes a los Derechos Humanos o Fundamentales así como a la Justicia, lo que repercute en el aspecto de la Teoría General del Proceso. Pero también existen perspectivas en base a implicar un Derecho Emocional así como también la cuestión de la Filosofía Analítica. En otros polos observamos corrientes eco-constitucionales y el empoderamiento de la naturaleza. Dentro del espacio pedagógico y didáctico de lo jurídico, con gran eco, asevera una epistemología constructivista con acústicas críticas a las anteriores. Por mencionar algunos ejemplos

¿Cómo enseñar tales contenidos? Es una pregunta que cabe hacerse la Didáctica del Derecho, ¿cómo aprender dicho cambio de modelos? Es una realidad que enfrenta la docencia desde un marco contemporáneo.

Sin embargo existe el riesgo de que subsista la dinámica educativa neoliberal y bancaria, utilizando la premisa del utilitarismo jurídico, implicando en ello la confusión de implicar los derechos subjetivos de propiedad como Derechos Humanos o Fundamentales de primera generación, entre más constructos mitológicos que alejan a la ciencia jurídica de una correcta epistemología, metodología y por su puesto pedagogía así como didáctica.

III. ACERCA DE LA IDEA DE DIDÁCTICA DEL DERECHO

1. *Didáctica*

Para poder abonar y abordar a la comprensión a la comprensión de ¿qué significa la Didáctica? primeramente citaremos tres referencias, para luego proyectar una construcción propia no para que totalice la idea misma sino para que, sintetice y aporte hacia la claridad y debate de dicho contenido, es así entonces, que R.W De Camilloni, expresa lo que sigue a continuación:

En el marco de una concepción positivista o neopositivista de la ciencia... la didáctica es una disciplina que no puede ser considerada como un punto de vista científico porque está íntimamente ligada a la búsqueda del logro práctico de los fines de la educación, comprometida, por consiguiente y necesariamente, con un plexo de valores, con un discurso que nunca puede excluir los juicios del deber ser, aunque sí pueden caber dentro de ella diferentes teorías científicas.³ La didáctica a partir de la aceptación de una concepción positivista o neopositivista de la ciencia, es una teoría diferente, no científica. Es una teoría práctica.⁴

Desde otra perspectiva, Davini nos ofrece un planteamiento como se menciona a continuación:

Uno de los puntos centrales en la definición epistemológica de la didáctica reside en la cuestión de la base normativa. Desde la matriz de origen reconocida en la obra de Juan Amos Comenio, en especial en su *Didáctica Magna* (1657), la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz, basada en el sensual-empirismo de Bacón y en el realismo pedagógico de W. Ratke.⁵

³ Moore, T.W., *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1980, *cit. pos.*, R. W. de Camilloni, “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”, en línea, [http://rubenama.com/articulos/camilloni_epistemologia_didactica_css.pdf]

⁴ R.W. de Camilloni, *op. cit.*

⁵ Davini, María Cristina, “Conflictos en la evolución didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”, *Corrientes didácticas especiales*, abril de 1996, Buenos Aires, Paidos, p. 45.

Y para más, *Méndez Cárdenas*, nos define que <<bajo el concepto de didáctica se incluyen las estrategias y las técnica que facilitan la enseñanza de una disciplina y hacen posible su aprendizaje>>⁶.

Podemos ahora, desde la conjugación equilibrada de una concepción neopositivista de la ciencia, epistemológica y práctica, que la Didáctica, es aquella especificidad de la pedagogía, siendo también un camino transversal para la construcción de saberes y hacedores no como productos sistemáticos, sino más bien, desde el reconocimiento multiplisibilitado de la persona para dinamizarse dentro del conocimiento, es decir como persona sujeta a la construcción de su propio saber, ello desde la variable emocional, analítica o bien empírica, es decir, integral.

2. Didáctica del derecho

En un sentido amplio Witker, hace un señalamiento general desde la pedagogía jurídica o del derecho por lo que la define como <<una doctrina de la educación del derecho, teórica y práctica, y que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado sin articulaciones lógicas>>.⁷ Pero para ir refiriendo a la Didáctica del Derecho o Didáctica Jurídica, Méndez nos observa que esta, <<es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos a través de los cuales se aplica un determinado método de enseñanza del derecho>>.⁸

Barcelona Graciela *et al.*, señalan en la siguiente cita un elemento referido como objeto del proceso del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual si la articulamos con los elementos de Witker, podemos ir coligando una definición en donde se conjugan medios, actividades, recursos y procedimientos con cierta metodología de enseñanza para llegar al objetivo del aprendizaje del Derecho:

Los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen descripciones del aprendizaje que se espera consiga los alumnos en las situaciones de enseñanza; es decir los cambios que se desea producir en los alumnos. Estos objetivos se dividen en generales (que expresan los propósitos a conseguir con un determinado contenido) y operativos (que formulados a partir de aquéllos

⁶ Méndez Cárdenas, María Elena en, Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María Carmen (Coords.), “Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas”, *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 89.

⁷ Witker, V., *op. cit.*, p. 90.

⁸ Witker V., Jorge, Técnicas de la enseñanza del derecho, 4a ed., México, PAC-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, *cit. pos*, ídem.

son el resultado de analizar los componentes conductuales implicados en los objetivos generales.⁹

Luego de esta definición a tres mentes, es el momento oportuno de apreciar la reflexión que generosamente nos ofrece Fix Zamudio, al referir dentro del debate de si el Derecho forma o no parte de las ciencias sociales, decir que si es miembro de ellas, por lo tanto, su recomendación es enseñar lo como se hace con las ciencias sociales.¹⁰

Podemos entender, por lo tanto, dos variables dentro de la Didáctica del Derecho, estas son la enseñanza y el aprendizaje, pero vemos sobre todo un efecto de la dialéctica, al observar una necesidad apremiante de lo segundo, es decir que para lo primero se requiere de lo segundo.

Lo anterior nos significa sobre todo comprender la premisa de que educar es investigar y viceversa, así existe un modo indirecto desde la elaboración de textos y otro directo ante del inmediación del aula, que ahora es transformativa y virtual, por lo tanto <<la Universidad, y la Facultad de Derecho en particular, deben dejar de ser un *centro de enseñanza* para convertirse cuanto antes en un *centro de aprendizaje*>>.¹¹

Ahora bien tenemos la conciencia de que a la enseñanza-aprendizaje le conviene un método, es posible entender cierta correlación ahora entre la metodología jurídica y la pedagogía del derecho. De modo más concreto, <<el método viene a ser una teoría práctica, dirigida a la propia actividad de la investigación jurídica, a lo que es lo mismo, la teoría verificada por la práctica y utilizada como principio regulador del conocimiento>>.¹² Respecto a los medios de enseñanza podemos entender de acuerdo López, lo siguiente:

Los medios de enseñanza ayudan de manera fundamental al cumplimiento de los objetivos, y a que el alumno logre el aprendizaje deseado. Con frecuencia se confunde con las técnicas de enseñanza. Pedagógicamente son distintos, pero para efectos prácticos deben aceptarse como sinónimos, teniendo

⁹ Barcelona, Graciela et al., “Hacia un modelo común de enseñanza del derecho procesal “, *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, IIJ-UNAM, México, 2da, ed., 1995, p. 203.

¹⁰ Fix-Zamudio, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, IIJ-UNAM, México, 2da. ed., 1995, p. 84.

¹¹ González Rus, Juan José, “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro”, *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 2003, núm., 5, p. rl: 10.

¹² López Betancourt, Eduardo, “La enseñanza del Derecho, *Amicus Curiae*, segunda época, 2010, vol. 2, núm., 2, p. 7.

presente que el método es un camino o vía genérica y la técnica o medio es un procedimiento o habilidad de la que se vale el método para su éxito.¹³

Cabe señalar que en algún momento y en algún lugar del todavía mi proceso formativo, estuve dialogando con la Música (como percusionista), la cual es irrenunciable para la cotidianidad, y todavía aún más aún, para la Didáctica Especial y General, así entonces, existe un instrumento para llevar a cabo su abstracción emocional-racional, la pregunta es, cuál sería el del jurista y así, González Galván refiere que <<preguntar es el instrumento matriz y motriz, decíamos, del ser humano como investigador. Entonces desde los primeros niveles escolares se debe potenciar esta facultad de investigación innata al ser humano>>.¹⁴ Por lo tanto la Investigación Jurídica así como la relación que aborda con la Didáctica Jurídica serán nuestros dos aparatos sonoros para el quehacer de la enseñanza-aprendizaje *sine que non* podría darse la abogacía. Nuevamente LÓPEZ nos refiere respecto a los medios:

Los medios de enseñanza ayudan de manera fundamental al cumplimiento de los objetivos, y a que el alumno logre el aprendizaje deseado. Con frecuencia se confunde con las técnicas de enseñanza. Pedagógicamente son distintos, pero para efectos prácticos deben aceptarse como sinónimos, teniendo presente que el método es un camino o vía genérica y la técnica o medio es un procedimiento o habilidad de la que se vale el método para su éxito.¹⁵

Completando lo especificado por WITKER, también señalamos que <<la mesa está servida para que las actividades didácticas de divulgación, descubrimiento y discusión no estén basadas solo en la memorización de datos, sino en las vivencias dentro y fuera de clase>>.¹⁶

En la propia opinión tiene demasiado realce *lo vivencial*, dentro de las actividades didácticas, inclusive con el grado de superlatividad de llegar a ser un núcleo de las mismas para potenciar la experiencia cognoscitiva tanto teórica como práctica.

Ahora bien a los recursos didácticos, podemos clarificarlos como el <<conjunto de materiales y/o recursos físicos de los cuales se auxilia el do-

¹³ *Íbidem*, p. 10.

¹⁴ González Galván, Jorge Alberto, “Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, IIJ-UNAM, México, Año XVII, núm. 137, mayo-agosto de 2013, p. 513

¹⁵ López Betancourt, Eduardo, *op. cit.*, p. 10.

¹⁶ González Galván, Jorge Alberto, *op. cit.*, p. 507.

cente para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje>>¹⁷. Y en un sentido más específico, entendemos que <<para la didáctica crítica, las actividades del aprendizaje no son sino una conjunción entre objetivos, contenidos y técnicas y recursos didácticos los que, bien operados, posibilitan el acto educativo como integrador>>¹⁸. Para entender los procedimientos, los homologaremos con las técnicas del Derecho, y vemos la siguiente cita:

Las técnicas del derecho son: el conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia metas grupales, que tienden, además, a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho dentro y fuera del aula, así como a la transmisión de los contenidos del aprendizaje de la disciplina denominada derecho.¹⁹

Hemos de entender pues a la Didáctica del Derecho, como aquella herramienta de la pedagogía general entendida, en una abstracción más amplia de las Ciencias Sociales, que dentro de las variables de la enseñanza, aprendizaje se plantean objetivos, los cuales por medio de metodologías, las cuales se refuerzan con recursos, actividades, técnicas y procedimientos donde la investigación es una fuerza elemental tanto para quien educa como para el alumnado, todo esto en un contexto de aulas democráticas, constructivas, nutritivas, transformadoras y en potencia con la tecnología virtual.

En otro pensamiento, podemos abarcar el siguiente concepto con definición de Enseñanza del Derecho, la que inclusive define una rama específica del Derecho que es el Derecho Procesal:

La enseñanza del derecho procesal, como la del resto de las disciplinas jurídicas, debe estar al conocimiento y aplicación de herramientas de razonamiento, conformadas por aspectos de conocimiento o información pura a los que se adose la enseñanza o hábito de un mecanismo, una forma, un estilo de razonamiento, propios de la materia, los que sirven para ir acostumbrando al alumno al dominio y aplicación de aquellos institutos que previamente se catalogarán como imprescindibles para su correcto devenir profesional.²⁰

¹⁷ Del Pilar Hernández, María, Didáctica aplicada al Derecho, México, Porrúa, UNAM, 2008, p. 106.

¹⁸ *Ibidem*, p. 43.

¹⁹ *Ibidem*, p. 67.

²⁰ Barcelona Graciela, *op. cit.*, p. 204.

IV. PERTINENCIA METODOLÓGICA DE LA DIDÁCTICA DEL DERECHO EN LOS PARADIGMAS JURÍDICOS CONTEMPORÁNEOS

La pertinencia es un elemento que debe estar incluido en toda actividad educativa, en este seguimiento, los contenidos, objetivos y estrategias también requieren esta puntualidad.

Es importante hablar pues de una Didáctica del Derecho pertinente a nuestra contemporaneidad jurídica, ya que un rasgo particular del derecho es lo impermanente, es por eso que <<se trata de reflejar en la enseñanza del derecho procesal el cambio continuo y acelerado de la sociedad actual, volcándose en docencia efectiva la influencia de los nuevos contextos, así como la permanente adecuación de los instrumentos procesales>>.²¹

Ahora bien, cabe decir que también en nuestros días, los Derechos Humanos han tomado cierto matiz, sobre todo desde la incidencia del neounaturalismo y neouispositivismo crítico, como hemos venido mencionando. Así pues, el Derecho implica una preparación algo más virtuosa desde la argumentación y fundamentación de un Sistema Interamericano de Derechos Humanos, por mencionar. Otra mención es que:

La oralidad es una herramienta que comienza a ser utilizada al tenor de diversas reformas en materia penal, civil y mercantil, esto a la par de elementos como la negociación, mediación y conciliación, claro es vinculado a modelos más garantistas, como en la primera de las materias, se atiende inclusive a una realidad contemporánea que influye en el proceso.²²

Se actualiza pues un déficit de la formación ante la línea ascendente divisora de las y los abogados que se sumen auto-educándose a estos nuevos paradigmas procesales del Derecho, ya que desde la experiencia de Estados como por ejemplo Chihuahua, México, donde geo-referenciadamente se implementó la reforma penal tempranamente, es posible aseverar que los fiscales, jueces, defensores públicos y magistrados, han tenido a posibilidad de una capacitación al menos técnica, por lo que las y los abogadas (os) litigantes sufrieron de una exclusión cognoscitiva.

Es *pertinente* entonces, elaborar esquemas educativos ya a nivel de licenciatura, con un fuerte núcleo de la Teoría General del Proceso integrado a las reformas que en nuestro país han sucedido.

²¹ Ídem, p. 209.

²² Ídem, p. 192.

Una alternativa sería la de edificar estudios comparativos respecto al derecho procesal penal inquisitivo y acusatorio, esto como contenido de aprendizaje en un módulo del plan de estudios de dicho ámbito para luego sí, profundizar únicamente en la nueva sustantividad jurídica.

También es plausible que a nivel de enseñanza media-superior, se contextualiza al alumnado en los temas de Derechos Humanos y Proceso Penal Acusatorio, mínimamente. Esta actividad abonaría a la construcción de un Estado Constitucional, Democrático, Libre e Igualitario de Justicia, ya que a tal efecto <<se debe promover la educación en los valores en todos los planos. Así será preciso educar en y para la libertad, en y para la tolerancia, en y para la solidaridad, en y para la igualdad; y en definitiva, para la efectiva vigencia, de todos los derechos humanos, base fundamental para todo sistema democrático>>²³

Lo contemporáneo como última etapa histórica hasta la fecha nos implica retos y responsabilidades de tipo jurídica y educativa, en nuestra contemporaneidad entonces, resuena el principio *pro-personae*, una nueva Ley de Amparo, así como el rasgo del garantismo penal, lo que nos une con un discurso interamericano e universal de los Derechos Humanos, como hemos venido mencionando.

V. CONCLUSIONES

El concepto de Didáctica del Derecho puede abarcar otras configuraciones, así también existir lo dúctil en él, tal como lo establece el planteamiento de regala Zagrebelsky, dentro de un marco (neo) constitucional.

Podemos mirar también una comprensión total del conocimiento con la sabiduría como objeto dentro de la enseñanza aprendizaje, así pues, existe una *praxis filosófica* de la Didáctica.

Se subraya, pues lo pertinente dentro de la Didáctica del Derecho y en ella misma como tal. Es invaluable su ayuda en estos momentos de cambios paradigmáticos muy en el entendimiento del Derecho Procesal Mexicano hacia una comunión interamericana y universal. El Derecho Procesal es pues algo indispensable en la formación jurídica, valdría pues la pena ver como se implican en particular la Didáctica del Derecho y una nueva Teoría General del Proceso.

No por ello podemos descartar otros ámbitos o la frescura de impartir nuevas materias, como una adecuación curricular a lo contemporáneo, nos

²³ Ídem, p. 209.

señala Del Pilar que inclusive debería de haber un Derecho de la Globalización, por ejemplo.²⁴ Otro aspecto paralelo es ver mejor lo cualitativo antes que lo cuantitativo:

Un modelo en el que se reclama y valora positivamente la enseñanza expositiva de conocimientos y que prima la cantidad de materias tratadas, antes que la intensidad en análisis y el estudio de las mismas.²⁵ Inclusive se prevé cierta holisticaidad como una mejora dentro de los planes curriculares al señalar que la Teoría del Derecho debe hacerse explícita, por ejemplo, en un curso de contratos, y la historia del derecho en un curso de Derecho Civil, y así en todas las materias regulares. No deben ser materias separadas sino integradas.²⁶

Solo nos queda por señalar, el descubrimiento, idea y novedad de que en y desde el aula se puede ser construir un mejor Estado Constitucional Global, donde prevalezca la Igualdad, Paz, Tolerancia, Consenso, Garantismo y Humanización desde el Derecho y su Didáctica. Ello contrarrestaría las desigualdades sociales proyectadas desde las desigualdades educativas.

VI. BIBLIOHEMEROGRAFÍA

BARCELONA, Graciela, *et. al.*, “Hacia un modelo común de enseñanza del derecho procesal”, *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, UNAM, IIJ, México, 2da ed., 1995, pp. 192-220.

BAUTISTA, Guillermo *et al.*, *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*, España, Narcea, 2006, 111 pp.

CÁRDENAS MÉNDEZ, María Elena en, *Cienfuegos Salgado*, David y Macías Vázquez, María Carmen (coords.), “Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas”, *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, pp. 87-98.

DAVINI, María Cristina, “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”, *Corrientes didácticas contemporáneas*, abril de 1996, Buenos Aires, Paidos, pp. 41-73.

²⁴ Del Pilar Hernández, María, *op. cit.*

²⁵ González Rus, Juan José, “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro”, *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 2003, núm. 5, p. rl: 6.

²⁶ Vázquez, Rodolfo, *op. cit.*, p. 230.

- FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, IIJ-UNAM, México, 2da ed., 1995, pp. 77-92.
- GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto, “Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, IIJ-UNAM, México, año XVI, núm., 137, mayo-agosto de 2013, pp. 459-527.
- GONZÁLEZ RUS, Juan José, “Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro”, *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 2003, núm. 5, pp. 1-21.
- LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, “La enseñanza del Derecho”, *Amicus Curiae*, segunda época, 2010, vol. 2, núm. 2.
- R. W. DE CAMILLONI, Alicia, “Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales”, en línea [http://rubenama.com/articulos/camilloni_epistemologia_didactica_ccss.pdf.]
- VÁZQUEZ, Rodolfo, “Concepciones filosóficas y enseñanza del Derecho”, *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 6, número 12, 2008, pp. 221-237.
- WITKER V., Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4^a ed., México, PAC-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 269 pp.

EL CINE ¿COMO RECURSO O COMO DISCURSO?

Nicolás NIETO NAVA*

RESUMEN: El cine refleja en buena medida las condiciones democráticas (sobre todo desde la libertad de expresión) de un país, de ahí que los temas abordados en las cintas no deben apreciarse como un ejercicio artístico, sino como un posicionamiento primero del cineasta respecto de los temas y luego del público que tenga acceso a la cinta y apruebe o no dicho producto. El tema y tratamiento de la película refleja el grado de tolerancia del régimen en turno. Con esta ponencia se reflexiona si el cine constituye sólo un recurso didáctico más, creativo y hasta lúdico; o si constituye un auténtico discurso digno de atenderse en determinadas materias que no deben circunscribirse a la visión puramente jurídica. No se trata de emitir un catálogo de películas, pero sí de exponer mediante reflexiones, la experiencia que se ha tenido en la práctica al recurrir al cine como complemento en el tratamiento de algunos temas. Dicho ejercicio, al estar distanciado de la rigidez y el formalismo jurídico, le brinda al alumno nuevas perspectivas y un aprendizaje más sólido del tema en cuestión, sin haber recurrido en exclusiva a la perspectiva del derecho.

PALABRAS CLAVE: Derecho, cine, aprendizaje, discurso, recurso didáctico.

ABSTRACT: The film largely reflects the democratic conditions (especially since freedom of expression) of a country, hence the topics in the tapes should not be seen as an artistic exercise, but first at the sight of the filmmaker according to the topic and then the public with Access to the film and approve or not product. The

* Catedrático de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Campus, “Miguel Hidalgo”.

theme and treatment of the film reflects the degree of tolerance regime shift. With this presentation we reflect if the film is only a teaching more creative and even playful resource; or if it's an authentic source worth addressed in certain areas in which should not be limited to a purely legal approach. It is not a cast a movie catalog, but exposing by reflections, the experience that has been in practice by resorting to the film as an adjunct in the treatment of some issues. This practice, being distanced from rigidity and legal format, gives the student new perspectives and a stronger learning of the subject matter, without recourse exclusively to law perspective.

KEYWORDS: Law, learning, speech, didactic resource, film.

...El derecho está materialmente hecho en su invisible orden normativo, del polvo de la cultura humana. Nada que pertenezca a la cultura es ajeno al derecho; y el derecho a su vez, en las más estrictas clasificaciones modernas, sólo es una rama de la cultura humana.

Poderasas personalidades en el campo técnico quedan muchas veces, por ese motivo, en el vacío. Ante ellas se piensa que el jurista que sólo sabe de derecho, ni siquiera sabe de derecho

Eduardo COUTURE¹

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Contexto*. III. *El discurso y el discurso del cine*. IV. *El cine ¿como discurso jurídico o como recurso didáctico?* V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje del derecho ya no puede ceñirse al estudio de teorías y normas jurídicas. Ya no debe circunscribirse a la perspectiva del

¹ Couture J. Eduardo. *El arte del derecho y otras meditaciones*, México, Iure editores, Colección Clásicos de la filosofía del derecho, Volumen 1, 2002, p. 158.

profesional de derecho. Uno de los problemas más serios en el estudio y aplicación del derecho es la concepción legalista, positivista, que confunde al derecho con la ley y peor aún: al derecho con la justicia. Como parte de los operadores jurídicos, los docentes universitarios tenemos la responsabilidad de modificar esta concepción. Tal como lo describe Couture, el Derecho es un producto social, cultural y con esa apertura debe estudiarse en el aula universitaria.

Para lograrlo, es necesario acercarse no sólo al código, a la jurisprudencia, al tratado o ensayo jurídicos, sino que debemos acudir a otros campos de la cultura que ofrecen visiones menos formales, pero más abiertas, multi e interdisciplinarias, acerca del derecho. Es una idea compartida en este tipo de estudios: debemos conectar al derecho con otras expresiones de la cultura humana. Bien reflexiona y condensa esta idea la siguiente pregunta: ¿existe algún aspecto de la vida que pueda quedar al margen del derecho?²

Esta ponencia tiene como objetivo destacar la pertinencia de incluir al cine en los estudios de derecho, pero reflexiona si debe atenderse como un discurso o sólo como un recurso didáctico. Se proporciona un breve contexto de la inclusión del cine en los estudios de derecho en México, así como la delimitación del concepto de discurso empleado para esta ponencia. Luego, con base en argumentos teóricos y prácticos (a través de cintas que se han empleado en la propia práctica docente), se fija la postura que se asume, pero siempre recalando la enriquecedora práctica que ahora se estima imprescindible, consistente en incluir al cine como parte de la enseñanza del derecho.

II. CONTEXTO

El derecho tiene una realidad innegable: ir a la zaga del dinamismo de la vida social. En su finalidad encuentra su propia limitación: es una regulación, una fijación de la vida humana. De ahí que primero acontece lo humano y luego la normatividad. Por ende se estima que el derecho más reactivo que predictivo, es más lo que contiene que lo construye.

Otra realidad que limita al derecho es que las diversas aspiraciones que pretendan atribuirse, ya sea la justicia, la igualdad, etcétera, son absolutos irrealizables y que sólo con su constante búsqueda, es que se pretende un orden mejor que el que se tendría con la ausencia de nuestra rama de estudio. Con dichas limitaciones, hoy en día ya no es suficiente enseñar el

² Martínez, Martínez, Faustino, *Literatura y derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 2010, p. XVII.

derecho con una visión meramente jurídica; ya no es posible comprender lo jurídico desde un punto de vista formal; ya no es realista pretender que de la norma se desprende la vida social. Al contrario, debe estudiarse al derecho como parte de un todo, como un área integrada por diversos contenidos y que tiene como objeto un área igual de compleja: la vida humana, las relaciones sociales.

Por lo tanto, la enseñanza actual del derecho en las universidades debe ayudar a neutralizar estas deficiencias al dinamizar y actualizar el estudio de su complejo constructo de normas.

La realidad planteada y la necesidad que le es consecuente, demanda a la universidad la inclusión de materias o contenidos que proporcionan una perspectiva multidisciplinaria del derecho. Con ello se amplía el horizonte, la perspectiva, se da contexto a la función del derecho en el entramado social, para que el alumno no lo conciba como la rígida letra de ley, el decreto o la sentencia; mucho menos como la única solución a los múltiples problemas sociales.

De ahí que de manera paulatina los programas académicos hayan incluido materias que procuran darle ese dinamismo y perspectiva. Asignaturas como la clínica procesal, la sociología, la ciencia política, la filosofía y en tiempos recientes, contenidos de expresión oral, comunicación no verbal, la simulación de juicios, el litigio estratégico; aunado a diversas actividades académicas que pretenden encausar al estudiante y al profesionista, hacia los diversos campos de acción que oferta nuestra rama de estudio: concursos de ensayo, competencias de conocimientos jurídicos, participación en congresos, etcétera.

En esta tendencia, la aproximación del derecho con expresiones artísticas ha ganado terreno. Ya no es descabellado encontrar puntos de encuentro entre el derecho y la poesía, el derecho y la literatura, el derecho y el teatro y, desde luego, el derecho y el cine.

Cuando el jurista se aproxima a la Sociología, la Antropología, la Ética, adquiere una visión integral de la ciencia jurídica; una perspectiva necesaria para comprender un fenómeno u objeto de estudio que es más complejo de lo que su fijación en la norma jurídica pretende; sólo así puede valorarse un objeto de estudio cuya realidad es más compleja que lo que implica su inclusión en un sistema normativo. Por ejemplo, recuérdese que al fallar sobre la reforma que despenalizó el aborto en el Distrito Federal, y ante la complejidad que reconoció del tema, la Suprema Corte de Justicia de la Nación tuvo que recurrir a diversos medios de convicción: informes en materia de salud; informes sobre causas penales; prueba pericial y comparecencias. En este último supuesto acudieron a la Corte diversas personalidades

que expusieron razones de tipo moral, ético, filosófico, científico y legal, sin que hubiere unanimidad respecto de los temas debatidos;³ no obstante, con dicho ejercicio nuestro Máximo Tribunal estuvo en condiciones de emitir una resolución más integradora. Como este caso existen un sinnúmero de supuestos en los que el derecho debe complementarse con otras ciencias, dado que lo humano es complejo y no puede circunscribirse a la rigidez de una norma jurídica.

Ahora, ¿qué de nuevo aporta la aproximación a ejercicios artísticos? Se considera que son diversas las posibilidades que ofrecen, sobre todo, la literatura y el cine. Leticia Bonifaz afirma que el arte y el derecho tienen aproximaciones y diferencias, en tanto ambas son creaciones humanas y pueden ser interpretadas.⁴ Sobre el aporte del cine se reflexiona con posterioridad.

Respecto de la literatura y otras manifestaciones culturales y más allá de labores individuales que han abierto camino en nuestro país a estudios en este sentido, se exemplifica la reciente labor que realiza la Suprema Corte de Justicia de la Nación en series como la revista “Criterio y conducta”, en donde se dedica un apartado especial denominado “Manifestaciones culturales de la justicia” y que, sólo por citar algunos ejemplares, pueden encontrarse artículos como el de Gonzalo Uribarri Carpintero, “Los maestros cantores de Nüremberg y el derecho del trabajo; el de José Ramón Narváez y Juan Carlos Barrios Lira, “Murales para jueces y justiciables: la justicia social a través de la pintura”.⁵ En número diverso pueden leerse colaboraciones como las de Hugo López Araiza Bravo, “Justicia en el cuento”; la de Eber Omar Betanzos Torres, “El implícito de la justicia en la novela. Demetrio Macías y Los de abajo; el de Martha Leticia Martínez León, “La justicia y la palabra erótica; y a Rosa Helena Ríos, “La injusticia en el teatro”.⁶ En

³ Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Constitucionalidad de la despenalización del aborto en el Distrito Federal*, México, 2009, Serie, Decisiones relevantes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, número 46, pp. 67-68.

⁴ Bonifaz A., Leticia, “La interpretación en el derecho y en el arte. Primeras aproximaciones”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, número 258 julio-diciembre de 2012, pp. 139-154, consultada en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/258/art/art7.pdf>.

⁵ Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Criterio y conducta*, Revista del Instituto de Investigaciones Jurisprudenciales y de Promoción de la Ética Judicial, México, Número 09, Enero-junio de 2011, pp. 295 a 312 y el segundo de la 337 a 350.

⁶ Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Criterio y conducta*, Revista del Instituto de Investigaciones Jurisprudenciales y de Promoción de la Ética Judicial, México, Número 10, Julio-diciembre de 2011, pp. 277 a 282, 283 a 330, 331 a 336 y 337 a 342, respectivamente.

otro número de la serie aludida, es posible leer la colaboración de Antonio Tomaselli, “Bertolt Brecht: poesía y sociología del derecho”.⁷

Lo que interesa es plantear de nueva cuenta el eje de esta ponencia: ¿el cine debe abordarse como un discurso sobre el derecho? ¿O emplearlo como un recurso didáctico complementario a otros de los empleados por el catedrático universitario?

III. EL DISCURSO Y EL DISCURSO DEL CINE

Se procede a delimitar el significado de la palabra discurso en el contexto de esta ponencia, pues no se desconoce que la misma tiene una gran diversidad de significados.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la lengua española, la palabra discurso tiene, entre otros significados, los siguientes:⁸

1. m. Facultad racional con que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios o conociéndolas por indicios y señales.
2. m. Uso de razón.
3. m. Razonamiento o exposición sobre algún tema que se lee o pronuncia en público.
4. m. Doctrina, ideología, tesis o punto de vista.
5. m. Escrito o tratado de no mucha extensión, en que se discurre sobre una materia para enseñar o persuadir.

Entonces el discurso es la exposición de una doctrina, ideología o razonamiento con el afán de persuadir.

En este sentido, se estima que el cine es un auténtico discurso. Nadie puede negar que el cineasta presenta una visión, una representación sobre un tema concreto. Toda película desarrolla una línea discursiva sobre un tema o incluso sobre varios temas. Las cintas tienen la peculiaridad de presentar una historia contextualizada que es cuidada con escrupulio por el Director. Se estima que, como en la política, las coincidencias no existen en el cine, pues el cineasta cuida la totalidad de detalles y aspectos a presentar en el filme. Nada de lo presentado en la pantalla se encuentra ahí por casua-

⁷ Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Criteria y conducta*, Revista del Instituto de Investigaciones Jurisprudenciales y de Promoción de la Ética Judicial, México, Número 13, Enero-junio de 2013, pp. 277 a 286.

⁸ www.rae.es.

lidad, más allá de la complejidad y diversidad de las denominaciones y connotaciones que tengan ciertos elementos del filme: una imagen, la música, un objeto, una toma, un diálogo, etcétera. Y ni qué decir de las interpretaciones que cada espectador le da a los diversos elementos de la cinta.

Así que los espectadores acudimos a presenciar la versión que el cineasta ha querido presentarnos. Somos testigos de una visión específica representada en la pantalla. En este punto, baste puntualizar el que varias películas, al ser adquiridas en formatos caseros, incluyan como contenido adicional, los comentarios del director, quien a través de una entrevista o en el trayecto de la filmación, proporciona una serie de explicaciones que suelen ser ilustrativas para comprender su trabajo. Expone pues, su discurso.

Ahora, más que una expresión artística, el cine es un buen parámetro de la libertad de expresión. Para nadie es un secreto que las bellas artes son un campo fértil para exponer ideas con la creatividad (y a veces con la libertad), que es imposible al utilizar otros medios.

En el mismo sentido, si se toma en cuenta que la libertad de expresión es un requisito *sine qua non* de los regímenes democráticos, es posible apreciar de qué manera con el paso del tiempo, la censura a la prensa, a la impresa y a expresiones artísticas, sirven como termómetro del nivel de tolerancia y democracia de los regímenes en cuestión: La Corona y la Iglesia que censuraban el libro durante los siglos XVI y XIX en España, Francia e Inglaterra, cuya práctica se extendió a la Nueva España.⁹ El dictador que persigue a sus opositores que lo “atacan” a través del periódico “Regeneración”.¹⁰ El gobierno que debe proteger el libre tránsito de ideas y datos a través del internet.¹¹ Los regímenes mexicanos que reprimen la protesta laboral, estudiantil o socialista; o su símil que en el sur de Estados Unidos reprimen las protestas de las personas de color.¹²

De igual forma, el cine no ha escapado de la censura, práctica que representa las “preocupaciones” o los temas “prohibidos” en todas las latitudes, ya sea por la sociedad, el gobierno, poderes fácticos o una mezcla

⁹ Ramos Soriano, José Abel, *Los delincuentes de papel. Inquisición y libros en la Nueva España (1571-1820)*, México, Instituto Nacional de Historia y Antropología y Fondo de Cultura Económica, 2011, pp. 12-13.

¹⁰ Benítez, Fernando, Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. I. El porfirismo, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, pp. 79-80.

¹¹ Díaz Revorio, Francisco Javier, *Los derechos humanos entre los nuevos avances científicos y tecnológicos. Genética e internet ante la Constitución*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Tirant lo Blanch, 2009, p. 172.

¹² Uribarri Carpintero, Gonzalo, *La Libertad de expresión y el derecho a manifestarse*, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013, Serie Cuadernos de Jurisprudencia número 10, p. 22.

de todos. La experiencia de vida nos ha demostrado de qué forma tanto el tema como su enfoque por el cineasta, han sufrido el control previo que ha impedido o tratado de impedir su proyección al público: *El secreto en la montaña* (2005), prohibido en Malasia y China debido al tema de la homosexualidad; el miedo que provocó la censura de *El exorcista* (1973) en Estados Unidos y Gran Bretaña; la gran cinta de Kubrick, *Naranja mecánica* (1972), vedada por su alto nivel de violencia; los casos de violencia extrema, de *Holocausto caníbal* (1980) o de *Soló o los 120 días de Sodoma* (1976), así como *El ciempiés humano* (2009) o *Serbiam film* (2010); el ámpula levantada en Irán por la cinta *300* (2007); la reacción del dictador de Corea del Norte por *La entrevista* (2014); el alto contenido sexual de *El último tango en París* (1973) o *El Imperio de los sentidos* (1976); las motivaciones religiosas detrás de *La última tentación de Cristo* (1988); argumentos que se replicaron en México con *El crimen del Padre Amaro* (2002); la religión también provoca censura en el caso de Noé -2014- (Islam), Viridiana -1976- (Cristianismo) motivaciones políticas ante *Rojo amanecer* (1989) o el *Crimen de Cuenca* (1979).¹³ Sin el afán de ser exhaustivo ya que la censura obedece a motivaciones más o menos específicas en un plano espacio-temporal, de acuerdo con el régimen o los intereses trastocados por el filme, lo que se pretende es demostrar que un buen parámetro del nivel de libertad para expresar ideas, es el cine.

Además de la censura manifiesta existe una forma sutil: no perder de vista que todas las películas proyectadas al público pasan por un proceso de autorización vestido de clasificación, incluso antes, en la obtención de recursos para la realización; el guión del filme juega un papel fundamental, pues el proceso largo, tortuoso y censor, hace un efecto cuello de botella que genera que sólo unos cuantos filmes puedan ver la luz de una sala cinematográfica.

Entonces, vemos lo que decisiones invisibles permiten que veamos. Es innegable que el cine no está ajeno a mostrar una postura, un argumento, un discurso autorizado de maneras sutiles y quizá grotescas, pero al fin, se considera que por ello es interesante apreciar el contexto histórico o lapso determinado en que se producen algunos filmes, para apreciar la apertura o censura a temas concretos. Lo que se ve en las salas de cine es un buen termómetro o barómetro para analizar la libertad de expresión de un país, sobre todo en uno como el nuestro: dominado por un régimen hegemónico

¹³ Lista elaborada a partir de datos obtenidos en las siguientes páginas <http://listas.20minutos.es/lista/20-peliculas-que-fueron-censuradas-en-uno-u-otro-pais391363/>; <http://m.cinemaniere.com.mx/index.php?r=Site/redirect&template=3&docid=41502> y <http://www.quo.es/ser-humano/16-peliculas-prohibidas> y con la experiencia personal.

y que apenas 12 doce años después de experimentar la alternancia en el Poder Ejecutivo, regresa el partido de siempre.

Ahora, ¿qué diferencias, qué ventajas ofrece el cine respecto del teatro o la literatura al momento de analizar un tema concreto? Se considera que dicha expresión artística tiene la capacidad para presentar de golpe, con un gran impacto visual, auditivo y discursivo, la historia, la ficción, las versiones sobre diversos acontecimientos; por ello se constituye en una fuente imposible de ignorar en el aula de los estudios de derecho.

Sobre el estilo del discurso, es posible afirmar que el cine ofrece una libertad difícil de superar por el texto jurídico. Si se parte de una mente ajena a las nebulosas teorías o deleznables prácticas; un pensamiento que digiere con claridad las aspiraciones lógicas que todo sistema normativo justo debe tener; la concepción misma de la justicia; la visión artística; la conjugación de elementos como el temperamento del actor, la música, la locación. Todo un conjunto que saca de la rigidez del derecho a temas que en realidad no son netamente del derecho, sino que antes de ello, pertenecen al género humano.

IV. EL CINE ¿COMO DISCURSO JURÍDICO O COMO RECURSO DIDÁCTICO?

El discurso del cine, frente al discurso jurídico, es un elemento novedoso, libre, realista, integral, heterodoxo.

No debe pasar desapercibido que, tal y como lo expone Taruffo¹⁴ (si bien se refiere al tema de la verdad en el proceso, pero se estima que, *mutatis mutandis*, puede aplicarse al concepto de discurso en el sentido que se ha delimitado en esta ponencia), el derecho impone una serie de requisitos formales e incluso de procedimiento, para poder exponer ideas, para plantear aspiraciones: desde los hechos de una demanda a la iniciativa popular; del lenguaje especializado a la construcción de argumentos. El cine está libre de dicho formalismo. Al abordar temas de carácter jurídico lo hace sin apegarse a esa rigidez a la que el jurista está acostumbrado, de ahí que una cinta ofrezca mucho más dinamismo para el estudio, para el debate, para la enseñanza de un tema jurídico.

Ahora, si bien el cine puede emitir un discurso sobre un tema jurídico, se considera que no constituye un discurso sobre el derecho. Se opina que

¹⁴ Taruffo, Michele, Verdad, prueba y motivación en la decisión sobre los hechos, México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2013, Serie Cuadernos de divulgación de la justicia electoral, número 20, pp. 30-33.

constituye una serie de discursos específicos sobre temas específicos del derecho si bien se estima que no puede hablarse de un “cine jurídico”, como sí pude hablarse de los géneros de ciencia ficción, de comedia o infantiles. Se opina que el cineasta no tiene como finalidad desarrollar un tema jurídico a través de un filme, no pretende construir una teoría, sino exponer una idea, una crítica, ofrecer una visión, pero no emitir un análisis formal del fenómeno abordado en la filmación.

La formación del jurista, la naturaleza misma de nuestra ciencia jurídica, llevan a la necesidad de “fijar” el derecho; es decir, ha de definirse en la teoría y en el texto legal, aún en la jurisprudencia, una realidad, como lo es la vida humana, que es dinámica, incansante, inacabada. Por ello se concibe que la visión del cineasta es menos técnica en ese aspecto, pero es más rica debido a la visión artística, imaginativa, hipotética, de apertura y en la que el derecho puede jugar un papel protagónico, pero es incidental para la historia que quiere contarse. Incluso la cinta puede versar sobre un tema jurídico en específico (la corrupción, la justicia, la discriminación, derechos civiles, políticos, etcétera) pero podido mantenerse libre de una etiqueta de cine jurídico.

Entonces, si el cine no constituye un discurso sobre el derecho, ¿qué posibilidades tiene en cuanto recurso didáctico?

La palabra Didáctica proviene del griego *didaskein* que significa enseñar y de *tékne* que es arte o técnica. Es el arte de enseñar.¹⁵

Para Imideo Nérici la didáctica es el estudio de conjunto técnicos que tienen como fin dirigir el aprendizaje del alumno con el objeto de llevarle a alcanzar la madurez que le permita encarar la realidad de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable.¹⁶

La didáctica tiene una serie de principios, pero destacamos uno: la creatividad. Ello supone que la educación debe despertar la capacidad creativa del educando, no sólo para su labor en el aula o trabajo en casa, sino para que se enfrente a un mundo cambiante, dinámico.¹⁷ Gracias a la práctica docente se entiende a la didáctica como la capacidad que tiene un docente para “enseñar”, para transmitir o facilitar los contenidos de su programa académico, a sus alumnos.

¹⁵ Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla Delia Argentina, “Didáctica general” en Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (Ed.), *Costa Rica, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes*, Volumen 9, 2009, p. 11. Consultado en su versión electrónica: www.ceducar.info/ceducar/.../71-volumen-9-didactica-general.

¹⁶ Ibídem, p. 12.

¹⁷ Ibídem. p. 24.

Los recursos didácticos son materiales elaborados para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Dichos materiales suponen el uso de técnicas, herramientas, estrategias o dinámicas y por lo tanto, los recursos didácticos deben cumplir una serie de funciones entre las que podemos enumerar:

- a. Los recursos didácticos proporcionan información al alumno.
- b. Son una guía para los aprendizajes, ya que nos ayudan a organizar la información que queremos transmitir. De esta manera ofrecemos nuevos conocimientos al alumno.
- c. Nos ayudan a ejercitar las habilidades y también a desarrollarlas.
- d. Los recursos didácticos despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo.
- e. Evaluación. Los recursos didácticos nos permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones sobre las que queremos que el alumno reflexione.
- f. Nos proporcionan un entorno para la expresión del alumno. Como por ejemplo, llenar una ficha mediante una conversación en la que alumno y docente interactúan.¹⁸

Entonces, para recalcar la cuestión principal de esta colaboración, ¿cómo atender el cine en los estudios de derecho?: ¿cómo un discurso o como un recurso? La respuesta es que el cine constituye un auténtico discurso, pero no para los efectos del estudio del derecho, sino de aspectos jurídicos concretos en los que debe emplearse como recurso didáctico.

Queda claro que un filme, si bien no ha sido pensado por el cineasta para que se utilice como recurso didáctico y mucho menos aborda un tema jurídico con la finalidad de convertirse en una herramienta teórica, es posible afirmar que se mueve entre ambas fronteras y resulta bien librado: es un discurso concreto sobre un tema específico, que en manos de un catedrático creativo, se convierte en un adecuado recurso didáctico.

El cine no es un discurso sobre el derecho porque ello equivaldría a reconocer que el cine contiene una versión del derecho que presenta a través de los filmes. Es posible, como ya se expresó, que el cineasta presente una línea discursiva sobre un tema en específico, pero es diferente a que este discurso cinematográfico alcance al derecho como ciencia e incluso a una rama del derecho. Se opina que los directores lo último que aspiran es a convertirse en una especie de teórico artístico del derecho y lo que buscan sí,

¹⁸ www.pedagogia.es/recursos-didacticos.

es presentar un tema jurídico concreto, pero más como parte de un engranaje en la historia o su visión del mundo que como protagonista. El artista tiene una visión menos técnica pero más humana en cuanto integra muchos elementos que el derecho suele dejar fuera en su afán de concretar o definir. La capacidad creativa, imaginativa, hipotética del cineasta rebasa por mucho la abstracción y formalismo del teórico, del legislador o de la interpretación jurisprudencial. Se opina que el discurso del cine no busca influir o construir con ello un discurso sobre el derecho. Incluso, salvo opinión personal de algún director en contrario, y como sí ocurre con otros géneros, estos profesionales no buscan que se les encasille como directores de cine jurídico.

Aún más: aceptar al cine como discurso sobre el derecho obligaría a integrar una materia (incluso ocurre en España,¹⁹ pero estimo que fuera del contexto de estas ideas que presento) como la Sociología, la Ciencia Política, la Antropología Jurídica o la Filosofía Jurídica y estudiar lo que el cine tiene que decir sobre el derecho.²⁰ Ello me parece fuera del alcance de esta expresión artística en su aspecto global, frente al derecho también como un producto global.

Otra dificultad para acercarse al cine como un discurso es el hecho que el filme en sí es la representación de una representación. Es decir, el cineasta al conocer de un tema crea una representación personal del mismo, que a su vez trata de representar a través de la película. Entonces, el espectador crea a su vez una representación propia del filme. Se trata pues de un ejercicio muy subjetivo que si bien tiene lógica y un sentido, un mensaje, un discurso, lo cierto es que es imposible conocerlo en su totalidad, en su esencia original porque al fin y al cabo, cada persona hace una interpretación propia de la película apreciada. Es frecuente que ni el director mismo quede satisfecho con la película pues algo pudo quedar fuera de su idea original. Ocurre también que los críticos de cine estructuren sus análisis a través de apreciaciones subjetivas sobre lo que vieron, creyeron ver o quisieron ver.

Esta dificultad aumenta cuando se disfruta de películas extranjeras cuyo idioma de origen es diverso al español: el doblaje y la traducción son otro punto que puede tergiversar el guión original. Ello se aprecia desde los títulos impuestos en español que poco o nada de relación guardan con el título original. Uno puede apreciar un filme traducido al español de España y al

¹⁹ Tirant lo Blanch tiene una línea editorial sobre derecho y cine.

²⁰ Rivaya, Benjamín, “Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica”, en Presno Linera, Miguel Ángel y Rivaya, Benjamín (Coord.), *Una introducción cinematográfica al derecho*, España, Tirant lo Blanch, 2006, p. 24.

español latino y se dará cuenta de todas las implicaciones de una traducción o doblaje en el guión original de una película extranjera.

Por lo tanto, y en cuanto discurso específico sobre un tema concreto del derecho que a su vez puede emplearse como recurso didáctico, ¿qué posibilidades ofrece el cine para los estudios de derecho? La respuesta es que dichas posibilidades son grandes en número y cualidades.

El cine, cuando se refiere a temas jurídicos puede hacerlo en diversas formas:

- a. Como el recuento, representación o versión de un hecho real.
- b. Como una historia sobre algún tema jurídico.
- c. Mediante la ciencia ficción suelen plantearse escenarios irreales, pero probables, entre los que se incluyen aspectos jurídicos.
- d. Como una versión no autorizada sobre hechos reales.
- e. Incluso, como una herramienta para analizar temas que se entrelazan con un sistema jurídico, sin que la naturaleza, ni del tema ni del filme, tenga dicho carácter.

De esta forma y sin la pretensión de emitir un catálogo de películas, mucho menos de mostrar erudición respecto del séptimo arte, se precisan algunos ejemplos que en la práctica personal han sido útiles de acuerdo con las posibilidades didácticas ya identificadas.

Películas como *El Juicio de Núremberg*, *La Lista de Schindler*, *Mississippi en llamas*, *En el nombre del padre*, *Todos los hombres del Presidente*, etcétera, tratan de ser un recuento de acontecimientos que tienen implicaciones jurídicas, son una versión de la historia pero con la intención de apegarse a los hechos presentados en el filme. En este caso, puede solicitarse una investigación previa al alumno, con la intención de que obtenga un contexto que le permita adentrarse no sólo en el filme, sino en el tema que se aborda. Es factible que luego de la proyección y debate, se complemente con una investigación que profundice o atienda las inquietudes que en definitiva, serán generadas en el estudiante.

Filmes como *Kramer contra Kramer*, *la Vida de David Gale*, *Pena de muerte*, *El abogado del diablo*, *La casa de arena y niebla* construyen una historia que aborda un tema jurídico muy específico: la patria potestad, la pena de muerte, los derechos de las víctimas, el sistema de justicia, el derecho de propiedad. Incluso filmes como *Crimen perfecto*, *La raíz del miedo*, *Cabo de miedo* y otros, enseñan aspectos de comportamiento ético a los futuros abogados.

Cintas como *Los hijos del hombre*, *Avatar*, *Blade runner*, *Los juegos del hambre*, presentan escenarios ficticios pero que presentan ciertos derechos en esce-

narios hipotéticos, irreales, pero son muy útiles para reflexionar sobre las posibilidades, las carencias, el desarrollo o el papel del derecho o derechos específicos en escenarios que con su naturaleza de hipotéticos, permiten evaluar la comprensión que sobre los mismos tiene el estudiante, así como la capacidad de éste para interpretar, expandir o contraer la naturaleza de ciertas instituciones jurídicas.

Producciones como *JFK*, *Colosio*, *El infierno*, *La noche más oscura*, *Obediencia perfecta* y otras, hacen ese juego en el que se ocupa la representación artística para abordar temas difíciles, espinosos y por qué no, formular hipótesis sobre dichos temas sin caer en responsabilidad. La ficción de esos hechos reales. No pasa desapercibido en que en algunos casos, con o sin intención, hacen las veces de propaganda: para validar una versión o ciertas acciones de gobierno o para reivindicar a éste. No obstante, el sólo hecho que el alumno sea capaz de percibir ese trasfondo, permite lograr un avance en su sentido crítico.

Si hacemos un alto y repasamos las funciones que cumple un recurso didáctico: proporcionar información, guía de aprendizaje, ejercicio de habilidades, despertar motivación e interés, permiten la evaluación y proporcionan contexto a los contenidos, no cabe duda que emplear filmes en el aula de derecho cumple con todas ellas.

En la experiencia personal como catedrático universitario se ha descubierto que es mucho más interesante introducir un tema concreto (respecto del cual el filme tiene relación) mediante una investigación previa que ofrece datos y contexto a los alumnos para que puedan, por ejemplo, contrastar su investigación con lo presentado en la cita y dialogar al respecto. Apreciar cómo un filme puede despertar la inquietud del alumno sobre un tema concreto o sobre su misma profesión.

La riqueza del cine en el aula de derecho radica en que no es necesario discutir sobre la película en extenso, sino que en ocasiones el debate puede centrarse en una sola escena, momento o diálogo. No está de más, con la progresiva implementación del sistema penal acusatorio, ilustrar (explicando desde luego las diferencias) las cualidades que el futuro abogado debe tener para la práctica en esta materia. Es interesante el debate que se genera al ejemplificar y tratar de explicar cómo en *El último rey de Escocia*, el personaje del médico, Nicholas, no se percata de la tiranía del dictador “Amin”; o defender o cuestionar la postura de la señora Miller en *La duda* e incluso la forma de actuar de la hermana Aloysius; o qué tal reflexionar sobre la densa trama de la cinta *El escándalo* y la exhibición de una situación que “normalmente” se aprecia invertida (una maestra tiene relaciones con un alumno menor de edad); que los alumnos reflexionen sobre la complejidad

del diálogo diplomático reflejado en el filme 13 días; ejemplificar la futilidad de lo que se hace, con la escena del *Lobo de Wall Street* en la que el agente del FBI regresa a su casa en el metro, luego de aprehender al corredor de bolsa y parte de sus cómplices; Josefina Ruiz inicia una reflexión sobre el tema de la libertad a partir de una escena de *Casablanca*: la interpretación de la canción *As time goes by*;²¹ en fin, las posibilidades son prácticamente infinitas.

Tampoco debe perderse de vista el género del documental, que con una base menos artística, imaginativa o hipotética, aporta datos duros, más objetivos sobre realidades y acontecimientos que en verdad mueven la conciencia de los jóvenes y les muestran frente a sus propios ojos una realidad que en muchas ocasiones suponen, pero que no han presenciado.

El cine, su impacto visual y auditivo, lenguaje accesible, hilo narrativo, las posibilidades interpretativas tanto del director como de los espectadores, etcétera, permiten que el alumno vea al derecho vivificado, representado en una situación real o ficticia de una manera atractiva, amena, desenfadada del lenguaje árido y la estructura rígida de las leyes y el tecnicismo de la jurisprudencia. Permite una valoración de situaciones concretas, de resultados, de consecuencias, de posibilidades.

El propio Rivaya enumera los beneficios de incluir al cine como instrumento didáctico:

- a. Es una atractiva innovación educativa.
- b. Está centrada en el aprendizaje del alumno.
- c. Mejora la calidad de la enseñanza.
- d. Potencia la interdisciplinariedad.
- e. Ayuda a la formación permanente.²²

Valentin Thury expone que los aportes del cine en la enseñanza del derecho son 4:²³ primero, cuenta una historia que ayuda a contextualizar conceptos abstractos y mostrar cómo juegan en la práctica cotidiana; segundo, involucra emocionalmente a los espectadores; tercero, el análisis de una

²¹ Ruiz Reza, Josefina Dolores, *Derecho y valores en las democracias constitucionales. Apuntes para una Ética Jurídica desde la libertad, la igualdad y la fraternidad*, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015, Serie Derecho constitucional comparado, número 1. pp. 1-2.

²² Op. cit., nota 9, p. 22.

²³ Thury Cornejo, Valentín, “El cine, ¿nos aporta algo diferente para el enseñanza del Derecho?”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Argentina, año 7, número 14, 2009, pp. 59-81, consultada en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/14/el-cine-nos-aporta-algo-diferente-para-la-ensenanza-del-derecho.pdf.

película es un acto hermenéutico; y, cuarto, el derecho y la cultura popular tienen relaciones recíprocas en el mundo contemporáneo.

Así que al tratar temas como la pena de muerte, derechos de las mujeres, libertad de expresión, la familia, la no discriminación, el acceso a la justicia, la propia técnica de investigación criminal, etcétera, existen una variedad de cintas que ya deben ocupar un espacio en los estantes del catédrático universitario. Lo interesante del cine es que un mismo filme puede analizarse desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, México apenas reformó su Constitución en el tema de los derechos humanos y es posible abordar muchos filmes desde esta nueva perspectiva.²⁴

También es significativo darse cuenta que el cine obedece a una dinámica social más amplia. Es decir, como ya se explicó al final una película logra la proyección en la sala cinematográfica cuando el sistema imperante lo permite ya de manera directa o indirecta (clasificación, dotación de recursos, financiamiento privado, etcétera). Entonces no extrañe apreciar ciertas temáticas en tiempos específicos: muchos filmes que narran hechos o sucesos espinosos, se producen cuando las condiciones lo permiten, así que es necesario tomar también esto en cuenta y la película misma sirve como un análisis del contexto que le ha permitido salir a las salas de cine. Se forma un tridente muy significativo cuando dese la literatura se producen obras significativas, que luego se adaptan al cine y entonces tenemos un proceso creativo por demás interesante y digno de atender en el aula de derecho (aunque casi siempre la cinta queda en deuda con el libro).

Ahora, en esta dinámica didáctica no debemos ocuparnos sólo de las cintas que pudieran calificarse como “jurídicas” o “de Derecho”. A pesar de que el cine ha ido evolucionando en los temas que aborda, incluso dentro de los temas jurídicos, pues Julio Carbajo puntualiza que en España, el cine ha dejado de tratar temas públicos para encargarse también de temas privados,²⁵ el asunto va más allá: dada la naturaleza cultural del derecho, remitimos a la cita de Couture: nada de lo cultural es ajeno al derecho.

Por ello, es necesario acercarse a filmes que versan sobre aspectos que bien pueden relacionarse con la formación de los jóvenes estudiantes de derecho. Analizar las implicaciones de la guerra con cintas como *Pelotón* o *La delgada línea roja*; del papel de los jóvenes en la vida política con cintas como *Leones por corderos*; pugnas por la libertad de expresión con *Buenas no-*

²⁴ Rivaya, Benjamín, “Derechos fundamentales y cine, cine de y cine contra los derechos humanos” en Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Argumentación Jurisprudencial, memoria del III Congreso Internacional de Argumentación Jurídica*, México, 2013, pp. 131-174.

²⁵ Carbajo González, Julio, *Cine y derecho de familia*, op. cit., nota 8, p. 178.

ches, buena suerte o *Fotografías obscenas*; *La sociedad de los poetas muertos*, *Un milagro para Lorenzo* o *Despertares* pueden ayudar a sensibilizar y darle una mayor dimensión humana a la formación de los alumnos; que aprecien a través de historias paralelas, el impacto del magnicidio de Robert Kennedy (*El día que mataron a Kennedy*); que se discuta el tema de la eutanasia a través del filme *Danzad malditos*; que se estremezcan de la miseria humana con *Irreversible*; que aprecien el fenómeno del narcotráfico desde una perspectiva global, contradictoria y cruda con *Trafico*. Se insiste: ningún elemento de la vida humana puede considerarse ajeno al derecho. Ya sea como análisis netamente jurídico o como un tema que es necesario para comprender la naturaleza humana, es posible afirmar que sobre el tema que quiera enriquecerse con una lección amena y puesta para el debate, estará un filme aguardando para ser analizado.

No es gratuito que la en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, tenga lugar cada semana un cine-debate de tipo jurídico y que en el año 2015, dicha Casa de Estudios haya publicado la primera revista de cine y derecho en México.²⁶

Al respecto viene también a colación de nueva cuenta el trabajo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación con la serie “Apuntes sobre ética judicial” que si bien por el título aparenta ser una herramienta de formación para los juzgadores, lo cierto es que de sus contenidos puede abreviar cualquier otro profesionista del derecho, incluso los legos. Por ejemplo, en el número II de la serie, en el que se abordan los valores del humanismo, la lealtad y el patriotismo, es posible apreciar que al abordar el tema de la lealtad, se recomienda el filme *El lado oscuro de la justicia*.²⁷ En el número VI, sobre los valores de compromiso social, honestidad y respeto, se recomienda la proyección de filmes como *Amén y Cadena de favores*; *Juego de traiciones y Hombre en Llamas*; *Preciosa o Tierra fría*, de manera respectiva.²⁸ En el número VII, al abordar los valores de la justicia, humildad, sencillez y sobriedad, se recomiendan cintas como *Justicia para todos y el abogado del diablo*; *Milagros inesperados* y *El Mercader de Venecia*; *Forrest Gump* y *Ghandi*; *El veredicto* o *Réquiem por un sueño*, de manera respectiva.²⁹

²⁶ Revista *Cine Qua Non*, con periodicidad cuatrimestral y cuyo número 1 corresponde a los meses de mayo-agosto de 2015.

²⁷ Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Apuntes sobre ética judicial*, México, 2013, número II, p. 79.

²⁸ Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Apuntes sobre ética judicial*, México, 2013, número VI., pp. 58-61; 129-131 y 207-209.

²⁹ Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Apuntes sobre ética judicial*, México, 2013, número VII., pp. 89-90; 189-191; 256-257 y 313-315.

Si bien el abogado debe acercarse al cine para expandir sus horizontes, e incluso ya existe capacitación para jueces a través del análisis de cintas;³⁰ es preciso recalcar la necesidad de que el discurso del cine, llegue como recurso didáctico al aula universitaria.

El cine se ha convertido (en los estudios jurídicos) en un entramado de discursos, que ya debe constituir un recurso indispensable en la formación del estudiante de derecho en México.

V. CONCLUSIONES

a. El derecho es un sistema que aqueja rigidez frente al dinamismo social, que pretende regular.

b. Con todo, los estudios de derecho han evolucionado con la finalidad de adecuar la formación del estudiante, con las exigencias que la realidad específica reclama de la universidad. De ahí que los programas de estudio se modifiquen y vayan incluyendo una serie de ciencias, técnicas o disciplinas que le dan a los estudios jurídicos una dimensión multidisciplinaria.

c. En esa dinámica, los estudios de derecho se han aproximado a expresiones artísticas, entre ellas, el cine.

d. El cine desarrolla un discurso respecto de los temas o personas que abordan las filmaciones; no obstante, en el caso del derecho si bien es un discurso sobre temas jurídicos, el cine no constituye un discurso sobre el derecho.

e. Se considera que el cine potencializa el análisis de temas jurídicos en cuanto no se constríñe a las rigidez de la legislación, la teoría o la jurisprudencia; en cambio, ofrece libertad, hipótesis, creatividad así como el impacto audiovisual imposible de lograr con otros recursos.

f. El cine cumple con todos los requisitos de un recurso didáctico. Si bien no puede hablarse de un género de cine jurídico, las posibilidades que ofrece el séptimo arte son innumerables, ya que pueden estudiarse temas concretos abordados por un filme, así como de otros que le son conexos al derecho o propios del género humano, que el final, es el sujeto de regulación del derecho.

g. Por lo tanto, los diversos discursos que constituye el cine, son un recurso didáctico indispensable en la formación del estudiante de derecho en la actualidad.

³⁰ Narváez Hernández José Ramón, “El derecho como ‘argumento’ cinematográfico”, en Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Argumentación jurisprudencial, memorias del II Congreso Internacional de Argumentación Jurídica*, México, 2013, pp. 190-195.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- BENÍTEZ, Fernando, Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana. I. El porfirismo, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- BONIFAZ A., Leticia, “La interpretación en el derecho y en el arte. Primeras aproximaciones”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, número 258 julio-diciembre de 2012, pp. 139-154, consultada en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/258/art/art7.pdf>.
- COUTURE J. Eduardo. *El arte del derecho y otras meditaciones*, México, Iure editores, Colección Clásicos de la filosofía del derecho, Volumen 1, 2002.
- DÍAZ REVORIO, Francisco Javier, *Los derechos humanos entre los nuevos avances científicos y tecnológicos. Genética e internet ante la Constitución*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos y Tirant lo Blanch, 2009.
- MARTÍNEZ, MARTÍNEZ, Faustino, *Literatura y derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 2010.
- PRESNO LINERA, Miguel Ángel y Rivaya, Benjamín (Coord.), *Una introducción cinematográfica al derecho*, España, Tirant lo Blanch, 2006.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (Ed.), *Constitucionalidad de la despenalización del aborto en el Distrito Federal*, México, 2009, Serie, Decisiones relevantes de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, número 46.
- , *Criterio y conducta*, Revista del Instituto de Investigaciones Jurisprudenciales y de Promoción de la Ética Judicial, México, Número 09, Enero-junio de 2011, pp. 295 a 312 y el segundo de la 337 a 350.
- , *Criterio y conducta*, Revista del Instituto de Investigaciones Jurisprudenciales y de Promoción de la Ética Judicial, México, Número 10, Julio-diciembre de 2011, pp. 277 a 282, 283 a 330, 331 a 336 y 337 a 342, respectivamente.
- *Criterio y conducta*, Revista del Instituto de Investigaciones Jurisprudenciales y de Promoción de la Ética Judicial, México, Número 13, Enero-junio de 2013, pp. 277 a 286.
- *Apuntes sobre ética judicial*, México, 2013, número II.
- *Apuntes sobre ética judicial*, México, 2013, número VI.
- *Apuntes sobre ética judicial*, México, 2013, número VII.
- *Argumentación jurisprudencial, memorias del II Congreso Internacional de Argumentación Jurídica*, México, 2013.
- *Argumentación Jurisprudencial, memoria del III Congreso Internacional de Argumentación Jurídica*, México, 2013.

RAMOS SORIANO, José Abel, *Los delincuentes de papel. Inquisición y libros en la Nueva España (1571-1820)*, México, Instituto Nacional de Historia y Antropología y Fondo de Cultura Económica, 2011.

RUIZ RESA, Josefa Dolores, Derecho y valores en las democracias constitucionales. Apuntes para una Ética Jurídica desde la libertad, la igualdad y la fraternidad, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2015, Serie Derecho constitucional comparado, número 1.

TARUFFO, Michele, Verdad, prueba y motivación en la decisión sobre los hechos, México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2013, Serie Cuadernos de divulgación de la justicia electoral, número 20.

TORRES MALDONADO, Hernán y GIRÓN PADILLA Delia Argentina, “Didáctica general” en Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (Ed.), Costa Rica, *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes*, Volumen 9, 2009, Consultado en su versión electrónica: www.cedular.info/cedular/.../71-volumen-9-didactica-general.

TURHY CORNEJO, Valentín, “El cine, ¿nos aporta algo diferente para el enseñanza del Derecho?”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, Argentina, año 7, número 14, 2009, pp. 59-81, consultada en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/14/el-cine-nos-aporta-algo-diferente-para-la-ensenanza-del-derecho.pdf.

URIBARRI CARPINTERO, Gonzalo, *La Libertad de expresión y el derecho a manifestarse*, México, Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013, Serie Cuadernos de Jurisprudencia número 10.

Fuentes ciberneticas

www.rae.es.

www.pedagogia.es/recursos-didacticos.

<http://listas.20minutos.es/lista/20-peliculas-que-fueron-censuradas-en-uno-u-otro-pais391363/>.

http://m.cinepremiere.com.mx/index.php?r=Site/redirect&template=3&DOC_ID=41502, <http://www.quo.es/ser-humano/16-peliculas-prohibidas>.

LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN DERECHO. CONSIDERACIONES DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE Y DE GESTIÓN ACADÉMICA*

Rodrigo PALOMO VÉLEZ**
Carolina RIVEROS FERRADA***

RESUMEN: Este trabajo pretende exponer una sistematización y evaluación de lo que ha sido el proceso de rediseño curricular y la implementación del mismo en la carrera de Derecho de la Universidad de Talca (Chile), a partir de la experiencia de los autores en docencia y gestión académica en las Escuelas que imparten.

Es ist nicht genug, zu wissen, man muß auch anwenden; es ist nicht genug, zu wollen, man muß auch tun
(No basta saber, se debe también aplicar. No es suficiente querer, se debe también hacer)

Johann Wolfgang VON GOETHE

SUMARIO: I. *Marco de referencia.* II. *Antecedentes del proceso de rediseño curricular.* III. *Evaluación del rediseño curricular en la carrera de derecho.*
IV. *Algunas conclusiones.* V. *Bibliografía.*

* Ponencia presentada en Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 5 a 7 de noviembre de 2014, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México.

** Profesor de Derecho del Trabajo, Director del Magíster en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Talca (Chile). Correo electrónico: rpalomo@utalca.cl

*** Profesora de Derecho Civil, Directora de la Escuela de Derecho – Santiago, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Talca (Chile). Correo electrónico: criveros@utalca.cl

I. MARCO DE REFERENCIA

1. La Universidad de Talca

La Universidad de Talca fue creada el 26 de octubre de 1981 como Corporación de Derecho Público, por medio del Decreto con Fuerza de Ley N° 36, del Ministerio de Educación Pública. La reforma del sistema universitario de 1981 puso término a las sedes regionales que tenían la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, las que fueron fusionadas en universidades autónomas o en institutos profesionales. En marzo de 1981, las sedes correspondientes a la ciudad de Talca fueron fusionadas dando origen a un instituto profesional y posteriormente, en octubre del mismo año, a la Universidad, definida como una institución de educación superior, independiente, autónoma y con personalidad jurídica propia.

La Casa Central de la Institución está ubicada en Talca, capital de la Región del Maule. Posee un campus en el sector nororiente de esta ciudad, denominado Campus Talca (1981); otro en Curicó (1995), para las Carreras de Ingeniería; un campus en Santiago para postgrados, extensión e investigación (2004) y para las Carreras de Derecho, Ciencia Política y Administración Pública, Ingeniería Comercial, Auditoría e Ingeniería en Control de Gestión (2012); y un campus en Santa Cruz destinado a la formación de técnicos de nivel superior en el área vitivinícola (2007).

Conforme al Plan Estratégico 2015, la Universidad tiene como misión “la formación de personas dentro de un marco valórico. Busca la excelencia en el cultivo de las ciencias, las artes, las letras y la innovación tecnológica y está comprometida con el progreso y bienestar regional y del país, en permanente diálogo e interacción con el entorno social, cultural y económico, tanto local como global”. Por su parte, ha definido como visión “ser reconocida como una universidad innovadora, internacionalizada, de excelencia, referente en el sistema educacional superior, pertinente en su accionar, social y ambientalmente responsable”. Son valores corporativos declarados por la Universidad la tolerancia, pensamiento crítico, solidaridad, conciencia ambiental, honestidad, convicción democrática, responsabilidad social, profesionalismo, responsabilidad y sensibilidad estética.

2. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y la Carrera de Derecho

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y la Carrera de Derecho nace en 1992, constituyendo un hito relevante en la historia de la Universi-

dad de Talca, toda vez que ésta fue su primera licenciatura en el área humana-
nista y la primera Escuela de Derecho creada entre Santiago y Concepción.

Con más de dos décadas de trayectoria, la Facultad imparte actualmen-
te la carrera de Derecho en Talca (desde 1992), con más de 800 estudiantes,
y en Santiago (desde 2012), con cerca de 175 alumnos regulares. Además,
imparte la carrera de Administración Pública (desde 2013).

Conforme al Plan de Contribución de la Facultad de Ciencias Jurídicas
y Sociales al Plan Estratégico de la Universidad de Talca 2011-2015, la mi-
sión de la Unidad “es el cultivo de las ciencias jurídicas, sociales, políticas y
administrativas, lo que desarrolla a través de la dictación de programas de
formación académica y profesional de pregrado y postgrado en las discipli-
nas respectivas; la generación, aplicación y difusión del conocimiento cien-
tífico; la promoción del debate universitario multidisciplinario en materia
de políticas públicas; y el desarrollo y promoción de una cultura jurídica y
política humanista y democrática”. La Facultad concreta esta misión a tra-
vés de programas académicos de pregrado y postgrado, de investigación y
de extensión, buscando satisfacer las necesidades nacionales y del entorno
regional, dentro del marco exigido por la excelencia académica.

II. ANTECEDENTES DEL PROCESO DE REDISEÑO CURRICULAR

1. *Antecedentes institucionales*

En el año 2003 se dio inicio, como una apuesta estratégica de la Universi-
dad de Talca, a la ejecución del proyecto MECESUP Tal0101 denominado
“Construcción e instalación de una visión renovada de la formación de pre-
grado. Rediseño y validación de los currícula de las carreras profesionales”,
que -entre otros aspectos- impulsó el rediseño de los planes de formación de
todas las carreras de pregrado a un modelo de formación basado en com-
petencias profesionales.

En este contexto, la Resolución Universitaria (en adelante, RU) 082, de
18 de enero de 2005, que promulga el Acuerdo N° 734 de la Junta Directiva
de la Universidad, que aprueba el Perfil Genérico y la Estructura Curricu-
lar del Grado de Licenciado y del Título Profesional, definió a nivel cen-
tral las etapas de todo plan de formación (dos ciclos); las diversas áreas de
formación y; la determinación y distribución de los créditos ECTS.

En términos sencillos, el cambio en el modelo educativo impulsado desde 2003 en la Universidad de Talca ha supuesto un cambio en:

- Los perfiles profesionales.
- Los *currículums* (itinerarios curriculares o planes de formación).
- Los programas y *syllabus* (objetivos de aprendizaje).
- La metodología de enseñanza-aprendizaje (en cuanto sea pertinente).
- El sistema de medición y evaluación (de estudiantes y docentes).

El rediseño curricular obedeció, por tanto, a una decisión institucional estratégica de reformulación de las carreras de pregrado al modelo de educación basada en competencia.¹

Tras la transformación curricular (2003-2005) y la instalación de los planes de formación rediseñados (2005-2012), actualmente la Universidad de Talca se encuentra desarrollando un proceso de armonización curricular (2013-2015), concentrado en la revisión de los perfiles y planes de formación, y en la adecuación del modelo educativo a los resultados de la autoevaluación tras el egreso de las primeras cohortes rediseñadas.²

Con dicho propósito, los Comités Curriculares de las distintas carreras han venido realizando diversas tareas, entre las que cabe mencionar las siguientes: elaboración y análisis de ranking de tasas de aprobación de módulos, sistematización de la información sobre cohortes de licenciados rediseñados, elaboración de catastros de habilitación docente, talleres DACUM con empleadores, levantamiento y análisis de bitácoras de carga académica de estudiantes, análisis del estado del arte de las carreras en Chile, revisión analítica de los perfiles de licenciatura, análisis de la posibilidad de formación por ciclos o certificación de competencias intermedias, análisis de la posibilidad de incorporar compromisos de aprendizaje del idioma inglés, definición de trayectorias de aprendizaje y temporalidad a las mismas, entre otras.

El proceso actualmente en desarrollo está en plena concordancia con el Plan Estratégico Institucional (primer foco estratégico) y con el Plan de

¹ Para revisar sistematización del proceso de rediseño curricular en los primeros años de implementación véase, Acuña San Martín, Marcela y Palomo Vélez, Rodrigo. “Transformación curricular basada en competencias para la carrera de Derecho. Un cambio necesario”. Editorial Universidad de Talca, 2009.

² Respecto a los compromisos institucionales asumidos en virtud del Convenio de Desempeño en Armonización Curricular, véase: http://convenios.utalca.cl/html/armonizacion/obj_general.html

Contribución de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales a dicho Plan de la Universidad.

2. El rediseño del perfil del licenciado en ciencias jurídicas

Como se ha señalado, la Carrera de Derecho debió sumarse a la transformación curricular promovida desde el nivel central de la Universidad. Así pues, previa realización de estudios de necesidad y factibilidad, definió un nuevo perfil del licenciado y seguidamente un nuevo plan de formación.

En un modelo de educación basado en competencias, el perfil profesional constituye una descripción del conjunto de atributos de un licenciado en términos del ejercicio de una profesión, pudiendo ser descrito por las competencias asociadas a las prácticas de la misma.

A partir de un perfil genérico de pregrado procurado por la Universidad, nuestra Facultad definió el perfil del Licenciado en Ciencias Jurídicas considerando principalmente tres criterios:

1. Definición de dominios de competencias. Sin perjuicio de los diversos ámbitos y lugares de desempeño profesional de un abogado, se concluyó que su hacer característico está dado por la representación judicial y extrajudicial de intereses públicos y privados, así como por la asesoría jurídica de los mismos intereses.
2. Identificación de competencias y capacidades. Con la definición anterior, se desagregaron las competencias y capacidades asociadas, entendidas éstas como una compleja combinación de conocimientos, actitudes, habilidades y valores desplegados en el ambiente del desempeño de una tarea.
3. Áreas disciplinarias relevantes. Considerando que las competencias no se estructuran en abstracto sino que respecto de las distintas disciplinas, la Facultad definió las áreas del Derecho que conforman el constructo o dimensión conceptual de la formación.

Estos criterios se tradujeron en un perfil conceptualizado del Licenciado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Talca, y su desagregación en un perfil desarrollado en sus competencias y capacidades. Ambos fueron validados por el cuerpo académico de la Facultad. Ellos explicitan el compromiso formativo que hemos asumido, y por tanto, deben ser los principios rectores o lineamientos de todas las decisiones que se tomen en esta materia.

El perfil conceptualizado del Licenciado es el siguiente: “El Licenciado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Talca tiene un conocimiento sistemático de los principios generales e instituciones esenciales del Derecho Civil, Derecho Constitucional, Derecho Penal, Derecho Procesal, Derecho Comercial, Derecho Administrativo y Derecho del Trabajo. A ello se suma un conocimiento especial de los Derechos Fundamentales, del Derecho Internacional Público y Privado y del Derecho del Medio Ambiente.

Es capaz de analizar, argumentar, razonar y resolver problemas jurídicos, considerando la perspectiva ética y social, y posee las competencias profesionales indispensables para desempeñarse en la representación judicial y extrajudicial de intereses públicos y privados. En efecto, está en condiciones de establecer, con sus consecuencias, la situación jurídica actual y las alternativas de solución; redactar fundadamente los escritos necesarios para representar judicialmente los derechos del patrocinado o defendido; tramitar la acción o excepción respectiva; efectuar defensas orales ante los organismos que correspondan, y tramitar, gestionar, contratar y celebrar otros acuerdos con o ante organismos, personas y entidades. En la asesoría jurídica, en relación a los mismos intereses, está en condiciones de prestar servicios de asesoría jurídica consultiva y ejecutiva, dando respuesta fundada a consultas o realizando las actividades necesarias a la satisfacción de los intereses involucrados.

Es capaz de comunicarse eficazmente e interactuar con otros, comprender el mundo y la sociedad en que vive y demostrar compromiso social y ciudadano”.

Se trata de un producto colectivo, propio y distintivo de la personalidad de la Carrera. Consistente con la lógica del nuevo modelo curricular, se hace cargo, en sus tres párrafos, de la tridimensionalidad de las competencias profesionales, dando cuenta de su compleja estructura y asumiéndolas como un propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje que pretende un profesional integral en los conocimientos, los procedimientos y las actitudes. Además, deja ver la intencionalidad de nuestras decisiones, en cuanto al consorcio existente entre los desempeños profesionales específicos y los previos conocimientos disciplinarios que constituyen la plataforma de dichos desempeños, lo que es de suyo relevante pues salva los temores relativos a la posible traslación de la enseñanza científica a la enseñanza técnica del Derecho. Por último, el perfil del licenciado se apropió también del perfil genérico de la Universidad.

El perfil del licenciado se desagregó originalmente en los siguientes dominios, competencias y capacidades:

Dominio “Representación judicial de intereses públicos y privados”

Competencia 1. Establecer la situación jurídica actual y las alternativas de solución, interpretando y aplicando el derecho sustantivo y las normas procesales pertinentes.

1. Obtener la información pertinente del caso o problema.
2. Analizar la información contenida en la pauta.
3. Estudiar, identificar, interpretar y aplicar el derecho sustantivo.
4. Identificar las acciones y normas procesales pertinentes.
5. Seleccionar las alternativas de solución y proponer opciones o vías de acción a ejercer.

Competencia 2. Redactar fundadamente en los hechos y en el derecho los escritos fundamentales y aquellos necesarios para su tramitación, a fin de representar judicialmente los derechos del patrocinado o defendido.

1. Seleccionar las normas generales y especiales de redacción de escritos en torno al proceso y al procedimiento.
2. Redactar los escritos necesarios de acuerdo a la estrategia adoptada.

Competencia 3. Tramitar la acción o excepción respectiva, interpretando y aplicando las normas procesales pertinentes.

1. Usar (aplicar) las normas procesales generales, supletorias y especiales, del procedimiento.
2. Enfrentar y resolver problemas o alteraciones en la sustanciación normal del proceso.
3. Establecer el recurso procesal a utilizar en el caso de una sentencia o resolución desfavorable que se considere errónea, imprecisa o contraria a derecho.
4. Mantener permanentemente informado al patrocinado acerca de su situación procesal e instruirlo sobre el rol que debe desempeñar en la defensa de sus derechos.

Competencia 4. Efectuar las diversas defensas orales ante los organismos que correspondan.

1. Actuar en comparendos y audiencias de diversa índole como: civiles, laborales, comerciales, penales, constitucionales, administrativos, internacionales, etc.
2. Examinar y contraexaminar pruebas en materias civiles, laborales, comerciales, constitucionales, administrativas, internacionales u otra correspondiente.
3. Litigar oralmente en etapas de investigación y juicio en materia penal.
4. Presentar y contraexaminar pruebas en juicios penales.
5. Alegar durante la vista de la causa.

Dominio “Representación extrajudicial de intereses públicos y privados”

Competencia 1. Determinar, con sus consecuencias, la situación jurídica actual y las alternativas de solución extrajudicial.

1. Recoger la información proporcionada por el eventual representado y los antecedentes que la respaldan.
2. Definir el interés involucrado.
3. Identificar y delimitar el problema o encargo y explorar condiciones jurídicas para asumir la representación.
4. Establecer los derechos sustantivos del representado y las formas jurídicas de representación extrajudicial de sus intereses en las áreas tróncales del perfil u otra correspondiente.

Competencia 2. Tramitar, gestionar, contratar y celebrar otros acuerdos con o ante organismos, personas y entidades.

1. Describir los distintos procedimientos ante organismos no contenciosos pertinentes y los efectos de las decisiones recaídas en las gestiones, solicitudes o presentaciones.
2. Redactar el escrito, reclamo o petición pertinente al procedimiento o gestión respectiva.
3. Hacer presentaciones orales o por escrito ante organismos públicos y privados en interés del representado.
4. Mantener permanentemente informado al representado acerca de su situación jurídica y de los efectos de las gestiones realizadas.
5. Seleccionar la vía de acción a utilizar en el caso de una decisión desfavorable.

- 6. Tramitar o gestionar peticiones o recursos ante los organismos superiores.
- 7. Actuar como negociador en la celebración de acuerdos y en la resolución de conflictos.

Dominio “Asesoría jurídica de intereses públicos y privados”

Competencia 1. Prestar servicios de asesoría jurídica consultiva, dando respuesta fundada a las consultas.

- 1. Recoger información proporcionada por el asesorado o interesado y los antecedentes que la respaldan.
- 2. Definir el interés involucrado.
- 3. Estudiar autónomamente cualquier área del Derecho.
- 4. Responder fundadamente consultas sobre asuntos relacionados con las áreas tróncales del perfil u otra correspondiente.
- 5. Redactar informe que exponga las alternativas que el ordenamiento jurídico entrega a las necesidades y problemas específicos de los asesorados, considerando en cada caso las particularidades de cada situación.

Competencia 2. Prestar servicios de asesoría jurídica ejecutiva, realizando, sin representación, las actividades necesarias a la satisfacción de los intereses involucrados.

- 1. Redactar contratos, acuerdos, convenios, declaraciones y comunicados.
- 2. Hacer presentaciones y formular solicitudes.
- 3. Apoyar jurídicamente en la gestión, administración y actividad de entidades públicas y privadas.

El antedicho perfil fue recientemente revisado y modificado, a propósito del proceso de armonización curricular. En concreto, sin variar su lógica, optimizó su planteamiento, eliminando reiteraciones inoficiosas. El nuevo perfil de licenciatura, en definitiva, fue aprobado por el Consejo de Facultad el 23 de junio de 2014, y es el siguiente:

Competencia 1. Establecer la situación jurídica y las alternativas de solución frente a un conflicto jurídico, interpretando y aplicando el derecho pertinente, a fin de quedar en condiciones de representar judicial o extrajudicialmente intereses públicos y/o privados.
Competencia 2. Prestar asesoría jurídica a personas u organismos, dando respuesta a sus consultas conforme al ordenamiento jurídico vigente, para prevenir o dar solución a un conflicto jurídico.
Competencia 3. Defender los intereses públicos y privados en el ámbito judicial, interpretando y aplicando el derecho pertinente, a través de la litigación en tribunales, para solucionar conflictos jurídicos.
Competencia 4. Gestionar solicitudes ante organismos y/o celebrar acuerdos y contratos en el ámbito de la representación extrajudicial de intereses, para atender los requerimientos del asesorado.

3. El rediseño del Plan de Formación

Tras la validación y aprobación del perfil del licenciado vino el proceso operacionalización curricular, que consistió básicamente en definir y construir módulos que se comprometieran con el logro de las competencias y capacidades ya definidas en el perfil. Se procuró, en ese sentido, que cada uno de los módulos correspondiera a las unidades de trabajo/aprendizaje que, en su conjunto, configurarían el itinerario (o malla) curricular de la Carrera.

En concreto, este proceso tuvo dos grandes momentos interrelacionados: la definición de la organización curricular y la articulación de la estructura curricular.

El rediseño curricular en la Carrera se ha traducido, hasta el momento, en dos planes de formación, con enfoque en un modelo de educación basado en competencias: Plan 44/2006 y Plan 11/2011, con sus respectivas modificaciones.

A. Plan 44/2006 y sus modificaciones

La RU 004, de 4 de enero de 2006, promulgó el Acuerdo N° 803 de la Junta Directiva, aprobando un nuevo plan de formación de la Carrera. Dicha norma universitaria recogió, entonces, la versión original del plan de formación rediseñado para Derecho.

El referido Plan, denominado 44, contemplaba dos ciclos:

- Primer ciclo, conducente al egreso: 10 semestres, 300 créditos ECTS, con módulos de formación fundamental, básica y disciplinaria (más 2 créditos ECTS de práctica deportiva).
- Segundo ciclo, conducente a la graduación: 1 semestre, 30 créditos ECTS, contenedor de la Actividad Final de Licenciatura (en adelante, AFL).

El texto original del Plan 44 ha tenido las siguientes modificaciones:

- RU 015, de 4 de enero de 2008: modifica el nombre, creditaje, ubicación dentro del itinerario curricular y prerrequisitos de los módulos que indica; determina que los módulos de integración se desarrollen en modalidad intensiva, fuera del periodo lectivo; y modifica el carácter obligatorio por electivo de determinados módulos.
- RU 286, de 24 de abril de 2009: modifica nombre, estructura y contenido de módulos que indica; flexibiliza prerrequisitos de diversos módulos; y reformula los talleres procedimentales.
- RU 1154, de 14 de diciembre de 2009: ajusta reformulación de talleres procedimentales; modifica nombre y creditaje de módulos que indica; y crea nuevos módulos.
- RU 117, de 1 de marzo de 2011: elimina módulo electivo de quinto año, por haber sido trasladado a cuarto.
- RU 915, de 1 de septiembre de 2011: modifica creditaje y prerrequisitos de módulos que indica; disminuye creditaje total de la Carrera (332 a 316); y suprime distinción entre primer y segundo ciclo de formación (elimina AFL y establece como requisito de graduación la aprobación de un Examen de Licenciatura, con 30 créditos asignados).
- RU 471, de 18 de abril de 2012: modifica tipo de formación, distribución de trabajo presencial y no presencial, y prerrequisitos de módulos que indica.

El Plan 44 rige para los estudiantes que hayan ingresado a la carrera entre 2006 y 2010.

B. Plan 11/2011 y sus modificaciones

La RU 240, de 21 de marzo de 2011, promulgó el Acuerdo N° 1171 de la Junta Directiva, aprobando un nuevo plan de formación de la carrera

de Derecho. Su aprobación obedeció fundamentalmente a la decisión institucional de revisar el Programa de Formación Fundamental (en adelante, PFF), administrado por la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, luego del egreso de la primera cohorte de aquel Programa. La reforma operada al PFF se tradujo, en lo medular, en una reducción del peso asignado a la formación fundamental y en un aumento consecuencial del peso de la formación básica ofrecida por las Escuelas. Por lo mismo, el perfil del licenciado no experimentó cambios.³

Este Plan, denominado Plan 11, también contemplaba originalmente la distinción entre dos ciclos de formación:

- Primer ciclo: 10 semestres, 276 créditos ECTS, con módulos de formación fundamental, básica y disciplinaria (más 2 créditos ECTS de práctica deportiva), conducía al egreso.
- Segundo ciclo: 1 semestre, 27 créditos ECTS, AFL, conducía a la licenciatura.
- El texto original del Plan 11 ha tenido las siguientes modificaciones:
- RU 916, de 1 de septiembre de 2011: modifica creditaje y prerrequisitos de módulos que indica; y suprime distinción entre primer y segundo ciclo de formación (elimina AFL y establece como requisito de graduación la aprobación de un EL, con 27 créditos asignados).⁴
- RU 485, de 23 de abril de 2012: modifica distribución de trabajo presencial y no presencial, y prerrequisitos de módulos que indica.

El Plan 11 rige para los estudiantes que hayan ingresado a la carrera a partir de 2011, y para aquellos de ingresos anteriores que soliciten formalmente su adscripción a este Plan.

En síntesis, las principales innovaciones que ha incorporado el rediseño en los planes de formación que lo han concretado han sido las siguientes:

1. Coherencia y pertinencia de la formación básica en relación con el perfil comprometido.
2. Módulos con enfoque multidisciplinario.
3. Talleres procedimentales.
4. Módulos de desempeño integrado de competencias.

³ En efecto, el Plan 11 no ha modificado el Perfil del Licenciado en Ciencias Jurídicas aprobado por la RU 004, de 4 de enero de 2006. Por el contrario, la RU 240, de 21 de marzo de 2011, lo reproduce íntegramente.

⁴ Recuérdese que una modificación similar planteó la RU 915, de igual fecha, respecto del Plan 44.

5. Módulos de integración de competencias antes del egreso.
6. Actividad final de licenciatura, sin perjuicio de sus diversas concepciones.
7. Consistencia de la duración de la carrera con la hipótesis de aprendizaje del estudiante (dos ciclos de formación).

No todas estas innovaciones subsisten en los planes de formación basados en competencias que rigen actualmente.

4. Implementación del rediseño curricular

La Escuela de Derecho – Talca comenzó a implementar progresivamente el Plan de Formación 44 a partir del ingreso 2006. Por su parte, la implementación del Plan 11 comenzó el primer semestre de 2011. Por tanto, la Escuela de Derecho – Santiago ha impartido la Carrera con planes rediseñados desde su creación (2012).

El segundo semestre de 2010 egresaron los primeros estudiantes formados bajo el nuevo modelo educativo, reuniendo algunos de ellos los requisitos de licenciatura durante 2011. Si bien el número de licenciados del rediseño es todavía escaso, es posible plantear al menos un par de observaciones generales respecto del proceso de instalación del rediseño curricular en Derecho.

En primer término, es preciso relevar la importancia de las evaluaciones periódicas al proceso de implementación del rediseño en la Carrera, en las que intervienen principalmente el Director de Escuela, los Directores de Departamento y el Decano. En distinta medida, también se han involucrado en estas evaluaciones actores relevantes del proceso (docentes y estudiantes). El objetivo de las mismas ha sido la evaluación de estado de avance del rediseño (gestión administrativa y docente) y la promoción de las modificaciones que se han estimado pertinentes. Conviene mantener estas evaluaciones periódicas promoviendo una participación más activa de profesores y estudiantes, no sólo cuando se detectan situaciones especialmente conflictivas, sino en todos los casos; ellas pueden constituir un espacio fértil para la reapropiación del modelo formativo. Asimismo, cabe señalar que se han ido ampliando sus propósitos a otros más amplios, que han permitido, por ejemplo, la evaluación colectiva de las estrategias metodológicas.

En segundo lugar, es necesario dar cuenta de la disparidad que ha presentado el acompañamiento docente en las distintas etapas del proceso de instalación del rediseño curricular, en lo referente a la inducción al modelo

de educación basada en competencias, la elaboración colectiva e intencionada de syllabus y pautas de evaluación de desempeño, la construcción de instrumentos de evaluación de competencias, y la discusión de estrategias metodológicas.

En efecto, el Comité Curricular de la Carrera continuó trabajando intensamente los primeros años de la implementación, denominándose en esta etapa “Comisión de apoyo a la instalación curricular”. Luego, el acompañamiento docente se fue desintegrando hasta remitirse en la actualidad, casi exclusivamente, al apoyo -por cierto relevante- de las Direcciones de Escuela.

Por su parte, el apoyo institucional en estas materias también ha sido decreciente. Si bien subsiste la oferta del Diplomado en Educación Superior basada en Competencias, impartido por la Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, éste plantea diversas restricciones que dificultan la incorporación de profesores de nuestra Facultad. Lo propio ocurre con el soporte técnico prestado por el Centro de Innovación y Calidad de la Docencia (en adelante, CICAD) y la desarticulación de interesantes experiencias, como la Red de Prácticas Docente.

III. EVALUACIÓN DEL REDISEÑO CURRICULAR EN LA CARRERA DE DERECHO

1. *Planes de formación e itinerarios curriculares*

El Plan de Formación 44, en su versión original, fue una apuesta innovadora seria, fruto del trabajo colectivo de los profesores de la Facultad, con el apoyo de expertos. Con todo, evidenció algunas falencias a poco andar del proceso de implementación, las que pudieron deberse a diversos factores, entre los cuales cabe mencionar los siguientes:

- a) El Plan de Formación rediseñado, en su versión inicial, y concretamente el itinerario curricular allí previsto, representó una hipótesis del recorrido de aprendizaje que debían desarrollar los estudiantes para alcanzar el perfil del licenciado. Como toda hipótesis, se ha sometido a comprobación durante el proceso de implementación del rediseño, siendo ésta la oportunidad natural para efectuar los ajustes necesarios, como ha venido ocurriendo.

- b) La necesidad de acuerdos mayoritarios que dieran legitimidad interna al Plan de Formación que se aprobaba direccionó determinadas decisiones que no se ajustaban plenamente al modelo de educación basado en competencias (ej. demandas de mantención del peso relativo de diversas disciplinas jurídicas).
- c) Nuestra inexperiencia en procesos de esta naturaleza y envergadura pudo permitir cierto voluntarismo al concebir módulos de difícil concreción práctica, sea por la ausencia de profesores (o equipos docentes) con la experticia necesaria para desarrollarlos, sea por la indefinición de las competencias que se comprometían en ellos (ej. “Enfoque multidisciplinario del negocio jurídico”).
- d) Vinculado a lo anterior, la construcción de syllabus dejó en evidencia el -a veces- difícil tránsito desde el proceso de modularización hasta la definición concreta del contenido de cada módulo, cuestión que supuso especial problema a la hora de definir la AFL.

Varias de las falencias o debilidades del Plan de Formación 44 fueron detectadas oportunamente en las sucesivas evaluaciones del proceso de implementación del rediseño, y solucionadas en su mayoría a través de modificaciones y/o cambios del Plan de Formación original.

Una cuestión que ha requerido varias revisiones ha sido la determinación de los prerrequisitos de los módulos. En efecto, la ubicación de los módulos en el itinerario curricular no es aleatoria. Por el contrario, se ha de tener en cuenta la hipótesis evolutiva del estudiante, en orden a permitirle que a través de la aprobación secuenciada y progresiva de los diferentes módulos logre evidenciar el perfil del Licenciado en Ciencias Jurídicas.

En esta materia se han detectado diversos problemas que se han intentado solucionar en las sucesivas modificaciones a los planes de formación. Sin embargo, es muy posible que subsistan otros, por lo que resulta indispensable que ellos sean advertidos por los profesores, cuando detecten que determinadas capacidades requeridas para sus módulos no han sido logradas en los estudiantes, por no estar previstas en módulos previos. También ha de tenerse en consideración la opinión de las Directoras de Escuela respecto de las dificultades que se van planteando en la administración de los planes de formación. En definitiva, vuelve a resultar vital la evaluación regular, periódica y participativa de la implementación curricular.

2. Condicionantes del desarrollo de competencias

A. Número de estudiantes por sección

Durante la discusión del rediseño curricular, tanto a nivel institucional como en la Carrera, se tuvo presente que uno de los elementos favorecedores de la transformación curricular sería el trabajo con secciones de estudiantes de acotado número (concretamente, entre 30 y 40 estudiantes). Sin embargo, este “rango ideal” sólo aparece indicado en presentaciones de socialización del rediseño, pero no consta en ningún documento oficial que haya sido debidamente sancionado por la Universidad.

Con todo, parece difícil defender a ultranza la determinación de un número ideal de estudiantes por sección, y menos generalizar dicho número para hacerlo exigible a todas las carreras e incluso a todos los módulos de una misma carrera. Respetando la lógica del modelo, el criterio rector debe ser nuevamente el de las competencias comprometidas por los distintos módulos. Mientras en algunos casos será estrictamente necesario el trabajo con grupos pequeños (ej. talleres procedimentales, módulos de integración), en otros la concentración de más estudiantes podrá resultar compatible con el logro de las competencias (ej. aquellas de fuerte componente cognitivo).

Ahora bien, si incluso asumiendo la distinción anterior el número de estudiantes representa una traba para el logro efectivo de las competencias de un determinado módulo, este factor desencadenará consecuencias negativas en la calidad de la docencia y en el buen desarrollo del proceso de aprendizaje (ej. dificultades de realización de determinadas estrategias metodológicas, o imposibilidad de dirección y control real del trabajo autónomo de los estudiantes).

En los hechos, las Escuelas han enfrentado dificultades para cumplir con este requerimiento operacional del rediseño. Por cierto, en algunos casos se supera el rango considerado ideal. Diversos factores interfieren en esta materia, siendo especialmente determinantes las vacantes ofrecidas para primer año (fijadas institucionalmente), los atochamientos de estudiantes en módulos de niveles superiores (ej. en módulos de integración), y las restricciones presupuestarias.

B. Exigencia de asistencia a clases

Actualmente en la Carrera se plantean las siguientes exigencias de asistencia:

Módulos sin régimen especial

Clases teóricas:

- Primer año (formación básica y disciplinaria): 80% de asistencia.
- Segundo año (formación básica y disciplinaria): 60% de asistencia.
- Demás niveles (formación básica y disciplinaria): asistencia libre.

Clases prácticas:

- Evaluadas: 100% de asistencia.
- No evaluadas: 90% de asistencia.

En ambos casos, el profesor debe explicitar con antelación y publicidad suficientes las sesiones en que se realizarán actividades prácticas, así como las consecuencias de la inasistencia del estudiante a actividades prácticas no evaluadas. En el caso de las actividades prácticas evaluadas, no serán recuperables y la inasistencia supondrá la calificación mínima en ellas.

Módulos con régimen especial

Talleres: 90% de asistencia.

Módulos de integración: 100% de asistencia.

Clínica Jurídica: porcentaje exigido en syllabus y Reglamento específico.

Los criterios referidos son adecuados. Efectivamente los estudiantes iniciales requieren, en general, de un proceso formativo más guiado, y en esa perspectiva resulta coherente la exigencia de asistencia obligatoria a un elevado porcentaje de actividades presenciales. La misma lógica subyace en la propia distribución entre actividades presenciales y no presenciales en módulos de distintos niveles del itinerario curricular.

También es consistente con el modelo que la definición de porcentajes de asistencia obligatoria en módulos de niveles superiores a primero se haga en razón de los requerimientos propios de cada uno de ellos.

C. Exigencia de nota 4.0 en productos finales esperados de los módulos

En general, para la aprobación de los módulos se ha venido exigiendo obtener al menos nota 4,0 en el producto final esperado de los mismos, siendo este requerimiento aprobatorio debidamente explicitado en los syllabus.⁵

⁵ La escala de calificaciones que utiliza la Universidad de Talca va de 1,0 a 7,0.

Esta exigencia se relaciona con la propia existencia y naturaleza de los productos finales. En efecto, cuando el producto final es demasiado relevante para evaluar el logro de las competencias que compromete el módulo, pueden tomarse diversas decisiones. Entre ellas, asignar mayor ponderación a esta evaluación respecto del promedio del módulo, establecer condiciones o requerimientos de presentación (ej. nota mínima de presentación o tener aprobados todos los subproductos), o exigir la satisfacción de un estándar aprobatorio en esta actividad.

Concretamente, la exigencia de nota 4,0 en el producto final se justifica cuando la(s) competencia(s) más compleja(s) que se evalúa mediante el producto esperado del módulo reclama la integración de las capacidades que componen las distintas unidades de aprendizaje. Es decir, en la lógica del modelo de educación basada en competencias el objetivo de este requerimiento no es añadir dificultad a la aprobación del módulo, sino permitir la verificación de la integración al interior del mismo, cuando así se desprende de las competencias comprometidas. Por tanto, en dichos casos es preciso verificar el logro de esas competencias integradoras, no siendo bastante el logro de competencias o capacidades parciales secuenciadas.

En otras palabras, hay ocasiones en que las capacidades que integran una competencia tienen carácter no-compensatorio, lo que indica que no es posible proceder por simple promedio para determinar aritméticamente que un estudiante la ha logrado.

En esta perspectiva, la exigencia pierde sentido respecto de aquellos módulos en que las competencias comprometidas no requieren el ejercicio de integración interna antes referido, bastando en estos supuestos verificar el logro de las competencias que componen cada unidad de aprendizaje.

Atendidas las consideraciones anteriores, el Consejo de Facultad ha eliminado recientemente esta exigencia, manteniéndose sólo respecto de los módulos de integración, Seminario de Investigación y Clínica Jurídica.

D. Metodologías y herramientas docentes

Como se ha venido comentando, el modelo de formación basada en competencias supone innovaciones no sólo metodológicas, sino una reforma desde la propia base de los perfiles de licenciatura y modificaciones sustantivas a los planes de formación. No obstante, sigue siendo un error común circunscribir el rediseño curricular casi exclusivamente a la reformulación de las prácticas docentes y a la innovación metodológica, y asumir que sin innovación en esta materia no hay rediseño. Las consecuencias de

esta concepción imprecisa pueden ser nefastas, al punto de llegar a forzar la incorporación de actividades prácticas en todos los módulos.

Por cierto que la innovación en esta materia es muy relevante. Efectivamente, el modelo supone el diseño de nuevos ambientes y situaciones de aprendizaje coherentes con las competencias que se desea desarrollar en los estudiantes y futuros profesionales. Es decir, toda innovación docente debe ser consistente con competencias definidas para el módulo respectivo. Por tanto, podrá haber módulos que en razón de las competencias que compromete no requieren gran innovación metodológica.

En cualquier caso, la redefinición de estrategias metodológicas en atención a las competencias pretendidas no se agota en la definición de nuevas actividades, sino en repensar la mejor forma de conseguir los propósitos de aprendizaje. Y en esta perspectiva es la experiencia la que se intenciona para que los estudiantes lleguen a lograr una determinada capacidad.

En tanto las estrategias metodológicas deben comprometerse en los syllabus, las actividades concretas se definen en el plan de clases que lleva cada profesor. Por ejemplo, una estrategia metodológica es la discusión socializada, que puede concretarse en actividades diversas, como debates colectivos en aula, lluvia de ideas o participación en foros virtuales.

La renovación didáctica requiere, en definitiva, pasar de la enseñanza basada en los contenidos a la enseñanza basada en competencias, de lo que es capaz de reproducir o aplicar el estudiante, a las acciones que revelan que domina una competencia determinada.

Es evidente, por tanto, que el rediseño exige una mayor vinculación del profesor con el proceso educativo, cuestión que no siempre se da, por factores diversos (ej. distintos vínculos contractuales y dedicaciones horarias). Pero la renovación metodológica también supone una mayor demanda de trabajo para los estudiantes, tanto en aula como fuera de ella.

Ahora bien, los principales problemas que en esta materia ha evidenciado la implementación del rediseño en la Carrera se ubican en dos dimensiones: primero, en la propia definición de las estrategias metodológicas adecuadas para la consecución de las competencias de cada módulo y, segundo, en la verificación de su efectivo desarrollo una vez definidas.

Respecto de lo primero, puede percibirse que no siempre se otorga la relevancia debida a la determinación de “estrategias y procedimientos metodológicos”, exigida por el formato institucional de syllabus. No es difícil encontrar, por ejemplo, syllabus que reproducen las mismas estrategias metodológicas respecto de todas sus unidades de aprendizaje, pese a que ellas comprometen capacidades sustancialmente diferentes.

Por su parte, también se plantean problemas a la hora de intentar verificar el efectivo desarrollo de las estrategias metodológicas definidas en los syllabus. En efecto, los instrumentos de verificación existentes resultan insuficientes: a) declaración docente que consta en el syllabus, b) libro registro de clases, con indicación de si sesión será teórica o práctica, y c) evaluación docente institucional y encuesta que aplica la Escuela.

3. Instrumentos de verificación del logro de competencias

A. Módulos de integración

Los Planes de Formación 44 y 11 contemplan tres módulos de integración dentro del itinerario curricular. Dichas instancias se consideran tras el cuarto, sexto y octavo semestre, con el propósito de servir de hilo conductor de la evolución multidisciplinaria del estudiante, verificando y favoreciendo la adquisición sistemática y gradual de los componentes de competencias.

En efecto, los módulos de integración son necesarios para la comprobación de las competencias en hitos intermedios de la hipótesis evolutiva del perfil. Además, debe brindarse a los estudiantes la oportunidad de realizar ejercicios de integración antes del egreso; no resultaría coherente exigírselos para licenciarse si no han podido practicarlos y aprender de dichas experiencias.

Cabe recordar que en la génesis del Plan de Formación 44 se definieron, además del perfil del licenciado, los perfiles por nivel, concebidos como instrumentos que permitiesen ir evaluando el logro progresivo de las competencias previstas en la hipótesis evolutiva de los estudiantes. Estos perfiles, que fueron vitales en el proceso de modularización, pueden ser una buena guía en la construcción de los módulos de integración y en la definición de las estrategias metodológicas más apropiadas a sus propósitos de aprendizaje.

Efectivamente, enfocar los módulos de integración al logro de estos perfiles intermedios puede disminuir el riesgo de distinguir las instancias integradoras en razón de las disciplinas jurídicas estudiadas en el respectivo nivel, y no en razón de las competencias -más complejas que el solo saber disciplinar- que hasta ese momento deberían haber adquirido los estudiantes.

Ahora bien, dado que estos perfiles no se han redefinido tras las modificaciones sucesivas al Plan de Formación 44, ni tras la aprobación del Plan 11 y sus modificaciones, en la actualidad no se corresponden completamente con las competencias comprometidas por cada nivel o año de Carrera.

Por tanto, se sugiere redefinir los perfiles por nivel, en el sentido de adecuarlos a las modificaciones que han sufrido planes de formación.

En cuanto a la operatividad de estos módulos, ha sido una buena decisión ubicarlos fuera del período lectivo, en modalidad concentrada, en cuanto permite dedicación exclusiva de los estudiantes y facilita su administración. También, parece una buena idea la de recurrir al apoyo de abogados con experiencia en el ejercicio de la profesión; pueden favorecer una visión más realista del fenómeno jurídico y la identificación de interesantes problemas jurídicos prácticos. Ahora, conviene que la coordinación de estos módulos se mantenga en profesores de planta o con un alto grado de vinculación con la Escuela, a fin de resguardar el cumplimiento de sus propósitos, por cierto intencionados dentro del Plan de Formación.

B. Examen de licenciatura

La concepción original de la Actividad Final de Licenciatura (en adelante, AFL)

La AFL constituía el segundo ciclo de los Planes de Formación 44 y 11, en sus versiones originales, tendiendo asignados 30 y 27 créditos ECTS, respectivamente, distribuidos en un 1 semestre académico, con actividad presencial y no presencial.

La AFL se justificaba a partir del propio plan de formación en base a competencias profesionales, el que supone la medición y evaluación permanente, tanto de los logros de niveles intermedios, como especialmente de los logros de salida, esto es, la verificación del perfil de licenciatura.

Hasta el décimo semestre, los planes de formación 44 y 11 contemplaban diversos módulos de las áreas de formación fundamental, básica y disciplinaria, algunos con visión particular y otros con visión integradora de las diversas competencias y capacidades que conforman nuestro perfil. Sin embargo, terminado el décimo semestre, se hacía necesaria una instancia o actividad final que permitiese verificar el logro, por cada estudiante, del perfil de competencias definido para el licenciado.

En esta perspectiva, la Facultad justificó la AFL ante el Consejo Académico de la Universidad en base a criterios de pertinencia, relevancia y utilidad en razón del modelo educativo adoptado:

a. Pertinencia. El itinerario curricular no contemplaba -ni contempla actualmente- un módulo de integración tras el quinto año. Sin embargo, era necesario incluir en el itinerario curricular, una vez aprobados los módulos de formación fundamental, básica y disciplinaria, una actividad final

de integración, comprensiva de los saberes disciplinarios, procedimentales y actitudinales más relevantes para desempeñar exitosamente las tareas profesionales básicas exigibles a un recién licenciado. Lo contrario implicaría, para la Universidad de Talca, la imposibilidad de certificar adecuadamente ante la sociedad que nuestros licenciados en Ciencias Jurídicas han adquirido las complejas competencias predefinidas en nuestro perfil.

La AFL fue concebida, entonces, como el nexo que daba cuenta de la coherencia entre los módulos de formación y el perfil de licenciatura.

b. Relevancia. La AFL era relevante, en primer término, para la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje declarados por la Carrera, por cuanto pretendía dar cuenta de los más altos niveles de integración, síntesis y maestría logrados por nuestros estudiantes de pregrado. Asimismo, era relevante para los propios estudiantes, pues con el desarrollo de esta actividad se les otorgaba la oportunidad de apropiarse de sus logros, adquiriendo la seguridad y confianza en sí mismos, cuestión que potencia un desempeño profesional exitoso.

c. Utilidad. Por último, la Facultad justificó la necesidad de la AFL en razón de su utilidad tanto para la superación de ciertos problemas que planteaba el Plan 992 (anterior al rediseño), como para el plan de formación rediseñado.

En relación con lo primero, reemplazaba al examen de grado (tradicional en las carreras de Derecho chilenas) y generaba consistencia entre el plan de formación ofrecido al mercado y la duración real de la carrera, pues se proyectaba como una actividad guiada y enmarcada temporalmente. En relación con lo segundo, por un lado constituía una oportunidad formativa de fortalecimiento de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes esenciales para el desempeño profesional. Y por otro lado, permitía la verificación del logro del perfil, cumpliendo también una función sumativa.

En la referida presentación al Consejo Académico, la Facultad explicitó que la AFL se planteaba como un conjunto integrado de actividades tendientes a medir y evaluar en los estudiantes:

- a. Los distintos niveles del desarrollo del pensamiento (conocer, comprender, analizar, y aplicar), respecto de las áreas disciplinarias definidas como fundamentales para el desempeño de un abogado.
- b. Los principales desempeños (tareas) profesionales de un abogado, que involucran la tridimensionalidad de las competencias.
- c. Las destrezas y habilidades comunicacionales (escritas, orales u otras), manifestadas en relación con los puntos anteriores.

Por su carácter sumativo, esta actividad estaba proyectada como una evaluación de salida, que concentraba los aprendizajes obtenidos por el estudiante en el período formativo, sin perjuicio de su rol formativo final, al permitir la síntesis e integración.

Esta AFL fue sustituida por un Examen de Licenciatura en noviembre de 2011, sin que alcanzara a aplicarse.

El examen de licenciatura

Diversos factores desencadenaron la sustitución de la AFL por un Examen de Licenciatura, actual exigencia de graduación posterior al egreso. Relevante en este sentido fue la discusión surgida entre los profesores en torno a la definición de las concretas actividades que debían componer la AFL, las diversas dificultades proyectadas en torno a su administración en un semestre académico, y las observaciones planteadas por los estudiantes.

Las RU 915 y 916, de 1 de septiembre de 2011, suprimieron el segundo ciclo que contemplaban originalmente los Planes 44 y 11, y que comprendía la realización de la AFL. En su reemplazo, establecieron como requisito de graduación posterior al egreso la aprobación de un Examen de Licenciatura, cuyos objetivos, requisitos, inscripción, disciplinas evaluadas, normas de administración, procedimiento de examinación, forma de evaluación y demás normas operacionales se contienen en el Reglamento de Examen de Licenciatura, aprobado por Resolución 093 de la Facultad, de 29 de noviembre de 2011 (en adelante, REL).⁶

Conforme a su reglamentación, el Examen de Licenciatura, aplicable a los egresados de los Planes 44 y 11, “corresponde a la actividad final integradora del Plan de Formación de la carrera de Derecho de la Universidad de Talca, y comprende un conjunto integrado de actividades tendientes a medir y evaluar en los estudiantes, los distintos niveles de desarrollo alcanzados en el razonamiento jurídico de las áreas disciplinarias fundamentales para el desempeño de un abogado, así como las destrezas y habilidades comunicacionales requeridas para un desempeño profesional competente” (art. 1.1 REL). En este sentido, se concibe como una “actividad final integradora de los aprendizajes obtenidos por el estudiante en el período formativo” que “permite apreciar la evidencia de la síntesis e integración lograda durante dicha etapa precedente”, complementando de esta forma los módulos de integración desarrollados antes del egreso (art. 1.2 REL).

⁶ Esta Resolución fue modificada parcialmente por la Resolución 046 de la Facultad, de 19 de marzo de 2012. Téngase presente que las referencias que se plantean al EL se hacen a la normativa vigente, salvo que se explice lo contrario.

En concreto, el Examen de Licenciatura contempla la realización de las siguientes actividades:

- Procedimiento de monitoreo. Pretende “cautelar la rigurosidad del proceso de preparación de los egresados”, a través de la asistencia -obligatoria en a lo menos un 75%- a sesiones de orientación dirigidas por profesores de la Facultad.
- Examen de Licenciatura propiamente tal. Se compone de dos partes:

VIÑETA Examen oral de conocimientos de las instituciones fundamentales de las disciplinas jurídicas consideradas⁷

El acto de examinación es público, solemne e ininterrumpido, y tiene la siguiente estructura: 1. Exposición del examinado sobre la institución de la disciplina elegida sorteada previamente, e interrogación posterior del profesor; 2. Interrogación sobre las instituciones de Derecho Civil y Procesal que el examinado sortee en el mismo acto (art. 11 REL).

VIÑETA Examen escrito de aplicación de conocimientos

Consiste en la solución de uno o más casos jurídicos en que el examinado evidencie la comprensión y análisis de uno o más problemas jurídicos, la apreciación de los hechos constitutivos y la correcta selección del Derecho aplicable, construido sobre la base del conocimiento disciplinario integrado y de un marco ético socialmente relevado (art. 14.2 REL).

La calificación de esta actividad final integradora se obtiene del promedio ponderado de las dos partes que componen el Examen de Licenciatura propiamente tal, donde el examen oral de conocimientos representa un 60% y el examen escrito de aplicación de los mismos, un 40%. El procedimiento de monitoreo, por tanto, no tiene peso asignado en la calificación de este Examen, sin perjuicio de que la exigencia del mínimo de asistencia indicado a las sesiones es requisito aprobatorio.

Sobre el Examen de Licenciatura cabe plantear un par de observaciones. En primer término, se define como una evidencia sintética e integradora que complementa los módulos de integración, pero difiere sustancialmente de estos. No es posible, en efecto, establecer una relación de secuencialidad,

⁷ Las disciplinas jurídicas evaluadas -obligatorias y electivas- se establecen en el art. 3 del Reglamento vigente, y las instituciones fundamentales de las mismas se precisan en los respectivos cedularios de examinación, en los términos que ordena el art. 4 de la misma reglamentación.

por cierto con creciente complejidad en razón de las competencias evaluadas, entre ambas actividades.

Por otra parte, hay competencias del perfil del licenciado cuyo logro no está siendo verificado por el actual Examen de Licenciatura, y es complejo que ello ocurra dada su formulación. En efecto, el examen oral se limita a la evaluación de conocimientos, en una lógica tradicional similar al examen de grado, y el examen escrito circunscribe las competencias evaluadas a las que se explicitan en el art. 14.2 REL. Por tanto, en mayor o menor medida, quedan sin posibilidad de verificación de logro varias competencias del perfil definido para el licenciado.

En definitiva, si bien el Examen de Licenciatura se define como una “actividad final integradora”, y plantea algunas diferencias sustanciales con el tradicional examen de grado, no permite la completa verificación del perfil del licenciado, esto es, la evaluación integrada del mismo en razón de la pluridimensionalidad de las competencias allí comprometidas.

IV. ALGUNAS CONCLUSIONES

Sin perjuicio de que en el cuerpo de este trabajo se han ido planteando diversas observaciones y conclusiones, conviene presentar una síntesis de las mismas:

1) El proceso de rediseño curricular ha obedecido a una decisión estratégica de la Universidad de Talca en torno a transformar sus carreras de pregrado según un modelo de educación superior basada en competencias. Derecho debió sumarse a dicho proceso y ha asumido responsablemente el desafío, en la medida de sus reales posibilidades.

2) El rediseño curricular ha supuesto, en términos generales, la modificación de los perfiles profesionales, los planes de formación, los propósitos de aprendizaje de los módulos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, y el sistema de medición y evaluación de estudiantes y docentes.

3) En efecto, uno de los primeros productos del rediseño en la Carrera fue el levantamiento de un nuevo perfil conceptualizado del Licenciado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Talca, y su desagregación en un perfil desarrollado en sus dominios, competencias y capacidades, ambos validados por el cuerpo académico de la Facultad.

4) A partir del perfil definido, el rediseño curricular en la Carrera se ha traducido a la fecha en dos planes de formación, con enfoque en un modelo

de educación basado en competencias: Plan 44/2006 y Plan 11/2011, con sus respectivas modificaciones.

Las modificaciones, en general, han recaído en la determinación de prerrequisitos y creditaje asignado a ciertos módulos, en la reformulación sustancial de otros, y en la eliminación del segundo ciclo de formación contemplado originalmente, con el consecuente cambio en las exigencias de graduación. La creación del Plan 11/2011, por su parte, se debió fundamentalmente a la reformulación del PFF.

5) El rediseño curricular se comenzó a implementar progresivamente con el Plan de Formación 44, a partir del ingreso 2006. Por su parte, la implementación del Plan 11 comenzó el primer semestre de 2011.

Del proceso de implementación del rediseño curricular pueden destacarse, entre otros, los siguientes aspectos: a) Relevancia de las evaluaciones periódicas al proceso, en las que se revisa el estado de avance del rediseño y se discuten los problemas que se van detectando, promoviéndose las modificaciones pertinentes; y b) Acompañamiento interno e institucional decreciente a docentes.

6) En cuanto hipótesis, el plan de formación previsto originalmente, y su concreción en un determinado itinerario curricular, se han sometido a comprobación durante el proceso de implementación del rediseño. Si bien se han detectado diversas falencias y debilidades (ej. determinación de prerrequisitos de determinados módulos), es ésta la oportunidad natural para efectuar los ajustes necesarios, como ha venido ocurriendo.

7) En relación a las condicionantes del desarrollo de competencias, cabe señalar no pueden definirse en abstracto ni plantear una generalización de las mismas respecto de todos los módulos. Por el contrario, ha de valorarse su procedencia en atención a las competencias pretendidas por cada módulo.

Lo anterior no impide que puedan adoptarse definiciones para grupos de módulos que siguen un mismo patrón de competencias o plantean similares necesidades específicas, como ocurre, por ejemplo, con la necesidad de secciones de número más reducido de estudiantes en talleres procedimentales o la exigencia de asistencia obligatoria a clases para módulos de primer año, respectivamente.

8) Por otra parte, se percibe una confusión en materia de innovación metodológica fundada en el rediseño, que es preciso clarificar. Primero, la redefinición de metodologías y herramientas docentes es sólo uno de los pilares del modelo de educación basada en competencias. Es un elemento relevante del cambio en el proceso formativo, pero no el único. Segundo, se plantean diversos problemas tanto en la definición de las estrategias meto-

dológicas como en la verificación de su concreto desarrollo en los módulos. Al respecto, sería útil generar en la Facultad algún espacio institucionalizado para compartir prácticas docentes, como una especial modalidad de acompañamiento a profesores en esta materia.

9) En la verificación del logro de las competencias comprometidas destacan particularmente dos instrumentos o instancias: los módulos de integración y el Examen de Licenciatura.

Por lo que respecta al primero, los Planes de Formación 44 y 11 contemplan tres módulos de integración dentro del itinerario curricular, que pretenden favorecer y permitir la comprobación sistemática y gradual de las competencias en hitos intermedios de la hipótesis evolutiva del perfil. En este sentido, los perfiles por nivel deben resultar particularmente orientadores en la construcción de estos módulos y en la definición de las estrategias metodológicas más apropiadas a sus propósitos de aprendizaje. Por ello, se sugiere redefinirlos en el sentido de adecuarlos a las modificaciones que han sufrido planes de formación.

En términos operativos, se valora positivamente la decisión ubicarlos fuera del período lectivo, en modalidad concentrada, y la posibilidad de recurrir al apoyo de abogados con experiencia en el ejercicio de la profesión, sin perjuicio de que la coordinación de estos módulos la desarollen profesores comprometidos con el logro del perfil.

10) Por su parte, el Examen de Licenciatura constituye la actual instancia final exigida para la graduación, tras haberse suprimido el segundo ciclo que contemplaban originalmente los Planes 44 y 11, y que comprendía la realización de la AFL. Este Examen se encuentra regulado en el REL, aprobado por Resolución 093 de la Facultad, de 29 de noviembre de 2011, modificado parcialmente en marzo del año en curso.

Si bien tras las actividades que comprende el Examen de Licenciatura hay un intento efectivo de plantearlo como una actividad integradora final, es posible advertir que no permite la completa verificación del perfil del licenciado, esto es, la evaluación integrada del mismo en razón de la pluri-dimensionalidad de las competencias allí comprometidas.

11) En la actualidad, la Universidad de Talca está desarrollando un proceso de Armonización Curricular, en ejecución de un Convenio de Desempeño financiado con recursos públicos. En tal cometido, nuestra Carrera ha redefinido (optimizado) el Perfil del Licenciado en Ciencias Jurídicas y se encuentra *ad portas* de aprobar un nuevo Plan de Formación, tras el análisis de la información obtenida de la experiencia de implementación del rediseño y de las primeras cohortes de licenciados.

V. BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA SAN MARTÍN, Marcela, PALOMO VÉLEZ, Rodrigo. “*Transformación curricular basada en competencias para la carrera de Derecho. Un cambio necesario*”. Editorial Universidad de Talca, 2009.

Reglamento de Examen de Licenciatura, aprobado por Resolución 093 de la Facultad, de 29 de noviembre de 2011

Universidad de Talca. “*Convenio de desempeño en Armonización Curricular*”, 2012.

REPORTE DE INVESTIGACIÓN SOBRE INVESTIGACIÓN APLICADA. SISTEMA DE EVALUACIÓN PARA CARGOS JUDICIALES DEL TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DEL DISTRITO FEDERAL

Ángela QUIROGA QUIROGA

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivos*. III. *Metodología*. IV. *Cuerpo del proyecto*. V. *Resultados provisionales*. VI. *Conclusiones*.

El Sistema de Evaluación de Cargos Judiciales es un conjunto de subsistemas que determinarán el desarrollo del proceso de evaluación de aspirantes a dicho cargo. Tiene como base una infraestructura técnica y normativa que permite planear, programar, y ejecutar los procesos de evaluación y formación continua.

ESTADO: PRIMERA FASE (CARGO DE JUEZ): CONCLUIDA Y EN OPERACIÓN. SEGUNDA FASE (APLICACIÓN DEL SISTEMA AL RESTO DE LOS CARGOS JUDICIALES): Concluida y lista para operar cuando se decida por la autoridad competente.

FECHA DE INICIO DE OPERACIÓN EN EL TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DEL DISTRITO FEDERAL: 24 de Septiembre de 2013, mediante Acuerdo General 19-43/2013 del Pleno del Consejo de la Judicatura del Distrito Federal, que valida los instrumentos del Sistema y aprueba el Reglamento y Lineamientos de Concurso de Oposición para la Designación de Jueces del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal.

I. INTRODUCCIÓN

Hay un consenso generalizado en el foro jurídico, tanto desde la iniciativa privada como desde los operadores del aparato de impartición de justicia, sobre la relación directa que hay entre la legitimidad de los poderes judiciales y la calidad de las sentencias que de ellos emanan. En este sentido, los

procesos de selección, formación y evaluación de jueces son la herramienta fundamental que garantizará la calidad del producto primigenio y fundamental de todo el aparato judicial; a saber, las resoluciones judiciales.

II. OBJETIVOS

- a. Aportar información confiable y suficiente para fortalecer el proceso de selección de los nuevos jueces del TSJDF, a través de un instrumento técnico que disminuya la discrecionalidad en la evaluación.
- b. Garantizar la transparencia de los procesos de evaluación, así como la confiabilidad en sus resultados ante la sociedad y ante los propios aspirantes en cada concurso de selección.
- c. Como un beneficio adicional, apoyar los procesos de formación continua de los candidatos que hayan sido elegidos y también de los que hayan sido rechazados.

III. METODOLOGÍA

1.- El diseño del Sistema se dividió en tres etapas. En la primera de ellas se llevó a cabo un diagnóstico que permitió identificar con claridad aquellos aspectos recuperables y valiosos de las prácticas que se ha aplicado para la evaluación de los candidatos a cargos judiciales antes del nuevo sistema; así se obtuvo un dictamen de las tres etapas que integraban el concurso de selección de jueces.

2.- En un segundo momento se desarrollaron los perfiles de los cargos judiciales. El Instituto de Estudios Judiciales encargó a una consultoría pedagógica especializada, el Centro de Estudios Educativos, una primera propuesta desarrollada a partir de investigación documental. Se revisaron los perfiles que ya existían en algunas otras instituciones, particularmente el que se encontraba en el portal de la Asociación Mexicana de Impartidores de Justicia (AMIJ).

3.- Esta propuesta fue revisada y adicionada; el resultado de este análisis fue puesto a consideración de 280 expertos de distintos sectores de la sociedad (académicos, funcionarios) a través del sistema de consulta Delphi durante tres meses. A través de una página de internet diseñada expresa-

mente para estos efectos, los expertos pudieron opinar sobre la propuesta presentada y sus comentarios fueron integrados a los perfiles finales.

4.- Una vez validados los perfiles se invitó a un pequeño grupo de esos mismos expertos para que contribuyeran con el diseño de las tablas de especificaciones. Estas tablas son instrumentos en los que se describen con exhaustividad y detalle los contenidos académicos que deben conocer los aspirantes a los distintos cargos judiciales. Se incorporó a las tablas la ponderación a través de la taxonomía de Bloom. Así logramos contar con perfiles por competencias laborales y tablas de especificaciones.

5.- El paso siguiente fue desarrollar y pilotear los instrumentos: el banco de reactivos, la escala de actitud y las rúbricas de evaluación tanto del examen de conocimientos generales y del examen de conocimientos y habilidades, como la del examen de argumentación oral, conforme los criterios técnicos que señalaba la normatividad diseñada por el propio Instituto de Estudios Judiciales y aprobada por el Consejo de la Judicatura bajo el título de “Lineamientos relativos a la Etapa de Evaluación establecidos en el Reglamento de Concurso de Oposición para la Designación de Jueces del TSJDF”. A mayor abundamiento, cabe resaltar que tanto los Lineamientos señalados como el “Reglamento de Concurso de Oposición para la Designación de Jueces del TSJDF”, documentos de corte normativo, fueron elaborados por el Comité Académico del Instituto de Estudios Judiciales y presentados para su aprobación junto con todos los documentos que integran el Sistema, al Consejo de la Judicatura del Distrito Federal, previa consulta al Pleno de Magistrados del Tribunal, órgano que emitió su opinión de manera individual y cuyos comentarios fueron incorporados a la propuesta final.

6.- En resumen, el diseño del Sistema incorporó de manera fundamental a actores sociales que representa los sectores interesados en la selección de aquellas personas que se desempeñarán como jueces en el Distrito Federal, incorporó también al Pleno de Magistrados del tribunal y por supuesto al Consejo de la Judicatura del Distrito Federal en ejercicio de sus atribuciones, y fue positivizado y plasmado en normas reglamentarias. Vale la pena mencionar que el sistema se subió a la página institucional del tribunal durante 15 días, para dar oportunidad de que todos los empleados de la institución lo conocieran y, en su caso, dieran su opinión.

IV. CUERPO DEL PROYECTO

1. *Identificación de elementos*

En primer lugar se identificaron los elementos esenciales de un sistema de evaluación:

- Claridad en el concepto de evaluación.
- Parámetros de comparación.
- Instrumentos de evaluación.
- Normas de aplicación.
- Toma de decisiones.

Estos cinco elementos fueron el referente a partir del cual se realizó el análisis del sistema que se encontraba vigente antes del nuevo modelo. El diagnóstico realizado fue el punto de partida para el diseño de la nueva propuesta, y en ella se recuperó todo aquello que resultaba valioso; además se identificó lo que por cuestiones culturales o de índole político era importante conservar para hacer viable la nueva propuesta, y aquello que definitivamente había que modificar o construir desde cero.

2. *Evaluación por competencias*

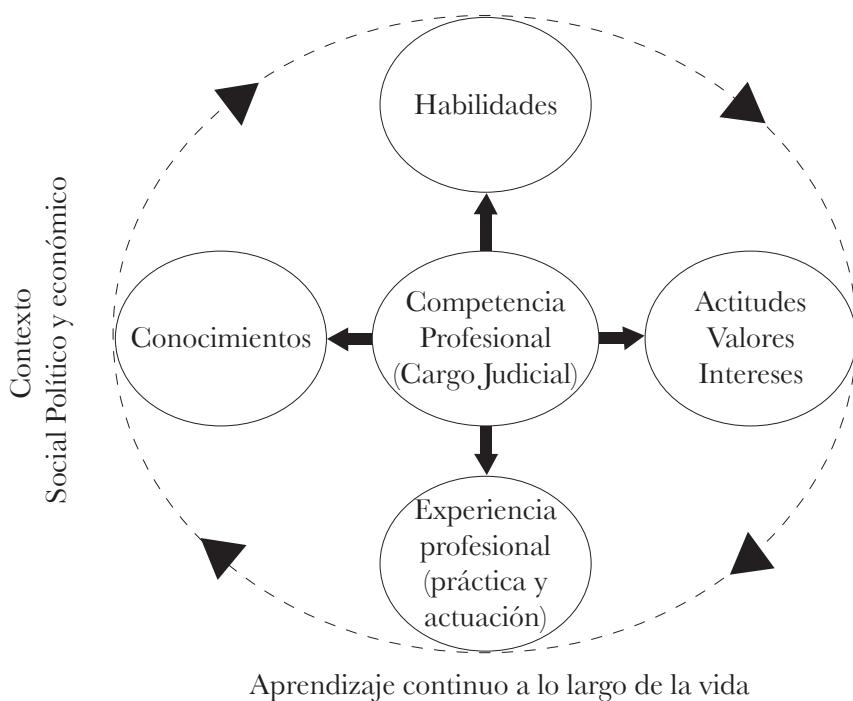
En segundo lugar se creó un modelo específico de Evaluación por Competencias Profesionales.

La siguiente tarea en el diseño e implementación del sistema fue establecer claramente el Perfil de Competencia Profesional del cargo de juez, y del resto de los cargos judiciales, lo que se constituye como el parámetro de comparación entre las competencias que posee el aspirante y el ideal contra el que será evaluado. Como se ha dicho anteriormente, los parámetros de comparación constituyen un elemento indispensable en cualquier sistema relacionado con la evaluación de competencias laboral y/ profesional.

El Sistema se diseñó con base en competencias profesionales; es decir, las acciones que una persona realiza en respuesta a los requerimientos de su puesto de trabajo. Estas respuestas incluyen conocimientos (saberes), habilidades, capacidades formales e informales (saber hacer) y actitudes (saber

ser), relacionados entre sí; es decir, implica el dominio de la totalidad de los elementos y no sólo de alguna de las partes.¹

ESQUEMA 1



Elegimos el modelo de competencias porque es el más completo y el que más se adecua a nuestras necesidades. Las competencias profesionales implican la identificación de situaciones por manejar, la resolución de problemas, la explicación de conocimientos adquiridos, los esquemas de pensamiento y las orientaciones éticas.

La intención que se da a la competencia es desempeñar o producir algo para sí y para los demás; esta intención se vincula con la estructura cognoscitiva de quién lo desempeña o produce y las normas o criterios de quienes lo valoran e interpretan. En síntesis, una competencia profesional es un

¹ Álvarez Assumpta, Aneas, “Competencias Profesionales, Análisis Conceptual y APLICACIÓN PROFESIONAL” Conferencia para el Seminario Permanente de Orientación Profesional, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. Barcelona www.ub.edu/mide/publicaciones/.../2003-A_Aneas

conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes. Implica diferentes formas de actuar y de pensar y que se pueden extraer de una situación a otra manifestándose a lo largo de la vida.

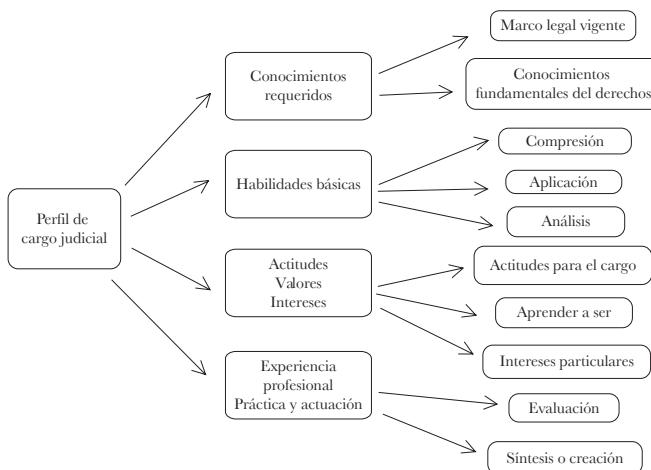
En el sistema de evaluación que se implementó, se valora no sólo la probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, sino la capacidad de saber hacer las cosas en términos de la ejecución en un contexto laboral (y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes; que, insistimos, son necesarias, pero no suficientes para el desempeño de calidad en un cargo judicial).

Dentro del modelo de competencias, la tarea inicial fue definir el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño de los cargos judiciales, es decir las competencias profesionales requeridas, considerando la siguiente tipología:

- *Competencias Básicas*.- son conocimientos, habilidades, actitudes o compromisos personales, suponen la capacidad de utilizar las habilidades; conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y compromisos personales.
- *Competencias Genéricas*.- son aquellas que todos los aspirantes a los cargos judiciales deben desempeñar, para influir en el mundo del trabajo, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en la vida profesional. Estas son las competencias clave, que por su naturaleza son trasversales y transferibles.
- *Competencias Específicas*.- son los comportamientos observables que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades propias de la formación profesional como: memorización, comprensión, aplicación, análisis, diseño y evaluación.
- *Competencias transversales*.- se trata de destrezas que permiten a los candidatos desarrollar y aplicar sus propias competencias en actividades diversas y que implican factores tanto cognitivos, afectivos como comportamentales. Estas pueden ser agrupadas en tres subtipos: diagnosticar, establecer relaciones adecuadas con el ambiente y afrontar las tareas asignadas.

Esta clasificación permite organizar y analizar las competencias que debe contener el perfil profesional del cargo de juez, como se ilustra en la figura 2.

FIGURA 2. PERFIL DE CARGO JUDICIAL
COMPETENCIA PROFESIONAL



Asimismo, para la integración del perfil del cargo de juez por competencia profesional, se consideran como punto de partida cuatro elementos fundamentales:

- El marco legal vigente, que describe las funciones, atribuciones y responsabilidades del cargo.
- Los conocimientos fundamentales del derecho, normas aplicables, principios generales, dogmática y jurisprudencia, nacional e internacional, que permiten al funcionario judicial desempeñar las tareas propias del puesto con una base sólida e imprescindible.
- La experiencia profesional, donde pone en práctica los conocimientos adquiridos, más aquellas habilidades adquiridas independientemente de su formación.

Las actitudes para del desempeño del cargo, que se reflejan en la actuación cotidiana, donde no sólo se requiere saber y saber hacer; también es indispensable saber actuar.

3. Rasgos del perfil para la integración de los instrumentos de evaluación

Cada elemento del perfil profesional se traduce en conductas observables que constituyen la descripción clara de los dominios de competen-

cia que se deben medir y observar durante el proceso de evaluación. Estos dominios de competencia se extraen del perfil exclusivamente, por lo que entre los mismos no se consideran dominios que no estén relacionados directamente con éste. Por ejemplo, si en el puesto no es indispensable que el candidato domine dos idiomas, este aspecto no se toma en cuenta para la evaluación.

Los dominios de competencia se definen como desempeños, y se integran en un catálogo que permitirá sustentar las decisiones que se tomen, como referentes para el diálogo entre los evaluadores y los aspirantes al cargo de juez.

4. Tabla de especificaciones

En el caso de la evaluación del conocimiento se elaboraron tablas de especificaciones que están integradas por competencias-dominio; es decir, los desempeños típicos y propios de un profesional experto y especializado (evaluados de memoria o en respuesta a una aplicación) y el ejercicio profesional en un juicio (desarrollo, conclusión y sentencia). Baste decir que todos los candidatos han obtenido el título de licenciado en Derecho y el grado de profundidad y especificidad que se evalúa incluye esta característica.

Para la especificación de los desempeños se utilizan los seis niveles de habilidades de pensamiento descritos en la Taxonomía Revisada de Bloom,² naturalmente, adecuados al cargo de juez, y a los diversos cargos judiciales y que van desde el conocimiento hasta la síntesis o creación, orientando la integración de reactivos principalmente en los niveles de análisis, evaluación y síntesis o creación.

5. Instrumentos de evaluación

A. Examen de conocimientos generales

Para el Sistema el examen de conocimientos generales es un instrumento especializado que aporta información sobre el nivel de formación y experiencia de los aspirantes a un cargo judicial respecto del perfil establecido. Además, aporta elementos de reflexión para sustentantes y jurado sobre las debilidades y fortalezas de la propia formación y las competencias descritas en la tabla de especificaciones.

² Marzano Robert J. y Kendall John S. “Designing and Educational Objectives Applying New Taxonomy”, pág. 9-25

Por otra parte, el examen permite contar con un parámetro válido y confiable que sirve para comparar la formación y competencias de cada uno de los aspirantes, respecto a los conocimientos y habilidades esenciales, establecidos en cada perfil del cargo judicial.

El examen se conforma por 240 reactivos previamente seleccionados de manera aleatoria del “Banco de Reactivos del Instituto de Estudios Judiciales”, y tiene como propósito analizar y explorar las competencias necesarias para el desempeño del cargo; además constituye la primera fase en el Sistema de Evaluación.

B. Diseño de reactivos

Los reactivos son planteamientos de opción múltiple que se presentan en forma de pregunta o afirmación, para la cual el aspirante elegirá entre cuatro opciones únicamente la correcta, sin oportunidad de escribir o expresar más allá. La estructura de cada reactivo incluye: la instrucción, la base, las opciones a elegir, la referencia de donde se extrajo la información y la respuesta correcta.³

C. Estandarización del examen de conocimientos

La estandarización es un elemento indispensable en la integración del examen de conocimientos, por lo que antes de que el examen sea utilizado es necesario contar con información acerca de su confiabilidad y validez respecto de los propósitos para los que fue diseñado.

D. Validez

El concepto general de validez en un examen de conocimientos es el grado en que mide lo que pretende medir. No es una propiedad intrínseca sino una propiedad de la interpretación de resultados. En términos estadísticos, se define como la proporción de la varianza verdadera de lo que es atribuible a las características o dimensión que mide el examen, en donde los resultados y los supuestos teóricos respaldan las interpretaciones y ac-

³ Las especificaciones técnicas para la elaboración de estos reactivos del Sistema, se detallan en el anexo denominado “Normas para la elaboración de reactivos de opción múltiple” elaboradas para el SECJ

ciones de los jurados que se derivan de los puntajes y de la forma en que responden los aspirantes.⁴

E. Confiabilidad

La confiabilidad se refiere al grado de consistencia de una evaluación; esto es, en qué medida los puntajes de una prueba proporcionan información consistente. Una manera de conceptualizar la confiabilidad es responder a la pregunta: ¿Cuál es la probabilidad de que el resultado de un sustentante, su nivel de dominio, o su posición de seleccionado/no seleccionado cambie si ese aspirante realizara el mismo examen nuevamente al siguiente día u otra versión del mismo?

Al determinar la confiabilidad del examen se considera que mide una característica relativamente estable a partir de las calificaciones obtenidas por un aspirante (puntuación real). La confiabilidad del examen se obtiene a partir de la varianza de la calificación real con la varianza de la calificación observada.

El modelo de examen en el Sistema permite su equiparación, asegurando que el nivel de dificultad sea el mismo en cada aplicación; además de la utilización de la misma métrica, lo que disminuye la posibilidad de que la selección y promoción en un cargo judicial sea al azar.

F. Escala de actitud

Para cubrir la arista ética, el Sistema propone la incorporación de un nuevo instrumento denominado “Escala de Actitud”,⁵ que valora la dispo-

⁴ García Sergio *La Validez y la Confiabilidad en la Evaluación del Aprendizaje desde la Perspectiva Hermenéutica* Revista de Pedagogía versión impresa ISSN 0798-9792 Rev. Pedagogía V.23 n.67 Caracas mayo 2002.

⁵ La actitud se define como la predisposición de un sujeto para responder consistentemente, sea de forma favorable o desfavorable, a temas planteados como: política, economía, trabajo, la familia, etc. (Sampieri 2006). Las actitudes pueden considerarse como una organización de creencias, sentimientos y tendencias de conducta hacia objetos, grupos, eventos o símbolos socialmente significativos; una predisposición adquirida, un sentimiento general de evaluación (positiva o negativa) sobre personas, objetos o asuntos. De esta definición, se desprende el “ABC” de los componentes de las actitudes: Afectivos, de conducta (behavioural) y cognitivos (Aguero, Rafael Eloy y col). Una escala es instrumento utilizado para la medición de actitudes. Las actitudes pueden medirse a través de diversos tipos de escalas entre las que destacan la escala de actitudes tipo Likert y el escalograma de Guttman. (Sampieri 2006: págs 255-318).

sición del aspirante de reaccionar de manera favorable o desfavorable ante un estímulo determinado. La escala que se propone es tipo Likert⁶ con una extensión de 160 ítems de opción múltiple con cuatro posibles valores como respuesta para cada uno de ellos.

En la escala de actitud del SECJ, los valores propuestos son axiológicos⁷ y se presentan como enunciados absolutos no medibles en sí mismos ya que lo que se mide son las conductas permeadas por las actitudes, que a su vez reflejan los valores de cada persona. En el desempeño de la actividad profesional, particularmente el de un cargo judicial como el de juez, el comportamiento ético es fundamental, considerando el terreno técnico y a la función integral. La confianza que la sociedad deposita en un juzgador es un elemento fundamental para el desarrollo de la misma y desde luego trasciende el ámbito meramente técnico.

6. Normas de aplicación de exámenes en la selección de aspirantes

El otro elemento estructural del Sistema lo constituye la normativa⁸ de aplicación; ya que en los procesos de selección se debe asegurar que las condiciones para que el proceso de selección se estandarice y no dependa del arbitrio de los aplicadores del examen o exámenes.

Las normas de aplicación del Sistema deberán ser cumplidas estrictamente para asegurar que el proceso de selección se centre en evaluar las competencias y habilidades de los aspirantes al cargo.

V. RESULTADOS PROVISIONALES

A la fecha se ha aplicado el Sistema de Evaluación para el Cargo de Juez en 5 concursos, todos ellos con éxito:

⁶ La escala de Likert mide aptitudes o predisposiciones individuales en atención a constructos específicos a ítems codificados y cuidadosamente seleccionados que son presentados en forma de oraciones o juicios ante las cuales se solicita la reacción de la persona a quién se le administra la escala, quien expresa su opinión de manera favorable o desfavorable en una escala de valores que generalmente van de 1 a 5 y la puntuación se obtiene sumando los valores alcanzados (Sampieri- Hernández 2006: pág. 255).

⁷ La Axiología es la ciencia que estudia los valores, ya que en griego, *axios*, significa lo que es valioso o estimable, y *logos*, ciencia, teoría del valor o de lo que se considera valioso.

⁸ Las normas son reglas establecidas para el desarrollo de actividades específicas ya que prescriben, autorizan o prohíben determinado comportamiento y son descritas por quién tiene autoridad en el desarrollo de un proceso y regular las acciones (Villoro Toranzo, Miguel, 2010: pág. 857-874)

- 1 Concurso de oposición para el Cargo de Juez en materia Civil.
- 3 Concursos de oposición para el Cargo de Juez en materia Penal.
- 1 Concurso de oposición para el Cargo de Juez en materia familiar.

Cabe mencionar que se ha notado un avance cualitativo, percibido en la interacción con los participantes de los concursos, incluidos en esta participación las propias autoridades y jurados. La combinación de rigor en el diseño de los instrumentos y la flexibilidad que implican las diferentes etapas, crean una convicción de legitimidad del concurso, mayor a la que se tenía en el sistema tradicional.

VI. CONCLUSIONES

A) El Sistema de Evaluación de Cargos Judiciales, diseñado e instrumentado por el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal ha marcado una diferencia enorme, en sentido positivo, en la objetividad y transparencia de los concursos de oposición para ocupar los cargos de Juez en este órgano jurisdiccional. Se proyectan resultados igualmente favorables cuando el sistema se extienda al resto de los cargos judiciales.

B) El Sistema de Evaluación de Cargos Judiciales, por sus características, resiste cualquier prueba metodológica y técnica en los rubros jurídico y pedagógico, por lo que se vuelve un instrumento idóneo en el avance de los órganos jurisdiccionales en materia de desarrollo institucional y rendición de cuentas.

C) El Sistema de Evaluación de Cargos Judiciales, por su particular estructura, es susceptible de ser ampliado a los demás cargos de carrera judicial, por lo que es un insumo sumamente útil a futuro, para aumentar la objetividad y transparencia de todos los servidores judiciales de una institución.

D) El Sistema de Evaluación para el Cargo de Juez, por sus componentes objetivos y claramente identificables, es susceptible de ser replicado en su totalidad por otros órganos de impartición de justicia, adecuándolo a sus propios marcos normativos y necesidades particulares, por lo que constituye un proyecto que abona a la innovación judicial de todo el país.

E) El Sistema de Evaluación de Cargos Judiciales es una herramienta predictiva muy importante que permitirá estructurar los planes y programas de estudio en para cada uno de los cargos judiciales.

INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN DERECHO

Juana María RUIZ GIL*

SUMARIO: I. *Antecedentes*. II. *Definición*. III. *Objetivos del proyecto*.
IV. *Actividades realizadas*. V. *Productos generales y resultados*. VI. *Valoración global*. VII. *Conclusiones y propuestas* VIII. *Bibliografía*.

I. ANTECEDENTES

No hace demasiado tiempo que la investigación ha constatado que en muchos campos del conocimiento científico, desde las humanidades, hasta la medicina, sin olvidar la ingeniería o las ciencias sociales, las variables sexo y género no ocupan el lugar que merecen como categorías epistemológicas óptimas de análisis de la realidad. En las últimas décadas los estudios de género han desvelado –de manera crítica- desde ámbitos de la realidad hasta entonces -y aún ahora - inexplorados, el valor explicativo de dichas categorías y han servido, en consecuencia, para detectar errores graves o denunciar parcialidades descriptivas y prospectivas de importantes e intocables conceptos y teorías. El Derecho y el conocimiento científico en torno al mismo no ha quedado al margen de estos errores graves, y esto obliga a abordarlo con rigor y a incorporar dicho enfoque desde el inicio explicativo de las bases primigenias y fundamentos del fenómeno jurídico¹ lo que afecta, sin duda, a la docencia —convulsionando el modelo científico— académico- y a la formación de las y los futuros juristas. Las modificaciones y re-

* Catedrática acreditada de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada, España, E-mail: jgil@ugr.es

¹ Al respecto, véanse HEIM, Daniela, BODELÓN, Encarna, (2010), *Derecho, Género e Igualdad: cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas*, Vol. 1, Bellaterra, Grupo Natígora, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 335-372; y BODELÓN, Encarna, (2010), “Derecho y Justicia no androcéntricos”, en *Quaderns de Psicología*, vol. 12, nº 2, pp. 183-193.

definiciones jurídicas no han sido menores² y han alcanzado desde el propio principio de igualdad, reconceptualizándolo, hasta el propio concepto de discriminación, que supera el tradicional enfoque aristotélico transmitido en las facultades de Derecho, generación tras generación.

No en vano, la aplicación del concepto de género al Derecho³ ha marcado la transición de las leyes de igualdad clásicas a las leyes de igualdad modernas. En España, las (des)conocidas y polémicas L.O. 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (conocida popularmente como la Ley Integral),⁴ la Ley de Igualdad (L.O. 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres) y la Ley 30/2003, de 13 de octubre, de transversalidad de género son un buen ejemplo de ello. Paralelamente, el legislativo autonómico andaluz también “ha hecho los deberes” en el marco de sus competencias, presentando en noviembre de 2007 dos Leyes que merecen ser conocidas y valoradas en su justa medida. Nos referimos a la *Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género* (BOJA nº 247, de 18 de diciembre de 2007), y a la *Ley 12/2007, de 26 de noviembre para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía* (BOJA nº 247, de 18 de diciembre de 2007).

Pues bien, estos tres paquetes de medidas, propias del nuevo Derecho antidiscriminatorio,⁵ esto es, de un nuevo marco de trabajo,⁶ deben entenderse como un *totum*, y deben ser aplicados bajo la única metodología des de la que se gesta y que resulta ser la gran desconocida: la metodología de género.

De esta ignorancia grave de la metodología de género es consiente el legislativo que insta a la formación en género en todos los niveles, incluyen-

² Gil Ruiz, Juana María, (2013), “Nuevos instrumentos vinculantes para una Ciencia de la Legislación renovada: impacto normativo y género”, en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 47, pp. 15-42.

³ Pitch, Tamar, (2003), *Un Derecho para dos. La construcción jurídica de género, sexo y sexualidad*, Trotta, Madrid

⁴ Al respecto, véase Añón, María José y Mestre I Mestre, Ruth, (2005), “Violencia contra las Mujeres: discriminación, subordinación y Derecho”, en Boix, Javier y Martínez, Elena (coord.), *La nueva Ley contra la violencia de género*, Iustel, Madrid, pp. 31-63

⁵ Resulta obligada la lectura de Barrère, María Ángeles, (1997), *Discriminación, derecho antidiscriminatorio y acción positiva a favor de las mujeres*, Civitas, Madrid; (2007), “Igualdad y discriminación positiva: un esbozo de análisis teórico-conceptual”, en *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº 9

⁶ Gil Ruiz, Juana María, (2012), *Las nuevas Técnicas Legislativas en España*, Tirant lo Blanch, Valencia.

do el universitario, y obliga a introducir temas de Igualdad y Derecho no discriminatorio en los estudios, especialmente en los jurídicos.

En este sentido, la Ley Orgánica para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres de 2007 establece que “en el ámbito de la *educación superior*, las administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. (...) Promoverán la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia”. Además, la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género de 2004 reconoce que *las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género*. En Andalucía, incluso, la destacan como un ítem obligado de calidad, tal y como se deduce de su art. 21.2 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre: *El sistema universitario andaluz promoverá que se reconozcan los estudios de género como mérito a tener en cuenta en la evaluación de las actividad docente, investigadora y de gestión del personal docente e investigador de las universidades públicas de Andalucía*. Y si, pese a todo, hubiera alguna duda al respecto de esta obligación jurídica, el art. 20.2 concluye que *El sistema universitario andaluz adoptará las medidas necesarias para que se incluyan enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudios universitarios que proceda*. Sin embargo, esta demanda jurídica dista mucho de ser una realidad y sigue invisible en la formación universitaria, especialmente en las titulaciones jurídicas.

Fruto de este abandono formativo por parte de las instituciones, ha sido recogido y confirmado en el Informe sobre Derechos Humanos de 2008,⁷ -reconfirmado en 2012⁸ emitido por Amnistía Internacional, destacando, entre las lagunas y deficiencias de la aplicación de la Ley Integral española, la *falta de formación especializada* de profesionales de las distintas ramas implicados en *igualdad y Violencia de Género*, destacando el suspenso de la asistencia letrada especializada, Juzgados y Tribunales. Idéntica preocupación ha sido señalada por la Comisión de seguimiento de la Comunicación (98 122 final) en Europa, sobre la obligada puesta en práctica del principio de *gender mainstreaming* en la legislación de los Estados miembros, que señala graves dificultades en el contexto español. En palabras textuales, “Se trata de la *insuficiente concienciación* sobre asuntos de género en los niveles que se adoptan

⁷ Amnistía Internacional, (2008), *Obstinada realidad, derechos pendientes: tres años de ley de medidas de protección integral contra la violencia de género*, Sección Española de Amnistía Internacional, Madrid

⁸ Amnistía Internacional, (2012), ¿Qué justicia especializada? A siete años de la Ley Integral contra la Violencia de Género: obstáculos al acceso y obtención de justicia y protección, Sección Española de Amnistía Internacional, Madrid

las decisiones, de la *carenza de recursos* humanos y presupuestarios destinados a estas tareas y de la *falta de expertos* en asuntos de género”.

Sin embargo, actualmente, inmersos en una etapa de cambio en los programas de estudios, - etapa oportuna y propicia para haber integrado al menos una asignatura transversal que podría denominarse “Género y Derecho”, aún no tenemos recogido formalmente y de manera reglada en las Titulaciones jurídicas universitarias,⁹ a excepción de la Universidad Autónoma de Barcelona, esta obligación –por Ley Orgánica- de formar en género, y el resultado de esta laguna es la salida al mercado de juristas (abogada/os; jueces; fiscales...), sin conocimiento alguno, de estos temas, y de esta metodología. Ello obliga, pues, a tomar medidas provisionales, esperemos-, para evitar que el alumnado abandone las aulas con estas carencias, hasta que se consolide la formación en género en los estudios universitarios, y muy especialmente en las titulaciones jurídicas.

En 2007, y a propuesta de profesorado experto en Igualdad y Derecho antidiscriminatorio adscrito al departamento de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada, se comenzó a impartir una asignatura de Libre Configuración denominada “Violencia de Género y derechos Humanos”. La respuesta del alumnado de la Universidad fue masiva, y tremadamente exitosa, siendo seguida por estudiantes de Medicina, Psicología, Ingeniería, Educación, Ciencias del Trabajo, Educación Física y Derecho. Tras impartirse altruistamente y sin descarga docente, hasta 2012 inclusive, se solicitó nuevamente por parte de quien suscribe estas líneas, adscrita al departamento de Filosofía del Derecho y con informe favorable del Decano de la Facultad de Derecho, un Proyecto de Innovación Docente (en adelante, PID) dirigido al alumnado de todas las titulaciones jurídicas, sobre “Introducción de la perspectiva de género en la formación universitaria en Derecho”, proyecto que fue renovado en su segunda edición y que finalizó en 2013. De este modo, se pretendía responder –modestamente- a la exigencia del legislativo que obliga a formar en género al alumnado universitario, y como no, con especial incidencia en la formación de las y los futuros juris-

⁹ Actualmente los escasos intentos por reglar la formación en género en las titulaciones jurídicas han resultado fallidos, a excepción de la Universidad Autónoma de Barcelona y su oferta vinculada al Departamento de Filosofía del Derecho y que afecta, entre otros, a los cinco itinerarios que constan en el Suplemento Europeo al Título. En sentido contrario, uno de los ejemplos más recientes ha sido la supresión del Grado de Igualdad auspiciado por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. No obstante, sorprende que sea una oferta habitual en las principales universidades europeas y americanas; a saber: Harvard, Columbia, Brown, Yale, Cornell, Princeton, Carleton, Concordia, Toronto, París, Oxford, Western Australia, Utrecht, Heidelberg, Dublín, Lancashire, Oakland, New Jersey, Illinois, San Francisco, Washington, Michigan o Sidney

tas. Reparar y formar a profesionales del Derecho en la complejidad del *gender mainstreaming* es, en primer lugar, el objetivo de este proyecto que se proponía, al constatar que el desconocimiento de la metodología de género perpetúa e incrementa la discriminación, aunque esta vez desde la estructura jurídico-política formulada, en teoría, para erradicarla.¹⁰

De este modo, el proyecto que dirigí, y que paso a relatar, se realizó durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13 para la Licenciatura de Derecho; para las dobles titulaciones Derecho-Ciencias Políticas, Derecho-Ade, así como el Grado en Derecho, y el Grado en Ciencias Políticas e involucró a casi todos los departamentos y áreas jurídicas de la Universidad; a saber: Derecho Romano, Historia del Derecho, Derecho Constitucional, Derecho Procesal, Derecho Eclesiástico del Estado, Derecho Penal, Derecho Internacional Público y Privado, Derecho del Trabajo, Derecho Administrativo, y como no, Filosofía del Derecho.

El segundo de mis objetivos, asimismo, pretendía cotejar la experiencia interdisciplinar propuesta, con la asignatura específica “Violencia de Género y derechos humanos” impartida por el Departamento de Filosofía del Derecho, abierta a todo el alumnado universitario (no sólo a juristas) y que tantos éxitos cosechó. La respuesta por parte del alumnado, la esperada: quiere un compromiso institucional mayor con la formación en Igualdad y Derecho antidiscriminatorio en sus estudios universitarios superiores que apueste por una formación reglada y específica, más allá de una práctica aislada de género en las distintas áreas de conocimiento jurídico.

II. DEFINICIÓN

El proyecto consiste en aplicar la perspectiva de género, de manera transversal e interdisciplinar, a través de prácticas o de clases teóricas, a criterio del profesorado, siempre respetando el obligado cumplimiento del programa y su contenido, con el ánimo de sensibilizar al alumnado de que la Violencia de Género y la no discriminación no es algo nuevo, ni puntual. Mostrar la invisibilidad, o la presencia penalizada de las mujeres, en su diversidad (según etnia, raza, edad, clase, orientación sexual....), las actuales respuestas que se ofrecen desde el marco del moderno derecho antidiscriminatorio y que reatraviesa el orden penal, laboral, administrativo, civil, procesal..., así como las disfunciones de una ciencia del Derecho desfasada que en nada

¹⁰ Laurenzo, Patricia, Maqueda Abreu, María Luisa y Rubio Castro, Ana, (2008), *Género, Violencia y Derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia

superaría el test de la falsabilidad bajo una perspectiva de género, aportará, entiendo, al alumnado, conocimientos, concienciación y cuestionamientos hacia aspectos que hoy son tratados, no con demasiado rigor y que sin embargo, necesitarán para aplicar la legislación al respecto.¹¹

Hemos partido, pues, de la metodología de género, propia del paradigma feminista en que se gesta¹² y único marco desde el que se puede entender el sentido de los recientes esfuerzos legislativos enmarcados en el moderno derecho antidiscriminatorio.

Se pretende hacer del curso un espacio vivo de análisis de las distintas propuestas legislativas, desarrollo reglamentario, así como de elaboración de nuevas propuestas de *lege ferenda*. Pero para poder conseguir este objetivo final, se requería que el alumnado tomara conciencia de las condiciones de partida:¹³ la posición de invisibilidad o de presencia penalizada de las mujeres, como ciudadanas que son, a lo largo de la Historia.¹⁴ Este conocimiento previo e interdisciplinar que implica a las áreas de Teoría del Derecho (metodología de género y Teoría crítica feminista en el Derecho),¹⁵ Historia del derecho, Derecho Romano y Derecho Penal entre otras, conectará con las actuales propuestas legislativas que surgen tras los mandatos del artículo 14 y 9.2 de la Constitución Española¹⁶ y que apuesta por la igualdad efectiva de la ciudadanía (Derecho Constitucional), y siempre desde una perspectiva crítica inclusiva de toda la ciudadanía (Teoría del Derecho). Es por esta razón que la experiencia didáctica la comenzamos en el primer curso de las distintas titulaciones jurídicas, con el ánimo de ir consolidándola en el futuro.

La aportación de todos estos instrumentos de trabajo al alumnado, desde todas las visiones, facilita, entiendo, herramientas para poder analizar la situación actual de la (no) presencia real de las mujeres en los ámbitos de

¹¹ Rubio Castro, Ana (coord.), (2004), *Ánalisis jurídico del violencia contra las mujeres. Guía de Argumentación para Operadores Jurídicos*, Instituto de la Mujer, Sevilla

¹² Smart, Carol, (2000), “La Teoría feminista y el discurso jurídico”, en Birgin, Haydée (comp), *El Derecho en el Género y el Género en el Derecho*, Biblos, Buenos Aires, pp. 31-71.

¹³ Pateman, Carole, (1995), *El contrato sexual*, Antrhopos, Barcelona.

¹⁴ FACIO, Alda, (2011), “Viena 1993, cuando las mujeres nos hicimos humanas”, en LAGARDE, Marcela y VALCÁRCEL, Amelia (coord.), *Feminismo, Género e Igualdad*, Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, Fundación Carolina, Madrid, pp. 3-20.

¹⁵ Campos Rubio, Arantza, (2008), “Aportaciones iusfeministas a la revisión crítica del derecho y a la experiencia jurídica”, en Astola Madaragiaga, Josone (ed.), *Mujeres y Derecho. Pasado y presente*. I Congreso multidisciplinar de centro –Sección de Bizkaia de la Facultad de Derecho, Bizkaia, Dirección de Igualdad del Vicerrectorado de la Universidad del País Vasco, pp. 167-226

¹⁶ Balaguer Callejón, María Luisa, (2005), *Mujer y Constitución*, Cátedra, Valencia

desarrollo ciudadano (educación, trabajo, economía, política...), y consecuentemente la necesidad de tomar medidas legislativas al respecto.

La implicación por parte del profesorado de la Facultad fue *in crescendo* conforme se ponía en marcha la experiencia. De este modo, en su renovación el PID ya contaba con 17 profesoras de la UGR y dos profesoras de Universidades distintas a la de Granada (Castilla-La Mancha; y Nanterre-Paris Ouest), interesadas en participar y trasladar la experiencia a su comunidad universitaria.

III. OBJETIVOS DEL PROYECTO

1. *Objetivos generales*

- Análisis de textos jurídicos.
- Lectura, elaboración y síntesis de textos jurídicos y políticos.
- Promoción de la sensibilización y concienciación de la perspectiva de género.
- Adquisición de competencias y habilidades para la utilización correcta del lenguaje no sexista.
- Potenciar el pensamiento crítico del alumnado para una posición activa ante los problemas planteados.

2. *Objetivos específicos*

- Entender por qué el legislativo ha tenido que intervenir.
- Rastreo de la no presencia o presencia penalizada de las mujeres en el Derecho a lo largo de la Historia.
- Facilitar instrumentos de trabajo para realizar un buen diagnóstico de la situación actual de las mujeres en la esfera pública (economía, trabajo, cultura, medios de comunicación, política...) y privada (violencia de género en el contexto de pareja).
- Informar sobre las medidas arbitradas por el Legislativo tanto a nivel internacional, europeo, nacional y autonómico, con especial incidencia en la Legislación española: Ley Integral, Ley de Igualdad, Ley sobre transversalidad.
- Elaboración de propuestas de *leye ferenda*.
- Revisión urgente de la Ciencia jurídica bajo la metodología de género.

IV. ACTIVIDADES REALIZADAS

<i>Puesta en marcha</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Organización Interna	1																		
Planificación Temporal		2																	
Presentación pública del proyecto para su extensión			3																
Incorporación de nuevos miembros				4															

<i>Primer Encuentro</i>																			
<i>Puesta en marcha</i>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Presentación de los objetivos propuestos para el Proyecto al Profesorado						1													
Preparación y dotación de material didáctico (guía genérica de evaluación para las prácticas con perspectiva de género)							2	3											
Primer encuentro con el profesorado participante									4										

INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO...

243

Seminarios																		
Puesta en marcha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Taller con el alumnado	1	2	3	4	5	6	7	8										
Seminario con el profesorado									9	10	11	12	13	14	15	16		
Redacción de los objetivos alcanzados																	17	18

Segundo Encuentro																		
Puesta en marcha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Entrega de resultados obtenidos por el profesorado													1	2				
Evaluación de los seminarios propuestos															3	4		
Encuentro del debate de los objetivos alcanzados															5	6		
Evaluación conjunta																7	8	

Memoria																		
Puesta en marcha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Realización de la memoria con los objetivos alcanzados														1				
Auto-evaluación del Proyecto															2			
Propuestas de mejora															3			
Fines alcanzados y rendimiento obtenido																4		
Jornadas Jurídicas de Innovación Docente																	5	

En este sentido, se optó por combinar la realización de prácticas transversales de género dirigidas al alumnado, con las clases teóricas-magistrales (a elección del profesorado implicado). Ello supuso un encomiable esfuerzo por el profesorado implicado quien elaboró el material didáctico específico para conseguir los objetivos propuestos en las prácticas.

Tras la realización de las mismas, el alumnado fue sometido a una encuesta anónima de 20 preguntas, cuyo objetivo pretendía constatar el grado de cumplimiento y captación de los objetivos propuestos por el profesorado.

Finalmente, y en el marco del Proyecto propuesto, se solicitó la renovación del mismo, por la necesidad técnica de concluir con los resultados en tiempo y forma; así como continuar con su implantación. Asimismo, entendimos conveniente establecer un último parámetro indicador que descansaría en el seguimiento de unas Jornadas formativas que permitieran invitar a personas de reconocido prestigio en el mundo del Derecho y del Género. Estos nos ayudaba a completar el objetivo último de este Proyecto de Innovación docente que apuesta, sin duda, por una enseñanza de calidad incorporando los ítems que la propia Ley de Igualdad destaca como tales: la formación en género en los estudios y en la investigación universitaria.

V. PRODUCTOS GENERALES Y RESULTADOS

En primer término, se elaboró una ficha ítem de evaluación para las *prácticas-seminarios*, prácticas que formaría parte del temario de cada asignatura y donde se incorporaría de manera trasversal la perspectiva de género. En dicha ficha consta el nombre de la práctica, el número de alumnas y alumnos, los objetivos generales y específicos, así como la cantidad de alumnado que ha alcanzado dichos objetivos. Por último se dejó un espacio de observaciones donde el profesorado exponía la síntesis de la evaluación de la práctica, examinando los objetivos alcanzados.

Supuesto práctico núm.	
Titulación	
Área de conocimiento	
Asignatura	
Título de la Práctica	

Justificación de la Práctica

Especificar qué objetivo didáctico con perspectiva de género se pretende alcanzar con la práctica planteada

Planteamiento de la Práctica

Metodología y presentación de la práctica (formato electrónico, en papel, si habrá explicación informativa previa al aprendizaje, o si se partirá de un planteamiento inicial). En este sentido, en ambos casos, el alumnado hallará la respuesta por él mismo, sólo que en el primero se le facilitará una guía durante el proceso, sin una explicación previa; y en el segundo se partirá de unos conocimientos básicos proporcionados con anterioridad, para que sean desarrollados

Cuestiones

Textos anexos a la práctica

- a) Legislación
- b) Jurisprudencia o doctrina
- c) Manuales o artículos doctrinales

Recursos en internet

Evaluación

Explicar los criterios de evaluación que vais a seguir, y si la práctica será escrita o/y oral. Teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- Lenguaje sexista
- Uso de informes desagregados por sexos
- Datos sociológicos de presencia o no presencia de mujeres en la esfera pública o sector de que se trate.
- Referencias a aportaciones doctrinales realizadas por mujeres juristas.
- Etc.

En segundo lugar, se recopilaron las prácticas elaboradas por el profesorado introduciendo la perspectiva de género en cada una de las áreas de conocimiento comprometidas con el proyecto. Hemos de destacar el importante y generoso grado de implicación del profesorado participante que siempre mostró interés en aprender (de) esta nueva metodología y reflejar este conocimiento en la elaboración y seguimiento de la práctica.

En tercer lugar, se confeccionó una guía de ítems de evaluación de cada una de las prácticas, con los resultados obtenidos, los objetivos didácticos alcanzados y las mejoras metodológicas.

Como cierre del Proyecto, y ya en el segundo año, se apostó por unas *Jornadas formativas de innovación*, abiertas a toda la comunidad universitaria, y dirigido muy especialmente al alumnado y al profesorado que participó en

la iniciativa innovadora docente quien reclamó dicha formación en género. Esto nos permitió invitar a juristas de reconocido prestigio del mundo del Derecho y del Género, que nos acercaron a problemas multidisciplinares que requerían de una compleja solución jurídica. El grado de seguimiento fue sorprendente. Tras su realización, el alumnado inscrito (más de 150 personas) y que siguió el mismo en sus distintas sesiones de trabajo, debía entregar una actividad solicitada y corregida por la Directora del Proyecto, cuya superación supuso el reconocimiento de 2.5 créditos de libre configuración por la Universidad de Granada. A continuación, se presenta el curso impartido y evaluado, ponentes invitados y temáticas jurídicas abordadas desde el punto de vista teórico-práctico, implicando tanto a los Vicerrectorados de Ordenación Académica y Profesorado (responsable de la innovación docente universitaria), como al de Garantía de la Calidad (responsable de las acciones formativas dirigidas al profesorado), como a la Unidad de Igualdad de Mujeres y Hombres de la Universidad de Granada.

JORNADAS JURÍDICAS
La obligación de formar y formarse en Género: una mirada al Derecho

27 y 28 de mayo de 2013
Paraninfo de la Facultad de Derecho

2 créditos de libre configuración
Solicitado
1 crédito ECTS
(evaluación exigida)

PERSONAS DESTINATARIAS: Dirigido especialmente al alumnado de la Facultad de Derecho y al profesorado participante del PID "Introducción de la perspectiva de género en la formación universitaria en Derecho".

PLAZAS: Limitadas hasta completar el foro.

INFORMACIÓN E INSCRIPCIÓN: Envíar e-mail indicando nombre, DNI, teléfono, nivel de estudios cursados y referencia en asunto: "La obligación de formar y formarse en Género" al correo: nanipozo@ugr.es

1º JORNADA: FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
Lunes, 27 de mayo de 2013

10:00 a 14:00h
MARCO GENERAL Y TEÓRICO DE ACTUACIÓN EN GÉNERO
Coordinador: Juan María Gil Ruiz, Catedrática de Filosofía del Derecho, Directora del PID "Introducción de la perspectiva de género en la formación universitaria en Derecho".
Ponentes: M. Carmen Calatayud González, Directora General de Igualdad en la Universidad de Granada; Ana Raquel Cárdenas, Catedrática de Filosofía del Derecho, Directora del PID "Introducción de la perspectiva de género en la formación universitaria en Derecho".

14:00 a 14:00h
La responsabilidad por la igualdad: el Derecho antidiscriminatorio en España
Ana Raquel Cárdenas, Catedrática de Filosofía del Derecho, Directora del PID "Introducción de la perspectiva de género en la formación universitaria en Derecho". Profesora participante del PID.

13:00 a 14:00h. Debate

Dirección: Juanma Ruiz
Catedrático de Filosofía del Derecho y Director del PID 12-22
Organizan: Proyecto de Innovación Docente "Introducción de la perspectiva de género en la formación universitaria en Derecho" (PID 12-22)
Colabora: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad
Facultad de Derecho

2º JORNADA: FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA PRÁCTICA JURÍDICA I
Lunes, 27 de mayo de 2013

17:00 a 20:00h
Coordinador: Carmen López-Jurado Romero de la Cruz, Secretaria de la Facultad de Derecho. Profesora participante del PID.

FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA PRÁCTICA LITERADA: su reivindicación y consecuencias en los juicios
Carmen López-Jurado Romero de la Cruz, Secretaria de la Facultad de Derecho. Magistrada del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía. Abogada especializada en Violencia de Género.

FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA PRÁCTICA MÉDICO-FORENSE: nuevas prácticas e influencia de las perspectivas forenses en la prueba.
Nicanor González de Espinosa, Director del Instituto de Medicina Legal de Granada. Médico-Forense.

19:00 a 20:00h. Debate

3º JORNADA: FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA PRÁCTICA JURÍDICA II
Martes, 28 de mayo de 2013

10:00 a 14:00h
Coordinadora: Aurora López López, Directora de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Granada.

10:00 a 13:00h
FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA PRÁCTICA FISCAL: Teoría y práctica de la Violencia de Género hoy en día
Gracia Martínez Vázquez, Juez delegado de la Sección contra la Violencia sobre la Mujer y la Infancia. Juez delegado de la Sección contra la Violencia de Género.

FORMACIÓN EN GÉNERO EN LA PRÁCTICA JUDICIAL: Estereotipos y mitos en la construcción de la identidad de las mujeres. Directora de la Unidad de Igualdad y la lucha contra la Violencia de Género.
Pilar Martínez de la Torre, Magistrada del Tribunal Superior de Justicia de Madrid, especializada en Violencia de Género.

12:00 h. a 13:00h. Debate

13:00 h. a 14:00 h.
CLASIFICACIÓN DE LAS DEFENSIONES EN TERRITORIO DE LA FORMACIÓN EN GÉNERO UNIVERSITARIA
Aurora López López, Directora de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Granada. María José León Guerrero, Vicerrectora para la Garantía de la Calidad


MGI
Universidad de Granada
Facultad de Derecho

El último paso residía en encuestar al alumnado, -más de 994 encuestados- atendiendo a cuatro ámbitos de referencia y valoración; a saber:

1. El *interés* de éste sobre la igualdad de género e incorporación del estudio de la misma, de manera transversal, en la Educación Superior.
2. *Detección*, en la experiencia docente propuesta, de reflexiones sobre la igualdad de género.
3. *Constatación e identificación* de los contenidos sobre la igualdad de género en la docencia teórica y práctica de su Titulación y valoración sobre si es suficiente o deficitaria.
4. Corrección y mejora del *uso de un lenguaje no sexista* por parte del profesorado y del alumnado

El conjunto supone un trabajo innovador en docencia, donde podemos encontrar una práctica de género en buena parte de las áreas de conocimiento en Derecho, y la evaluación de la misma, que sentará las bases prospectivas de cómo debe abordarse la formación en género por parte de la Universidad. Nuestra apuesta es clara: una asignatura específica transversal en las Titulaciones (especialmente jurídicas), y aportaciones teórico-prácticas transversales en las distintas asignaturas jurídicas que conforman el plan de estudios.

VI. VALORACIÓN GLOBAL

Deseo comenzar, en primer lugar, con la *valoración del profesorado* que ha participado en esta Proyecto de Innovación Docente destacando las múltiples dificultades y el esfuerzo añadido que ha supuesto participar en él. Y es que el problema no sólo se plantea con el alumnado en formación, sino con el profesorado que debe formarlos en la complejidad del nuevo marco de Derecho antidiscriminatorio y antisubordinación que exige romper con una estructura de trabajo primitiva y desfasada –aunque dogmáticamente incorporada, incluso por las Facultades de Derecho- de funcionamiento del fenómeno jurídico y los criterios básicos de *igualdad* –tradicional desde Aristóteles en el pensamiento occidental- y de *discriminación* –centrada en un contexto individual, que no estructural y grupal-, que maneja.

Se trata de una ardua tarea que apenas se acaba de acometer desde el Derecho y desde el pensamiento crítico y exige –para conseguir los objetivos marcados por el *gender mainstreaming*-, tal y como denuncian los organismos

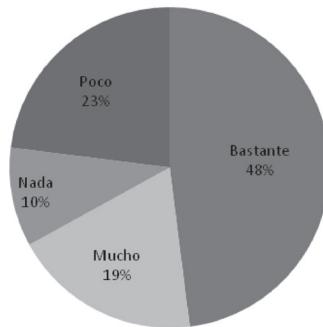
internacionales no sólo la revisión profunda de la gestión de las políticas, y el compromiso serio de los tres Poderes del Estado con la igualdad efectiva sino sobre todo, *formación en género de todo el personal implicado en su puesta en marcha*, que incluye muy especialmente al profesorado.

Con respecto a la *valoración del alumnado*, en un muestreo más que significativo elevado a 994, en atención a validez de respuestas computables y en torno a los cuatro ítems arriba referidos, mostramos los datos y distribución por diagrama sectorial, según respuestas: Nada, Poco, Bastante y Mucho.

1. Sobre su *interés* en torno a la igualdad de género e incorporación del estudio de la misma, de manera transversal, en la Educación Superior, el alumnado ha valorado como bastante interesante esta experiencia (preg. 1) y la entiende necesaria y conveniente (preg. 5, 10 y 15). El Total del bloque 1 constata este interés.

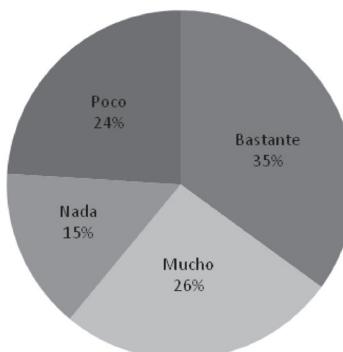
Pregunta N° 1:

¿Te ha resultado interesante la aproximación a la perspectiva de género en el ámbito jurídico?



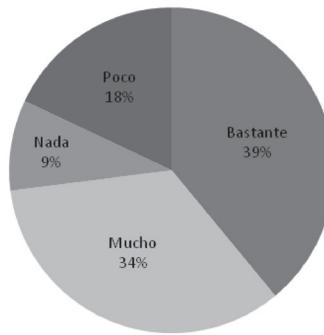
Pregunta N° 5:

¿Entiendes necesaria y conveniente la reflexión de género en las distintas ramas jurídicas?



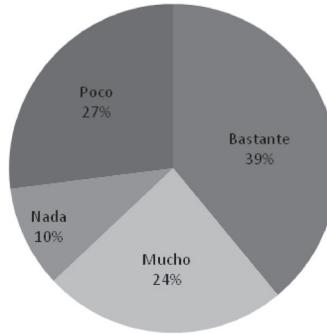
Pregunta N° 10:

¿Entiendes la necesidad de formarse en género en el mundo jurídico para adquirir competencias profesionales?

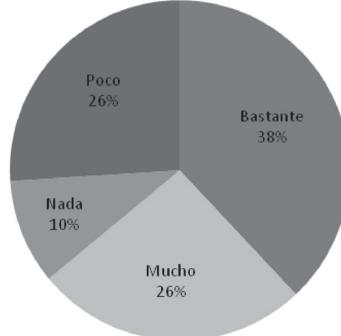


Pregunta N° 15:

¿Estima necesario el tratamiento de los asuntos jurídicos desde una perspectiva de género adecuada?



Total Bloque N° 1 Concepto: Preguntas 1, 5, 10, 15 y 20

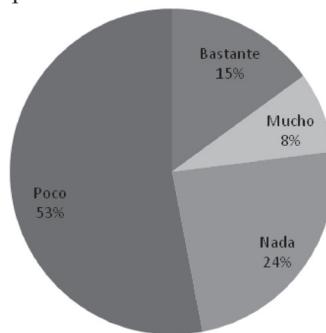


2. Con respecto a la *detección* de la perspectiva de género en la experiencia docente en concreto, el alumnado manifiesta no haber tenido especiales di-

ficultades para detectarla, lo que implica que el profesorado se ha esmerado en trasladarla en su práctica (preg. 2) y entienden estas prácticas como un medio bastante eficaz para mejorar su orientación y conocimiento en un 38% (preg. 16), aunque al parecer no son del todo suficientes. Un 29% valora como poco suficientes, y un 11% como nada suficientes este medio (preg. 19). Ello puede deberse a que una práctica aislada en el contexto de una asignatura sabe a *poco* como respuesta al mandato jurídico de incorporar la perspectiva de género en los estudios jurídicos, y más de manera transversal. El alumnado así lo manifiesta en un 40% y un 11% en nada, tal y como se recoge en la preg. 11.

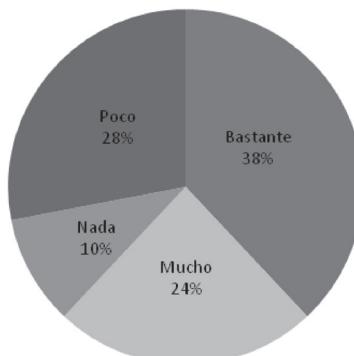
Pregunta N° 2:

¿Te ha resultado complicado detectar la perspectiva de género en la experiencia docente propuesta?



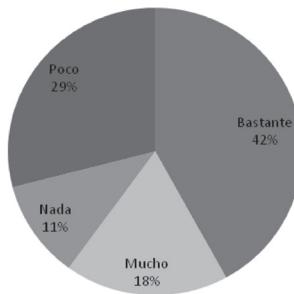
Pregunta N° 16:

¿Son las clases prácticas (de orientación de género) un medio eficaz para mejorar su orientación y conocimiento?



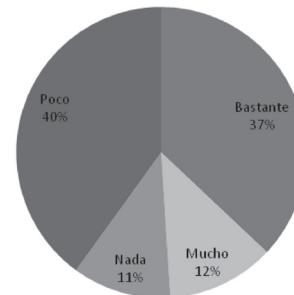
Pregunta N° 19:

¿Valora cómo suficientes la reflexión con perspectiva de género en las clases prácticas?



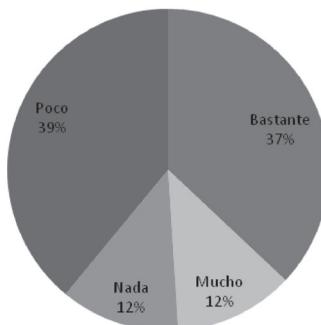
Pregunta N° 11:

¿Ha detectado la perspectiva de género y su referencia específica en las asignaturas que cursa de modo general?



3. Quizás todos estos datos apunten los resultados de nuestro tercer ítem estudiado: *Constatación e identificación* de los contenidos sobre la igualdad de género en la docencia teórica y práctica de su Titulación y valoración sobre si es suficiente o deficitaria, incluso después de la experiencia docente. El alumnado valora la importancia de esta experiencia, pero asimismo *piden mayor grado de compromiso con la igualdad de género, al entender que no es bastante*

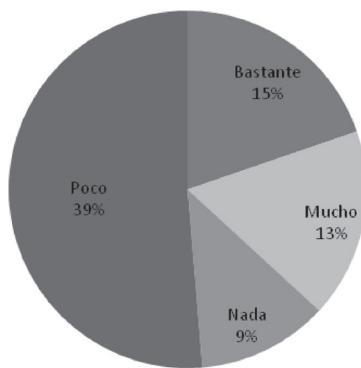
Total Bloque N° 3: Concepto: Preguntas 3, 7, 16 y 19.



Los datos, desagregados del global y en atención a las cuestiones concretas, sin duda, son claros. En la pregunta 3, el alumnado valora como insuficientes sus conocimientos en torno a la perspectiva de género en Derecho, con un 39% (como poco suficientes) y un 9% (como nada suficientes). Asimismo, un 50% y un 17% del alumnado encuestado cree saber poco o nada respectivamente en torno a la perspectiva de género en los estudios jurídicos (preg. 12). Y es que, todo esto parece responder a la idea de que la perspectiva de género debe ser adquirida no sólo a través de prácticas aisladas de género, pues el alumnado no lo valora como suficiente para incorporar *conocimientos específicos* con perspectiva de género en las asignaturas cursadas. Un 40% estima que lo ha incorporado poco, y un 14% nada (preg. 7). No en vano, un 39% valora como poco y un 15% como nada, la profundización en algún asunto relevante, con esta metodología (preg. 17). En definitiva, el alumnado se encuentra en un 34% poco preparado, y en un 10% nada preparado para una correcta comprensión de la realidad social, con perspectiva dgénero, para abordar su problemática adecuadamente desde el Derecho (preg. 18). Ello podría suponer, en caso de no abordarlo adecuadamente, que nuestra premisa de origen se ratificaría. Hay que reparar y formar a profesionales del Derecho¹⁷ en la complejidad del *gender mainstreaming* al constatar que el desconocimiento de la metodología de género perpetúa e incrementa la discriminación, aunque esta vez desde la estructura jurídico-política formulada, en teoría, para erradicarla.

Pregunta N° 3:

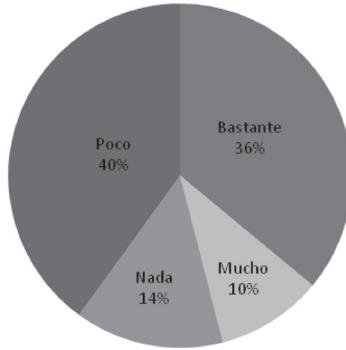
¿Valoras como suficientes tus conocimientos en torno a la perspectiva de género en Derecho?



¹⁷ Gil Ruiz, Juana María (2014), “La Filosofía del Derecho: entre un nuevo Derecho y una Ciencia jurídica desfasada”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, Tomo XXX, CGPJ, Madrid.

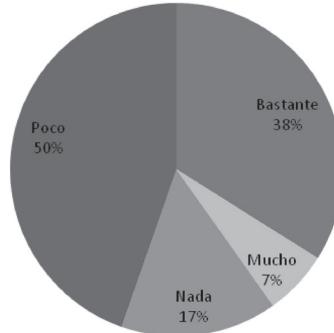
Pregunta N° 7:

¿Has incorporado información y conocimientos específicos con perspectiva de género en las asignaturas cursadas?



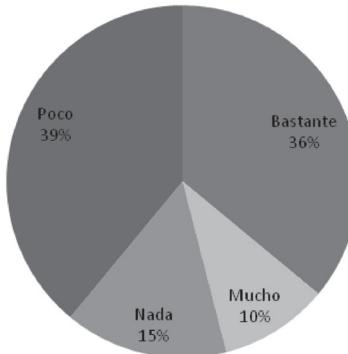
Pregunta N° 12:

¿Crees que sabes todo en torno a la perspectiva de género en los estudios jurídicos?



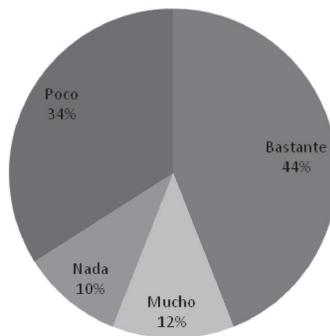
Pregunta N° 17:

¿Has reparado en algún tema puntual, con perspectiva de género, que consideres relevante y has profundizado en él



Pregunta N° 18:

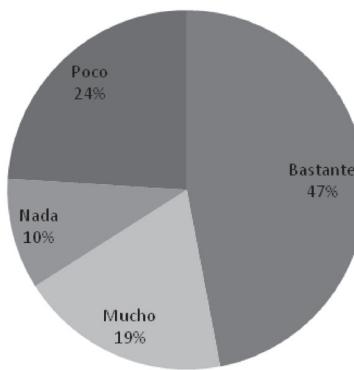
¿Te sientes preparado/a para una correcta comprensión de la realidad social, con perspectiva de género para abordar su problemática adecuadamente desde el Derecho?



4. Finalmente, y pese a todo, la valoración del cuarto ítem, por parte del alumnado: Corrección y mejora del *uso de un lenguaje no sexista*, confirma nuestra iniciativa docente como ejemplo de buenas prácticas. La detección de un uso inadecuado del lenguaje¹⁸ y de su gravedad es, sin duda, el primer paso para visibilizar y erradicar la discriminación, subordinación y exclusión simbólica de las mujeres como ciudadanas, que no como colectivo.

Pregunta N° 4:

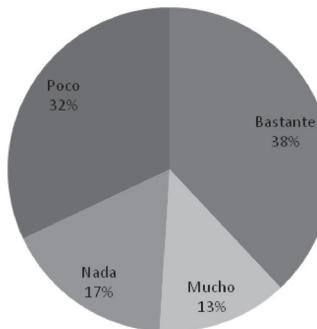
¿Reconoces en un texto el uso inadecuado del lenguaje sexista?



¹⁸ AA.VV., (2011), *Lenguaje Jurídico y Género: sobre el Sexismo en el Lenguaje Jurídico*, CGPJ, Madrid.

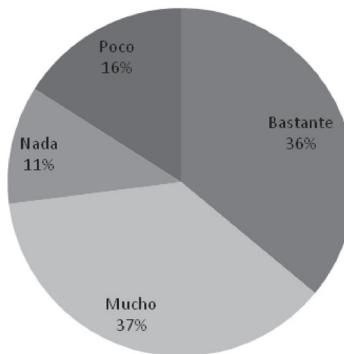
Pregunta N° 8:

¿Has reparado y corregido el uso sexista del lenguaje en tus escritos (apuntes, trabajos....)?



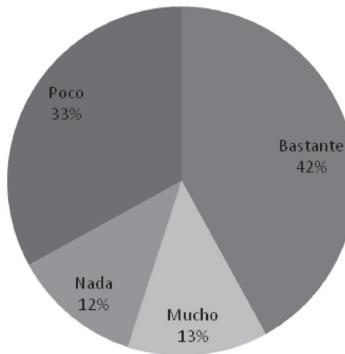
Pregunta N° 9:

¿Crees que es relevante el uso de un correcto lenguaje no sexista en los textos jurídicos?



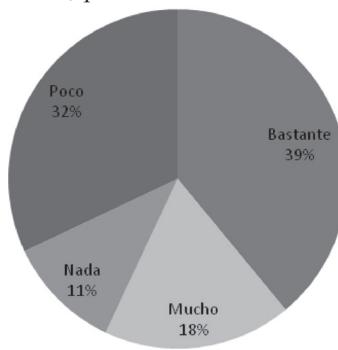
Pregunta N° 13:

¿Percibe lo que esconde un uso genérico y excluyente del lenguaje sexista?

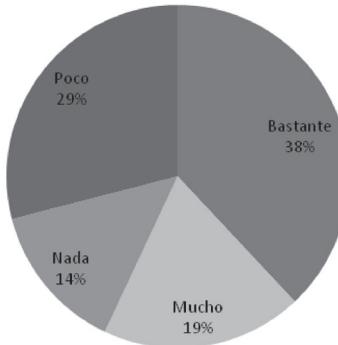


Pregunta N° 14:

¿Conoces las alternativas del lenguaje (no sexista) para un uso adecuado e inclusivo: uso de colectivos, perifrasis...?



Total Bloque N° 4: Concepto: Preguntas 4, 8, 9, 13 y 14.



Pero incorporar la visión o la perspectiva de género en las actividades humanas y en los análisis que se hagan de las mismas, no es tan sencillo como “agregar” a las mujeres en los mismos. Tampoco la perspectiva de género, una perspectiva metodológica compleja que incorpora categorías técnicas que han de estudiarse, es algo que se intuya ni tampoco algo que se incorpore a través de una práctica aislada, por muy interesante que sea. Del mismo modo que no se intuye el devenir, de buenas a primeras, un/a profesional de la ingeniería genética o de la cirugía cardiovascular, tampoco se intuye la perspectiva de género por parte del profesorado en Derecho, cuánto más para el alumnado en formación. Ésta hay que aprenderla y aprehenderla para un correcto diagnóstico, pronóstico tratamiento y evolución de las violencias –que incluye las institucionales- perpetradas hacia las mujeres como ciudadanas, y esto exige tiempo, estudio y *recursos formativos* dirigidos al profesorado que deberá formar a su vez a juristas en este nuevo marco de trabajo.

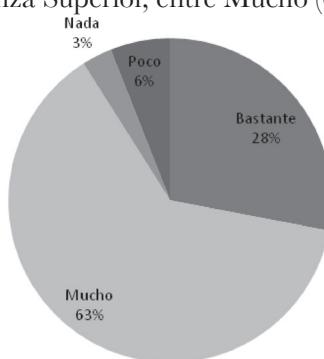
La corroboración de este diagnóstico se constató al valorar la opinión del alumnado encuestado que siguió la asignatura específica de libre configuración *Violencia de Género y derechos humanos*, adscrita al departamento de Filosofía del Derecho, en su último año de impartición (2011-12) y que actualmente (desde 2012) se encuentra en suspenso, por entender el profesorado que la conformó que debe ser reconocida de manera reglada en los planes de estudio de las Titulaciones jurídicas, al menos, como asignatura troncal, tal y como demanda la Ley Orgánica.

1. El interés del alumnado sobre la igualdad de género e incorporación del estudio de la misma, de manera transversal, en la Educación Superior.

Concepto 1: 1-5-10-15-20

Valoración:

Un 91% del alumnado califica su interés por la incorporación del estudio de género en la Enseñanza Superior, entre Mucho (63%) y bastante (28%)

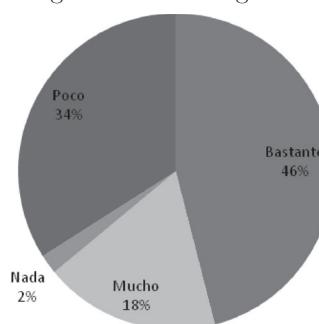


2. Si el alumnado encuentra, en la experiencia docente propuesta, reflexiones sobre igualdad de género.

Concepto 2: 2-6-11-16-19

Valoración:

Un 64% del alumnado valora como bastante (46%) y mucho (18%) las reflexiones sobre igualdad de género en la asignatura

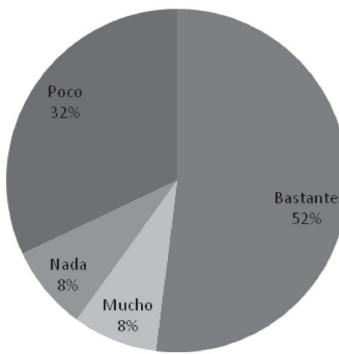


3. Si el alumnado constata e identifica los contenidos sobre la igualdad de género en la docencia teórica y práctica.

Concepto 3: 3-7-12-17-18

Valoración:

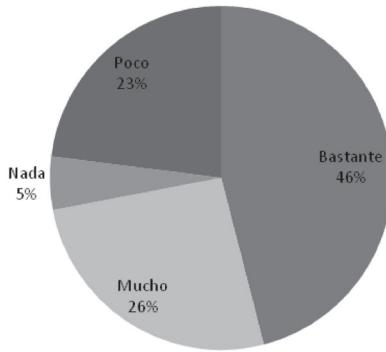
Un 60% del alumnado es capaz de identificar bastante (52%) y mucho (8%) los contenidos sobre igualdad de género en la docencia



4. Si el alumnado y/o profesorado utiliza un lenguaje no sexista. Concepto 4: 4-8-9-13 14

Valoración:

Un 72% de las personas encuestadas ha corregido el uso del lenguaje no sexista: bastante (46%) y mucho (26%)



VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A modo de conclusión, entendemos que resulta fundamental activar medidas para que el profesorado se forme en género, así como consolidar una

asignatura específica que debe introducirse en los planes de estudio de las Titulaciones jurídicas que debe denominarse “Género y Derecho”, tal y como se recoge en otras universidades punteras como es el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), adscrita al área de conocimiento de Filosofía del Derecho, ámbito donde desarrollar una Teoría Crítica del Derecho. De este modo, en la UAB, y en lo que al grado se refiere, el alumnado deberá superar 30 créditos de los cinco itinerarios existentes –Administraciones Públicas; Empresa; Derecho Internacional y Comunitario; Derecho y Sociedad; Persona y Familia- estando la asignatura arriba referida presente en todos ellos.

Asimismo, en un momento como el actual, donde se exige –jurídicamente hablando- formación en género, tanto para el profesorado, como para operadores jurídicos, profesionales de la salud, medios de comunicación, interlocutores sociales, e incluso para los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, creo que debemos tomar en serio¹⁹ la urgencia de incorporar la asignatura específica “Género y Derecho” arriba referida , de manera transversal en las Titulaciones Universitarias (más específicamente en las Titulaciones Jurídicas), así como una iniciativa interdisciplinar, como podría ser la expuesta, donde se asegure y garantice, por parte de la Institución Universitaria, una adecuada formación superior en Derecho antidiscriminitorio.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Amnistía internacional, (2008), Obstinada realidad, derechos pendientes: tres años de ley de medidas de protección integral contra la violencia de género, Sección Española de Amnistía Internacional, Madrid.

— (2012), ¿Qué justicia especializada? A siete años de la Ley Integral contra la Violencia de Género: obstáculos al acceso y obtención de justicia y protección, Sección Española de Amnistía Internacional, Madrid.

AÑÓN, María José y Mestre I Mestre, Ruth, (2005), “Violencia contra las Mujeres: discriminación, subordinación y Derecho”, en Boix, Javier y Martínez, Elena (coord.), La nueva Ley contra la violencia de género, Iustel, Madrid, pp. 31-63.

BALAGUER Callejón, María Luisa, (2005), Mujer y Constitución, Cátedra, Valencia.

¹⁹ Young, Iris Marion, (2011), *Responsabilidad por la Justicia*, Morata, Madrid.

- BARRÈRE, María Ángeles, (1997), *Discriminación, derecho antidiscriminatorio y acción positiva a favor de las mujeres*, Civitas, Madrid.
- (2007), “*Igualdad y discriminación positiva: un esbozo de análisis teórico-conceptual*”, en *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº9.
- BODELÓN, Encarna, (2010), “*Derecho y Justicia no androcéntricos*”, en *Quaderns de Psicología*, vol. 12, nº 2, pp. 183-193.
- CAMPOS RUBIO, Arantza, (2008), “*Aportaciones iusfeministas a la revisión crítica del derecho y a la experiencia jurídica*”, en ASTOLA MADARAGIAGA, Josone (ed.), *Mujeres y Derecho. Pasado y presente*. I Congreso multidisciplinar de centro –Sección de Bizkaia de la Facultad de Derecho, Bizkaia, Dirección de Igualdad del Vicerrectorado de la Universidad del País Vasco, pp. 167-226.
- FACIO, Alda, (2011), “*Viena 1993, cuando las mujeres nos hicimos humanas*”, en LAGARDE, Marcela y VALCÁRCEL, Amelia (coord.), *Feminismo, Género e Igualdad*, Agencia Española de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, Fundación Carolina, Madrid, pp. 3-20.
- GIL RUIZ, Juana María, (2012), *Las nuevas Técnicas legislativas en España*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- (2013), “*Nuevos instrumentos vinculantes para una Ciencia de la Legislación renovada: impacto normativo y género*”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 47, pp. 15-42.
- (2014), “*La Filosofía del Derecho: entre un nuevo Derecho y una Ciencia jurídica desfasada*”, *Anuario de Filosofía del Derecho*, Tomo XXX, CGPJ, Madrid.
- HEIM, Daniela, Bodelón, Encarna, (2010), *Derecho, Género e Igualdad: cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas*, Vol. 1, Bellaterra, Grupo Natígora, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 335-372.
- LAURENZO, Patricia, MAQUEDA ABREU, María Luisa y RUBIO CASTRO, Ana, (2008), *Género, Violencia y Derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- PATEMAN, Carole, (1995), *El contrato sexual*, Antrhopos, Barcelona.
- PITCH, Tamar, (2003), *Un Derecho para dos. La construcción jurídica de género, sexo y sexualidad*, Trotta, Madrid.
- RUBIO CASTRO, Ana (coord.), (2004), *Ánalisis jurídico del violencia contra las mujeres. Guía de Argumentación para Operadores Jurídicos*, Instituto de la Mujer, Sevilla.

SMART, Carol, (2000), “La Teoría feminista y el discurso jurídico”, en BIRGIN, Haydée (comp), *El Derecho en el Género y el Género en el Derecho*, Biblos, Buenos Aires, pp. 31-71.

YOUNG, Iris Marion, (2011), *Responsabilidad por la Justicia*, Morata, Madrid.

VARIOS AUTORES, (2011), Lenguaje Jurídico y Género: sobre el Sexismo en el Lenguaje Jurídico, CGPJ, Madrid.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE COLIMA. UNA CARACTERIZACIÓN DEL DOCENTE*

Arianna SÁNCHEZ ESPINOSA**
Vanessa FLORES LLERENAS***
José Luis CASTELLÓN SOSA****

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto...

George STEINER

SUMARIO: I. Tema. II. Problema. III. Pregunta central. IV. Hipótesis. V. Estrategia metodológica. VI. Hallazgos, conclusiones y modalidades de intervención. VII. Investigaciones futuras. VIII. Referencias.

* Segundo Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, realizado en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México del 5 al 7 de noviembre de 2014.

El presente Reporte de Investigación con resultados preliminares fue elaborado en el marco del proyecto de investigación “La enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima. La caracterización del Docente”, financiado con recursos PROMEP, mismo que es derivado del análisis de la información y contrastación de la información en el que participaron la Mtra. Angélica Prado Rebolledo, Mtro. Amado Ceballos Valdovinos y Luis Enrique Cárdenas Voges.

** Integrante del núcleo de investigadores del Proyecto.

*** Becaria del Proyecto.

**** Becario del Proyecto.

I. TEMA

Los procesos y métodos de enseñanza, en cualquier rama del conocimiento, evolucionan de manera paulatina y constante a través del enfrentamiento entre las técnicas arraigadas en los Centros de Estudios y las teorías elaboradas por medio del análisis y reflexión científica.

El conocimiento, como menciona Karl Popper, es, en una primera fase, expectativa, misma que es creada como consecuencia de la unión lógica de datos conocidos, creando una respuesta hipotética para lo desconocido; esta expectativa sólo se transforma en verdad una vez comprobada con posterioridad.¹

En el mismo sentido, los postulados que sólo existen en el universo teórico, sin haber sido materialmente implementados, requieren de comprobación exhaustiva, no pudiendo calificarse su adopción como deseable sino hasta que haya sido corroborado su éxito en cuanto cumpla su objeto.

Dada la naturaleza rígida del sistema educativo, que pocas veces permite el análisis de sus métodos para establecer críticas serias y buscar implementar los cambios pertinentes, no siendo la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima una excepción, y dado que anteriormente no se ha llevado un análisis en esta materia, resulta de vital importancia el conocimiento del ‘estado del arte’ de la enseñanza del Derecho en esta institución.

Será sólo a partir del establecimiento del marco anteriormente mencionado que resultará posible plantear las propuestas adecuadas para fortalecer las áreas de oportunidad advertidas y continuar mejorando aquellos puntos de fortaleza encontrados.

II. PROBLEMA

En las Universidades de la República Mexicana donde se imparte la Licenciatura en Derecho, existen, en su mayoría, una serie de técnicas de enseñanza fuertemente arraigadas dentro de los métodos utilizados por los docentes como herramientas para transmitir el conocimiento, logrando identificar, por anonomasia, cualquier clase de Derecho como cátedra magistral.²

¹ Popper, Karl, *Un Mundo de Propensiones*, 1995, Madrid, Tecnos, p. 58-72.

² Hernández Franco, Juan Abelardo, “Elementos para el desarrollo de un nuevo protocolo de Enseñanza del Derecho”, *La Enseñanza del Derecho en México Diagnóstico y Propuestas*, México, Porrúa, 2007, p. 145.

Sin embargo, también debe mencionarse que, si bien el señalado resulta ser el mecanismo tradicional, o al menos el más amplio y fuertemente distibuido y arraigado, existen propuestas alternativas que también tienen lugar en unas pocas universidades, tales como: el Aprendizaje Basado en Problemas, modelo por Competencias, Enseñanza Clínica, entre otros.

Ahora bien, antes de emitir una crítica en cuanto comprende a cuál de los existentes resultaría el modelo adecuado, es necesario dimensionar la naturaleza de la profesión del abogado a fin de poder determinar qué acercamiento resulta más provechoso.

El ejercicio profesional se basa, a grandes rasgos, en la resolución de problemáticas sociales suscitadas, según una conducta humana contravenga las hipótesis contenidas en los ordenamientos legales aplicables, acción para la cual se sigue un procedimiento específico según la naturaleza del problema, siendo posible buscar la solución a un mismo acontecimiento a través de distintas formas, resultando necesario aprender a discriminar unas de otras para elegir la más conveniente a los intereses que se tratan de proteger.

Lo anterior, significa que el abogado debe actuar como previsor de controversias o solucionador de las mismas, mientras que los funcionarios encargados de la administración de justicia deben dar cauce al procedimiento, según lo descrito en la ley de forma que sea posible alcanzar una resolución.

De la anterior descripción, se advierte el carácter esencialmente prospectivo del ejercicio de la abogacía, la habilidad más importante en el candidato, estudiante y egresado de la licenciatura es la de, dados una serie de datos específicos, prever el comportamiento futuro, considerando todas las variables posibles y optando por la hipótesis más conveniente; en otras palabras, emplear la lógica jurídica, a fin de formar un razonamiento lógico-jurídico, y llegar a la solución o prevención idónea para el caso concreto.³

Como es notorio, la principal herramienta de trabajo del profesional es el cúmulo de disposiciones contenidas en los distintos ordenamientos, mismos que prevén los potenciales eventos a suscitarse y declaran cómo debe actuarse ante cada circunstancia. Es importante destacar que el contenido de éstos no es fijo, sino que, naturalmente, evolucionan de manera constante, como consecuencia del cambio social efectuado.

Con base en lo descrito en supralíneas, la memorización de los textos legales no promueve una vida profesional exitosa el tipo de conocimiento que promueve la educación “bancaria”, como la llama Paulo Freire, es conoci-

³ Cf. Pérez Hurtado, Luis Fernando, *La Futura Generación de Abogados Mexicanos: Estudio de las Escuelas y los Estudiantes de Derecho en México*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2009, p. 158.

miento temporal; al ser el contenido memorizado fuera de toda realidad y práctica, se desarticula o descontextualiza, es conocimiento cuya utilidad se desconoce porque no se participó en su formación.

Así entonces, la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia.⁴

Se desprende entonces que el enfoque memorístico adoptado por la gran mayoría de los profesores no privilegia en forma alguna el fortalecimiento de las habilidades deseables en el estudiante de las ciencias jurídicas, *contrario sensu* le deja en situación de desventaja al predisponerlo a considerar que el éxito en el ejercicio profesional depende directamente de su habilidad para aprender y recitar de memoria los textos legales de forma inamovible, como si hipotéticamente no estuviera inmerso en una sociedad irracionalmente evolutiva.

De esta manera, resulta de suma importancia verificar si el enfoque adoptado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima contribuye al fortalecimiento de las habilidades del Licenciado en Derecho sin caer en los vicios que es susceptible de generar la impartición a través de la cátedra magisterial, al tiempo que se buscan las formas en que puede resultar posible robustecer las áreas de oportunidad encontradas.

III. PREGUNTA CENTRAL

La investigación realizada parte de una premisa básica pero sustancial para el análisis adecuado de la calidad educativa que ofrece la institución, a saber: ‘¿Cómo es la enseñanza en la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima?’

Esta simple interrogante permite establecer un amplio marco a partir del cual se delimitarán objetivos específicos a examinar, de manera que sea posible darle una respuesta concreta.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de ciertos elementos para su configuración: Docentes, alumnos, sistema administrativo, espacio físico, elementos auxiliares, etcétera. Siendo, de los mencionados, especialmente importantes, los primeros dos.

⁴ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Sexta edición., trad. de Jorge Mellado, México, siglo XXI Editores, p. 79.

Consecuentemente, resulta natural que, dado el enfoque establecido para el presente proyecto, los docentes sean los sujetos relevantes a analizar dentro de la dinámica de enseñanza-aprendizaje; lo anterior sin obviar los significados que puedan derivar de la relación del profesor con los alumnos, ni lo que el actuar de estos últimos permita conocer respecto al primero.

Así mismo, dado que la enseñanza supone emplear diversas herramientas materiales para procurar transmitir de manera adecuada el mensaje que se pretende dar a los alumnos, resulta también relevante observar el comportamiento del analizado en función de éstas, en lo que hace a su forma de aprovecharlas.

IV. HIPÓTESIS

Según el conocimiento existente hasta el momento de formulación de la hipótesis del proyecto, fue posible construir un marco mental dentro del cual resultaba posible se encontraran los resultados a obtener, de esta forma, y previo análisis minucioso, se llegó a las siguientes consideraciones, divididas entre generales y particulares:

1. *Generales*

- Los estilos de enseñanza determinan la adquisición de conocimiento y valores en la Facultad de Derecho.
- La Enseñanza Tradicional es el paradigma predominante en la Facultad de Derecho.
- La práctica docente determina la adquisición de conocimientos.
- La formación de valores en la Facultad de Derecho está condicionada también por la experiencia previa distinta a los estilos de enseñanza.

2. *Particulares*

- La enseñanza-aprendizaje es igual a la enseñanza tradicional.
- La Práctica docente es igual a la enseñanza tradicional.
- El esquema de transmisión de conocimiento se aborda por medio de la clase magistral.

- El alumno es un ente pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Dada la naturaleza del proyecto, se estableció que la mejor ruta a considerar para su adecuado desarrollo era el de la investigación cualitativa en su modalidad de investigación participativa.

Lo anterior implica obtener información mediante el empleo de métodos y técnicas de investigación cualitativa, siendo el investigador parte del fenómeno que se investiga, es decir, investigándose a sí mismo junto con los demás sujetos.

Las técnicas empleadas durante el transcurso de la investigación fueron la observación en el aula de algunos de los docentes, así como la aplicación de entrevistas a la totalidad del profesorado, y por último, la investigación documental.

La observación fue realizada en cinco grupos, dos de ellos de los niveles iniciales, dos más de los niveles medios y finalmente, uno de nivel avanzado; todos éstos mediante una hoja de control de conductas específicas a contrastar con la actuación del sujeto y otra descriptiva del desenvolvimiento del mismo.

Al respecto, se eligieron cinco docentes a ser observados según un criterio análogo: dos de antigüedad reciente, dos de antigüedad media y uno más de gran antigüedad.

Consecuentemente, la calidad de los docentes también resultó un aspecto a considerar, siendo así necesario establecer lo siguiente: el docente de mayor antigüedad debería ser también uno cuyo tipo de contratación fuera Profesor de Tiempo Completo, los de antigüedad media serían uno de Tiempo Completo y por Horas, respectivamente, lo mismo que los de antigüedad reciente.

Respecto al área de conocimiento a pertenecer por los candidatos a observar, se realizaría con base en las áreas de: Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Social, Histórico-Filosófico y Derecho procesal.

Todo lo anterior, con el propósito de contar con un grupo de control representativo del diverso universo que existe en la Facultad de Derecho, de manera que resultara plausible obtener datos que identificaran a todos los docentes, al tiempo que los significados encontrados resultarán relevantes minimizando el margen de error en la investigación.

La entrevista a realizar sería abierta y a profundidad, permitiendo así la amplia participación del sujeto en estudio, pretendiendo obtener de los investigadores suficientes datos para realizar un análisis integral, especialmente en los casos de los docentes que además de ser entrevistados serían también periódicamente observados; en la misma forma, se realizaron entrevistas al personal administrativo, figurando entre éstos la Asesora Pedagógica y el Coordinador Académico, ambos de la Facultad de Derecho.

Finalmente, en lo que respecta a la investigación documental, sería llevada a cabo en lo concerniente al análisis del plan de estudio y programas analíticos, esencialmente en cuanto al contenido de las materias y las estrategias docentes detalladas en los mismos, de forma que resultara posible contrastar las sugerencias existentes y emitidas por los documentos, en contraste con la actuación de hecho de los docentes.

Todo lo anterior con base en el paradigma llamado “procedimiento inductivo”, mismo que consiste en la aproximación del conocimiento del objeto en estudio a través de las particularidades observadas por medio, de los diferentes instrumentos expuestos, llegando así a la contextualización general. Resultando, como se ha mencionado anteriormente, los instrumentos abiertos y/o entrevistas minuciosas, como las herramientas fundamentales para la adecuada adquisición de información, añadiendo, en este caso, el estudio de la información documental como mecanismo de contraste.

De esta forma, para el análisis de la información sería necesario utilizar, como lo señala Luis González Martínez, cuatro fases importantes previas al análisis, a saber: conceptualizar, categorizar, análisis de la organización de las categorías y estructuración en un mapa conceptual que permita encontrar los patrones constitutivos de la conducta analizada.⁵

La primera de éstas consistiendo en el ordenamiento de ideas y/o pensamientos sobre toda la información recabada; la segunda ordenando estos datos en grupos que las contengan; la tercera, visualizar la información como estructura de un todo y; finalmente, abordar el análisis de la información e interpretación a través de un mapa conceptual.

Lo anterior, analizado de conformidad con el número de repeticiones que fueron dadas u observadas en la recolección de información, realizando un análisis de interpretación horizontal para correlacionar si las categorías tienen relación una con otra, a partir de matrices de doble entrada en donde se anotarán las unidades de análisis que surjan de las preguntas y la información obtenida en la estructuración.

⁵ González Martínez, Luis, “Formación de Docentes y Diseño Curricular”, *Sinéctica*, México, num. 7, julio – diciembre de 1995, p 10.

VI. HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

Del cúmulo de información obtenido, mediante los procedimientos anteriormente señalados, fue posible obtener información valiosa para los fines que el proyecto se propuso, así, no sólo se logró obtener material que en el futuro actuará como marco de comparación, sino que también se recopilaron datos que no habían sido considerados en los planteamientos iniciales, mismos que, con posterioridad, pueden permitir ampliar el estudio del fenómeno que se ocupa.

Un primer punto, tal como había sido expuestos a través de estudios anteriores de otras universidades, se encontró que la Facultad de Derecho de la Universidad de Colima no fue la excepción a la regla casi generalizada de aplicación del método tradicional para la impartición de lecciones a los alumnos del plantel.

Básicamente, de la totalidad de observaciones realizadas, así como de las entrevistas aplicadas, salvo contadas excepciones, los docentes de la Facultad recurren al empleo de la cátedra magisterial como mecanismo predilecto de transmisión de conocimientos, existiendo, naturalmente, ciertas variaciones en el método o implementando actividades complementarias.

En términos generales, la dinámica común consiste en la explicación del tema a tratar a través de un monólogo lineal que parte de un punto 'A' hasta alcanzar uno 'B', de principio a fin, permitiendo, en ocasiones, el planteamiento de interrogantes por parte de los alumnos.

En el párrafo anterior se plantea la exacta descripción de la hipótesis de la educación bancaria de Freire, puesto que el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto que los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y al conocimientos como procesos de búsqueda.⁶

El estudiante en la mayoría del tiempo, permanece pasivo, obediente y dependiente, tímido en su ejercicio intelectual, no se asume un compromiso real de participación en la creación del conocimiento jurídico, permanece en el aula a la espera del conocimiento que generosamente transmitirá el docente.⁷

⁶ Freire, Paulo, op. cit., p. 79.

⁷ Cfr. Yañez Velazco, Juan Carlos. *Aprendiendo a Enseñar, Los Caminos de la Docencia*, Universidad de Colima, México, 2013, p.66.

El conocimiento que reciben los estudiantes permanece aislado en el mundo escolar y no parece ser comprendido en su totalidad y en mucho menor sentido parece ayudar a resolver problemas prácticos.

Ahora bien, también resulta importante señalar que lo anterior no ocurre como parte de un proceso de repetición mecánica y colectiva ignorante por parte de los educadores, sino que en su mayoría dicen estar conscientes de la existencia métodos de enseñanza distintos, manifestando, inclusive, su participación en talleres de capacitación.

Sin embargo, el resultado no se ve reflejado de forma material, en la praxis se da lugar a un estado intermedio, actuación que se encuentra comprendida entre la impartición enteramente magisterial y la adopción de otros mecanismos, existiendo así un híbrido de distintos paradigmas, resaltando por sobre todo el monólogo del docente.

Todo ello, es así en virtud de que, como lo refieren los mismos entrevisados, ellos son producto del sistema arraigado, su educación se basó en la impartición de lecciones a través del método tradicional. Deviene entonces la idea base de lo que era la educación, como señala Durkheim,

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.⁸

Consecuentemente, la forma de actuar de los educadores así educados, se desarrolla en un sentido similar, con la salvedad de que cada uno, a prudente consideración personal según las dificultades experimentadas durante su propia formación, modifica entonces, en mayor o menor medida a algún aspecto de la cátedra magisterial, sin llegar a tocarla en lo esencial.

Se establece, e inconscientemente perpetúa, la enseñanza tradicional, fundada en el conductismo o behaviorismo, constituyéndola como una percepción del ‘estado natural de las cosas’, tomándose siempre como punto central de partida, al tiempo que representa también el límite sobre el que es posible actuar.

Como producto de lo anterior, el alumno queda relegado a un plano secundario donde se convierte en un mero recipiente sobre el que el catedrático vierte su conocimiento, un vacío que debe ser llenado, como lo denomina Freire, quedando así condenado a aceptar lo que se dice sin que se

⁸ Durkheim, Emile, *Educación y Sociología*, Barcelona, Península, 1996, p. 53.

propicie en él proceso de reflexión o crítica alguno, resulta más provechoso para el estudiante recitar silaba a silaba lo aducido en clase que comprender el contenido de esto.

Las facultades educativas señaladas líneas atrás se limitan a comunicar o tratar de comunicar a los alumnos una masa de información enciclopédica que no apunta a la formación del educando. Es decir, que no lo está internalizando en crear hábitos mentales, vivir experiencias de aprendizaje, desplegar destrezas y habilidades, pilares de todo proceso educativo jurídico.

Lo anterior plantea una seria dificultad en el caso de aquellos pocos docentes que no usan de manera preponderante el enfoque tradicional; debido a la naturalidad con que se adopta la cátedra magisterial por ambos sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, establecer un diálogo entre ambos que no esté marcado por la tradicional exposición resulta altamente confuso, alarmante y hasta incómodo para los educandos.

Es así que un obstáculo importante en la evolución de los métodos de enseñanza lo constituye también el alumnado, para el educando es grotesco e innecesario expulsarlo de su zona de confort, donde espera en forma pasiva y paciente recibir la información de la clase del día.

A esa apatía, se le conoce como “El síndrome del aburrimiento crónico”, condición donde jóvenes estudiantes, esperan la hora de la salida, que uno de los profesores no asista a clase, que postergue el examen o en su defecto sea sencilla o sean exentados del mismo.⁹

Por tanto, existe un círculo vicioso del que forman parte ambos factores y que no permite un cambio completo, ni siquiera como propuesta experimental, pues a los primeros indicios de cambio resulta antinatural e incómoda la transición a un esquema distinto

De ahí que, en la experiencia de investigación que nos ocupa, se advirtió también la existencia de elementos y herramientas que, siendo susceptibles de enriquecer el proceso de enseñanza, no son empleados adecuadamente por los profesores, o no se recurre a ellos en lo absoluto, constituyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación un elemento importante en este apartado.

Si bien la Facultad de Derecho, cuenta con una infraestructura tecnológica e informática abundante y sólida en contraste con otras instituciones, la misma se encuentra desaprovechada en gran medida en cuanto a los alcances de utilidad y aprovechamiento que potencialmente existen.

⁹ Cfr. Yañez Velazco, Juan Carlos, op. cit., p.68

Los equipos instalados en las aulas, a saber: Computadora de escritorio, proyector, pizarrón electrónico y pintarrón, son desaprovechados por falta de la pericia necesaria para el manejo de estos instrumentos; Según se desprende de los datos recabados, las funciones tradicionales de todos éstos, son dos: la exposición por medio de diapositivas como elemento de apoyo en cuanto a los medios electrónicos se refiere y la inscripción de notas puntuales en el tradicional.

Como ya se ha comentado con anterioridad, la existencia de técnicas pedagógicas distintas a las empleadas no es una cuestión desconocida para la mayoría de los docentes, sin embargo, este conocimiento es más bien superficial y sólo nominal, es decir, vagamente se tiene conocimiento y una somera noción sobre su concepto, mas no existe saber científico alguno sobre los mismos y mucho menos dominio práctico para la implementación de ellos en las aulas de clase.

Lo anterior es resultado de que la mayoría de docentes no poseen formación pedagógica o similar alguna; en los estudios y formación que refieren haber tenido, sólo existen registros en cuanto al ámbito jurídico se refiere, siendo este último conocimiento robustecido por la práctica en el ámbito profesional en que se desarrollan o las actividades académicas en el caso de aquellos que se desempeñan como investigadores.

De esta forma, se tienen profesionales con conocimientos de la materia, teóricos, prácticos o ambos, pero con poca preparación para ejercer como transmisores de conocimiento.

Uno de los comentarios recurrentes por parte de los alumnos es aquel que alude a que los profesores sí saben de lo que hablan, es decir, poseen conocimiento de su área, pero no tienen idea de cómo enseñarlo o transmitirlo, se alude entonces a la falta de técnicas, didáctica o conocimiento pedagógico.

En la medida en que se comprenda que la educación es una profesión sujeta a cambios y dificultades, podremos romper ese círculo vicioso en el que estamos inmersos y evolucionar en el rubro que nos ocupa al paso que lo exige la sociedad.

Olvídamos que el fin de la escuela, no es aprobar la mayoría de créditos o materias sino que su finalidad última es el aprender; *El proceso de aprender mejora en la medida en que se aprende para comprender y se comprende para aplicar, luego el estudiante reflexiona sobre lo realizado y puede lograr una dimensión distinta de su aprendizaje, es decir la enseñanza lo es si promueve el aprendizaje.*¹⁰

¹⁰ Yáñez Velazco, Juan Carlos, op. cit., p.23

VII. INVESTIGACIONES FUTURAS

Los resultados preliminares permiten advertir nichos de oportunidad para investigaciones futuras. Puesto que, uno de los planteamientos a realizar se avocaría a la forma en que los alumnos aprenden, qué perfil posee el estudiante, cuáles son sus hábitos y técnicas de estudio y cuáles son los factores internos y externos que impactan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

VIII. REFERENCIAS

- DURKHEIM, Emile, *Educación y Sociología*, Barcelona, Península, 1996, p. 53.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Sexta edición., trad. de Jorge Mellado, México, siglo XXI Editores, p. 79.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Luis, “Formación de Docentes y Diseño Curricular”, *Sinéctica*, México, núm. 7, julio – diciembre de 1995, p 10.
- HERNÁNDEZ FRANCO, Juan Abelardo, “Elementos para el desarrollo de un nuevo protocolo de Enseñanza del Derecho”, *La Enseñanza del Derecho en México Diagnóstico y Propuestas*, México, Porrúa, 2007, p. 145.
- PÉREZ HURTADO, Luis Fernando, “La Futura Generación de Abogados Mexicanos: Estudio de las Escuelas y los Estudiantes de Derecho en México”, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2009, p. 158.
- POPPER, Karl, *Un Mundo de Propensiones*, 1995, Madrid, Tecnos, p. 58-72.
- YÁÑEZ VELAZCO, Juan Carlos, *Aprendiendo a Enseñar, Los Caminos de la Docencia*, Universidad de Colima, México, 2013, p.66.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN
JURÍDICA EN EL DOCTORADO EN DERECHO

María Guadalupe SÁNCHEZ TRUJILLO*

RESUMEN: La Secretaría de Educación Pública reporta 1,597 programas de Derecho impartidos por 975 en toda la República Mexicana. A finales del primer semestre de 2013 había 276,352 personas estudiando Derecho.¹ De ese número, el 88% están cursando la licenciatura, 5.4% se encuentran en maestría y 0.85% aspiran a obtener un doctorado en Derecho. El 5.75% toma otros cursos o posgrados.² Es decir, son 2,349 estudiantes de doctorado en Derecho, de los cuales, sólo algunos obtendrán el grado. La eliminación de los cursos de investigación en la licenciatura en derecho y en las maestrías en Derecho, debido a dos razones: a) que en la licenciatura en Derecho se ha ido eliminando la titulación por examen profesional el cual giraba en torno a una tesina; b) que las maestrías (la mayoría) son con orientación profesional y que por lo tanto, la titulación por promedio, examen Ceneval, cursos de doctorado, etc., han ido desplazando a la obtención del grado por tesis y examen. Esta transformación educativa, impacta fuertemente en la formación de nuevos investigadores. El resultado ha sido que muchos de los estudiantes de doctorado (en Derecho) no han tenido una experiencia previa de lo que es elaborar una tesis o realizar una investigación y en consecuencia, que sean pocos los que obtienen el grado doctoral. El problema que aquí se aborda es que la formación de doctores en Derecho no se ha afrontado con la seriedad y relevancia que ello implica. La finalidad de formar doctores en derecho es dotar a la cién-

* Doctora en Derecho. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Anáhuac Mayab, maria.sanchez@anahuac.mx

¹ Carbonell, Miguel, ¿Cuántos abogados se necesitan en México?, [adnpolitico.com, http://www.adnpolitico.com/opinion/2013/07/07/miguel-carbonell-demasiados-abogados](http://www.adnpolitico.com/opinion/2013/07/07/miguel-carbonell-demasiados-abogados), consultada el 28 de mayo de 2015.

² *Ídem.*

cia jurídica de masa crítica para el estudio informado y objetivo de los temas que requieren un trato profesional, sustentando en marcos teóricos y metodologías nuevas, que sean el resultado de la gestación doctoral. Debe atenderse el hecho de que la tesis doctoral exige que el estudiante de doctorado en derecho cuente con una serie de competencias académicas que son claves para participar con éxito en un programa doctoral. Elemento clave para que el estudiante de doctorado en Derecho alcance su objetivo, es la estrategia de aprendizaje que establezca el facilitador.

PALABRAS CLAVE: Derecho, Investigación jurídica, Doctorado en Derecho, epistemología jurídica.

ABSTRACT: The Ministry of Education says there are 1,597 law programs, throughout the Mexican Republic. In 2013 there were 276.352 people studying law. Of this amount 88% are pursuing a degree, 5.4% studying a masters and 0.85 follow a doctorate in law. That is, 2,349 are graduate students in law, of which only a few gain the degree. The attitude research is eliminated for two reasons: a) that in the law degree a dissertation is not required; b) And the master degree student are career-oriented. This educational transformation impacts the training of new researchers. The result has been that many doctoral students have not had the experience in developing a thesis or conduct a research. This paper argues that in the training of doctors in Law the research is required. It is argued that in order to train doctors of law is to give legal science students with critical skills underpinned by theoretical frameworks and methodologies, which are the result of his doctoral work. The dissertation requires the student hat academic skills that are essential for successful participation in a doctoral program. For doctoral student in law reaches its target depends on the research experience of the thesis advisor.

KEYWORDS: Law, Legal Research, JD, legal epistemology.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Problemática en la formación de doctores en derecho en México.* III. *¿Qué es investigación jurídica?* IV. *El punto epistemológico como estrategia pedagógica en la enseñanza de la investigación jurídica en el Doctorado en Derecho.* V. *¿Y la metodología jurídica?* VI. *Conclusiones.* VII. *Fuentes de información.*

I. INTRODUCCIÓN

Poco se han documentado las estrategias pedagógicas que se emplean en la enseñanza del Derecho.

En la escuela tradicional del Derecho, su enseñanza-aprendizaje se fundamentaba en el estudio de la codificación. La clase era el resultado de un *magister dixit*, el profesor vertía su conocimiento a la audiencia, qué ávida de saber tomaba notas. El maestro era quién tenía toda la experiencia práctica y su dicho nunca era cuestionado. Así, se aprendió el Derecho hasta avanzado el final del siglo XX.

Esto tal vez se deba a la naturaleza de la Ciencia Jurídica, a su gestación y a los objetivos que pretende. El hecho de que los sistemas jurídicos sean construidos para la ordenación social, llevó al utilitarismo del mismo y en muchos casos el Derecho se contrajo a mero normativismo, Así lo constata la historia de muchos de los sistemas jurídicos que hoy se conocen y el mexicano no es la excepción.

Una estrategia pedagógica es la suma de un conjunto de actividades, elementos técnicos y recursos didácticos que han sido orquestados con el objetivo de lograr el aprendizaje.

Una estrategia pedagógica para la enseñanza del Derecho, es la armonización de acciones desarrolladas dentro y fuera del aula (métodos y técnicas didácticas) apoyadas con recursos didácticos que tienen como finalidad que el alumno aprenda Ciencia Jurídica.

Un método didáctico “es el conjunto lógico unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje”.³ O bien, “son los procedimientos utilizados por el profesor con la finalidad de producir en los alumnos determinadas experiencias de aprendizaje”.⁴ Es decir, los métodos didácticos para la enseñanza del Derecho se constituyen por el lenguaje técnico jurídico, lección magistral, clínicas, método de casos, aprendizaje basado en problemas, prácticas, entre otros.

³ Vargas Merina, Ángela María, “métodos de enseñanza”, *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, N° 15 Febrero de 2009, http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf consultada el 21 de junio de 2015.

⁴ Espinoza Silva, Francisco, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1): 31-74. Marzo 2009. ISSN 1870-557X, P. 33, [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%2031-74.pdf) consultada el 23 de junio de 2015.

Existen diferentes objetivos a lograr tratándose de la formación de abogados y la formación de investigadores jurídicos. Así mismo, las competencias a desarrollar también son diferentes aunque complementarias. A nivel licenciatura, se busca que el estudiante sea un ser crítico, creativo, conciliador, negociador, analítico, con habilidad comunicativa oral y escrita. Ello porque el abogado debe trabajar para prevenir y resolver los conflictos legales. El investigador del Derecho, además de las competencias que ya debe poseer por sus estudios de licenciaturas, también debería haber adquirido una serie de competencias informáticas, cognoscitivas y socio-afectivas que le exige la tarea de construir la tesis doctoral.

Muchos de los que ingresan a estudiar un programa doctoral, esperan que durante el tránsito de esos estudios, adquieran las competencias que lo lleven a doctorarse y a veces esto no sucede. Inclusive, el estudiante ignora en qué consiste estudiar un doctorado y lo que se espera de él.

Las deficiencias en la formación académica previa de los candidatos a adquirir un grado de doctor, son una realidad. Esto tiene que ver con la reducción de materias y tiempos en los estudios de licenciatura. A eso hay que sumarle que los estudios de maestría se están enfocando a objetivos *profesionalizantes*.

Aunque el alumno se acerca por interés personal a los programas doctorales, no percibe que estudiar un doctorado es buscar formarse como investigador y la trascendencia de esto.

II. PROBLEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE DOCTORES EN DERECHO EN MÉXICO

En las dos últimas décadas ha aumentado considerablemente el número de doctores en el área de ciencias sociales: en 1990 se reportaron 55 nuevos doctores, para 1995 la cifra se triplicó (161 doctores), en 2000 se tuvieron 281 doctores, una década después (2010) surgieron 1224 doctores.⁵

Hay que tomar en cuenta que según el Censo de Población y Vivienda de 2010, en México había 112 millones 337 habitantes;⁶ de ese número, el 64% de los mexicanos ha alcanzado un nivel inferior a la educación media

⁵ El Estado de la Ciencia 2013, Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana, <http://db.ricyt.org> Consultada el 5 de julio de 2015.

⁶ <http://www3.inegi.org.mx> Consultada el 12 de julio de 2015.

superior como nivel máximo de estudios.⁷ Sólo el 12% de los jóvenes entre 20 y 29 años de edad participan en educación.⁸ Lo contradictorio es que a mayor nivel de educación, menor posibilidad de encontrar empleo.⁹

Para 2004 en México había 191 mil abogados, 72.5% hombres y 27.5% mujeres.¹⁰

A mediados de 2013, en el país se contabilizaban 3,730,232 personas inscritas en instituciones de educación superior. Dos millones y medio de estudiantes matriculados en universidades públicas y un millón 200,000 en universidades privadas.

Hace dos años (2013), la Secretaría de Educación Pública reportaba 1,597 programas de Derecho impartidos por 975 en toda la República Mexicana. A finales del primer semestre de 2013 había 276,352 personas inscritas en el área de Derecho.¹¹ De ese número, el 88% estaban cursando la licenciatura, 5.4% se encontraba en maestría y 0.85% aspiraban a obtener un doctorado en Derecho. El 5.75% tomaba otros cursos o posgrados.¹² Es decir, son 2,349 estudiantes de doctorado en Derecho, de los cuales, sólo algunos obtendrán el grado. Esto sin tener el dato de cuántos abogados cursaron los estudios de doctorado en Derecho pero no han realizado la tesis y por lo tanto, no tienen el grado.

¿Cuántos programas de Doctorado en Derecho hay en México? Es difícil dar una cifra exacta, aunque el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), organismo del CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), tiene registrados 126 doctorados en el área de Ciencias Sociales. De ese número, 13 corresponden a Derecho: 9 programas considerados de reciente creación, 0 en desarrollo, 2 consolidado y 2 de competencia internacional.¹³ También existen programas que no están dentro del PNPC, pero que también mantienen ciertos niveles de calidad y que incluso muchos de sus docentes son investigadores nacionales (Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT).

⁷ Panorama de la Educación, 2013, <http://www.oecd.org> Consultada el 12 de junio de 2015.

⁸ *Ídem*.

⁹ *Ídem*.

¹⁰ INEGI, “Estadísticas a propósito del día del abogado”, 2004, <http://www.inegi.gob.mx> consultada el 5 de julio de 2015.

¹¹ Carbonell, Miguel, ¿Cuántos abogados se necesitan en México?, *adnpolítico.com*, <http://www.adnpolítico.com/opinion/2013/07/07/miguel-carbonell-demasiados-abogados>, consultada el 28 de junio de 2015.

¹² *Ídem*.

¹³ Consultas PNPC-CONACyT, http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padrone.php Consultada el 16 de julio de 2015.

A estos datos hay que sumarle, la progresiva eliminación de los cursos de investigación en la mayoría de los programas de la licenciatura en derecho y en los programas de las maestrías en Derecho, debido a dos razones: a) que en la licenciatura en Derecho se ha ido eliminando la titulación por examen profesional el cual giraba en torno a una tesina; b) que las maestrías (la mayoría) son con orientación profesional y que por lo tanto, la titulación por promedio, examen Ceneval, cursos de doctorado, etc., han ido desplazando a la obtención del grado por tesis y examen. Esta transformación educativa, impacta fuertemente en la formación de nuevos investigadores. El resultado ha sido que muchos de los estudiantes de doctorado (en Derecho) no han tenido una experiencia previa de lo que es elaborar una tesis o realizar una investigación y en consecuencia, que sean pocos los que obtienen el grado doctoral.

Otro sujeto importante es el profesor/ facilitador (estudiante – programa doctoral – profesor/facilitador), quien debe contar con una serie de competencias que puestas al servicio del alumno a través de una estrategia pedagógica, deben sensibilizar al alumno para que éste a su vez, establezca sus propias estrategias metodológicas para la realización de su investigación doctoral.

Lo anterior, ha desatado una crisis en el ámbito de la investigación jurídica. Por mucho tiempo, la investigación jurídica se hizo sólo en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De ahí se referían las tendencias, cambios y novedades en el ámbito del Derecho. Por generaciones, los libros de consulta y de texto, fueron exclusivamente de investigadores y docentes de la UNAM.

Poco a poco, universidades estatales públicas y privadas establecieron programas de Doctorado que por ley, sólo pueden titular a sus egresados por medio de la tesis doctoral que debe presentarse ante un sínodo (examen de grado). Esto, más algunos entusiastas, ha dado como resultado una pequeña pero significativa descentralización de la investigación jurídica.

III. ¿QUÉ ES INVESTIGACIÓN JURÍDICA?

La investigación jurídica es en un primer momento el “conjunto de actividades tendientes a la identificación, individualización, clasificación y registro de las fuentes de conocimiento de lo jurídico en sus aspectos sistemático, genético y filosófico”.¹⁴ Despues se encamina a ser “La actividad intelectual que pretende descubrir las soluciones jurídicas, adecuadas para los proble-

¹⁴ Lara Sáenz, Leoncio, Procesos de investigación jurídica, UNAM, México, 1991, p. 33.

mas que plantea la vida social de nuestra época, cada vez más dinámica y cambiante, lo que implica también la necesidad de profundizar en el análisis de dichos problemas, con el objeto de adecuar el ordenamiento jurídico a dichas transformaciones sociales, aun cuando formalmente parezca anticuado”.¹⁵ Esta definición constituye el segundo paso en el proceso de la concreción de una investigación jurídica.

La investigación jurídica es una investigación *sui generis*, pues constituye una labor intelectual que su objeto de estudio lo constituye el Derecho.

La abstracción del Derecho es en sí misma, el primer gran reto al que se enfrenta el que quiere comprenderlo, sobre todo porque al momento de estudiarlo en la licenciatura, se limitó su conocimiento a la idea de que el Derecho no es más que un conjunto de normas. Esa puede ser una de las razones, de la escasa investigación original en el ámbito jurídico y que verdaderamente aporte a la ciencia del Derecho.

IV. EL PARTO EPISTEMOLÓGICO COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN EL DOCTORADO EN DERECHO

No recuerdo cuál de mis profesores del Doctorado en Derecho de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, fue el que nos dijo que encontrar nuestro tema de investigación doctoral era un “parto epistemológico”. Por supuesto, en ese momento no entendí a qué se refería, pues no nos dio mayor explicación y sólo lo tomé como un mal chiste. Al tiempo (no poco por cierto) me habría de dar cuenta de la gran verdad que el profesor nos había compartido.

El parto epistemológico es el momento en que cada quien, en base a lo que sabe, a lo estudiado, su experiencia y sus intereses profesionales y académicos, descubre su tema de investigación. Por supuesto que no es tan sencillo como se dice. Es común que el estudiante de doctorado no tenga ni la menor idea hacia dónde dirigir su investigación, que al fin y al cabo, constituirá su línea de investigación.

Por eso, el ideal es que ese parto epistemológico sea producto de la lectura reflexiva, del análisis diario que al trabajar con el Derecho tenemos que hacer, de la observación del fenómeno jurídico, de la búsqueda del significado de la norma, etc. Es decir, que cuando buscamos ingresar al doctorado, ya tengamos algo más que una idea del tema que queremos abordar como inves-

¹⁵ Fix Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídica*, Décima Edición, Editorial Porrúa, México, 2002, p. 416.

tigación doctoral. Por eso, cuando en el primer acercamiento que se tiene a los estudios doctorales, se es recibido con la noticia de que hay que realizar en tiempo record el proyecto de investigación doctoral y que ese proyecto constituye la guía para la construcción de la tesis doctoral, se asume como algo imposible de lograr, pues representa toparse con una prueba titánica.

Es frecuente que los estudiantes de Doctorado, lancen sin mayor conocimiento algún comentario sobre lo que ellos empiezan a creer que será su línea de investigación. Ello sin mediar una madura reflexión e indagación, sólo porque les “sonó bien el tema”, es el tema de moda o porque escuchó en alguna disertación académica algo nuevo. En el peor de los casos, el aspirante a Doctor le pide al profesor algún tema para su tesis. Y esto no da lugar a ese *parto epistemológico*.

Atrasar este momento, no aceptar que es la única vía para lograr el éxito en la selección del tema de investigación, sólo hará que no se logre concluir exitosamente el programa de Doctorado.

1. Primer paso del parto epistemológico: la fecundación intelectual

Para que haya *parto epistemológico* se requiere la fecundación intelectual y ésta no se da si no hay estudio previo, cavilación, discusión entre pares.

Por eso, el primer paso que debe darse para establecer un objeto de investigación, es leer. Leal dice algo muy cierto. Hay que decirle al alumno para qué lee porque es posible que no lo sepa.¹⁶ ¿Qué sentido tiene leer por leer, sin un objetivo? Eso no es posible en la Ciencia Jurídica. Se debe saber para qué se lee. De esta forma, alguna semilla-conocimiento anidará en nuestra mente y si la trabajamos, dará su fruto.

Por lo general, de esto no se habla en los cursos de metodología de la investigación jurídica y propiamente de investigación jurídica. Los programas de estas materias se limitan repetir lo que dicen los libros sobre la investigación y los métodos en general.

La fecundación intelectual no puede ser prestada o copiada (no quiera decir robada), pues ello no da ningún resultado. Cada interesado en construir su tesis doctoral, deberá recorrer su propio camino. Ello le garantiza un resultado exitoso y sobre todo, la gran satisfacción de haber constituido un nicho de estudio propio, que de ahí en adelante será su área de

¹⁶ Leal Carretero, Fernando y Suro Sánchez, Judith, La lectura en posgrados de investigación, LAISUM, México, <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=219494&cat=&idSubCat=&subcat=&ssc=&m=mail1&p=mail1> Consultada el 18 de junio de 2015.

especialización, su línea de investigación y por lo tanto, su carta de presentación doctoral.

Sólo el análisis, la preparación, la curiosidad científica, el interés en realizar un trabajo que valga la pena, asegura la fecundación intelectual.

2. Segundo paso del parto epistemológico: proceso de desarrollo, cuidado y alimentación de la idea de investigación

De la fecundación intelectual debemos pasar al proceso de desarrollo, cuidado y alimentación de la idea de investigación. Para ello se requieren algunos supuestos epistemológicos¹⁷ relativos a: la construcción del objeto de estudio, delimitación del problema jurídico, validación del conocimiento jurídico, límites entre conocimiento jurídico y alguna otra ciencia. Se vuelve a enfatizar, ésta es la parte que no se aborda cuando se enseña investigación jurídica y metodología de la investigación jurídica. Y parece que esto sucede porque establecer una estrategia pedagógica para enseñar a investigar particularmente en la ciencia jurídica, es altamente complejo.

Cuando hay indicios de que se está hallando la idea de investigación, debe tenerse en cuenta lo que se quiere saber y para qué se quiere saber. La claridad sobre lo que se investigará es fundamental para sacar el mejor provecho al tiempo y al estudio.

A. El objeto de estudio

Como ya se ha dicho, el objeto de estudio (en sentido amplio) con el que trabajamos en la ciencia jurídica es el Derecho. Este concepto es siempre abstracto y su exemplificación no encuentra materialización en el mundo real. Se puede hablar de la violación del derecho, de una acción apegada a Derecho, del Estado de Derecho, etc., pero es difícil establecer materialmente hablando qué constituye la violación del derecho, la acción adherida a Derecho, el Estado de Derecho. El asunto se clarifica cuando del estudio y reflexión, obtenemos el objeto de estudio que en particular (en sentido estricto) queremos abordar. Pero como bien apunta Sarlo, siempre “dando cuenta del sentido normativo del objeto”.¹⁸ Entendiendo que Sarlo se refiere a abordar al objeto de estudio desde la teoría jurídica, “desde un punto

¹⁷ Sarlo, Oscar, “Investigación Jurídica. Fundamento y requisitos para su desarrollo des de lo institucional”, Isonomía, No. 19, Octubre 2003, pp. 184-185.

¹⁸ Sarlo, Oscar, Op. Cit., p. 184.

de vista interno al derecho”¹⁹ que es en donde deben buscarse las respuestas jurídicas. Así, nuestro objeto de estudio será el enfoque teórico jurídico de la violación del derecho, el enfoque teórico jurídico de la acción apegada a Derecho, el enfoque teórico jurídico de la expresión *Estado de Derecho*.

B. El problema en el estudio jurídico

Sarzo define a los problemas jurídicos como “aquellos que refieren al sentido normativo de actos normativos o normados”²⁰ y aclara que la “finalidad es primordialmente cognoscitiva y no normativa”,²¹ es decir, lo que se busca es el conocimiento teórico jurídico.

Ciertamente que el propio Sarzo y otros, precisan que también cabe la investigación jurídica con diferentes enfoques: sociológico, histórico, etc. Pero nos parece que hay que comenzar por el principio, entender en qué consiste la investigación jurídica y su problema; ya después se desdoblarán las posibilidades de qué se puede hacer en investigación jurídica y qué problema se puede abordar en la misma.

Sí hay que precisar que la investigación jurídica no debe ser investigación fragmentada como bien denuncia Botero, ajena a cualquier posibilidad de transversalidad con otras ciencias, se trata pues de investigación por problemas,²² en donde el investigador del derecho “se plantee como un aprendiz de la construcción de saber en torno a un problema no territorial... podrá atravesar con él, como un vector que traspasa diversos planos, otros campos disciplinares...”²³ de ser necesario.

C. La validación del conocimiento jurídico

Los abogados por la misma particularidad de la práctica jurídica, tenemos a desarrollar vicios argumentativos que repetimos en lo que intentamos sea nuestra investigación doctoral. Y peor aún, nos aferramos a ellos

¹⁹ *Ídem.*

²⁰ Sarzo, Oscar, “Investigación Jurídica. Fundamento y requisitos para su desarrollo desde lo institucional”, *Isonomía*, No. 19, Octubre 2003, pp. 185.

²¹ *Ídem.*

²² Botero Bernal, Andrés, “Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica”, Revista de Derecho, Universidad del Norte, Núm. 21, 2004, pp. 163-199. En <https://docs.google.com/file/d/0B5HSFl4q4ro0ampBYzlQbGl5emc/edit?pli=1> Consultada el 21 de junio de 2015.

²³ Botero Bernal, Andrés, *Op. Cit.*, P. 191.

para tratar de probar las afirmaciones que hacemos en materia de investigación. Creemos que nuestro dicho es suficiente para respaldar nuestras tesis. Es por eso que en muchos casos, las investigaciones jurídicas no cuentan con una validación del conocimiento jurídico, es decir, no están sustentadas en un conocimiento precedente, evidente y reconocido en atención al objetivo que busca la investigación. De ahí la importancia de un marco teórico serio, probado en un aparato crítico original.

D. Límites entre conocimiento jurídico y alguna otra ciencia

Como ya hemos vislumbrado, es importante saber en dónde están los límites entre el conocimiento jurídico y el conocimiento de otras ciencias. El objetivo de esto es ante todo, tener claro qué tipo de investigación estamos haciendo, ya que una cosa es hacer investigación jurídica y otra será hacer por ejemplo, investigación sociológica-jurídica. Saber qué investigación hacemos, nos aporta saber con claridad cuál es nuestro objeto de estudio.

*3. Tercer paso del *parto epistemológico*: la pregunta de investigación*

La pregunta de investigación es en concreto, el resultado del *parto epistemológico*. A mis alumnos siempre les digo que ese *parto epistemológico* será más o menos doloroso, en la medida en que se haya dado *profilácticamente* el estudio. Aquí no cabe la improvisación, ni el llegar *en blanco* a tratar de construir la pregunta de investigación. La pregunta de investigación surge cuando se ha construido informada y lógicamente el problema de investigación y éste se encuentra con la lectura jurídica.

La experiencia ha demostrado que mientras no se estudie no se obtendrá lo que los alumnos llaman “tema de investigación”, es decir, no se encontrará un problema digno de ser estudiado. ¿Cuánto tiempo habrá que estudiar? El necesario. Dependiendo de qué tan neófito llegue un alumno al Doctorado en Derecho, qué tan comprometido esté con sus estudios doctorales, cuáles son sus motivaciones para estudiar un Doctorado, etc., será el tiempo que requerirá releer, re-conocer, re-comprender e inclusive conocer y comprender al Derecho.

V. ¿Y LA METODOLOGÍA JURÍDICA?

Como se ha dicho, la enseñanza de la metodología jurídica se ha reducido a lo que se llama métodos de investigación y tiene como objetivo mostrar al

alumno los distintos métodos (más comunes) que se emplean en la investigación (no necesariamente jurídica). Es por eso que aquí se considera que el abordaje de esa metodología debe darse después. Si primero no se sabe lo que hemos tratado en las líneas anteriores, lo que sí constituye metodología jurídica, entonces no tiene caso abordar los métodos de investigación.

Respecto a la metodología de la investigación jurídica se sostiene que “tiene por objeto el estudio de las reglas que rigen las operaciones lógicas e instrumentales destinadas a resolver problemas jurídicos dentro de un marco teórico compartido”.²⁴ Pero una idea más completa “exige la exposición de los métodos de elaboración, investigación, interpretación, integración, aplicación y enseñanza del Derecho”.²⁵

La metodología de la investigación jurídica adolece de contenidos que son necesarios para la construcción de investigaciones en este campo: “Epistemología de la ciencia jurídica, relevancia del lenguaje, lógica interna de la investigación jurídica, relevancia de los marcos teóricos en derecho y su conexión con la interdisciplinariedad, conexión de la investigación con el mundo social e importancia de la comunidad científica en la práctica de la investigación”.²⁶ Además, la clarificación de lo que constituye investigación jurídica, epistemología de la problematización en el ámbito del Derecho, argumentación de la investigación jurídica, etc.

En la metodología jurídica y en la metodología de la investigación jurídica aún falta mucho por dilucidar sobre cómo debe hacerse una investigación. Es tarea de los docentes y estudiosos del derecho ir documentando las formas en que ellos abordaron sus propias investigaciones y cómo justificaron sus razonamientos.

VI. CONCLUSIONES

Primera. La enseñanza de la investigación jurídica en el Doctorado en Derecho es fundamental para que los estudiantes logren construir sus tesis doctorales. No obstante, gran parte del éxito de un participante en un Doctorado en Derecho, depende de la calidad del conocimiento teórico jurídico con el que se embarque en el posgrado.

²⁴ Sarlo, Oscar, “Investigación Jurídica. Fundamento y requisitos para su desarrollo desde lo institucional”, *Isonomía*, No. 19, Octubre 2003, pp. 184-185.

²⁵ Pina, Rafael de, “Introducción a la Metodología del Derecho”, *Revista de Derecho Comparado*, P. 44. En <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/indercom/cont/17/dtr/dtr2.pdf> consultada el 19 de Mayo de 2015.

²⁶ Sarlo, Oscar, *Op. Cit.*, p. 186.

Segunda. Para lograr los objetivos que se establecen en las clases de investigación jurídica y metodología de la investigación jurídica, se requiere contar con un plan de acción que lleve al conocimiento previo los elementos más relevantes de lo que constituyen estas materias.

Tercera. El *parto epistemológico* constituye una estrategia pedagógica para la enseñanza de la investigación jurídica en el Doctorado en Derecho, que pretende presentar al participante de manera sencilla, los elementos constitutivos de la investigación jurídica: la construcción del objeto de estudio, delimitación del problema jurídico, validación del conocimiento jurídico, límites entre conocimiento jurídico y alguna otra ciencia.

Cuarta. La metodología jurídica es más que sólo los métodos de investigación. Es importante que el estudiante del Derecho lo sepa y conozca en qué momento del proceso de investigación-conocimiento requiere de ellos.

VIII. FUENTES DE INFORMACIÓN

BOTERO BERNAL, Andrés, “Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica”, *Revista de Derecho*, Universidad del Norte, Núm. 21, 2004, pp. 163-199. En <https://docs.google.com/file/d/0B5HSFt4q4ro0ampBYzlQbGl5emc/edit?pli=1> Consultada el 21 de agosto de 2014.

CARBONELL, Miguel, ¿Cuántos abogados se necesitan en México?, adnopolítico.com, <http://www.adnpolitico.com/opinion/2013/07/07/miguel-carbonell-demasiados-abogados>, consultada el 8 de septiembre de 2014.

Consultas PNPC-CONACyT, 2014, http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php?prog=&ref=&inst=&grado=5&orient=&nivel=&sasni=6&smodal=&sentid_ad=2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33&PAG=7 Consultada el 2 de agosto de 2014.

DIDRIKSON TAKAYANAGUI, Axel, *et. al.*, *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*, UNAM, México, 2009.

El Estado de la Ciencia 2013, Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana, <http://db.ricyt.org/query/AR,BO,BR,CA,CL,CO,CR,CU,EC,ES,GT,HN,JM,MX,NI,PA,PE,PR,PT,PY,SV,TT,US,UY,VE,AL,IB/1990%2C2011/CDOCTORADO> <http://db.ricyt.org/query/AR,BO,BR,CA,CL,CO,CR,CU,EC,ES,GT,HN,JM,MX,NI,PA,PE,PR,PT,PY,SV,TT,US,UY,VE,AL,IB/1990%2C2011/CDOCTORADO> Consultada el 2 de agosto de 2014.

ESPINOZA SILVA, Francisco, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho”, *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1): 31-74. Marzo 2009. ISSN 1870-557X, P. 33, [http://www.spentamexico.org/v4n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4n1/4(1)%2031-74.pdf) consultada el 23 de junio de 2015.

FIX-ZAMUDIO, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídica*, Décima Edición, Editorial Porrúa, México, 2002.

<HTTP://WWW3.INEGI.ORG.MX/SISTEMAS/TEMAS/DEFAULT.ASPX?S=EST&C=17484> Consultada el 12 de agosto de 2014.

INEGI, “Estadísticas a propósito del día del abogado”, 2004, <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2004/abogados04.pdf>, Consultada el 5 de agosto de 2014.

LARA SÁENZ, Leoncio, *Procesos de investigación jurídica*, UNAM, México, 1991.

LEAL CARRETERO, Fernando y Suro Sánchez, Judith, *La lectura en posgrados de investigación*, LAISUM, México, <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=219494&cate=&idSubCat=&subcate=&ssc=&m=mail1&p=mail1> Consultada el 18 de Septiembre de 2014.

Panorama de la Educación, 2013, [http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf) Consultada el 12 de agosto de 2014.

PINA, Rafael de, “Introducción a la Metodología del Derecho”, *Revista de Derecho Comparado*, P. 44. En <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/indercom/cont/17/dtr/dtr2.pdf> consultada el 19 de Septiembre de 2014.

SARLO, Oscar, “Investigación Jurídica. Fundamento y requisitos para su desarrollo desde lo institucional”, *Isonomía*, No. 19, Octubre 2003, pp. 184-185.

VARGAS MERINA, Ángela María, “métodos de enseñanza”, *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, N° 15 Febrero de 2009, http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf consultada el 21 de junio de 2015.

EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO JURÍDICO*

Raúl SOTO VILLAFLOR**

RESUMEN: Las escuelas de derecho han centrado la evaluación en el conocimiento de las leyes y el dogma, lo que obedece a una tradición más que al entendimiento de lo que debe enseñarse y por tanto evaluarse al final de los cursos en la universidad. En este sentido debiera uniformarse los programas con las evaluaciones. La Historia muestra que al comienzo de las repúblicas americanas se sustituyó la enseñanza del derecho por la enseñanza de las leyes y a principios del siglo XX volvimos a re establecer la enseñanza del derecho, aboliendo las cátedras de *Código Civil* por las de *Derecho Civil*. La certeza que generó en el derecho el sistema codificador justificaba conocer y evaluar al estudiante por medio del aprendizaje de la ley y el dogma proveniente de la exégesis de los códigos. Sin embargo lo que es común en la enseñanza del derecho es que no existe esta uniformidad entre programas y evaluaciones, dado la fuerte tradición de su enseñanza. Don Andrés Bello en el albor de la enseñanza dogmática pondrá los acentos precisamente en la forma de entender el derecho de la época que dejaba atrás, al decir que la universidad, en cuanto, enseñanza de estudios legales “tiene por objeto...proveer al país de hábiles jurisconsultos”. Aludiendo a la habilidad proveniente del hábito y a la prudencia como logros de la enseñanza. Así el conocimiento del derecho no radicaría en la exterioridad de la ley sino en la comprensión que el estudiante haga de ella, más que acertar en el dogma, debe radicar en el estudiante la capacidad prudencial y habiliosa que conduce a entender el conocimiento o ciencia del

* Este artículo es el resultado de un trabajo de mejoramiento docente realizado dentro del *Plan Piloto Comunidad de Aprendizaje de Derecho*, que se enmarca dentro del *Convenio de Desempeño de Armonización Curricular* celebrado entre la Universidad Católica de Temuco y el Ministerio de Educación de Chile el año 2012.

** Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Temuco,
rsotov@uct.cl

derecho no en la exterioridad objetiva de la ley sino en la determinación de la solución ofrecida por el estudiante. Lo expuesto es la creencia que el conocimiento jurídico es una cosa abstracta cuya comprensión inteligible radica en el sujeto del jurista que adquiere la *prudentia iuris* por medio de la acción propia del que sabe derecho, que los romanos llamaron *agere* y los canonistas llamaron hábito, también en sentido de acción o actividad humana. A partir de la modernidad el conocimiento jurídico se desplazará hacia afuera del sujeto emulando las ciencias naturales, tan en boga en aquel tiempo a que los estudiosos del derecho imitaron deshumanizando el aprendizaje y concentrándolo en una materialidad documental como la legislación, imitando los objetos de estudio de las ciencias naturales como un cuerpo. La tendencia actual en evaluación en Derecho revierte el conocimiento jurídico a una postura centrada en el sujeto; el estudiante, futuro jurista, quien es el titular de la ciencia.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de Derecho, Conocimiento Jurídico, Prudencia y Habilidad

ABSTRACT: Law Schools have focused on evaluating the knowledge of the laws and dogma, which follows a tradition more than the understanding of what should be taught and therefore assessed at the end of the courses at the University. In this sense, the programs should be standardized assessments. History shows that at the beginning of the American republics legal education was replaced by the teaching of the laws and early twentieth century returned to reestablish legal education, abolishing the departments of Civil Code by Civil Law. The certainty that generated in the law justified the encoder system understand and evaluate student learning through law and exegesis from dogma codes. But what is common in legal education is that there is not uniformity among programs and evaluations, given the strong tradition of teaching. Andres Bello at the dawn of the dogmatic teaching will accents precisely the way to understand the law of the time I was leaving behind, saying that the University, as, teaching legal studies "aims to provide the country ... business lawyers ". Alluding to the skill from the habit and prudence as teaching achievements. So knowledge of law does not lie in the externality of the law but in understanding the student to do it, but to hit the dogma, should be on the student prudential and skillful driving ability or knowledge to understand the science of right not objective exter-

nality of the law but in the determination of the solution offered by the student. The above is the belief that legal knowledge is an abstract thing whose intelligible understanding lies in the subject of the jurist who acquires the rebuttable prudentia through self knows right action, which the Romans called *agere* and canonists called *habit*, too in sense of action or human activity. From modernity legal knowledge will move away from the subject emulating the natural sciences, so in vogue at that time legal scholars who emulated dehumanizing learning and concentrating in a documentary materiality as legislation, imitating the objects of study natural sciences as a body. The current trend in assessment law reverses legal knowledge to a position centered on the subject; students, future lawyer, who is the head of the science.

KEYWORDS: Evaluation of Law, Legal Knowledge, prudence and skill.

SUMARIO: I. *Planteamiento del problema. ¿Qué es la evaluación?* II. *Evaluación conforme el objeto y conforme el sujeto.* III. *Evaluación conforme el objeto.* IV. *Evaluación conforme el sujeto.* V. *Fuentes, medidas y formas de la evaluación.* VI. *Conclusión.*

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN?

La evaluación del conocimiento jurídico es la comprobación hecha por el profesor del grado de aprehensión por el estudiante de la ciencia del derecho de acuerdo a las medidas y alcances previamente determinados desde las convicciones del evaluador y de la formalidad universitaria. La evaluación entonces es un acto que apoya y orienta el aprendizaje por su contenido graduador del nivel de conocimientos de quienes estudian la ciencia y en este sentido es consustancial en el acto de enseñanza-aprendizaje de manera que una destacada cualidad que tiene es su permanencia, toda vez que persigue la corrección hacia el fin de aprendizaje científico jurídico, así entonces toda vez que el profesor interactúa con el estudiante se genera la evaluación que permite el avance hacia la comprensión de lo estudiado, por lo tanto cuando hablamos de evaluación nos referimos a este acto sin forma alguna, espontáneo, emanada del saber del profesor con propósito de guía que se confunde con la misma docencia.

Siendo la evaluación un acto perteneciente al saber de la ciencia del evaluador, la que determina sus medios y formas, ha ocurrido, dada la masificación de la enseñanza universitaria en las últimas décadas en todo el mundo, que, las ciencias de la educación se han extendido desde la pedagogía hacia la educación superior, lo que ha tenido por efecto la migración de métodos generales de enseñanza hacia el estudio de la ciencia jurídica, generando dos efectos significativos en la evaluación dentro de las carreras de derecho; a) La legitimación de sistemas de evaluación por sus aspectos formales sin necesaria conexión con el objeto de la ciencia del derecho y b) Los instrumentos de evaluación del conocimiento del derecho (pruebas, trabajos disertaciones, etc.) se adaptaron a la verificación de aprehensión de contenidos universales de nuestra ciencia. Estos dos efectos han orientado el abordaje del tema de la evaluación hacia los métodos de enseñanza como si el propósito de la formación en derecho se tratara de una formalidad universal que el estudiante debe conocer para luego ser evaluado por pertinentes instrumentos que acierten en el grado de aprendizaje adquirido.

La enseñanza de la ciencia jurídica corresponde a quienes han alcanzado su conocimiento y por lo tanto no está desconectada de la sabiduría propia del titular de la ciencia, existe entonces una conexión directa y necesaria entre por una parte la idea de la ciencia en cada época histórica y por la otra su enseñanza, basta observar cómo se enseñaba el derecho en el pasado para corroborar esta afirmación; La creencia que el derecho consistía en principios derivados del derecho romano en la baja edad media tuvo por consecuencia que la enseñanza se hiciera por medio de la dogmática, luego cambió la convicción, y el derecho se sustentaba en leyes naturales y su enseñanza varió a métodos desvinculados de la literalidad de los textos, recientemente se tuvo la creencia que la ciencia jurídica se identifica con el sistema nacional de la legislación y su enseñanza se hacía por medio de la teoría y la lógica de las leyes. Así los métodos de enseñanza-aprendizaje se vinculan estrechamente a las creencias sobre el derecho de cada tiempo y no tienen por lo tanto carácter autónomo de manera tal que sus premisas, alcances, técnicas y aplicaciones, provengan desde una ciencia distinta sin conexión con el estado de la ciencia jurídica.

Ahora bien, siendo la evaluación entonces, un acto propio del saber jurídico, cuyo titular es el profesor, conocedor no solo de su ciencia, sino que también de sus premisas, alcances y técnicas, las que surgen directamente desde su comprensión del derecho, se presenta así la necesidad de ofrecer una evaluación pertinente con la ciencia en que consiste el derecho. Acertar en la adecuada evaluación, no es solo un asunto de métodos y técnica de educación, sino que exige primerísimamente una convicción sobre qué es

el derecho, esta base elemental que ofrezco para la comprensión del acto evaluativo requiere de profesores que hayan alcanzado la madurez científica que se consigue luego de transitar por los caminos de la duda y el error, en cuanto a docentes jóvenes o en formación éstos deben recibir toda la colaboración de sus mayores y de la universidad para profundizar en la ciencia. Una vez definida la ciencia en la que se cree por el profesor y la universidad es posible un acercamiento al tema de los métodos y técnicas de enseñanza y para finalmente abordar en una tercera fase la evaluación, sus sustancias y formas.

Así entonces, la evaluación del conocimiento jurídico requiere una toma de posición por parte del evaluador y de la universidad a la que pertenece el programa sobre lo que se va a enseñar como derecho a los estudiantes, situación que aunque pudiera estar claramente expuesta por escrito constituye el comienzo de las buenas intenciones educativas, toda vez que es la práctica profesional desde donde se ejerce la docencia y la consecuente evaluación y por lo mismo son los profesores los llamados a mejorar toda declaración formal sobre el tema con sus acciones concretas educativas.

La introducción al tema de la evaluación nos deriva al qué enseñar, esto es; el objeto de la educación jurídica que debe estar alineado con el objeto de la ciencia jurídica que se adscribe, y este es un aspecto esencial en la evaluación, pues hay distintas posiciones sobre el derecho, y aunque se comparta una misma idea científica del derecho, pudiera existir divergencia de cual aspecto de la ciencia debiera evaluarse a lo que se sigue el cómo debiera evaluarse. La diversidad no constituye un problema en sí mismo por lo que los instrumentos de evaluación son siempre flexibles y debieran ser tenidos por los profesores como medios hacia el fin formativo y no como instrumentos rígidos que se satisfacen por sí mismo.

Para la búsqueda y mejoramiento de las formas de evaluación la comunidad académica debe dialogar en torno a la ciencia jurídica que adscriben como suya y enseñan. Estos diálogos han sido incentivados desde los verificadores de calidad actualmente en vigencia que inciden en una participación abierta de los distintos agentes de la ciencia jurídica en torno a la formación de profesionales. En algunas universidades el compromiso establecido en su misión determina el alcance que la formación jurídica tiene en los estudiantes de derecho y por tanto en la convicción moral de la universidad en su fin, la que redundará en la creencia que sobre el derecho tenga el cuerpo profesional de la carrera.

Las convicción sobre el derecho formalmente declarada o contenida en la sabiduría de los integrantes de la comunidad académica son relevantes al momento del acto evaluativo o proceso evaluativo si queremos valorar la

evaluación como un continuo permanente de la docencia. Las declaraciones en el perfil profesional son indicativas de una formación de abogados en atención a un fin.

He presentado la evaluación como un acto eminentemente profesional y perteneciente al área de dominio de la ciencia jurídica, sin embargo, así como los métodos y las técnicas de educación y de evaluación han sido tratadas desde ciencias ajena a la jurídica, así también la evaluación siendo que pertenece a la ciencia del cultor, en nuestro caso del jurista o abogado, es por esta razón que toman el nombre genérico de profesor, no pocas veces observo una suerte de legitimación general con que la sociedad ve a los educadores en cuanto ostenten título profesional de profesores, esto se justifica por lo noble de su actividad, sin embargo es profesor todo aquel que teniendo dominio de su ciencia por consecuencia de su conocimiento lo comparte con propósito formativo, de manera que el apelativo de profesor para un abogado o jurista no está referido tanto a la actividad formal que desarrolla, sino más bien al dominio que ha alcanzado sobre la ciencia por cuya causa genera la actividad docente. Por esto asevero; la ciencia hace al profesor.

La evaluación tiene una segunda acepción que es la más conocida; como una manifestación de poder de la institución universitaria, delegada al profesor para su correcta aplicación en conformidad a fines formativos declarados en el perfil profesional de la carrera y es en este sentido un acto de potestad de la administración conducente al otorgamiento del título o grado. El alcance de la evaluación entonces, pasa no solo por la convicción científica de quien enseña sino que también por la correspondencia de ella con el fin formativo del profesional que la unidad académica declara. Esta medida de pertenencia a una comunidad formal universitaria va a darle a la evaluación su ordenación proveniente de la administración académica, lo que supone el compromiso moral del profesor de enseñar aquella ciencia de la comunidad universitaria a la que pertenece, sin perjuicio de lo que ya he dicho, la labor del profesor en su arte práctico es mejorar las declaraciones formales de la institución, y en este sentido es el profesor quien hace la institución universitaria, a este última le cabe una función acogedora del docente y de exigencia con sus obligaciones formales.

El alcance de la evaluación en su aspecto científico se integra entonces en su aspecto formal, el profesor junto con adscribir a una universidad desde lo administrativo formal, que lo lleva a comprometer su actuar al fin formativo de la institución, debe vincular esta condición con su pertenencia a la comunidad científica jurídica a la que pertenece, o dicho en otras palabras; el profesor debe comprometer sus personales convicciones sobre el derecho en la evaluación si las tiene, de lo contrario la declaración de la

escuela a la que pertenece será suficiente medida en la acción evaluativa. Un punto de conflicto al momento de evaluar lo encontramos precisamente en la tensión que se forma entre las creencias del evaluador respecto de la ciencia del derecho y por otra parte las convicciones de la comunidad jurídica universitaria a la cual está adscrito el profesor. Siendo que el poder evaluador radica en el profesor tomando el nombre de la universidad en su acción, la evaluación constituye una manifestación de abierta honestidad para el profesor quien deberá ponderar virtuosamente en su acción su idea del derecho, con las de la universidad como ente administrativo organizacional.

La respuesta ante la dificultad inicial descrita anteriormente para una adecuada o correcta evaluación tiene varios estratos de solución, mayoritariamente se ha respondido desde la técnica docente recomendando métodos evaluativos, instrumentos y formas de evaluación que se manifiestan en modificaciones en la reglamentación, lo anterior redundará en un efectivo mejoramiento en la evaluación siempre que los evaluadores den respuesta a la pregunta sustantiva del qué evaluar para posteriormente comprender el cómo evaluar que muchas veces provendrá la respuesta del mismo docente dado que la universidad consciente de la autoridad reflexiva del profesor, suele no incluir en sus reglamentos la descripción de los instrumentos evaluativos, los que son denominados genéricamente como “pruebas”. De esta manera el profesor tiene la libertad para escoger, libertad de la que tiene que ser responsable y hace que la evaluación sea un acto eminentemente profesional aunque se encuentre regulada en algunos aspectos más bien de orden formal en los reglamentos de las carreras.

II. EVALUACIÓN CONFORME EL OBJETO Y CONFORME EL SUJETO

Una vez aclarado lo que la evaluación es, corresponde hacer las conexiones entre la ciencia del derecho, es decir, su conocimiento y el acto o proceso evaluativo. Al presentar la evaluación conforme el objeto y el sujeto no nos estamos refiriendo a dos tipos de evaluación sino que lo hacemos para relevar dos componentes de la ciencia jurídica que todo evaluador en derecho debe considerar dentro del acto evaluativo. La reflexión con que inicio el tema es: Si vamos a evaluar el conocimiento del derecho en el estudiante, ¿Qué es aquello que vamos a evaluar y cuál es la medida de la evaluación? Por el momento dejo afuera la pregunta: ¿Cómo vamos a evaluar? Dado que la reflexión en torno a la pregunta ha surgido desde la metodología sin una previa respuesta a las preguntas anteriores que deben ser respondidas

desde la ciencia jurídica. De esta manera la metodológica es una consecuencia posterior a la determinación del conocimiento jurídico que desea enseñar el profesor y la universidad a la cual pertenece.

Pretendo acercar una idea de ciencia del derecho actual, que aunque pudiera presentarse teóricamente desde distintas formalidades de sustentación o fines, en grandes rasgos la puedo resumir como sigue: El saber en qué consiste la ciencia jurídica puede reconocerse en tres estratos del conocimiento; el normativo, el procedimental y el de la acción. Hace algunos años atrás se generó un acercamiento entre los conocedores del derecho en cuanto a reconocer estos tres estratos, cada cual con sus énfasis. Esto me permite estructurar mi presentación del tema distinguiendo dos grandes énfasis en la ciencia; por una parte los que creen que la ciencia es sustancialmente la universalidad normativa y todos sus derivados generales y por la otra los que creen que sustancialmente la ciencia consiste en la acción la que contiene el saber científico y que tiene manifestaciones en la construcción casuística. Así pues la evaluación variará si se cree que la ciencia está en la norma, pues en esta creencia deberá evaluarse el conocimiento de las universalidades como la legislación de todo tipo, en cambio si la creencia es que la ciencia está en la acción, la evaluación deberá recaer sobre la habilidad virtuosa personal adquirida por el evaluado. Insisto en la idea que en cada uno de estas dos posiciones existen los tres estratos de comprensión científica del derecho. Así quienes creen en que la universalidad es lo sustancial en la ciencia, también comprenden que existe un estrato de acción, al que suelen llamar práctica, hacer o ejecución que se evalúa en conformidad a la aplicación que el estudiante hace desde la universalidad normativa. Así mismo quienes creen que la acción es lo sustancial en la ciencia, también comprenden que existe un estrato universal normativo, cuya evaluación es en función de su análisis crítico; esto es; de acuerdo al caso, haciendo entender al estudiante que el estrato universal de conocimiento no se satisface por sí mismo. Ahora bien, hablo de evaluación conforme el objeto para identificar aquella cuyo énfasis proviene de la creencia que la ciencia jurídica es una realidad fuera del hombre y que vive en la normatividad universal y hablo de evaluación conforme el sujeto para identificar aquella cuyo énfasis proviene de la creencia

III. EVALUACIÓN CONFORME EL OBJETO

En la historia de la enseñanza del derecho, las variaciones de las creencias científicas han oscilado permanentemente y por consecuencia uno de los

estratos del conocimiento ha prevalecido sobre el otro afectando la evaluación. En los tiempos de fijaciones normativas como en la codificación del siglo XIX, el conocimiento descriptivo de las leyes y el dogma exegético que nace sobre su interpretación volitiva, le asigna valor de conocimiento de derecho al sistema normativo, lo que redunda en una evaluación eminentemente centrada en el objeto de la ley y el dogma, como si el derecho se tratara de un objeto de estudio fuera del sujeto que aprende, el cual es un observador, a semejanza del biólogo que observa los fenómenos naturales, así en ese tiempo existía una común opinión que el derecho se revelaba como un sistema de conocimiento, el que podía aprenderse por medio de enunciados lógico-descriptivos, reduciendo la evaluación a una técnica demostrativa por medio de la definición, la partición y división de los elementos de la entidad o institución de derecho, la que se estudiaba desde el estanco de la rama a la que cada cátedra pertenecía a semejanza como suele conocerse los objetos propios de las ciencias naturales.

La fuerza de la tradición que se transmite de maestro a discípulo sobre lo que es el derecho, suele sobreponerse a la dirección señalada por la institucionalidad universitaria de lo que debe entenderse por derecho, por tanto enseñarse y consecuentemente evaluarse en los cursos. Es en este sentido que se genera la tensión en el evaluador cuando no existe la correspondencia entre sus convicciones sobre el derecho y las convicciones de la universidad formalmente declaradas.

En el siglo XIX se sustituyó la enseñanza del derecho (común) por la enseñanza de las leyes y a principios del siglo XX se volvió a re establecer la enseñanza del derecho, aboliendo las cátedras de *código civil* por las de *derecho civil*. La certeza que generó en el derecho el sistema codificador justificaba conocer y evaluar al estudiante por medio del aprendizaje de la ley y el dogma proveniente de la exégesis de los códigos. Sin embargo lo que es común en la enseñanza del derecho, es que no existe esta uniformidad entre programas y evaluaciones, dado la fuerte tradición de su enseñanza de maestro a discípulo.

IV. EVALUACIÓN CONFORME EL SUJETO

El aspecto subjetivo de la evaluación consiste en que recae sobre el sujeto del alumno, pues es el titular de la ciencia, como contrario tenemos el aspecto objetivo que recae sobre el conocimiento de la exterioridad del derecho expresado como ley y dogma. El aspecto subjetivo valora el saber prudencial y la habilidad desarrollada por el alumno como conocimiento jurídico

integrado al conocimiento meramente descriptivo del derecho como objeto, comprender el derecho como conocimiento prudencial, habiloso en que consiste el elegir la respuesta de Justicia como fin del derecho, nos lleva a evaluar si el alumno posee dicho conocimiento que se adquiere con la reiteración ante casos que exigen una respuesta prudencial de derecho. El conocimiento de derecho meramente objetivo desprovisto de juicio o actividad prudente por parte del sujeto llamado a decidir qué es derecho y que no es derecho, condujo a creer que la función educadora de las carreras de derecho, consistía en la formación legal y dogmática dejándole a la práctica en el foro la adquisición de ese otro conocimiento personal y subjetivo que las escuelas no integraron y recién en los últimos años del siglo XX lentamente han ido asumiendo ambos aspectos al saber jurídico al que debe responder la formación de abogados. En el comienzo de la enseñanza dogmática, el propio Andrés Bello creador del *Código Civil de Chile* pondrá los acentos precisamente en la forma de entender el derecho de la época que dejaba atrás, al decir que: “El plan de estudios legales según el programa de la Universidad “tiene por objeto no solo proveer al país de hábiles jurisconsultos, sino de hombres capaces de desempeñar las altas funciones de la administración y de la legislatura y de dirigir la opinión pública” (discurso del Rector de la Universidad de Chile don Andrés Bello, en *Anales Universidad de Chile*, 10, 1853, página 555). La habilidad como fin en la formación del conocimiento jurídico, la manifiesta Bello ante el proyecto del entonces decano de derecho de suprimir dos cursos; el de *Legislación Universal* y *Economía Política*.

La evaluación en su aspecto subjetivo alude a la habilidad como fin en la formación proporcionada por el programa de derecho, proveniente de la permanente actividad de saber elegir la respuesta correcta ante una situación de relevancia jurídica lo que se llama “hábito” el cual se sirve de la prudencia o conocimiento que permite la distinción al ofrecer la respuesta entre lo justo o injusto, lo correcto o incorrecto o cualquier otra disyuntiva de relevancia jurídica que la pregunta exija al que estudia derecho, quien posea dicha habilidad puede llamarse jurisconsulto o jurisprudente, este es quien posee estos dos saberes, por una parte el saber universal de la ley y el dogma estudiado como objeto y por otra parte el saber concreto o particular del caso proporcionado por la prudencia y la habilidad habida en la persona del jurista. El evaluador debe considerar ambos saberes para una completa y correcta evaluación; completa en cuanto al conocimiento universal, y correcta en cuanto a la aplicación de dicho conocimiento universal al caso concreto. Así entonces el evaluador puede encontrarse ante alumnos que conozcan las leyes y los dogmas construidos por el saber jurídico pero si no sabe aplicarlos o descartarlos en el mérito del caso, puede responder

incorrectamente a lo que conoce universalmente. Veamos algunos ejemplos: Conocer que la Constitución reconoce el derecho de libertad, pero desconocer su aplicación en cada circunstancia en que una persona invoca dicho precepto universal, podríamos sostener que ¿sabe derecho?, ¡evidentemente no! Asimismo las preguntas sobre definir de memoria un concepto, enumerar los requisitos o elementos de tal o cual institución solo apuntan a la mitad del conocimiento necesario para saber derecho, es decir, solo a la universalidad dogmática-legal. Ese conocimiento de la universalidad dogmática con que se pretendió darle rigor científico al derecho en la modernidad, llevó a desplazar el conocimiento de aplicación concreta, distinguiendo la formación jurídica científica de la práctica, la primera ofrecida por la universidad y la segunda adquirida por el alumno una vez que egresaba de la universidad.

Este desconocimiento prudencial-habilidoso puede conducir a que el evaluador califique en un nivel de aprobación del conocimiento a un estudiante que no ha adquirido, desarrollado o expuesto el criterio de discernimiento en que consiste saber derecho. Dada la fuerte tradición formadora de los estudios jurídicos en el mundo, hoy suele dividirse el saber jurídico en teórico y práctico, a pesar que se trata en verdad de un solo conocimiento, esta manera de pensar la evaluación se debe a que el elemento o componente de habilidad prudencial ha penetrado como nunca, desde antes de la codificación, en la formación prudencial que ofrecía el *Derecho Común*. Hoy la formalidad del *curriculum* incorpora cursos que persiguen ya sea la formación en habilidad prudencial o de aplicación a casos reales como los cursos de clínicas profesionales, derecho romano, historia del derecho, argumentación, Interpretación y otros más. Conforme mi modo de ver la evaluación estos cursos, contribuyen al desarrollo del aspecto subjetivo en la formación de abogados, pero no pueden ser considerados cursos prácticos como oposición a cursos teóricos o propiamente científicos jurídicos por lo que explicaré a continuación.

La tradición moderna en la formación de abogados radicó en el saber objetivo y universal del conocimiento del sistema jurídico, nacido de la normatividad, la sabiduría en derecho y por tanto, el logro de la enseñanza y su consecuente evaluación consistía en la descripción natural del sistema, como si nuestra ciencia tuviera un objeto de estudio fuera del hombre a semejanza de las ciencias naturales como la astronomía o la botánica. Así comprendido el derecho, excluyó de la formación jurídica que se dio predominantemente hasta finales del siglo XX, la prudencia personal y subjetiva en la evaluación. Sin embargo en los tiempos actuales ha vuelto la incorporación de este elemento subjetivo a las escuelas de derecho pero bajo la

tímida forma de cursos prácticos, aun con cierto temor de no desplazar a la ley y la dogmática construida en su entorno, del lugar de privilegio que hasta hoy gozan en la formación jurídica. El solo mencionar la subjetividad en la evaluación es motivo de temor dado que se asimila a la arbitrariedad que se debe evitar a toda costa, por tanto, alguien pudiera pensar que mejor será evaluar conforme el objeto de estudio del derecho: la ley y el dogma que se construyó por lo que otros dijeron. Sin embargo el objeto de estudio del derecho no está fuera del hombre como sí lo está en las ciencias naturales como en la astronomía y en la biología. El objeto de estudio del derecho consiste en las acciones justas del ser humano y por lo tanto su principio de conocimiento radica en él, la formación en conocimiento prudencial por el hábito debe enseñarse como derecho y evaluarse junto al conocimiento de lo exterior al estudiante y así completar la formación que tenga por alcance la evaluación de ambos aspectos del saber jurídico.

V. FUENTES, MEDIDAS Y FORMAS DE LA EVALUACIÓN

Hemos expuesto nuestra opinión de lo que consiste evaluar en derecho y lo justificamos relacionándolo con el conocimiento jurídico, al que referimos tanto al conocimiento de las leyes y la dogmática como a la prudencia y habilidad de su correcta aplicación en el ejercicio de resolver un problema jurídico. Le asignamos valor de ciencia en cuanto que la ley y el dogma tienen características universales demostrables y la expresión científica jurídica se concreta en el hacer práctico conducente al fin de justicia y bondad en que el derecho consiste. Bajo ninguna justificación podemos asignarle valor científico al conocimiento de la universalidad de la ley desprovisto de prudencia por parte del agente en su aplicación debido a que esa universalidad se recrea en cada acto o acción en que se requiere la opinión del abogado, y es por este motivo que el saber prudencial corrige la universalidad del sistema jurídico en una respuesta particular que debe contemplar las circunstancias únicas del hecho que requiere pronunciamiento en derecho. Saber derecho exige por tanto conocer lo universal y lo particular.

El aspecto universal en que consiste la evaluación tiene su fuente escrita en los manuales de estudio, leyes y en todo documento explicativo de la abstracción universal científica jurídica, sea presentada como una *Teoría* o un *Sistema General*, también la fuente del aspecto universal del derecho lo encontramos en la explicación verbal que el profesor hace en la clase de las fuentes escritas. La medida de la evaluación, en cambio estará definida en los programas del curso respectivo, en el *curriculum* de la formación de una

determinada escuela de derecho o simplemente por la libertad del profesor quien acotará la cantidad de páginas o capítulos que serán evaluados o cuáles leyes o doctrinas entrarán para la prueba. Este aspecto de la evaluación en cuanto su universalidad es lo primero que adquiere el alumno como “saber derecho”.

El aspecto particular de la evaluación es la prudencia y habilidad en derecho, dado que consiste en una virtud personal tiene múltiples fuentes desde donde puede provenir. La explicación del profesor en clases es a mi entender la más relevante, si es necesario descartar la solución universal contenida en la ley debe hacerlo con profunda convicción basado en el criterioso saber de la experiencia, y hacer el diálogo de lo particular con lo universal, explicando que la obligatoriedad de la ley es general pero que esto no significa que se aplique a todos los casos. Así el profesor enseñará cuando aplica y cuando hay que descartar un precepto universal por sobre otro, asimismo relacionará y analizará problemas con sus posibles soluciones y presentará a los alumnos su capacidad virtuosa de responder a la dificultad de los casos con ingeniosa (generada dentro de él mismo) solución. El aprendizaje de la virtud prudente es una habilidad que se cultiva en el espíritu del alumno, no se memoriza como se hace con una teoría descriptiva que contiene definiciones, requisitos u elementos que al momento de evaluar se comprueba con la memorización por parte del alumno. Esta virtud prudente en derecho o jurisprudencia da respuesta distinguiendo lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto, lo adecuado de lo inadecuado, es por tanto una decisión de contenido valórico. Esta distinción la erigimos como la máxima expresión de conocimiento jurídico. Durante mis años de formación jurídica lo escuché miles de veces repetido en abogados y profesores en la escuela de derecho: “*esta carrera consiste en distinguir*”. Sin embargo, radican la distinción del supuesto “saber derecho” en la abstracción sistemática jurídica. Así las evaluaciones consistían en distinguir el derecho personal del derecho real, las leyes de los decretos y circulares, las obligaciones puras y simples de las sujetas a condición o los contratos reales de los contratos de trato sucesivo. ¿Cómo llegó a ocurrir tamaña confusión? La respuesta es: en la modernidad cuando se pretendió erigir al derecho como objeto de conocimiento científico semejante a las ciencias naturales divorciándolo de lo que los alemanes llamaron ciencias del espíritu y anteriormente simplemente: Humanidades. Como hemos explicado anteriormente, el derecho no es una ciencia fuera del hombre, principia en él y su ejercicio consiste en un actuar virtuoso, dicho de otra manera consiste en distinguir la respuesta correcta de la incorrecta, lo que es justo de lo que es injusto y es sobre dicha elección que se sostiene el “saber derecho” por consecuencia la evaluación de este

saber se hace en la medida que la formación profesional del abogado que el programa curricular de una determinada escuela de derecho declare.

Siguiendo con la explicación anterior, la evaluación del aspecto subjetivo del saber jurídico en cuanto dicho saber consiste en una virtud que distingue, esta es moral y se adquiere con acciones morales, ya sea practicadas por el mismo alumno o aprendidas en la práctica familiar o del entorno social o cultural al que pertenece, no obstante cada estudiante ingresa a estudiar derecho en distintos niveles de logro de la virtud, la función educativa del profesor es esencial para que todos logren adquirir o desarrollar al máximo su potencial prudencial. En este sentido siempre he escuchado tanto de agentes internos y ajenos a la escuela de derecho ante acciones de faltas de virtud moral, imprudentes o inadecuadas o injustas de un estudiante de derecho, expresiones reprobatorias tales como: “no podemos permitir esto en un estudiante de derecho” “Si hace eso como estudiante, que se espera cuando se titule” “¿en qué universidad estudió este abogado?”. De aquello que he leído concluyen los autores que la abogacía es una carrera de alta exigencia social por su función de justicia, pero la verdad es mucho más profunda dado que el saber derecho exige una respuesta adecuada y justa frente a todas las aplicaciones que la universalidad legal permite, la omisión por parte de la escuela de derecho de la evaluación en su aspecto subjetivo los hace responsables de una formación profesional a medias. Por último diré que no se puede confundir el aspecto subjetivo de la evaluación con la arbitrariedad pues una precisa predeterminación del instrumento evaluativo permite obtener el fin virtuoso perseguido en el estudiante. También en cuanto que se evalúa la virtud prudencial, no es posible menospreciar este conocimiento como no técnico, de manera que si el estudiante aplica conforme un saber adquirido fuera del aula universitaria, bendito sean sus padres, maestros escolares, guías espirituales, referentes de liderazgo religioso o político, parientes o amigos de quien ha desarrollado la virtud el alumno, el profesor no puede erigirse como el único educador de la virtud al cual el alumno ha de seguir como un depositario de la verdad, la labor evaluativa como la educadora requiere humildad y constituirse en un modelo de sabiduría a seguir voluntariamente por el estudiante.

VI. CONCLUSIÓN

Así el conocimiento del derecho no radicaría en la exterioridad de la ley sino en la comprensión que el estudiante haga de ella, más que acertar en el dogma, debe radicar en el estudiante la capacidad prudencial y habili-

dosa que conduce a entender el conocimiento o ciencia del derecho, no en la exterioridad objetiva de la ley sino en la determinación de la solución ofrecida por el estudiante. Lo expuesto es la creencia que el conocimiento jurídico es una cosa abstracta cuya comprensión inteligible radica en el sujeto del jurista que adquiere la *prudentia iuris* por medio de la acción propia del que sabe derecho, que los romanos llamaron *agere* y los canonistas llamaron hábito, también en sentido de acción o actividad humana. A partir de la modernidad el conocimiento jurídico se desplazará hacia afuera del sujeto emulando las ciencias naturales, tan en boga en aquel tiempo a que los estudiosos del derecho emularon deshumanizando el aprendizaje y concentrándolo en una materialidad documental como la legislación, imitando los objetos de estudio de las ciencias naturales como un cuerpo. La tendencia actual en evaluación en Derecho revierte el conocimiento jurídico a una postura centrado en el sujeto; el estudiante, futuro jurista, quien es el titular de la ciencia.

EVENTOS EVALUATIVOS INTEGRATIVOS
EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.
TRIBUNALES MAYORES*

Williams Eduardo VALENZUELA VILLALOBOS**

RESUMEN: A partir de la implementación del Currículum Mayor (CMY), que contiene las exigencias actuales en arquitectura curricular de nivel mundial, se ha desarrollado todo un modelo educativo en la Universidad Mayor congruente con los requerimientos de la globalización del mundo laboral, económico y educativo, aplicando los más altos estándares de calidad. Basado en ello, todas las carreras de la Universidad se han adaptado a dicha arquitectura, que en términos generales contempla bloques y áreas de formación. Los bloques son generalmente cuatro, tres obligatorios de pregrado (inicial, disciplinario y profesional) y uno optativo u opcional de especialización o postgrado (bloque especializado). Las áreas de formación son trasversales a los bloques y que corresponde a las de formación general, formación en gestión, formación básica y formación específica. Para el seguimiento y medición de los desempeños y aprendizajes de los estudiantes, como asimismo, para medir y controlar todo el sistema educativo se desarrolló el Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa (SEEE). El SEEE representa un sistema de evaluación continua para todas las actividades formativas de pregrado, dentro del cual se encuentran diversos mecanismos para la evaluación de los aprendizajes y desempeños. Dentro de éstos, los Eventos Evaluativos Integrativos representan una forma novedosa, útil y eficaz para medir el nivel de aprendizaje y desempeño de los alumnos, frente a experiencias de aprendizaje integrativas.

* Documento elaborado por el equipo técnico de la Vicerrectoría Académica y de Asesoramiento de Calidad de la Universidad Mayor (Mabel Sepúlveda, Héctor Bravo y Mauricio Cataldo). Sin perjuicio de las contribuciones del autor.

** Licenciado en Ciencias Jurídicas, Abogado; Magíster en Derecho Constitucional y Derechos Humanos. Director de la Escuela de Derecho de la Universidad Mayor, Santiago, Chile. williams.valenzuela@umayor.cl.

En efecto, se intenta generar un mecanismo que permita a los estudiantes desenvolverse de la forma que más se asemeje al ejercicio real de su profesión, donde son controlados los resultados de aprendizajes comprometidos en un cúmulo determinado de asignaturas.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza basada en competencia, Arquitectura curricular, Evaluación del aprendizaje y desempeños, Eventos Evaluativos Integrativos

ABSTRACT: Since the implementation of Curriculum Mayor (CMY), which contains the current curricular architecture requirements worldwide, the Universidad Mayor has developed an educational model according with the requirements of the labour, economic and educational globalization, applying the highest quality standards. Based on this, all undergraduate studies at University have adapted its curriculum to this architecture, which includes blocks and macros terms of training areas. Blocks are usually four, three undergraduate which are obligatory (initial, disciplinary and professional) and one more is optional in specialized. The training areas are transverse to the blocks and corresponding to the general training, management training, basic training and specific training. For monitoring and measuring the performance and learning of the students, as also measure and monitor the entire system: System Evaluation of Educational Effectiveness (SEEE) it was developed. The SEEE represents a system of continuous assessment for all undergraduate training activities, in which there are several mechanisms for the assessment of learning and performance. Within these, the Integrative Evaluative Events represent a novel, useful and effective form to measure the level of learning and student performance against integrative learning experiences shape. Indeed, it attempts to create a mechanism allowing students to interact in the way that most resembles to the actual exercise of their profession, where they are controlled learning outcomes involved in a particular cluster of courses.

KEYWORDS: Competency based education, Curricular architecture, Assessment of learning and performances, Integrative Evaluative Events

SUMARIO: I. *Un punto de partida: el modelo educativo de la Universidad Mayor (UM) – Currículum Mayor (CMY)*. II. *El Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa en la (SEEE) en la UM*. III. *Procesos académicos críticos (PAC)*. IV. *Evaluación del aprendizaje y de desempeños*. V. *Tribunales mayores como EEI*. VI. *Conclusiones*.

**I. UN PUNTO DE PARTIDA:
EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD
MAYOR (UM) – CURRÍCULUM MAYOR (CMY)**

Un elemento esencial para comprender los Eventos Evaluativos Integrativos (EEI) en la enseñanza del Derecho, en la Facultad de Derecho de la UM de Chile, está dado por el modelo educativo al que adscribe la Universidad. Por ello, el presente documento comenzará con la explicación del Currículum Mayor o CMY.

El *Curriculum Mayor* es un hito en la evolución del Proyecto Educativo que se ha implementado en la Universidad Mayor de Chile desde su fundación en 1988. Los conceptos esenciales y su sustento integran los principios o valores institucionales y las orientaciones de su proceso formativo. De lo anterior, la UM postula la formación de personas equilibradas.

El modelo educativo se basa en la docencia efectiva, el aprendizaje activo y la interacción maestro-discípulo.

1. *Principios y orientaciones del proceso formativo de la Universidad Mayor – Sustento del quehacer académico*

La UM basa su quehacer académico en los siguientes principios:

- Libertad académica;
- Excelencia;
- Vocación pública, e
- Igualdad de oportunidades.

Son orientaciones del proceso formativo:

- Espíritu de emprendimiento;
- Equilibrio del objetivo formativo;
- Transversalidad de elementos formativos;
- Aprendizaje autónomo;

- Efectividad docente y
- Aseguramiento de la calidad.

2. *El Currículum Mayor (CMY)*

El CMY es una arquitectura curricular reconocida internacionalmente por su visión innovadora en la formación equilibrada de los estudiantes. Incorpora las actuales tendencias curriculares en la educación superior a nivel mundial, ajustando la formación de profesionales a los requerimientos de una educación actualizada y equilibrada, formando competencias genéricas fundamentales para desenvolverse en la realidad actual. Además, provee una rica experiencia universitaria a sus estudiantes, resguardando debidamente todas las dimensiones en que ha de implementarse la educación de nivel superior.

El *Curriculum Mayor* es un requisito y una filosofía educacional. Constituye un requisito por cuanto, a fin de recibir el título profesional, el estudiante debe cursar y aprobar asignaturas y realizar actividades en las diversas áreas temáticas que lo conforman. Pero, es también, una filosofía educacional puesto que descansa en la convicción de que cada estudiante titulado en la Universidad Mayor logre ser una persona ampliamente educada, en términos de conocimientos y destrezas, de comprensión de la diversidad cultural y de actitudes para abordar problemas en el ámbito ético, al tiempo que prepara para ejercer con éxito una profesión en un mundo global y competitivo.

Siendo a la vez un requisito y una filosofía educacional, el CMY se estructuró recurriendo a los conceptos de la ingeniería curricular, quedando determinado por dos coordenadas: *Bloques Curriculares y Áreas de Formación*, que ordenan las actividades de aprendizaje según su naturaleza y modalidades en tres instancias del desarrollo de los estudiantes.

La primera coordenada son los *Bloques Curriculares* que integran las actividades siguiendo la complejidad y especialización creciente hacia la formación profesional. Son cuatro en general* (tres en el nivel de Pregrado y uno optativo en el nivel Especializado o de Postgrado):

El *Curriculum Mayor Inicial* conforma el fundamento para abordar las disciplinas y luego el accionar profesional. Se da inicio también a actividades que complementan dicho quehacer y que favorecen el desarrollo equilibrado del alumno que ingresa a la Universidad Mayor. El conjunto provee ciertas competencias iniciales en un campo del saber superior. Dependiendo de

* Algunas carreras pueden variar al respecto en atención a su naturaleza, perfil de egreso y tiempo del programa.

la carrera o programa específico, se completa esta etapa formativa en alrededor de dos años desde el inicio de los estudios, habilitándose al estudiante para recibir el Grado de Bachiller en un Campo o Área del saber superior y a la Certificación Universidad Mayor, como asimismo, a la Certificación de Competencias clave declaradas en el Perfil de este nivel de salida.

El *Curriculum Mayor Disciplinario* focaliza en los estudios pre-profesionales, los cuales enlazan los aspectos de índole más fundamental del *Curriculum Mayor Inicial* con aquellos que se abordan posteriormente en las actividades docentes profesionizantes [*Curriculum Mayor Profesional*]. Se incluye aquí igualmente las disciplinas que enmarcan y sustentan los temas relacionados con el ejercicio profesional. Dependiendo de la carrera o programa, se completa esta etapa en un período de 2 – 3 años, luego del Bachillerato, habilitándose al alumno para recibir el *Grado de Licenciado* en una disciplina o campo del saber superior y la Certificación Universidad Mayor. En la carrera de Medicina y en las carreras de Educación se certifican, además, las competencias del Perfil de este nivel de salida.

El *Curriculum Mayor Profesional* integra los estudios finales del nivel de pre- grado que se relacionan directamente con los principios, saberes, prácticas y competencias específicas y genéricas propias del ejercicio de la profesión. Dependiendo del programa específico, esta etapa formativa se lleva a cabo en un período de 1 - 2 años, luego de la Licenciatura, habilitándose al estudiante para recibir el Título Profesional en un campo específico, asociado al accionar de una profesión, y la Certificación Universidad Mayor. En esta salida curricular se certifican las competencias específicas y genéricas declaradas en el Perfil de Egreso de la carrera.

El *Curriculum Mayor Especializado o de Postgrado* es una etapa optativa en la cual el estudiante profundiza o se especializa en el campo disciplinario o profesional, incursionando en los mecanismos de generación del conocimiento o en el desarrollo de proyectos aplicados o una actividad equivalente. En algunas de las carreras puede avanzarse desde el *Curriculum Mayor Profesional*. Dependiendo de la carrera, esta etapa se realiza en un período aproximado de 1 - 2 años, luego de la Titulación Profesional (o Licenciatura en algunos casos), habilitándose al alumno para recibir, en un área del saber, disciplina o accionar profesional, el *Grado Académico de Magíster*, de índole profesionalizante, una *Especialización*, un *Postítulo* o un *Diplomado*, o concursar para realizar una *Especialidad Médica*, cuya duración en tal caso puede ampliarse hasta 3 años.

La otra coordenada son las cuatro *Áreas Formativas* que contempla el *Curriculum Mayor* y comprenden las temáticas que tributan al Perfil de Egreso de cada carrera. Las actividades de cada área se organizan en asignaturas y se

dimensionan en horas, resguardándose un adecuado equilibrio entre ellas. Las áreas fluyen transversalmente a lo largo de los Bloques Curriculares del nivel de Pregrado.

Una prevención, en el caso chileno el Título de Abogado es otorgado exclusivamente por la Corte Suprema conforme a la legislación vigente. Por ello la articulación curricular de nuestra carrera tiene solamente dos bloques: el inicial, que abarca hasta tercer año desembocando en el título de Bachiller en Asistencia Jurídica), y se fusiona el disciplinario-profesional, que abarca desde cuarto a quinto año, desembocando en el egreso de los alumnos.

Área de Formación Específica integra los contenidos que se relacionan con los principios y competencias propias del ejercicio de la profesión y que conforman un continuo de actividades docentes de carácter pre-profesional y profesional. Se corresponde con la secuencia formativa “troncal” o modular del Plan de Estudio.

Área de Formación Básica comprende las actividades docentes que proveen el fundamento de las disciplinas, pudiendo constituir el soporte de los estudios propios de la profesión que posteriormente corresponde abordar.

Área de Formación General asocia las acciones que permiten enriquecer y potenciar las dimensiones personales del estudiante en el campo cognitivo, afectivo y psicomotor, incluyéndose la prestancia propia de un profesional efectivo, como también, aquellas actividades que buscan ampliar el espectro del saber superior y el horizonte cultural en general.

Área de Formación en Gestión reúne las actividades que fortalecen las actitudes, las habilidades, los conocimientos y las técnicas que facilitan el manejo y desarrollo de la profesión y la manifestación del espíritu emprendedor y creativo del estudiante.

3. Armonía del Currículum Mayor

El *Curriculum Mayor* armoniza con:

- El liderazgo y experiencia probada de la Universidad Mayor.
- Las tendencias curriculares de prestigiosas universidades de los países desarrollados.
- Las exigencias de estándares de calidad congruentes con los internacionalmente aprobados.
- Los requerimientos de la globalización del mundo laboral, económico y educativo.

- Una educación que focaliza en las distintas dimensiones del desarrollo personal.
- La diversidad del conocimiento y las competencias profesionales.
- Una certificación amplia de las competencias que progresivamente se van adquiriendo.
- Mayores opciones de grados y la facilitación para continuar al postgrado.
- El desarrollo de una actitud de liderazgo global y emprendimiento.
- Con programas de estudio que permiten el aprendizaje autónomo, activo y efectivo.

II. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD EDUCATIVA EN LA (SEEE) EN LA UM

El SEEE representa un sistema de evaluación continua para todas las actividades formativas relacionadas con la educación de pregrado. Está fundamentado en el modelo curricular de la Universidad *Curriculum Mayor (CMY)*, respeta su arquitectura curricular en bloques y áreas e incluye:

- Ingreso al sistema
- Procesos que se desarrollan al interior del sistema y;
- Seguimiento que evidencia los logros.

El SEEE considera como ingreso:

Postulación y Admisión: Los estudiantes postulan a la UM cumpliendo los siguientes requisitos:

- Tener licencia de Enseñanza Media.
- Puntajes en la Prueba Nacional de Selección Universitaria (PSU) en matemática y parte verbal exigidos de acuerdo con lo fijado por la carrera a la cual se postula.
- Promedio de notas de la Enseñanza Media fijados por la carrera a la cual se postula.
- Ranking del alumno según establecimiento educacional de procedencia
- Los distintos programas pueden requerir requisitos adicionales: pruebas especiales, entrevistas, audiciones, tests de selección, etc.

- Procesos, en su búsqueda por la calidad, desde sus inicios, la UM ha desarrollado mecanismos de aseguramiento de la calidad; esto significa que todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje son monitoreados y evaluados sistemáticamente. De lo anterior, la UM asegura que la institución no solo está cumpliendo su Misión (entregar profesionales idóneos, cultos y emprendedores), sino que tiene una oferta académica adecuada y sus graduados se insertan de manera satisfactoria en el mercado laboral. Con el objeto de reafirmar estas expectativas es que la UM ha diseñado e implementado el *Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa en la UM (SEEE)*.
- En primer término se instalan cuatro *procesos críticos de aseguramiento de la calidad*:
- *Estrategias formativas metodológicas*, de acuerdo con el modelo *Curriculum Mayor (CMY)*, en este proceso crítico se establecen las metodologías para la docencia o que ayudan a sustentar el modelo formativo basado en el enfoque de competencias y en el aprendizaje activo; las que se van enriqueciendo desde el trayecto formativo.
- *Estrategias de evaluación*, este proceso da cuenta de las situaciones evaluativas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- *Evaluación y certificación de competencias*, al término de cada bloque del *CMY* se realiza la evaluación y certificación de competencias, la cual evidencia los desempeños de los estudiantes a partir de los perfiles de salida de cada bloque curricular que declaran las carreras.
- *Mecanismos de autorregulación*, al término de cada bloque del *CMY* se utilizan mecanismos de autorregulación que permiten cotejar y verificar el cumplimiento del proceso formativo.

Salidas, los resultados obtenidos en la formación de pregrado son evidenciados al término del ciclo formativo y se encuentran respaldados por:

Seguimiento de egresados y titulados, a través de:

- Estudio de cohorte, en cada oferta educacional.
- Encuesta de opinión aplicadas a egresados.
- Encuestas de opinión aplicadas a titulados.
- Encuestas de opinión aplicadas a empleadores.
- Resultados obtenidos por las carreras en procesos de acreditación nacional e internacional.

- Resultados obtenidos en pruebas nacionales.
- Cada programa podría incorporar otras evidencias de acuerdo con el área específica de estudio; entre otros, estudiantes destacados a nivel nacional e internacional, premios obtenidos, reconocimientos, publicaciones, etc.

III. PROCESOS ACADÉMICOS CRÍTICOS (PAC)

En el contexto del *assessment* que ha instalado la Vicerrectoría Académica y de Aseguramiento de la Calidad, el Equipo Técnico entrega orientaciones para que las carreras puedan evidenciar los procesos críticos que dan cuenta de una gestión de calidad, foco del quehacer de la Vicerrectoría.

Consideraciones preliminares:

El propósito del Equipo Técnico es apoyar y colaborar con las escuelas y carreras en la búsqueda de la excelencia de los procesos académicos, en el marco del aseguramiento de la calidad, con el fin de promover el desarrollo continuo de la Universidad Mayor.

Se entienden como “proceso académico crítico” (PAC) las actividades y tareas que permiten generar productos, que de manera interrelacionada, satisfacen las expectativas de nuestros estudiantes.

El manejar e identificar claramente los PAC permite agregar valor al proceso formativo que desarrolla cada carrera, además, sustentan una educación de calidad foco de la U. Mayor, permitiendo una diferenciación frente a nuestros pares.

Los procesos académicos críticos no son tarea solo de los equipos directivos, sino al contrario, se desarrollan en un ambiente colaborativo con la participación de todos quienes concurren en el desarrollo de la carrera.

Los productos que forman parte de cada proceso crítico permiten ser documentados y respaldados como evidencias a través del registro oportuno de los mismos.

Los PAC deben considerar:

- Estándares nacionales e internacionales que midan su efectividad.
- Un modelo de *currículum* pertinente, este es el caso del *Curriculum-Mayor- CMY*, que es una respuesta a las actuales tendencias basadas en el aprendizaje activo y al enfoque de competencias.

Para el logro de lo precedente, se incluyen instancias de desarrollo de los docentes y académicos en docencia efectiva, con la finalidad de lograr una gestión micro curricular efectiva y de calidad.

Evidencias de la gestión de los PAC:

Estos procesos se evidencian de manera funcional e integrada en el Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa (SEEE) de la VRA y AC; asimismo, en el *Assessment* que cada unidad desarrolla en su quehacer.

El SEEE se operacionaliza en los procesos académicos críticos, considerados éstos “como el núcleo” que moviliza a todos los actores involucrados para lograr calidad. Se centran en el estudiante, para dar cumplimiento a la promesa pública declarada a través de los perfiles de salida de cada bloque del CMY, a saber, Perfil del nivel Bachillerato, Licenciatura y Perfil de Egreso.

El monitoreo, seguimiento, retroalimentación y mejora de estos procesos se lleva a cabo a través de la Matriz PAC que es el instrumento orientador fundamental que permite a las carreras la verificación de las actividades, tareas y productos involucrados en cada PAC.

Los procesos académicos críticos se evidencian en el Reporte, que es el informe ejecutivo que de manera precisa y concisa elabora cada carrera al término del año académico o cuando considere que debe dar a conocer mejoras en la gestión académica y que es necesario compartir con los actores involucrados.

La VRA y AC ha determinado seis (6) procesos académicos críticos, ellos son:

1. Gestión curricular articulada.
2. Perfiles y competencias.
3. Gestión microcurricular.
4. Evaluación del aprendizaje y de desempeños.
5. Gestión del desarrollo de los académicos.
6. Mecanismos de autorregulación.

IV. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DE DESEMPEÑOS

En el Sistema de Evaluación de la Efectividad educativa, se instalan tres momentos e instancias de evaluación:

- Evaluación del aprendizaje.
- Eventos evaluativos integrativos.
- Evaluación y certificación de competencias.

1. *Evaluación del aprendizaje*

En el contexto actual, la evaluación está unida e inserta en las diferentes situaciones y actividades de aprendizaje que se espera lograr en una asignatura. Es consustancial al proceso de aprendizaje, formando parte de éste. No es un momento.

En la UM, en primer término se considera la evaluación del aprendizaje: “*Esta comprueba la posesión del aprendizaje en un dominio discreto, restringido y específico del saber*” (VRA, 2007).

De lo anterior, la evaluación es un proceso continuo de retroalimentación y se sustenta en el contexto actual de la evaluación alternativa o auténtica; por lo que:

- Está centrada en el aprendizaje de los estudiantes
- Establece niveles de avance o progreso del conocimiento en relación con los conocimientos previos.
- Determina las carencias o desviaciones e introduce correcciones y mejoras en el proceso de aprendizaje.

2. *Eventos evaluativos integrativos (EEI)*

Desde la arquitectura curricular del CMY y en el contexto del SEEE se espera que la evaluación del aprendizaje permita realizar un seguimiento al proceso de formación de los estudiantes, con una perspectiva de retroalimentación para el mejoramiento continuo (*Assessment*).

De lo anterior, es necesario diseñar Eventos Evaluativos Integrativos del aprendizaje, entendidos éstos *como situaciones evaluativas de integración, a las cuales tributan los resultados de aprendizaje (RdeA) de las asignaturas de un mismo semestre o de un mismo año, o entre áreas o líneas de formación, en una determinada carrera*.

Los EEI pueden darse:

- Al interior de una asignatura que ha sido seleccionada como actividad curricular que integra resultados de aprendizaje, de algunas o todas las asignaturas del nivel (semestre) donde la calificación obtenida en el EEI debe ser considerada sólo para esa asignatura.
- En una situación evaluativa que se realiza a través de un proyecto, un portafolio, un estudio de caso, una resolución de problema o una investigación bibliográfica, entre otras, esta modalidad integra resultados de aprendizaje de más de una asignatura, donde la califica-

ción que obtenga el estudiante deberá ser considerada en todas las asignaturas que tributaron a esa situación evaluativa seleccionada.

Todo lo señalado precedentemente, se origina desde la etapa de diseño del plan de estudio a través del proceso de articulación curricular que permite establecer las relaciones convergentes de las asignaturas de una o más áreas/líneas de formación con la asignatura en la cual se ha instalado el EEI; esto, además, se explicita en las planificaciones elaboradas por la carrera que evidencian la tributación de aprendizajes de la asignatura con los RdeA de la asignatura donde se ubica el EEI.

Considerando que el CMY se basa en el enfoque de competencias, los eventos evaluativos Integrativos se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea, proceso o procedimiento que se ejecuta y que se evidencia en el citado evento. Esto permitirá generar una sinergia y una sintonía entre los docentes y estudiantes involucrados.

3. Evaluación y certificación de competencias

Al término de cada bloque del CMY se realiza la evaluación y certificación de competencias, proceso que evidencia los desempeños competentes y pertinentes de los estudiantes, en un contexto real o simulado, a partir de los perfiles de salida de cada bloque curricular de las carreras.

V. TRIBUNALES MAYORES COMO EEI

Los Tribunales Mayores (TM) constituyen el sello propio y distintivo de la Facultad de Derecho de la Universidad Mayor. En efecto, los alumnos maduran en forma temprana habilidades y destrezas de la litigación, oral y escrita, por medio de una metodología que acerca lo más posible el trabajo práctico de un abogado en el mundo real. Así, desde el quinto semestre de la carrera, los estudiantes se enfrentan a los Talleres de Litigación. Estas son cátedras donde se desarrolla la actividad de los TM, que contempla el trabajo en aula a cargo de un docente que los guía y orienta para la preparación de su trabajo práctico de litigación (oral o escrita), que es desarrollado y evaluado por miembros del Poder Judicial en actual ejercicio.

El sistema de TM cuenta con una estructura piramidal:

- Corte Mayor: Tribunal colegiado de mayor jerarquía. Cada sesión es integrada por tres magistrados de los Tribunales Superiores de Justicia del país.
- Corte de Apelaciones Mayor: Tribunal colegiado. Cada sesión es integrada por tres magistrados de los Tribunales Superiores de Justicia del país.
- Tribunales inferiores: Tribunales unipersonales, integrados por magistrados del país que abarcan distintas materias (civiles y penales principalmente).

Asimismo, el sistema de TM cuenta con un aparato administrativo de apoyo:

- Director de TM.
- Coordinador de Tm.
- Secretario y personal de secretaría.

La actividad de TM como EEI se explica de la siguiente forma:

- TALLER DE LITIGACIÓN I: Tributan los RdeA de Jurisdicción y Competencia, Normas Comunes a todo Procedimiento, Análisis Lógico y Jurídico, Taller de Habilidades Comunicativas, Taller de Oratoria Negociación y Debates, Teoría Política y Constitucional, Estatuto Constitucional del Poder Político, Derechos, Garantías y Recursos Constitucionales I y II.

En síntesis, tributan las asignaturas de las líneas de Derecho Procesal, Derecho Constitucional y parte de la formación general.

**Estrategias de evaluación:* Presentaciones orales, escritas y simulaciones.

**Instrumentos de evaluación:* Pauta de cotejo y pauta de corrección.

- TALLER DE LITIGACIÓN II: Tributan los RdeA de Jurisdicción y Competencia, Normas Comunes a todo Procedimiento, Procedimiento Ordinario, Sumario y Ejecutivo, Análisis Lógico y Jurídico, Taller de Habilidades Comunicativas, Taller de Oratoria Negociación y Debates, Taller de Litigación I, Introducción al Derecho, Teoría de la Ley y del Acto Jurídico, Régimen Jurídico de los Bienes, Obligaciones y Teoría de la Prueba y Contratos y Responsabilidad Extracontractual.

En síntesis, tributan las asignaturas de las líneas de Derecho Procesal, Derecho Civil y parte de la formación general.

La diferencia de las líneas de tributación está dada porque en el Taller I se evalúan integradamente los RdeA vinculados a la litigación en el ámbito de las garantías jurisdiccionales de los derechos fundamentales, en cambio, en este Taller se evalúan las habilidades y destrezas del Derecho Privado.

**Estrategias de evaluación:* Presentaciones orales, escritas y simulaciones.

**Instrumentos de evaluación:* Pauta de cotejo y pauta de corrección.

- TALLER DE LITIGACIÓN III: Tributan los RdeA de Jurisdicción y Competencia, Normas Comunes a todo Procedimiento, Procedimiento Ordinario, Sumario y Ejecutivo, Recursos y Procedimientos Especiales, Derecho Procesal Penal, Análisis Lógico y Jurídico, Taller de Habilidades Comunicativas, Taller de Oratoria Negociación y Debates, Taller de Litigación I y II, Derecho Penal General y Teoría de la Pena y de la Participación Penal.

En síntesis, tributan las asignaturas de las líneas de Derecho Procesal, Derecho Penal y parte de la formación general.

La diferencia de las líneas de tributación está dada porque en el Taller II se evalúan integradamente los RdeA vinculados a la litigación en el ámbito del Derecho Privado, mas en este Taller se evalúan las habilidades y destrezas en materia recursiva y del Derecho Penal.

**Estrategias de evaluación:* Presentaciones orales, escritas y simulaciones.

**Instrumentos de evaluación:* Pauta de cotejo y pauta de corrección.

VI. CONCLUSIONES

Como cierre es posible señalar que:

- 1.- El modelo educativo de la Universidad Mayor se cimienta en el Sistema de Evaluación de la Efectividad Educativa, como proceso de medición y *assessment* continuo de todas las actividades académicas de pregrado. Destacan, como mecanismos para la medición de los aprendizajes y desempeños el sistema único de evaluación y certificación de competencias y los eventos evaluativos integrativos. Se suman

al modelo la evaluación de competencias genéricas, que comprende el Sello UM, las evaluaciones tradicionales al interior de las cátedras y las evaluaciones y mediciones externas de las diversas carreras.

- 2.- Los Eventos Evaluativos Integrativos representan una forma sinérgica de medir los aprendizajes y desempeños de los estudiantes de Derecho, por cuando permite el desarrollo de una actividad práctica y experiencia integrativa, evaluada por miembros en actual ejercicio del Poder Judicial. De esta forma los alumnos maduran anticipadamente habilidades y destrezas en litigación, oral y escrita.
- 3.- Finalmente, se puede señalar que la enseñanza del Derecho presenta hoy desafíos importantes, que requiere adaptar el currículum tradicional a uno basado en competencias, con todo lo que ello conlleva. Permitiendo así ajustar la formación de profesionales de las Ciencias Jurídicas a las exigencias del mundo globalizado.

ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE,
O LA GRAN DEUDA CON LA PROFESIONALIZACIÓN:
¿SIMPLE CAMBIO METODOLÓGICO
O UNA NECESARIA RENOVACIÓN CURRICULAR?
EL CASO DEL *MANAGEMENT JURÍDICO*

Jorge Alejandro VILLALÓN ESQUIVEL*
Carlos Andrés ÁLVAREZ CEREZO**

RESUMEN: El presente trabajo pretende destacar la importancia de la inclusión de asignaturas que complementen el perfil de egreso de los futuros abogados, entregándoles una formación que los prepare suficientemente para el mundo laboral, no tan sólo en lo estrictamente jurídico, toda vez que la globalización impone adaptar el desarrollo de la profesión al siglo XXI, introduciendo criterios de eficiencia y eficacia que garanticen el mejor resultado en la prestación de los servicios jurídicos. En particular, se analiza el caso de una asignatura, que juzgamos de la mayor necesidad incluir en el currículo de la carrera de Derecho, pero que se suele encontrar ausente en la formación del pregrado, cual es el denominado *Management Jurídico*, entendido como la adecuada administración o gerenciamiento de estudios jurídicos o despachos de abogados, y en general, una nueva manera de entender la prestación de los servicios jurídicos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del Derecho, *Management Jurídico*, Competencias, Diseño curricular.

* Docente en la Escuela de Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomás, Chile, jorgevillalon@santotomas.cl

** Docente en la carrera de Técnico Jurídico, Centro de Formación Técnica Santo Tomás, Chile, carlosalvarezabogado@gmail.com

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *El problema de la profesionalización en la enseñanza del derecho en Chile.* III. *Necesidad de cambio en el diseño curricular: introducción de nuevas competencias.* IV. *El caso del management jurídico.* V. *Justificación de la inclusión del management jurídico en el pregrado de la carrera de derecho, desde el perfil de egreso.* VI. *Conclusiones.*
VII. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de la preparación de los futuros abogados en las diversas Facultades de Derecho, pareciera ser un punto ampliamente aceptado que existe una gran distancia entre la formación académica brindada y las exigencias que el medio laboral plantea. Esto último engloba un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y valores, en fin, de competencias, que no siempre transitan por la misma vía de la enseñanza tradicional del Derecho, primordialmente dogmática.

Más allá de las posiciones, y de la opinión que podamos sustentar a modo personal, es un hecho insoslayable que en Chile, la formación jurídica universitaria conduce al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, el cual es un requisito previo para la obtención posterior del título profesional de Abogado, otorgado por la Excelentísima Corte Suprema de Justicia, y no por cada una de las universidades que dictan la carrera de Derecho.

No es difícil colegir que, dado el mencionado contexto, la universidad es la responsable en la formación del abogado, la cual tiene un doble carácter:

1. Se trata de una responsabilidad social, pues claramente el abogado tendrá en sus manos el aportar a la satisfacción de la legítima aspiración de justicia de sus clientes.
2. También se trata de una responsabilidad directa con el estudiante en sí, quien, de buena fe, deposita su confianza en la institución que ha elegido, incluso a sabiendas de que ha optado por estudiar una carrera que, actualmente en Chile, como pasa en muchos países de Latinoamérica, parece estar cada día más saturada: en el año 2013 prestaron juramento como abogados 2.900 licenciados en derecho, cifra que implica un aumento del 260% en el número anual de titulados desde el año 1997.¹

¹ Muñoz Gajardo, Sergio. “Discurso inauguración año judicial 2014, Corte Suprema de Chile”, Sitio Web Oficial del Poder Judicial de Chile, Santiago de Chile p.58. <http://www.pjud.cl/documents/10179/468529/INAUGURACION+ANO+JUDICIAL+2014.pdf>

En este escenario, parece cada vez más necesario que la universidad entregue, no sólo los conocimientos, sino las competencias mínimas para poder ingresar en igualdad de oportunidades a un mercado laboral en donde, salvo contadas excepciones, la falta de experiencia y de redes, sitúan al nuevo abogado en una posición inicial de clara desventaja. En los estudiantes, comienza a generarse conciencia de dicho déficit, y se plantean serias inquietudes acerca de la pertinencia y calidad de su educación. Algo falta...

II. EL PROBLEMA DE LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHILE

La enseñanza del Derecho en Chile, y la preparación profesional de los futuros abogados, pasa actualmente por un momento de debate, y de toma de decisiones. Haciendo eco de lo dicho hasta ahora, hace ya algunos años, desde la comunidad académica, e incluso desde la misma Corte Suprema, se proponen soluciones para garantizar que quienes se titulan como abogados, posean efectivamente las competencias mínimas necesarias, principalmente enfocadas a la litigación, como por ejemplo, la rendición de un examen nacional habilitante de acreditación, para quienes deseen desempeñarse como abogados litigantes, solución no exenta de críticas, *por tratarse de una nueva exigencia que se impondría a los egresados de derecho, que ya enfrentan las dificultades del examen de grado y la práctica profesional gratuita, que sólo se exige a esta profesión.*²

Por ello, el contexto natural en donde esta problemática debe ser abordada, es la universidad: es precisamente la Facultad de Derecho *el lugar donde deben definirse las competencias y gestarse las metodologías que formarán parte del proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que el estudiante enfrente con éxito las exigencias del mercado laboral que lo recibirá al obtener su titulación.*³

Y es en este punto en el cual surge la duda de si, realmente, lo que se enseña en las aulas, va en el sentido correcto y resulta bastante para preparar adecuadamente a los futuros abogados, como lo ha dejado entrever en más de una oportunidad la Corte Suprema, quien en definitiva sólo cumple la función de constatar el cumplimiento de los requisitos que la ley señala para

² Marré Velasco, Ximena, “Calidad de los Abogados: cómo mejorarla”. *Revista del Abogado*, Santiago de Chile, año 13, N° 45, Abril, 2009, p. 12.

³ Devoto Berriman, Carolina, “Enseñar Derecho y preparar futuros abogados. ¿Una cuestión metodológica?”, *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, p.224 <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf>

el otorgamiento del título, control que actualmente no incluye examinar a los postulantes a fin de corroborar de manera directa lo dicho.⁴

Frente a esto, es una realidad innegable que el mercado laboral exige cada vez de manera más imperiosa, más cercanía entre la formación en extremo teórica y académica de los estudiantes, y los requerimientos prácticos que el desempeño de la profesión plantea, fenómeno transversal que para nada constituye una situación exclusiva de la carrera de Derecho. Se habla de una suerte de desconfianza en la formación profesional recibida en las universidades, por no satisfacer las demandas del mundo laboral actual, señalándose entre algunos factores recurrentes de crítica una formación profesional disfuncional a las necesidades que plantea la realidad, la rápida obsolescencia de lo aprendido en la fase de formación, la inseguridad en el trabajo y alta movilidad laboral, y la auto referencia y autocomplacencia de las universidades.⁵ En el lado opuesto, se encuentran quienes se cuestionan la validez de tornar la misión de las universidades en un rol que satisfaga exclusivamente las necesidades del mercado, limitando la función formadora sólo a lo estrictamente profesional, en desmedro del tradicional papel que las universidades han jugado en el avance del conocimiento y la investigación. De este modo, Josep Carrera se pregunta: *Orientar las titulaciones a la asunción de competencias, ¿no puede conducir a una formación esencialmente profesional, en perjuicio de las funciones de construcción del conocimiento y de la formación del pensamiento?*⁶

Y es que en materia de competencias en relación a la formación universitaria, como bien plantea Philippe Perrenoud, *el debate no es técnico, sino ideológico; en él se enfrentan cara a cara visiones distintas, y a veces irreductibles, de la universidad en sus relaciones con la sociedad.*⁷ Ello, principalmente desde que la

⁴ Juica Arancibia, Milton. “Cuenta Pública del Presidente de la Corte Suprema en la inauguración del año judicial 2011”, *Sitio Web Oficial del Poder Judicial de Chile*, Santiago de Chile, pp. 29-30, <http://www.pjud.cl/documents/10179/65444/Discurso+Sr.+Presidente+Milton+Juica+a+con+motivo+de+su+cuenta+p%C3%B3Ablica+%281%C2%0B0%20de+marzo+de+2011%29.pdf/09c75640-57e7-409a-b6c3-d94540c868b5?version=1.1>

⁵ Zurita, Reginaldo, “La crisis de confianza en el conocimiento profesional. Implicaciones para la docencia universitaria”, *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*, Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, 2000, p.21.

⁶ Carreras Barnés, Josep, “Competencias y Planes de Estudio”, *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Cuadernos Universitarios, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2008, p. 17, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>

⁷ Perrenoud, Philippe, “Transmisión de Conocimientos y Competencias”, *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Cuadernos Universitarios, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2008, p. 21, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>

Declaración de Bolonia y el proceso al que dio origen reabrió el debate sobre la cultura, la universidad y el rol y relaciones de esta en función del mundo laboral.

Tratándose de la enseñanza del Derecho, y en particular en Chile, tampoco existe consenso en orden a la utilización transversal del modelo de competencias para determinar qué deben aprender los futuros abogados. El Dr. Patricio Lazo González, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Antofagasta, realiza un mesurado análisis al respecto, constatando que en Chile muchas universidades han asumido sin mayor discusión los diversos estudios destinados a determinar cuáles serían las competencias necesarias para la formación de los estudiantes de Derecho, y sin embargo *pareciera que se tiende a ignorar el conocimiento disponible y a formular ideas que carecen, por el momento, de una base teórica consistente, y que sólo apelan a la imitación de ejemplos o modelos extranjeros.*⁸

Pese a toda esta discusión, existen hechos que demuestran la necesidad de mejorar el programa y el proceso según los cuales un estudiante de Derecho pasa a transformarse, no tan solo en el producto de una formación académica, sino además, en un profesional del Derecho, que tendrá en sus manos la responsabilidad de una adecuada y eficiente defensa de los derechos de terceros. En este escenario, la sobreabundancia de asignaturas de marcado contenido jurídico en los diseños curriculares de la carrera de Derecho, parece ocultar al estudiante la realidad innegable de que las competencias profesionales propias del área jurídica, si bien son de la mayor relevancia, en ningún caso bastarán por sí solas para un eficiente desempeño profesional.⁹

⁸ Lazo González, Patricio, “Formación jurídica, competencia y métodos de enseñanza: premisas”. *Revista Ius et Praxis*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Talca, Chile, Año 17 N° 1, 2011, p.261.

⁹ En el caso de Chile, conviene tener presente en este punto como documento referencial, el denominado “Criterios De Evaluación Para Carreras de Derecho” elaborado por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), el cual, entre otros aspectos, establece lo que debiese contener un perfil de egreso del pregrado de una carrera de Derecho acreditada (<https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/derecho.pdf>, p.5), mencionando como cualidades que debe tener a su egreso todo Licenciado en Ciencias Jurídicas de universidades chilenas, las siguientes:

— Conoce y comprende los conceptos dogmáticos y categorías fundamentales de las ciencias jurídicas.

— Tiene un conocimiento sistemático de los principios generales e instituciones esenciales del Ordenamiento Jurídico, considerando dentro de sus principales ramas, a lo menos, al Derecho Civil, al Derecho Constitucional, al Derecho Penal y al Derecho Procesal.

III. NECESIDAD DE CAMBIO EN EL DISEÑO CURRICULAR: INTRODUCCIÓN DE NUEVAS COMPETENCIAS

Entonces, surge la pregunta: si estamos haciendo las cosas de una manera en que, al parecer, no nos permite llegar al lugar y en las condiciones en que se requiere y que todos esperan ¿qué se debe cambiar en las aulas de la carrera de Derecho? La respuesta a esta interrogante ha venido recurrentemente desde el área metodológica: se critican las metodologías tradicionales, la clase expositiva se bate en retirada a medida que las metodologías activas ganan paulatinamente terreno, aspirando a obtener aprendizajes significativos, en un entorno cada vez más ligado a la obtención de competencias más que meros conocimientos.

Nadie podría negar que la metodología de aula y en general, la didáctica de la enseñanza del Derecho requería de cambios sustanciales, acordes con las nuevas necesidades académicas y laborales, pero ¿será suficiente un cambio en esta área para, por sí sola, permitir la adecuada profesionalización del estudiante de Derecho? Pensamos que no.

Y es que lo sustantivo y lo adjetivo no pueden correr por vías separadas. Concretamente, así como la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje debe sufrir transformaciones, es un hecho que el currículo de la carrera de Derecho necesita revisarse, actualizarse.

En lo que nos interesa en la presente ponencia, el currículo del pregrado de la carrera de Derecho debe complementarse necesariamente, a fin de formar a los futuros abogados como lo que son: profesionales insertos en un mundo globalizado, y no islas repletas de conocimientos jurídicos, que al tomar contacto con los demás actores sociales padecen los rigores de una comunicación imperfecta e incluso dificultosa (tanto con los clientes, como

— Tiene conocimientos y criterios básicos en el área de las ciencias sociales y las humanidades que le permiten una comprensión del Derecho y su trascendencia social, así como del ejercicio de las diversas profesiones jurídicas.

— Posee habilidad para expresarse en forma oral y escrita con dominio del lenguaje jurídico.

— Posee habilidad para argumentar y razonar jurídicamente.

— Es capaz de analizar y resolver situaciones jurídicas, con un adecuado manejo de las fuentes, identificando los hechos relevantes, las normas y principios aplicables, y dando una solución al problema planteado.

— Es capaz de discernir y hacer valoraciones éticas con relación a normas o situaciones específicas y frente a posiciones o soluciones jurídicas.

— Es capaz de realizar un análisis filosófico e histórico de las fuentes y principios del ordenamiento jurídico nacional, y compararlos con otros sistemas jurídicos, en sus aspectos generales.

con otros profesionales). Como bien afirma Carolina Devoto, *transmitir información (normas, doctrina, decisiones judiciales) previamente sistematizada y controlar su retención por parte de los alumnos es sólo una parte de la enseñanza del Derecho. La otra es preparar al estudiante en el presente para ejercer su profesión en el futuro.*¹⁰

Esto no es menor, si consideramos que un currículum falto de equilibrio en relación a lo dicho, de un modo u otro condiciona la empleabilidad y las posibilidades reales de inserción laboral del futuro abogado.

Como muestra de lo anteriormente expuesto, se advierte que, tradicionalmente, se suele poner énfasis en las denominadas “competencias específicas”, dejando el desarrollo de las “competencias genéricas” prácticamente como una responsabilidad casi exclusiva de la formación en la educación primaria y secundaria, sin atender al hecho que estas últimas suelen ser determinantes en la empleabilidad de los futuros profesionales, y en el acceso a mejores puestos de trabajo.

En el caso de los estudiantes de Derecho, competencias genéricas como las verbales, las que se relacionan a planear y tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, a una atención preferente al cliente, a la comunicación profesional, al trabajo en equipo, por mencionar algunas,¹¹ son fundamentales, e incluso tienen directa incidencia en algunas competencias específicas de la profesión.

Lamentablemente, el desarrollo de las competencias genéricas se ha abordado con una perspectiva de transversalidad, en la que se asume que toda asignatura es una buena ocasión y escenario para poder “pulir” destrezas, habilidades y actitudes, que en muchos casos los estudiantes desechamente, o no poseen, o se presentan en un nivel inadecuado para la enseñanza superior.

Si hablamos de competencias genéricas relacionadas al desempeño laboral, esto se suele suplir con talleres de liderazgo y emprendimiento, y de preparación al mundo laboral, que, sin desconocer el aporte que implican, no siempre se adecúan suficientemente al perfil de egreso específico de la carrera de Derecho, y a las especiales características que el ejercicio de la profesión de abogado conllevan.

De este modo, postulamos la necesidad de incluir asignaturas que entrelazan competencias genéricas y específicas con una perspectiva acorde con el área profesional del futuro abogado. En particular, queremos situarnos

¹⁰ Devoto Berriman, Carolina, *op. cit.*, nota 3, pp. 223-224.

¹¹ Cordua, Joaquín, “La formación universitaria en la perspectiva del mundo empresarial”. *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, Santiago de Chile, 2000, p.110.

sobre el caso de una disciplina que juzgamos de la mayor necesidad para el estudiante pronto a convertirse en un profesional del Derecho, pero que lamentablemente suele encontrarse ausente en la formación del pregrado. Nos referimos al *Management Jurídico*.

IV. EL CASO DEL MANAGEMENT JURÍDICO

En general, el *Management* es un concepto utilizado en el mundo de los negocios y de difícil traducción a otros idiomas, pero creemos que la mejor forma de entenderlo es como administración o gerenciamiento de un negocio.

En el mundo del Derecho, se ha acuñado la frase *Management Jurídico* (también denominado en el mundo anglo como “*Legal Management*”), para designar a la administración o gestión de un estudio jurídico o despacho de abogados, pero también para concebir la prestación completa del servicio jurídico en un sentido empresarial.

Esta nueva área de conocimientos es común en países como Estados Unidos y Reino Unido. En Hispanoamérica, aún es incipiente: mientras que en España es algo tibia su recepción, y a partir de la crisis económica que los ha afectado han debido comenzar a innovar en este tema, en Latinoamérica es casi desconocido, siendo más que nada desarrollada un área específica de esta disciplina, como es el *Marketing Jurídico*.

Para entender el *Management Jurídico*, debemos cambiar nuestra visión de los estudios jurídicos o bufetes. A modo de ejemplo, podemos tomar el caso español donde, tal como lo afirma Sara Molina, “*el sector jurídico español durante los últimos años, debido a la crisis y a la mayor competencia de bufetes, está experimentando una evolución del concepto de despacho tradicional al de empresa de servicios jurídicos*”.¹²

El mercado jurídico es complejo el día de hoy, en un mundo globalizado y en constante cambio. Algunos de los múltiples factores que han hecho que la realidad del mercado laboral de los abogados se modifique drásticamente, son los siguientes:

- *Cambios en la relación cliente-abogado.* Actualmente, el cliente tiene un rol activo, exige resultados en un tiempo prudente. Hoy por hoy, el cliente es una persona que tiene conciencia de lo que desea, se informa de manera previa, y es altamente demandante de respuestas

¹² Molina Pérez-Tomé, Sara, “Qué es el Marketing Jurídico”, p.7, <http://marketingnize.com/ebook-marketing-juridico-abogados-abogado-3-0-gratis/>

en torno a su caso, desea tener el control, lo cual se ve incrementado por la rapidez de las comunicaciones debido al acceso de las nuevas tecnologías (así es como muchos bufetes de abogados ofrecen al cliente el servicio de llevar *on line* un control de sus juicios, entregándoles clave de acceso al sistema, a fin de poder tener información instantánea y actualizada acerca del avance del proceso).

- *Cambio en la visión que el cliente tiene del abogado.* El cliente mira al abogado casi como un “commodity”, donde, aparentemente, todos los abogados de los diferentes estudios jurídicos pueden realizar el mismo trabajo sin mayores diferencias. Esto acarrea como consecuencia que es difícil fidelizar al cliente, debiendo recurrir los letrados a atractivos de orden extra-jurídico, a fin de encantar y retener a la clientela. En este sentido, la publicidad, el *merchandising*, las ofertas y promociones, hacen que servicios jurídicos que otrora eran altamente costosos, actualmente se terminen prestando por precios muy por debajo de lo que realmente cuestan.
- *Cambio en la estructura de ganancias de los bufetes.* Ante un mercado altamente competitivo y saturado, en donde los servicios que presta un letrado han terminado siguiendo la lógica de mercado, al igual que los demás bienes y servicios, la rentabilidad de la empresa viene entregada por la cantidad de trabajo realizada por el abogado para el cliente y no tanto por los resultados del juicio. De este modo, salvo excepciones, los estudios jurídicos intentan operar aprovechando las economías de escala, más que confiar en los resultados de causas con Pacto de Cuota Litis.
- *Cambios en las estrategias de competencia entre bufetes de abogado.* Dado el escenario descrito en el punto anterior, también la competencia con los otros estudios jurídicos ha mutado: si antiguamente la competencia se centraba tan solo en la fama, el prestigio y la calidad de los abogados y los servicios que estos otorgaban, hoy en día la forma de competir necesariamente ha debido incorporar estrategias de costos, diferenciación y especialización.
- *Cambios en la estabilidad de la composición de los bufetes.* Ante un mercado tan competitivo, en donde el mayor y más importante activo es el profesional del Derecho en sí, contrariamente a la estabilidad propia de épocas pasadas en cuanto a los puestos de trabajo, el capital humano en el área jurídica es difícil de retener, y emigra a los bufetes multinacionales, donde obtienen capacitación y en muchas ocasiones con remuneraciones que superan largamente lo que ganaban anteriormente.

- *Cambios en la manera de constatar la calidad del servicio jurídico.* Donde antiguamente la constatación de la calidad del servicio que cada profesional prestaba en un estudio jurídico, se medía principalmente por los resultados de las gestiones y juicios encomendados a cada uno de ellos, siendo los parámetros relevantes exclusivamente jurídicos, actualmente la medición del logro de los objetivos del trabajo realizado en los bufetes debe realizarse mediante herramientas propias del área de la Administración, como el control de mando integral o *balanced scorecard*.

¿Qué debo realizar para convertir un estudio jurídico tradicional en uno basado en *Management Jurídico*? La respuesta proviene de la implementación de las herramientas de la administración de empresas:

1. *Estrategia.* Acción empresarial que tiene como características asumir un riesgo, constituir una apuesta de futuro y marcar la diferencia entre poder o no cumplir los objetivos perseguidos. La estrategia puede ser a nivel corporativo, a nivel de unidades de negocios o funcionales. El desarrollo de las estrategias funcionales se da en marketing, operaciones, recursos humanos, financiera y tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs.).
2. *Estructura.* Se encuentra conformada por la misión (razón de ser de la empresa), visión (el *cómo* uno quiere ver a su empresa), y los objetivos (que deben ser siempre medibles, cuantificables, alcanzables y deben representar un desafío, como por ejemplo basados en rentabilidad, calidad, clientes, impacto, innovación, investigación, etc.).
3. *Diagnóstico estratégico.* Utilizando el análisis del entorno, mercado, clientes y competencia, desde los factores sociales, políticos y económicos, análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), y Fuerza de Porter, entre otros.
4. *Implantación estratégica.* Se trata de implantar los cambios, asignar tareas, recursos y construir planes: es el momento en que se hace operativa la estrategia.
5. *Control de gestión estratégica.* Mediante instrumentos de medición como el control de mando integral, mediremos los principales indicadores en los objetivos planteados.
6. *Resultados de la medición estratégica.* Nos serán de utilidad para ejercer las acciones correctivas en los casos en que sea necesario.

Asimismo, no se puede hablar de un solo estilo de *Management Jurídico*. Hay muchas formas o maneras de poder administrar una firma de abogados, y en este sentido, Marc Gericó, socio director de Gericó Associates, empresa española dedicada a asesorar a estudios jurídicos en temas de *management, branding y marketing* jurídico, distingue:

- a. *Management basado en un sistema de dirección por control.* Se trataba de una forma de dirigir estudios jurídicos en un contexto de estabilidad, con visión de corto plazo, y en donde se pudieran controlar aspectos internos de eficiencia, en un mercado laboral en donde las oportunidades para crecer estaban presentes sin mayores complejidades, y con poca competencia. En este contexto, no existían mayores inconvenientes en adelantarse a los acontecimientos futuros. Como afirma Gericó, orientarse a lo técnico bastaba para tener un negocio altamente rentable, sumado a eso que el abogado era considerado un profesional de alto respeto en la sociedad, lo que por contrapartida hacía que los clientes prácticamente no replicaran en cuanto a su desempeño.
- b. *Management basado en una dirección por antelación.* Es una evolución en la visión empresarial de cómo dirigir un estudio jurídico, y surge a medida que la situación comienza a ser más inestable. En esta forma de *management*, los socios intentan adelantarse a eventuales acontecimientos futuros, estudiando las posibles amenazas en entornos más dinámicos. A partir de ello, se incorpora en el diseño de la estrategia el análisis FODA, se gestiona la cartera de clientes con análisis como el ABC de clientes y se procura consensuar los objetivos entre integrantes del estudio, a fin de conducir los destinos de la firma jurídica en la misma dirección.
- c. *Management basado en una gran orientación al cliente.* Bajo esta modalidad de *management*, el *marketing jurídico* comienza a ser más relevante, toda vez que la adaptación al cliente y al mercado se transforma en un requisito básico e indispensable para permanecer y posicionarse. Así, orientar la prestación de los servicios jurídicos al cliente implica desde adecuar el lenguaje jurídico, el que suele ser técnico en demasía, a un mensaje que el cliente pueda comprender de la manera más sencilla posible, hasta introducir aspectos como identidad, posicionamiento, desarrollo de negocio y dirección estratégica. Bajo esta modalidad, los integrantes del estudio jurídico deben estar preparados para dar respuestas rápidas al mercado, siendo altamente flexibles. La orientación al cliente es manifiesta, lo que implica manejar un profundo y genuino conocimiento del negocio del mismo. En cuanto

al resultado de esta forma de administración, Marc Gericó enfatiza: *El beneficio para el despacho será una buena base de diferenciación competitiva y unos buenos cimientos empresariales que facilitarán un crecimiento duradero en el tiempo.*¹³

El *Management Jurídico* puede ser extrapolable a aspectos tan innovadores como el planificar y tramitar un juicio de acuerdo a criterios del área de la Administración, como si se tratara de la ejecución de un proyecto: es el caso del denominado “*Legal Project Management*”, que permite, entre otras cosas, definir el alcance del proyecto, planificación, y gestión de la comunicación, de los riesgos involucrados, los plazos, de los recursos humanos, del costo/beneficio para el bufete, y de la calidad en el servicio al cliente.¹⁴ En este sentido, el visualizar y tramitar un caso entendiéndolo como un verdadero proyecto jurídico, es algo que además de resultar innovador, puede crear valor en los servicios que se entregan, como asimismo, en definitiva, generar ventajas competitivas para el despacho de abogados. Así, la abogada italiana Anna Marra, quien es *Legal Project Manager*, resume las ventajas de esta nueva manera de ver la entrega de los servicios jurídicos:

La creciente especialización de los despachos por área de competencia (áreas, técnico-jurídicas, marketing, recursos humanos, finanza y contabilidad, conocimiento) nos está llevando a adoptar una gestión miope, mecanicista, basada en potenciar las partes, sin pensar en el todo. Diferentemente, el project management nos permite llegar a concebir y ejecutar soluciones basadas en la integración y coordinación de las partes para que formen un todo más organizado y eficiente.¹⁵

Marra detalla entre los beneficios de este nuevo paradigma, el que permite alinear las soluciones jurídicas con la estrategia y el posicionamiento del despacho, es decir, con su cultura organizativa, pero además con la del cliente, buscando aumentar la rentabilidad de esta operación para ambos,

¹³ Gericó Doménech, Marc. “Tipos de Management en las Firmas Jurídicas.” Gericó Associates, Barcelona, España, <http://gericoassociates.com/web/management-despachos-abogados/>

¹⁴ Hernández Rico-Bartolomé, Miguel, “Legal Project Management o dirección de proyectos jurídicos”. *Revista Abogados de Valladolid*, Valladolid, Diciembre, 2013, p.32, <http://www.icava.org/revistas/dic13/habilidades.pdf>

¹⁵ Marra, Anna. “El Legal Project Management y la Selección Natural.” Revista digital Foro Jurídico Iberoamericano, <http://www.forjib.org/el-legal-project-management-y-la-seleccion-natural>

gracias a la ecuación reducción de costos versus mayor valor de la solución jurídica conseguida, y explica que:

A través de la definición de objetivos y criterios de éxito, de planificación de actividades, de la identificación y gestión de riesgos y de la adecuada asignación de recursos (económicos, humanos y temporales) el legal project management nos enseña a gestionar la incertidumbre y todas las disfunciones e inefficiencias que de esa derivan. Finalmente, siendo los proyectos hechos por personas y para personas, el LPM nos aporta transparencia, comunicación y confianza en las relaciones tanto internas al despacho o al departamento, como externas, con el cliente y con los otros stakeholders del proyecto, identificando al abogado como un partner estratégico (interno o externo) del negocio del cliente.¹⁶

Dicho todo lo anterior, la cuestión es poder determinar si es necesario enseñar *Management Jurídico* en las facultades de Derecho desde el pregrado o, como ocurre actualmente, si se debe sólo dejar como parte integrante de los estudios de postgrado, cual es la tendencia actual en España y Latinoamérica.

En el siguiente apartado, intentaremos justificar por qué el *Management Jurídico*, en nuestra opinión, debe ser enseñado desde las aulas como un contenido de pregrado, donde el estudiante, al menos a un nivel introductorio, pueda comprender y aplicar los conceptos explicados anteriormente.

V. JUSTIFICACIÓN DE LA INCLUSIÓN DEL MANAGEMENT JURÍDICO EN EL PREGRADO DE LA CARRERA DE DERECHO, DESDE EL PERFIL DE EGRESO

Los jóvenes abogados deben tener las competencias básicas necesarias para ingresar en el mundo de trabajo con confianza en sí mismos. La pregunta es ¿cuáles son dichas competencias?

Para responder a ello, es necesario tener claridad en cuanto a las competencias mínimas para un estudiante de pregrado de Derecho. En este punto, creemos pertinente citar el relevante aporte realizado por el proyecto ALFA-Tuning Latinoamérica, que en el área temática de competencias, en una primera etapa logró consensuar las competencias genéricas y específicas para el área de Derecho, contribuyendo a estandarizar los perfiles de egreso, y recientemente publicó los resultados de la segunda etapa de su labor, determinando el denominado “meta-perfil” y su influencia en el

¹⁶ Ídem.

desarrollo del perfil de egreso. Ello, por cuanto el meta-perfil explica las relaciones entre competencias genéricas y específicas, combinación que da identidad al área disciplinar, estableciendo los contornos dentro de los cuales las titulaciones pueden ser identificadas y reconocidas.

Un aspecto interesante de lo dicho, es que el referido proyecto, al elaborar el perfil de egreso, también incorpora como un eje la consideración de las tendencias de futuro en la profesión y en la sociedad. Esto se reconoce en el informe final de dicho trabajo, al afirmar para el caso del área de Derecho que *una adecuada comprensión del meta-perfil requiere un ejercicio de proyección sobre el papel actual y futuro de lo que se debe esperar de los profesionales del derecho*.¹⁷

Pues bien, si examinamos las competencias genéricas del perfil de egreso determinado por el citado Proyecto *Tuning* en su primera etapa, los estudiantes de Derecho debieran presentar algunas que pueden ser desarrolladas en gran medida desde el área de dominio del *Management Jurídico*: capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, para tomar decisiones, para trabajar en equipo, para trabajar en forma autónoma, para formular y gestionar proyectos, y el compromiso con la calidad.

Si observamos el terreno de las competencias específicas, podemos encontrar al menos una competencia considerada relevante o prioritaria que se relaciona con el tema de nuestra ponencia: el actuar de manera leal, diligente y transparente, en la defensa de los intereses de las personas a las que representa. Es evidente que el dominio básico de conocimientos sobre *Management Jurídico* tiene un impacto en la eficiencia, diligencia y transparencia de la prestación de servicios jurídicos.

Finalmente, en relación a las competencias consideradas en el meta-perfil del área de Derecho, figuran dos que son mucho más explícitas en valorar como identificadoras de la disciplina, a ciertos contenidos abordados por el *Management Jurídico*:

- El vincularse local y globalmente, poseer saberes interdisciplinares y adaptarse a cambios culturales, sociales y tecnológicos.
- El utilizar adecuadamente recursos metodológicos de su área, en cuanto comprende formas y procedimientos de otros saberes.¹⁸

¹⁷ Musse Felix, Loussia P., “Meta-perfil del área de Derecho”. *Meta-perfiles y perfiles*. En Beneitone, Pablo, González, Julia y Wagenaar, Robert (editores), *Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina, Proyecto Tuning Latinoamérica*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2014, p.72, http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros

¹⁸ *Ibidem*, p.71.

CUADRO 1

Etapas	Competencias Genéricas	Competencias Específicas
Primera etapa (perfil)	<ul style="list-style-type: none">— Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas,— Capacidad para tomar decisiones,— Capacidad para trabajar en equipo,— Capacidad para trabajar en forma autónoma, para formular y gestionar proyectos y el compromiso con la calidad.	Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas a las que representan.
Segunda etapa (meta-perfil)	El vincularse local y globalmente, poseer saberes interdisciplinares y adaptarse a cambios culturales, sociales y tecnológicos.	El utilizar adecuadamente recursos metodológicos de su área, en cuanto comprende formas y procedimientos de otros saberes.

Teniendo clara la importancia del *Management Jurídico* para el aporte y desarrollo de competencias propias del perfil de egreso de la carrera de Derecho, queda la interrogante del momento en que esta disciplina debe ser objeto de estudio. En este punto, y sin perjuicio de que actualmente la temática en cuestión se aborda por consultoras que prestan asesoría a despachos de abogados, y muy incipientemente las universidades la incluyen en estudios de postgrado, nos atrevemos a plantear al menos la discusión acerca de la necesidad de incluir esta disciplina desde el pregrado: precisamente quienes más requieren de las competencias que aporta, son los estudiantes que aspiran a introducirse en un mercado laboral saturado, en la que la mayor parte de los abogados se encuentra ya posicionados.

VI. CONCLUSIONES

La necesidad de mirar la profesión de abogado en perspectivas de futuro, impone el desafío de renovar la enseñanza del Derecho. Ello no sólo debe

transitar por el camino de las innovaciones metodológicas, sino también de una necesaria actualización curricular, incorporando competencias que complementen la formación propiamente jurídica.

La responsabilidad de las casas de estudios superiores en la formación de los estudiantes de Derecho, no puede restringirse a la mera formación académica. No tan sólo se está formando a un futuro Licenciado, sino que, al mismo tiempo, se está abriendo camino a un futuro profesional encargado de brindar una defensa y asesoría eficiente.

En este sentido, la inclusión en los estudios de Derecho de disciplinas como el *Management Jurídico* puede ser enriquecedora, al impactar en el aumento de la empleabilidad y la mejora de la calidad de los servicios jurídicos, como en la confianza del futuro abogado al insertarse en el mercado laboral.

Ahora bien, frente a la interrogante en torno a la conveniencia de incluir conocimientos de *Management Jurídico* en el currículo del pregrado o del postgrado de la carrera de Derecho, juzgamos conveniente que en el pregrado, que es en donde se forman los cimientos del futuro profesional, es en donde se debe entregar al menos los fundamentos de dicha disciplina, dadas las diversas implicancias que tiene el conjugar criterios de la Administración y la abogacía, por diversas razones:

1. Es en el pregrado en donde se forma la imagen de cómo deber ser y actuar un profesional. Tratándose del área de Derecho, es fundamental que el estudiante desde un comienzo visualice todas las implicancias de convertirse en abogado, sin excluir el tomar conciencia de que deberá competir en un mercado laboral complejo, saturado, globalizado, y en el cual necesitará de la mayor cantidad de herramientas posibles para ingresar, posicionarse y avanzar.
2. El *Management Jurídico* puede otorgar competencias fundamentales al estudiante de pregrado, pronto a convertirse en abogado e ingresar al mercado laboral, las cuales pueden implicar incluso el aumento de su empleabilidad, la formación de una clientela estable, y la estabilidad de su permanencia en la profesión, ganándose un espacio entre sus competidores, a través de la eficiencia, eficacia y calidad del trabajo obtenido mediante esta nueva manera de ver la prestación de los servicios jurídicos.
3. Si bien es posible asumir la transformación de un despacho de abogados “tradicional”, a uno administrado según los parámetros del *Management Jurídico*, es innegable que a los abogados formados en el antiguo paradigma del simple tecnicismo y la especialización, les re-

sulta una faena más compleja asumir los nuevos criterios de esta disciplina, como asimismo el adaptar su desempeño profesional a los mismos. Frente a esto, el ideal es que el joven abogado, desde su formación primera en el pregrado, aprenda a visualizar la prestación del servicio jurídico desde este nuevo prisma, lo cual hará mucho más expedita su puesta en práctica en su futuro campo laboral.

4. Finalmente, y sin perjuicio de que se debe abordar el ejercicio de la profesión en el siglo XXI con una visión de empresa de servicios jurídicos, claro está que el especial objeto de estudio del Derecho, condiciona fuertemente la aplicación irrestricta de las herramientas propias del área de la Administración. Por ejemplo, en relación a las implicancias éticas en materia del desempeño profesional, en materia de *marketing* y publicidad de los despachos, o incluso en materias más complejas, como es la responsabilidad civil del abogado frente a su cliente.

En relación a esto último, se da una interacción compleja, particularmente si visualizamos la prestación de los servicios jurídicos como “proyectos jurídicos” (*Legal Project Management*), toda vez que, la concepción jurídica mayoritaria en cuanto a las obligaciones que el letrado contrae con su cliente, indica que se trata de obligaciones de medio...por el contrario, tratándose de las prestaciones propias de la ejecución de un proyecto, las obligaciones resultantes del mismo suelen ser consideradas obligaciones de resultado. De este modo, la dificultad de planificar un caso estableciendo como objetivo el obtener el triunfo de las pretensiones procesales del cliente ante los tribunales, por ejemplo, es precisamente que el abogado está en condiciones de garantizar el resultado final del juicio, a diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas, en donde no existe mayor inconveniente en poder planificar, fijar objetivos, controlar riesgos y, en definitiva, asegurar cuál será el resultado certero del proyecto. Sobre este tema, Anna Marra analiza esta dicotomía en un sentido de equilibrio, al considerar que “*la aplicación de principios de project management a asuntos legales no solo no supone riesgo para el abogado frente a sanciones por incumplimiento de las obligaciones contractuales, sino que, más bien al contrario, contribuye a tutelarle frente a posibles acciones por responsabilidad civil contractual*”.¹⁹

Frente a la situación descrita, es imprescindible que el estudiante de Derecho reciba en el pregrado de la carrera, los lineamientos básicos sobre

¹⁹ Marra, Anna, El Abogado, el Supremo y el Legal Project Management, *Diario Económico Cinco Días*, España, http://cincodias.com/cincodias/2012/03/19/economia/1332273348_850215.html

las implicancias éticas y jurídicas, en cuanto a utilizar esta novedosa manera de gestionar la prestación de los servicios jurídicos, pues insistimos en el hecho innegable de que es, precisamente, en dicho momento en el cual se está formando el futuro profesional del Derecho. Desde este punto de vista, el asumir el aprendizaje de los rudimentos básicos del *Management Jurídico* de manera oportuna, es una manifestación de responsabilidad social, que asegura una mejor y más segura relación profesional, tanto para los abogados como para sus clientes, manifestación que, a todas luces, corresponde asumir a las universidades que imparten la carrera de Derecho.

La intención de esta ponencia ha sido simplemente propiciar un espacio para reflexionar, acerca de la realidad de la enseñanza del Derecho en Chile, y sugerir una mejora en el diseño curricular de la carrera, integrando disciplinas que permitan al estudiante, no tan solo adquirir competencias que lo positionen como un experto en el área jurídica, sino también como un profesional integral. Ciertamente, creemos que esta realidad debe resultar similar y tener interés para otros países de Latinoamérica.

El debate queda abierto.

VII. BIBLIOGRAFÍA

CARRERAS BARNÉS, Josep, “Competencias y Planes de Estudio”, El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Cuadernos Universitarios, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2008, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>

Comision nacional de acreditacion de pregrado, Criterios de Evaluación para Carreras de Derecho, Santiago de Chile, Chile, 2007, <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/derecho.pdf>

CORDUA, JOAQUÍN, “La formación universitaria en la perspectiva del mundo empresarial”. *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, Santiago de Chile, 2000.

DEVOTO BERRIMAN, Carolina, “Enseñar Derecho y preparar futuros abogados. ¿Una cuestión metodológica?”, *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/articulos/carolina%20devoto.pdf>.

GERICÓ DOMÈNECH, Marc. “Tipos de Management en las Firmas Jurídicas”. Gericó Associates, Barcelona, España, <http://gericoassociates.com/web/management-despachos-abogados/>

- HERNÁNDEZ RICO-BARTOLOMÉ, Miguel, “Legal Project Management o dirección de proyectos jurídicos”. *Revista Abogados de Valladolid*, Valladolid, Diciembre, 2013, <http://www.icava.org/revistas/dic13/habilidades.pdf>
- JUICA ARANCIBIA, Milton. “Cuenta Pública del Presidente de la Corte Suprema en la inauguración del año judicial 2011”, *Sitio Web Oficial del Poder Judicial de Chile*, Santiago de Chile, <http://www.pjud.cl/documents/10179/65444/Discurso+Sr.+Presidente+Milton+Juica+con+motivo+de+su+cuenta+p%C3%B3Blica+%281%C2%B0%20de+marzo+de+2011%29.pdf/09c75640-57e7-409a-b6c3-d94540c868b5?version=1.1>
- LAZO GONZÁLEZ, Patricio, “Formación jurídica, competencia y métodos de enseñanza: premisas”. *Revista Ius et Praxis*, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Talca, Chile, Año 17 N° 1, 2011, p.261.
- MARRA, Anna. “El Legal Project Management y la Selección Natural.” *Revista digital Foro Jurídico Iberoamericano*, <http://www.forjib.org/el-legal-project-management-y-la-seleccion-natural>
- _____, El Abogado, el Supremo y el Legal Project Management, Diario Económico Cinco Días, España, http://cincodias.com/cincodias/2012/03/19/economia/1332273348_850215.html
- MARRÉ VELASCO, Ximena, “Calidad de los Abogados: cómo mejorarla”. *Revista del Abogado*, Santiago de Chile, año 13, N° 45, Abril, 2009.
- MOLINA PÉREZ-TOMÉ, Sara, “Qué es el Marketing Jurídico”, <http://marketingize.com/ebook-marketing-juridico-abogados-abogado-3-0-gratis/>
- MUÑOZ GAJARDO, Sergio. “Discurso inauguración año judicial 2014, Corte Suprema de Chile”, *Sitio Web Oficial del Poder Judicial de Chile*, Santiago de Chile, <http://www.pjud.cl/documents/10179/468529/iNAUGURACION+ANO+JUDICIAL+2014.pdf>
- MUSSE FELIX, Loussia P., “Meta-perfil del área de Derecho”. Meta-perfiles y perfiles. En Benetone, Pablo, González, Julia y Wagenaar, Robert (editores), *Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. Proyecto Tuning Latinoamérica*, Universidad de Deusto, Bilbao, España, 2014, http://www.tuningal.org/es/publicaciones/cat_view/47-publicaciones-en-espanol-libros
- PERRENOUD, Philippe, “Transmisión de Conocimientos y Competencias”, *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Cuadernos Universitarios, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2008, <http://octaedro.com/pdf/16505.pdf>
- ZURITA, Reginaldo, “La crisis de confianza en el conocimiento profesional. Implicaciones para la docencia universitaria”, *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*, Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. 2000.

MODERNIZANDO LAS CLÍNICAS LEGALES:
INSTRUCCIÓN POR PARES Y USO
DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LAS CLASES
DE RELACIONES DEL TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL

Marjorie ZÚÑIGA ROMERO

RESUMEN: La concepción tradicional del derecho parte de la base que el derecho es completo e idóneo, para dar respuestas únicas a todos los problemas que surgen en una comunidad política. En este marco, la educación jurídica tradicional reafirma e imita el concepto de derecho formalista y promueve el memorismo, el conceptualismo y los currículos con un alto número de asignaturas. Centrarnos principalmente en la enseñanza de leyes ha llevado a que las facultades de derecho no creen vínculos con la comunidad en la que están inmersas y a que no consideren relevante la utilización del talento humano, ni la infraestructura que está a su disposición para contribuir a la solución de los innumerables problemas de justicia social. En este sentido, “las clínicas legales” se han convertido en un instrumento para cuestionar el formalismo que ha dominado la cultura jurídica latinoamericana; en primer lugar, permiten una conexión con la realidad extraacadémica; en segundo lugar, a través de ellas se trabaja la proyección social de las facultades de derecho, pues como acción educativa se orienta a la comunidad con el fin de mejorar la calidad de vida de las comunidades sobre las que se despliega; y en tercer lugar despierta en docentes y estudiantes, sentimientos de solidaridad y responsabilidad social. Como estrategia educativa, las clínicas legales se desarrollan en dos momentos: una primera fase de fundamentación teórica, que tradicionalmente se ha caracterizado por trasmitir al estudiante todas las creaciones del legislador, bajo la premisa de que conocer el derecho es directamente proporcional a la capacidad de repetir el texto de la ley, separando la dogmática de la teoría y la práctica jurídica, y utilizando como método insuperable de enseñanza la clase magis-

tral. Y una segunda fase en la cual se aplican los conocimientos aprendidos en la formulación de demandas de interés colectivo y acciones de litigio estratégico. Bajo este derrotero se realizó la primera clínica legal dirigida a solucionar temas de derecho laboral y seguridad social, en el año 2011, evidenciándose falencias en la formación teórica que tenían los estudiantes, y dificultades al momento de resolver los casos planteados. Así las cosas, decidimos reemplazar la metodología de clase magistral, proponiendo una intervención de mejoramiento en la fase teórica, por una nueva metodología llamada Instrucción por Pares. (Galvis, 2004). Con esta innovación, se busca que el estudiante interiorice los conceptos aprendidos en el marco de la asignatura de Relaciones de Trabajo y Seguridad Social, de tal forma que esté en capacidad de aplicar la teoría a los casos reales. La innovación encuentra su justificación en la necesidad de transformar esa habitual forma de enseñar el derecho, promoviendo escenarios que permitan dar un salto de la memorización, a la verdadera asimilación de los conceptos, inculcando principios de responsabilidad social en los alumnos, robusteciendo la capacidad para resolver problemas jurídicos, brindando soluciones y proponiendo alternativas en un marco de ética y legalidad. (Manzur, Comprensión o memorización: ¿Estamos enseñando lo correcto?, 2011). La experiencia de comenzar a adquirir conocimiento partiendo de la instrucción por pares, permite que los estudiantes estén realmente preparados para una clínica legal de alta calidad, desarrollando confianza en ellos mismos para afrontar la práctica del ejercicio profesional. Las preguntas son de suma importancia en esta práctica, pues se considera que la gente aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente tiene interés en resolver, cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar (Bain, 2007).

SUMARIO: I. *Objetivos*. II. *Metodología*. III. *Resultados*. IV. *Conclusión*.
V. *Referencias bibliográficas*.

I. OBJETIVOS

1. *Objetivo general*

Enseñar las destrezas del abogado en su actuar litigioso, reforzando habilidades de negociación, engrandeciendo los valores de la profesión legal y po-

tencializando un servicio a la sociedad más necesario que nunca e inherente a nuestra institución que promueve una educación superior de calidad.

2. *Objetivos específicos*

- Intercambiar experiencias, compartir saberes y resolver conflictos, partiendo de la base que el alumno que aprende los objetivos y conoce las dificultades puede ayudar a sus pares en la comprensión de los contenidos.
- Superar la idea de trasmitir conocimiento unidireccionalmente, de tal forma que la clase sea un escenario de aprendizaje para los alumnos y el profesor.
- Obtener del estudiante de derecho una comprensión de cada una de las instituciones propias del derecho laboral, de manera que se encuentre en capacidad de aplicar con clientes reales lo aprendido durante el proceso de formación.

II. METODOLOGÍA

En el año 2011 se realizó la primera clínica legal con participación de estudiantes que recibieron formación bajo el esquema de clase tradicional – magistral. Se definieron unos ejes temáticos dentro de los cuales los alumnos brindarían sus asesorías. La selección de los temas se efectuó tomando como referencia el origen de las consultas que se presentan en nuestro consultorio jurídico. Del estudio realizado se pudo identificar que la población atlanticense tiene un total desconocimiento sobre sus derechos en materia laboral y de seguridad social. A continuación se presentan las consideraciones de los estudiantes durante la primera experiencia:

TABLA 1

<i>Encuestado</i>	<i>Categoría</i>	<i>Porcentaje</i>
Estudiantes	Por primera vez fuimos conscientes de nuestra labor como estudiante de derecho y futuros abogados	95%
	Falta profundizar más en los conceptos	80%
	Se aprendió más durante la clínica que en todo el tiempo que hemos estudiado	90%

Encuestado	Categoría	Porcentaje
Estudiantes	Comprendí los conceptos cuando intentaba resolver los casos asignados	90%
	Deberían hacer las clínicas legales en todas las asignatura	75%

Las cifras demuestran el interés en continuar desarrollando la actividad, y al mismo tiempo, una clara necesidad de replantear el esquema y/o metodología de la clase, para lograr el éxito en esta práctica del derecho. Éste fue el punto de partida que llevó a la implementación de la innovación que se describe en este artículo.

La experiencia se desarrolla en dos fases: primero con la implementación del *método de instrucción por pares* (Crouch H & Mazur, 2001), con miras a potencializar la comprensión conceptual; posteriormente pasamos a aplicar lo aprendido con clientes reales, a través de lo que se conoce como las *clínicas legales*. La metodología aplicada buscó desarrollar las competencias fundamentales de esta asignatura que son: responsabilidad social y pensamiento crítico. Los estudiantes que participaron pertenecen a las asignaturas de Relaciones de Trabajo y Seguridad Social I y II. Se aplicaron métodos cuantitativos y cualitativos para medir el impacto, estableciendo correlaciones entre los resultados obtenidos por el grupo de alumnos que participaron en las dos fases, frente a otro grupo de la misma asignatura que recibieron una clase tradicional-magistral.

1. Fase A. Implementación del *método instrucción por pares*

Al iniciar el semestre se socializa con los estudiantes la nueva metodología a trabajar, los objetivos y la forma de evaluar. Cada semana se asigna una lectura que abarca la temática del curso en el marco de la parcelación. Con anterioridad a la clase, los estudiantes deben responder, a través del catálogo web de nuestra Universidad, una prueba de lectura con tres preguntas. Las dos primeras relacionadas con el contenido para evaluar la comprensión lectora; mientras que la tercera inquierte lo siguiente: ¿En qué aspecto de la lectura usted tuvo alguna dificultad?, y en caso de no presentar dificultades o encontrar conceptos confusos, indique: ¿Qué aspecto resaltaría como relevante, dentro de su lectura? Cerca del 10% de la calificación del curso se basa en los resultados de estos cuestionarios.

Antes de la clase, se analiza cada una de las respuestas a la prueba de lectura, lo que permite al profesor contar con información previa suministrada por los mismos estudiantes sobre las dificultades encontradas. Una vez en el aula, se comienza por explicar, en una presentación que dura entre 10 y 15 minutos, los objetivos de la temática, aclarando las dudas que se evidencian en la prueba de lectura. Cada presentación es seguida por una pequeña prueba utilizando un software llamado *Turning Point* que contiene una pregunta con cuatro opciones de respuesta sobre el concepto más relevante (l un *ConcepTest*), la cual se proyecta en el tablero de tal forma que todos los estudiantes puedan verla. (Manzur, 2010)

Los resultados de la prueba se transmiten de manera electrónica, utilizando una antena receptora, mediante unas tarjetas de respuesta inmediata o *clickers* que cada estudiante posee. Si el resultado es distinto, por lo menos en el 70% de la clase, se solicita a los alumnos que discutan sus respuestas con los compañeros durante dos o cuatro minutos; principalmente se solicita que se unan con aquella persona que tenga una respuesta contraria a la suya. Posteriormente se abre una nueva votación sobre la pregunta inicial, y una vez proyectados los resultados, se comienza una discusión descartando cada una de las opciones de respuestas erradas, hasta aclarar el concepto.

Los estudiantes consiguen el crédito del curso por participar en la interrogación durante la clase y los exámenes incluyen preguntas similares a las discutidas durante el *ConcepTest*.

Si los resultados correctos del primer *ConcepTest* sobrepasan el 70%, entendemos que los alumnos han comprendido el material de lectura y pasamos al siguiente tema, previa explicación breve del concepto evaluado. Si los resultados correctos del primer *ConcepTest* están por debajo del 35%, se vuelve a explicar el material por segunda vez antes de permitir la discusión en clase.

Objetivos específicos de la Fase A – implementación del método instrucción por pares.

- Alcanzar la interiorización y comprensión de los conceptos en los estudiantes
- Evaluar utilizando los *clickers* para obtener resultados en tiempo real.
- Promover la competencia de pensamiento crítico jurídico.
- Generar un ambiente novedoso para el aprendizaje, donde el estudiante mediante el uso de la tecnología, se siente utilizando un lenguaje afín a sus intereses.
- Preparar al estudiante para la clínica legal.

2. Fase B. Clínicas legales

Superada la fase anterior, se fijó un número de dieciocho (18)* estudiantes para participar en la primera clínica legal a realizarse con alumnos, posterior a la implementación de la metodología de instrucción por pares.

En aras de hacer un proceso de selección transparente, se practicó una prueba de conocimiento con casos prácticos para escoger estudiantes que trabajarían en esta experiencia. Se le dio la oportunidad de participar en igualdad de condiciones a estudiantes que utilizaron el método de instrucción por pares y a aquellos que seguían el modelo tradicional de clases –20 estudiantes de un grupo y 20 del otro. El resultado fue el siguiente: De las mejores dieciocho notas, catorce eran de estudiantes que venían trabajando la metodología de instrucción por pares, y cuatro correspondían a estudiantes que recibieron formación con la habitual clase magistral. Es decir, hay correlación entre el aprendizaje a través de la metodología y las mejores notas registradas. En la tabla 2 se puede apreciar lo antes expuesto.

Conformado el equipo de trabajo se señaló fecha y hora para realizar la primera clínica legal, denominada “jornada gratuita de seguridad social” a realizarse en las instalaciones del consultorio jurídico de la Universidad, dirigida a los estratos 1, 2 y 3. Los estudiantes diseñaron 1000 *flyers* publicitarios y se dividieron en 4 grupos para adelantar campañas de socialización y capacitaciones previas en la Oficina Regional del Trabajo e Instituto de los Seguros Sociales, seccional Atlántico (pensiones). Se trabajó en cuatro Puntos de Atención en Salud Oportuna (Pasos) de la ciudad como son: Paso de Santa María – Universal; Paso de Nueva Vida – La Villa; Paso de Las Palmas – Las Malvinas, y Paso Nueva Era La Sierrita; el Hospital General de Barranquilla; sedes de sindicatos; Alcaldía municipio de Puerto Colombia; Casa de Justicia Barrio La Paz; y centros comunitarios de formación y emprendimiento.

TABLA 2. Resultados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes para participar en la clínica legal

<i>Nº.</i>	<i>Nota</i>	<i>Instrucción por pares</i>
1	4.8	X

* El número de estudiantes se determinó teniendo en cuenta que la clínica legal se haría en nuestra sede del consultorio jurídico, y ese es el número de alumnos que pueden atender consultas paralelamente, en atención a criterios logísticos.

<i>No.</i>	<i>Nota</i>	<i>Instrucción por pares</i>
2	4.9	X
3	4.10	X
4	4.11	X
5	4.12	X
6	4.13	X
7	4.14	X
8	4.15	X
9	4.16	X
10	4.17	X
11	4.18	X
12	4.19	X
13	4.20	X
14	4.21	X
15	4.22	X
16	4.23	X
17	4.24	X
18	4.25	X
19	4.26	X
20	4.27	X
21	3.5	
22	3.6	X
23	3.7	X
24	3.8	
25	3.9	
26	3.10	X
27	3.11	X
28	3.12	
29	3.13	
30	3.14	
31	3.15	
32	3.16	

<i>No.</i>	<i>Nota</i>	<i>Instrucción por pares</i>
33	3.17	
34	3.18	
35	3.19	
36	3.20	
37	3.21	
38	3.22	
39	3.23	
40	3.24	

En el día estipulado, la jornada se inició a las 8 a.m., con asistencia continua de la comunidad. Los estudiantes recibieron las consultas, emitieron en primer lugar un concepto verbal al usuario y en el lapso de una semana entregaron un concepto escrito. En algunos casos realizaron derechos de petición, reclamaciones administrativas o acciones de tutela. Durante esta jornada, se contó con la colaboración de tres abogados expertos en temas de seguridad social, dos judicantes del consultorio jurídico y la suscrita, quienes absolvimos dudas y apoyamos a los alumnos en su labor práctica. De igual forma, nos acompañó una trabajadora social, quien brindó capacitación a los educandos, orientándolos en torno a posibles situaciones a las que se enfrentarían, en razón de las condiciones, nivel de estudio y factores sociales de los consultantes.

Objetivos específicos de la Fase B

- Reforzar las enseñanzas teóricas y adquirir capacidades profesionales para la práctica litigiosa, la negociación y la técnica legislativa.
- Promover la competencia de Responsabilidad Social.
- Incentivar la inteligencia y carácter del alumno con relación al ambiente donde pretende desarrollar sus competencias jurídicas.
- Brindar un beneficio social que se deriva de la mejor aptitud de los egresados de las Facultades de Derecho.

3. *Evaluación de la innovación*

Cada una de las fases de la experiencia fue objeto de evaluación. En cuanto a la Fase A, se realizó un seguimiento detallado sobre la evolución del aprendizaje en los estudiantes, a partir de las calificaciones obtenidas al ser evaluados, cuyos resultados se indican en la sección 3.2 de este documento. Con respecto a la fase B, se realizaron encuestas a los estudiantes de derecho que participaron en la innovación, con el objeto de medir el grado de satisfacción. Estos resultados se indicarán en la sección 3.4.

III. RESULTADOS

A continuación se describen los resultados de la innovación pedagógica. En primer lugar se exponen las competencias que se desarrollaron, y seguidamente se presentan las gráficas que muestran los resultados de las fases A y B.

1. *Competencias que se pretendió que los estudiantes adquirieran o desarrollaran*

La competencia que se pretendió que adquirieran los estudiantes a lo largo de esta asignatura a partir de la experiencia “*Modernizando las clínicas legales: Instrucción por pares y uso de nuevas tecnologías en las clases de Relaciones del Trabajo y Seguridad Social*”, fue la de Responsabilidad Social. Se busca que el alumno comprenda el impacto que genera en las relaciones sociales, la aplicación de la norma jurídica dentro los procesos de organización social. En cuanto a los saberes esenciales de la competencia SABER SER se pretende que el estudiante sea consciente de que el actuar profesional del abogado tiene consecuencias en la vida particular y social de los otros. De igual forma, se procura incentivar una actitud crítica, frente a las situaciones presentadas por el cliente, siendo activo en la búsqueda de soluciones a los problemas jurídicos que se le presenten. Esa criticidad se traduce en acciones para discernir lo conveniente, lo correcto y lo ético.

En relación al SABER CONOCER, se busca trasmitir los conocimientos, características, causas y consecuencias de una problemática social determinada, enseñando el marco jurídico en el cual se tipifica y desarrolla el problema planteado para la correcta proposición de soluciones, según el conocimiento del derecho, los criterios y características del pensamiento sistemático.

Respecto a las habilidades del SABER HACER, el alumno debe estar en capacidad de inferir posibles soluciones socio jurídicas a partir de problemas sociales; aplicar la norma de forma adecuada para la solución de problemas jurídico sociales; y contrastar el ser de la realidad social, con el deber ser de la norma jurídica.

Al hilo de lo anterior, y en armonía con los parámetros institucionales de nuestra universidad, se pretende desarrollar una segunda competencia: Pensamiento jurídico crítico, con miras a profundizar en el estudio del ordenamiento jurídico, cuestionar su origen, finalidad, pertinencia, relaciones de poder, eficacia y eficiencia, a través de un análisis contextual del mismo y proponiendo soluciones a esos cuestionamientos. En cuanto a los saberes esenciales de la competencia, SABER SER, el reto es que el estudiante conozca y respete las diversas posiciones sobre el problema, flexibilidad y responsabilidad social.

En lo pertinente al SABER CONOCER, se busca impartir el conocimiento necesario para relacionar el derecho con las otras ciencias y disciplinas, y ordenamientos normativos, así como conocimientos de los métodos de interpretación, y de los principios y reglas de la argumentación.

Finalmente, respecto de las habilidades que se pretende adquieran los estudiantes, SABER HACER, el alumno debe estar en capacidad de identificar el problema al cual se enfrenta el derecho en situaciones concretas; analizar las respuestas que da el derecho a tales situaciones, y proponer soluciones conducentes.

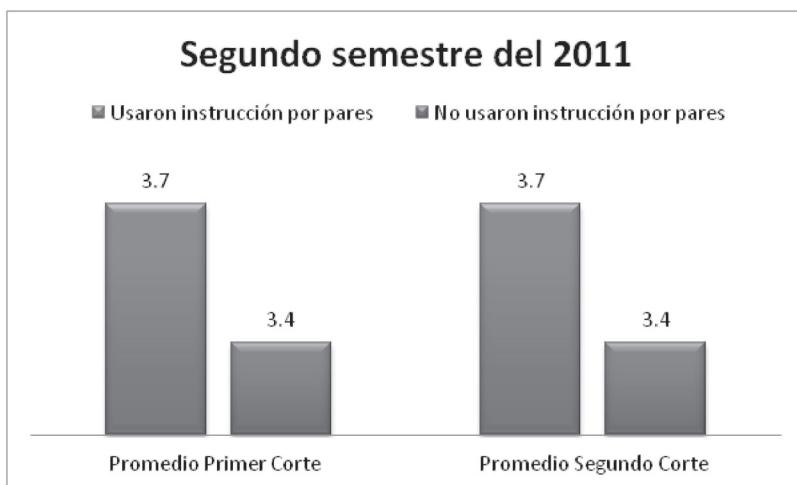
2. Resultados de la Fase A. Instrucción por pares

De acuerdo a lo expuesto en el apartado que desarrolla la metodología, la fase A de esta innovación se evaluó, en primer término, considerando aspectos cuantitativos, tomando como referencia el resultado de las evaluaciones sobre los conocimientos de los estudiantes, comparando los períodos en que se utilizó instrucción por pares con los momentos en los que se aplicó la enseñanza tradicional.

Tal y como se observa en la tabla expuesta a continuación (Tabla 3), los resultados de los estudiantes que utilizaron el método Instrucción por Pares, en el segundo semestre de 2011, son ligeramente superiores a los de aquellos que asistieron a la misma clase pero impartida de forma magistral.

TABLA 3. PROMEDIO DE NOTAS-SEMESTRE 2011-02

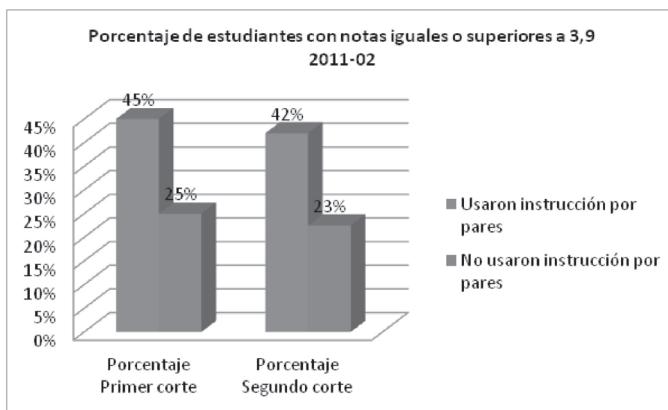
	<i>Promedio Primer Corte</i>	<i>Promedio Segundo Corte</i>
Usaron instrucción por pares	3,7	3,7
No usaron instrucción por pares	3,4	3,4



Ahora bien, en cuanto a las calificaciones obtenidas, nótese una diferencia importante, a favor de los estudiantes que utilizaron la metodología, siendo superior el porcentaje que obtuvo una calificación de 3,9 o más. A continuación se evidencia estos porcentajes (Tabla 4).

TABLA 4. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES CON NOTAS DE 3,9 O SUPERIORES 2011-02

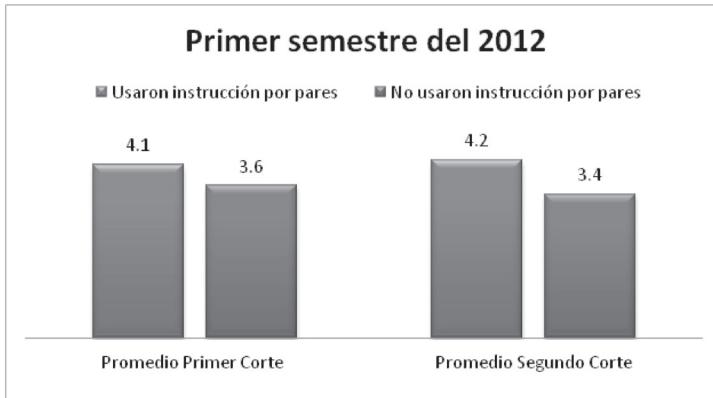
	<i>Porcentaje Primer corte</i>	<i>Porcentaje Segundo corte</i>
Usaron instrucción por pares	45%	42%
No usaron instrucción por pares	25%	23%



Durante el primer semestre de 2012, se mantiene la misma regla, es decir, los estudiantes que asistieron a la clase utilizando Instrucción por Pares, tienen calificaciones en casi cinco (5) décimas superiores a quienes no utilizaron esta metodología. En la tabla 5 puede verse gráficamente.

TABLA 5. PROMEDIO DE NOTAS-SEMESTRE 2011-02

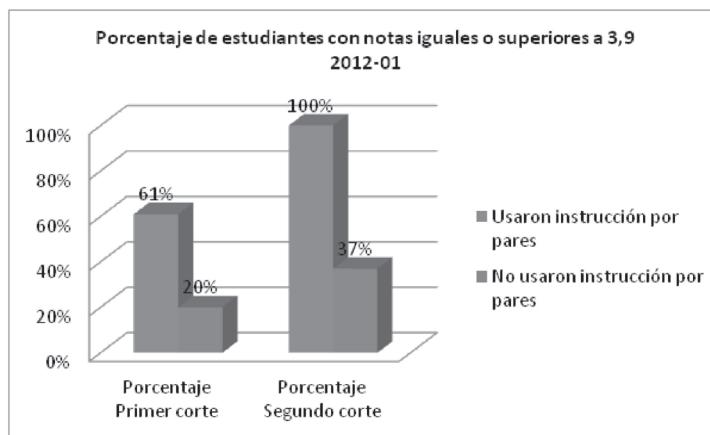
	<i>Promedio Primer Corte</i>	<i>Promedio Segundo Corte</i>
Usaron instrucción por pares	4,1	4,2
No usaron instrucción por pares	3,6	3,4



Durante este semestre también se incrementó notablemente el número de estudiantes que utilizando Instrucción por Pares obtuvieron una calificación igual o mayor a 3,9. En la tabla 6 se aprecia la diferencia porcentual respecto de aquellos que no utilizaron la metodología.

TABLA 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES
CON NOTAS DE 3,9 O SUPERIORES 2012-01

	Porcentaje Primer corte	Porcentaje Segundo corte
Usaron instrucción por pares	61%	100%
No usaron instrucción por pares	20%	37%



3. Aspecto cualitativo

En la asignatura “Relaciones de trabajo y Seguridad Social” al finalizar el semestre académico, el Centro para la Excelencia Docente de la Universidad, en adelante CEDU, aplicó una encuesta a los 44 estudiantes que utilizaron la metodología descrita en esta experiencia de innovación pedagógica. Dicha encuesta combinaba preguntas cuantitativas y cualitativas. Las preguntas cuantitativas apuntaron a identificar en qué porcentaje los estudiantes consideraron que el uso de la metodología aplicada en clase

facilitó la participación activa, la interacción entre los compañeros durante el curso y el aprendizaje de los temas trabajados.

Por su parte, las preguntas cualitativas, buscaron indagar en los aspectos positivos y negativos que los estudiantes de manera abierta encontraban en el uso de la metodología y de los *clickers* en clase. Esto fue lo que los estudiantes respondieron (Tabla 7):

TABLA 7. RESULTADOS DE LA ENCUESTA
APLICADA POR EL CEDU

	No. Estudiantes	%	
¿Consideras que el uso de la metodología permitió involucrarte activamente en la clase?	Siempre	42	95%
	Algunas veces	2	5%
	Nunca	0	0
¿Consideras que el uso de la metodología favoreció el aprendizaje de los temas trabajados durante las clases?	Siempre	39	89%
	Algunas veces	5	11%
	Nunca	0	0
¿Consideras que el uso de la metodología promovió la interacción con tus compañeros durante las clases?	Siempre	41	93%
	Algunas veces	3	7%
	Nunca	0	0

Como se observa en la tabla 7, la gran mayoría de los estudiantes valoraron positivamente el uso de la metodología en clase, afirmando que les permitió involucrarse activamente en las clases, que promovió la interacción entre los compañeros y que favoreció el aprendizaje de los temas trabajados en la asignatura.

4. *Resultados Fase B. Clínicas legales*

De acuerdo a lo expuesto en el apartado correspondiente a la metodología, se aplicó una serie de encuestas a los participantes de la experiencia para medir el impacto que tuvo dentro de su proceso de aprendizaje. A continuación se muestran los resultados (Tabla 8).

**TABLA 8. RESULTADOS DE LA PRIMERA CLÍNICA
LEGAL EFECTUADA DESPÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN
DE LA METODOLOGÍA DE INSTRUCCIÓN POR PARES**

<i>Encuesta</i>	<i>Categoría</i>	<i>Porcentaje</i>
Estudiantes	La experiencia es enriquecedora, se aprende más que en todos los semestres dando clases magistrales	100%
	Entendimos nuestra responsabilidad social como estudiantes de derecho y futuros profesionales	100%
	Nos sentimos seguros en cuanto a los conocimientos, valió la pena el esfuerzo previo y haber leído tanto durante las clases	100%
	Entendimos como es el ejercicio de la profesión en la práctica y el rol del abogado	100%
	Desarrollamos habilidades que nunca imaginamos. Nos sentimos empoderados de la actividad porque la organizamos nosotros mismos.	100%

IV. CONCLUSIÓN

La experiencia es significativa en cuanto se desarrollan las dos fases, esto es, instrucción por pares como prerequisito de la clínica legal.

Al implementar la metodología de instrucción por pares los estudiantes superarán la visión tradicional de memorizar conceptos, por la de interiorizar conocimiento, lo cual se ve reflejado en la capacidad para resolver problemas jurídicos, brindar soluciones y proponer alternativas en un marco de ética y legalidad. Un componente importante de la metodología de instrucción por pares, es la formulación de la preguntas, ya que la gente aprende mejor cuando responde a una pregunta importante que realmente tiene interés en resolver, cuando persigue un objetivo que quiere alcanzar (Bain, 2007). A través de las preguntas que se realizan dentro y fuera del aula, se evita, que la clase se convierta en un conjunto de verdades indiscutibles impartidas por el profesor.

Por su parte, las clínicas legales permiten una conexión con la realidad extraacadémica. El alumno se enfrenta a un caso real o algún aspecto del mismo como si estuviera actuando en el mundo real, pero con la supervisión

de un tutor académico. Adicionalmente se trabaja en la proyección social, toda vez que la acción educativa debe estar orientada a la comunidad con el fin de mejorar la calidad de vida de las comunidades sobre las que se despliega, despertando en docentes y estudiantes, sentimientos de solidaridad y responsabilidad social.

La experiencia de comenzar a adquirir conocimiento partiendo de la Instrucción por Pares, permite que los estudiantes estén realmente preparados para una clínica legal de alta calidad y desarrolla confianza en ellos mismos, para afrontar la práctica del ejercicio profesional.

En esencia, el problema o situación que resolvió la innovación fue brindar un espacio real a los alumnos para adquirir un conocimiento de la vida jurídica y de sus conflictos, lo cual es casi improbable que se obtenga por un medio distinto al de la observación efectuada por el estudiante, quien es llevado por el profesor, pero no reemplazado. Se fomentaron verdaderos escenarios para comprender la ética profesional, el lenguaje del derecho, el estilo propio de los escritos y sentencias, lo que suple una de las deficiencias de los programas actuales; se afianzaron los conocimientos teóricos, pues la realidad proporciona elementos indispensables para su comprensión, y la aplicación de los mismos a un caso real los graba con más fuerza en la memoria que su simple lectura.

Cuantitativamente, la innovación muestra positivos logros en los estudiantes tales como una aprobación de más del 94% de los estudiantes de la asignatura Relaciones de Trabajo y Seguridad Social I y II y apenas un 3.3% de retiros en los periodos en los que se ha implementado la experiencia. Cualitativamente, y adicional a todas las encuestas y evaluaciones aplicadas, se realizó una sesión supervisada por un representante del CEDU, quien manifestó como conclusiones lo siguiente:

- Los estudiantes reconocen la estrategia que está detrás del uso de la metodología por cuanto les permite desarrollar la competencia argumentativa a través del diálogo y el fomento del valor de la buena escucha.
- Enfatizan que la clase es enriquecedora y significativa puesto que la profesora conecta los contenidos con situaciones de la realidad social.
- Los estudiantes puntualizan que a partir del uso de *clickers* en clase no requieren profundizar en el repaso de los contenidos en sus apuntes o textos, pues para ellos es fácil recordar lo trabajado en la clase.

- Los estudiantes valoran el fomento de un clima agradable en la clase por parte de la profesora lo que les permite involucrarse en el proceso de aprendizaje que se promueve en su asignatura.
- Dentro de las dificultades surgidas en el desarrollo de la experiencia. Se presentó una leve resistencia de los estudiantes al cambio de la clase magistral, aunque manifestaron que la clase con esta metodología es dinámica y eso es favorable, lo cierto es que el método instrucción por pares implica un esfuerzo por parte del alumno, quien debe buscar información, leer previamente, responder evaluaciones por la web, en otras palabras ser el líder de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, después de las primeras semanas de clase, cuando empiezan a ver los resultados, valoran el método. En cuanto a las clínicas legales, supone una inversión importante de tiempo, lo cual presenta dificultades en algunos momentos.

Como consecuencia de esta experiencia, se desprenden unos resultados que han permitido a las asignaturas de Relaciones de Trabajo I y II tener una metodología novedosa dentro del programa de derecho, donde por primera vez se trabaja con Instrucción por pares y se recuperan las clínicas legales, estrategia apartada por largo tiempo, pero que se impone en un momento actual. Se viene realizando el trabajo durante un periodo representativo donde se espera que el alumno construya una visión del ejercicio profesional antes de su incorporación al mundo laboral, promoviendo la relación alumno- sociedad. Para el docente la experiencia representa un arduo trabajo diario, el cual se ve recompensado por las retroalimentaciones que se reciben de los estudiantes. Para la Universidad esta innovación constituye un gran prestigio, pues la experiencia viene marcada por un elemento de servicio a la sociedad.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia: Universitat de València.
- MANZUR, E. (2010). *Peer Instrucción: A User's Manual*, San Francisco: Prentice Hall.
- (2011). *Comprensión o memorización: ¿Estamos enseñando lo correcto?*, Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.

LIBROS en versión electrónica

CROUCH H, C., & Mazur, E. (2001). *Peer Instruction: Ten years of experience and results*. Recuperado de http://web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch_Mazur.pdf

Artículos de revistas

GALVIS, A. (2004). Clic en la didáctica: oportunidades de enseñar y aprender mediante experiencia, indagación, reflexión y socialización con apoyo de tecnología. *Revista EMA*, 9 (1), 38-64. Recuperado de: http://funes.uniandes.edu.co/1510/1/111_Galvis2004Clic_RevEMA.pdf

REFORMA CURRICULAR EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MAGALLANES, UNA EXPERIENCIA HACIA EL ENFOQUE EN COMPETENCIAS

Sonia ZUVANICH HIRMAS*
María Cristina DONETCH ULLOA**

RESUMEN: Esta ponencia pretende mostrar la experiencia de la carrera de Derecho en la Universidad de Magallanes, frente a la reforma curricular que está enfrentando. Ello ha sido producto de las exigencias del nuevo proyecto educativo y de los resultados de la autoevaluación con miras a la acreditación de la carrera. En ella se ha hecho necesario adecuar la malla curricular al enfoque formativo basado en competencias, como un requerimiento institucional del nuevo proyecto; por otra parte, todas las cifras y análisis de la autoevaluación arrojaron la necesidad de cambios. Es así que la Carrera ha debido hacerse cargo de la realidad particular de sus estudiantes con déficit de perfil de ingreso. Dado que la mayoría proviene de colegios municipales, y son de los primeros tres quintiles,¹ este desafío ha teniendo en consideración estas dificultades para lograr un aprendizaje efectivo de las habilidades y saberes disciplinares que impone el nuevo perfil de egreso. Dado que la Universidad tiene una matriz de rediseño,

* Docente del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Magallanes.
sonia.zuvanich@umag.cl

** Docente del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Magallanes.
maria.donetch@umag.cl

¹ Quintil: es la medida socio económica oficial para calificar a la población chilena de acuerdo a sus ingresos. Para ingresar a la universidad los futuros alumnos deben ser evaluados conforme a ésta medida, ya que permite medirles para postular a becas y ayudas estatales. Se calcula sumando los ingresos de toda la familia y el monto total se divide entre los integrantes del hogar. Existen cinco quintiles, donde los de menores ingresos son los tres primeros. Universia Chile, “Quintiles 2013: qué son y para qué sirven”, enero de 2013, <http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2013/01/02/991182/quintiles-2013-que-son-que-sirven.html>.

se siguieron las etapas y requisitos normados allí. Así, se levantó en primer lugar un perfil de egreso en el marco del contexto institucional y también con base en los resultados de las consultas realizadas a los informantes claves. Luego, se elaboró el mapa de competencias, el plan de estudios y los programas de las asignaturas. Si bien es cierto, el compromiso constante de los profesores de jornada es fundamental, quedan muchos desafíos para hacer una implementación de rediseño que pueda operar los cambios necesarios, que se reflejen en un aprendizaje efectivo, donde el docente tenga un rol facilitador y el alumno un compromiso real con su desarrollo personal y académico.

PALABRAS CLAVE: Rediseño curricular, Competencias, Carrera de Derecho, Universidad de Magallanes.

ABSTRACT: This presentation aims to show the University of Magallanes' School of Law's experience with regard to the reformation of its curriculum. This is a consequence of the new Educational Project's demands, as well as the results of the self-evaluation process leading up to the School's certification. It has been necessary to adapt the curriculum to a competence-based approach, as requested by the University, and the need for change was made evident by the weak profile of the newly admitted students, and their reality in general, as observed during the said self-evaluation. Since most of them graduated from municipal schools and belong to the first three quantiles,² the challenge has had to be faced having due consideration of these difficulties, in order to achieve an effective learning of disciplinary knowledge and abilities as required by the new Profile of Graduation. Since the University has laid out steps and rules for redesign, the process has been made accordingly: a Profile of Graduation was constructed within the frame of the institutional context and the result of inquiries to key informants. Then, a chart of competencies was drawn up, followed by the study plan and programme of

² Quintil: It is the official socio-economical unit to qualify Chilean population, according to their income. In order to be admitted at a university, future students ought to be evaluated under this measuring unit, which habilitates them to apply for scholarships and state-help. It is calculated by the sum of the whole family's income and dividing it by the number of members of the household. There are five quantiles, numbered up from the lowest to the highest income. Universia Chile, "Quintiles 2013: qué son y para qué sirven", January 2013, <http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2013/01/02/991182/quintiles-2013-que-son-que-sirven.html>.

courses. Despite of the key importance of the permanent professors' commitment, many challenges remain until the necessary changes are reached, reflected in an effective learning, where the educator is a facilitating role and the student commits to their personal and academic development.

KEYWORDS: Curricular redesign, Competencies, Study of Law, University of Magallanes.

SUMARIO: I. *Contexto de la Universidad de Magallanes.* II. *Aplicación a la carrera de derecho.* III. *Bibliografía.*

I. CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE MAGALLANES

Esta ponencia pretende mostrar algunos hitos relevantes con respecto al rediseño curricular en la carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes, la que tiene desafíos y objetivos particulares. Se comenzará describiendo el contexto de nuestra Universidad, con el fin de mostrar la realidad actual y la justificación pedagógica e institucional que motiva estos cambios.

Desde el año 2008 nuestra Universidad está desarrollando un Proyecto Educativo Institucional (PEI) focalizado en el desarrollo de competencias y en el logro de resultados de aprendizaje. Actualmente, la carrera de Derecho se encuentra en proceso de rediseño curricular, con la finalidad de alinear su formación con los principios y fundamentos declarados en el PEI-UMAG.

Hoy nos enfrentamos a un mundo en cambio donde el saber se construye a partir del pensamiento complejo el que a diferencia de la epistemología tradicional que asume el conocimiento solo desde lo cognitivo, éste lo entiende como un proceso biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico que enlaza la vida humana y su relación con la sociedad,³ es decir, de manera integral. La sociedad actual exige de los nuevos profesionales y por ende de las instituciones superiores de enseñanza, que desarrollen en el estudiante habilidades que le permitan operar de manera adecuada, pertinente y eficaz en su medio social, que requiere saber conocer, saber hacer y saber ser. Donde aprender a aprender es el hilo conductor, en una sociedad globalizada y en permanente cambio, se

³ Tobón, Sergio, *Formación basada en competencias*, 2a ed., Bogotá, ECOE ediciones, 2008, p.4.

necesita un egresado que tenga competencias necesarias y adecuadas para su inmediato desempeño en el mundo laboral. Todo lo anterior ha motivado un cambio de paradigma en el ámbito educativo, que generó a partir del año 2008 y luego en el 2010 un nuevo proyecto educativo institucional, en la Universidad de Magallanes. Este asume un “enfoque formativo en competencias y cimentado en los siguientes pilares: Educación en valores, educación centrada en el aprendizaje y Educación pertinente”.⁴ Es en este contexto y a partir de toda la información recabada en el informe de autoevaluación con miras a la acreditación de la carrera de Derecho, es que se transformó en un imperativo el efectuar un rediseño curricular con enfoque en competencias, para alinearse con los objetivos estratégicos de la Universidad y los nuevos requerimientos de un mundo laboral cada vez más exigente y en continuo cambio.

II. APLICACIÓN A LA CARRERA DE DERECHO

1. *Alumnos y sus características*

No se puede abordar el rediseño curricular de una manera eficiente si no sabe a quienes se va aplicar y lo que se quiere conseguir respecto de los alumnos. Lo anterior, nos obligó en primer lugar a efectuar una caracterización de nuestro estudiante y de los docentes.

Anualmente, ingresan alrededor de 40 alumnos, los que en su mayoría provienen de la región de Magallanes y de la de Aysén, el promedio obtenido en la Prueba de selección universitaria es de 570 puntos aproximadamente. Provienen de colegios municipalizados en su mayoría, otra proporción menor de colegios particulares subvencionados y un pequeño porcentaje de colegios particulares pagados.⁵

Provienen de los quintiles más bajos, lo que ha significado un aumento sostenido de cobertura de beneficios para los que acceden a estudiar la carrera.

En general, ingresan con importantes déficit en su perfil de ingreso, donde se ha constatado que algunas de las habilidades blandas necesarias para incorporarse con una opción aceptable de éxito a la universidad están ausentes

⁴ Decreto n° 44/SU/2010, Universidad de Magallanes, que oficializa nuevo proyecto educativo institucional, p.2.

⁵ Informe de autoevaluación de la Carrera de Derecho (2010-2013), Universidad de Magallanes, pp.52-54.

o presentes en un nivel bajo, como por ejemplo: capacidad de administrar el tiempo, técnicas de estudio, capacidad de expresarse oralmente y por escrito, comprensión de lectura, capacidad de análisis, de redacción, etc.

Esto ha generado problemas que urge abordar y aminorar, pues inciden directamente en el proceso de progresión del alumno,⁶ ya que se han traducido en un continuo descenso de las tasas de retención, de aprobación y de titulación oportuna.

En virtud de la elaboración del informe de autoevaluación con miras a la acreditación es que se han obtenido una serie de datos, que nos han permitido hacer un análisis objetivo y cercano a nuestra realidad con el fin de generar un plan de contingencia que nos permita ir superando las deficiencias detectadas. Donde el rediseño curricular aparece como una medida necesaria y urgente.

2. *Docentes*

Actualmente, la planta académica está formada por tres profesores de jornada completa, dos de ellos en perfeccionamiento, y el resto son docentes por horas, lo que ha implicado una alta dependencia de profesionales del mundo laboral externo (jueces, miembros de la Defensoría penal Pública, Fiscalía del Ministerio Público, y de otras reparticiones públicas y privadas), teniendo en cuenta que el rediseño requiere un mayor grado de compromiso para que pueda ser implementado exitosamente, se han elaborado encuentros para sensibilizar al profesor, tratar de integrarlo al proceso, pero aún es un desafío pendiente, pues se debe lograr mayor colaboración. Se piensa en algunos módulos que deban cursar donde se aborde enseñarles tópicos de educación basada en competencias, ya que los docentes de jornada han cursado varios módulos de un diplomado en estas materias, incluso dos de ellos cursan un magíster en educación, mención currículo.

Será un desafío lograr que abogados que se han formado bajo un modelo tradicional, conductista, puedan cambiar a un modelo complejo, con metodologías activas, donde el centro es el estudiante y su aprendizaje efectivo. Por ello también se contempla elaborar los Syllabus en conjunto con cada docente, como capacitarlo en esta nueva forma de enseñar.

⁶ Progresión es un proceso que tiene como objetivo fundamental facilitar el avance de los alumnos en cada etapa de su proceso formativo, proveyendo las condiciones y recursos necesarios para alcanzar las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera y los resultados de aprendizaje comprometidos.

3. Rediseño curricular y sus etapas

Perfil de egreso, plan de estudios, diseño de módulos o asignaturas

A nivel universitario, el currículo de una carrera profesional se orienta al perfil de egreso,⁷ que es el marco de referencia para organizar el proceso formativo, todos los recursos tanto educativos como de infraestructura se orientan a alcanzar éste.⁸ El que debe construirse en base a un contexto institucional, se tiene que alinear con el plan estratégico institucional, proyecto educativo y plan estratégico de la unidad. Y vincularse también al contexto externo, que significa efectuar consultas a académicos y especialistas de la disciplina, a egresados y a empleadores, con en estos insumos se debe partir para la elaboración del rediseño.

Se comenzó aplicando una encuesta tipo que pedía a docentes, alumnos y empleadores valorar una serie de competencias genéricas y específicas. Se contó también, con una asesoría externa de un experto de la Universidad Católica del Norte como de una docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Magallanes. Es así, que se comenzó el levantamiento de competencias para construir el perfil del egresado de la carrera de Derecho de la Universidad de Magallanes. Se pretendió responder a una pregunta clave: ¿Qué debe hacer el egresado de la Umag? ¿Cómo debe enfrentarse a una cuestión de relevancia jurídica? De las competencias más valoradas se eligieron cinco principales: 1) comprender y aplicar el Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales; 2) Analizar crítica e interdisciplinariamente los problemas jurídicos en función del carácter unitario del ordenamiento jurídico; 3) capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio utilizando una sólida oratoria; 4) Aplicar argumentos, principios, valores constitucionales y del ordenamiento para comprender, interpretar y redactar textos jurídicos y 5) Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales, doctrinales y consuetudinarias), las cuales contemplan tres niveles de desempeño cada uno.

La Universidad cuenta con una ruta de varias etapas y una matriz que reglamenta el proceso para operar y aprobar el rediseño de las carreras, la que se inicia con el levantamiento del perfil de egreso de la carrera, el que

⁷ Perfil de egreso: explicita al conjunto de competencias generales, específicas, los aspectos éticos y valóricos, del profesional a formar. En resumen, declara lo que la Institución ofrece a la sociedad respecto de la formación de ese profesional.

⁸ Solar Rodríguez, María Inés, “Diseños Curriculares: orientaciones y trayectorias en las Reformas Educativas”, *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, Santiago, Cinda-Mineduc-Chile, 2009, p. 78.

se elaboró de la manera antes descrita. Luego, se debe confeccionar un mapa de competencias donde se consideran las que contempla el perfil y los niveles de desempeño en cada asignatura, como asimismo, las de sello de la Universidad⁹. Luego se debe pasar al diseño del plan de estudios o malla curricular,¹⁰ que constituye una ruta efectiva para una formación con sello institucional, debiendo la Institución determinar previamente a éste un sistema de creditaje (SCT)¹¹ que exprese el tiempo y el valor asignado a las acciones educativas, una macroestructura curricular global en concordancia con el proyecto educativo, que se refleja en el perfil de egreso ya diseñado. Esta es soporte del plan de estudios, la que debiera considerar los grandes ámbitos de formación de las carreras, como son el de formación básica, donde se consideran las competencias genéricas y las propias del área de formación a que pertenece la carrera, las de formación de la especialidad que considera las competencias genéricas mas las específicas profesionales, y el destinado a otorgar el sello institucional donde se consideran dos dominios el de competencias académicas (como son: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de comunicación oral y escrita etc.) y el ético social (como son: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso ético entre otros), el que articula el postítulo y posgrado.¹²

Es así, que en el rediseño de la carrera de Derecho, se optó por semestralizar las asignaturas del plan, incorporar algunas nuevas, entendiendo que éstas son relevantes para alcanzar el perfil de egreso, como es el caso de oratoria y debate, mediación y arbitraje, argumentación jurídica, deontología jurídica, derecho antártico. Asimismo, se incorporó la opción de elaborar una tesis o un artículo, pero ahora ello dentro del plan de estudios, como una forma de acelerar los tiempos de graduación.

Después, se elaboraron los programas de las asignaturas con sus correspondientes Syllabus, donde se efectuaron reuniones periódicas con los distintos docentes, con el objeto de seleccionar los contenidos relevantes de los

⁹ Son competencias consensuadas institucionalmente en el marco del proyecto “Red interuniversitaria Nacional de innovación curricular (RINAC-MECESUP-Universidad de Magallanes)”

¹⁰ Plan de estudios es una estructura donde confluyen los distintos ámbitos de formación y se identifican las asignaturas o módulos que sirven como instrumentos para ordenarla y valorarla, en tiempos de enseñanza y aprendizaje.

¹¹ Sistema de créditos transferibles, aplicable a Universidades públicas, que considera un creditaje máximo de 30 SCT por semestre, 1 SCT equivalen a 29 horas cronológicas por semestre incluyendo actividades presenciales y autónomas del alumno.

¹² Alvarado A., Virginia *et al.*, “Marco Conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo”, *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Santiago, Cinda-Mineduc-Chile, 2009, p. 110.

programas, la secuencia de progresión más adecuada de las mismas. Una vez terminada esta etapa, se presenta un informe de rediseño que es revisado por las autoridades competentes, para ser finalmente ser autorizado y ejecutarse. Una vez que se empiece a aplicar el rediseño se contempla un mecanismo de evaluación permanente con el objeto de asegurar la calidad de la formación impartida, donde se consideran una serie de indicadores y criterios para efectuar el monitoreo.

Se debe destacar el compromiso de la dirección de la carrera y de los docentes de jornada por implementar el rediseño, los que entienden este proceso como una oportunidad de aprendizaje interno y de consolidar un cuerpo docente más colectivo y menos individualista.

4. *Conclusiones y reflexiones finales*

Hay que señalar que existen muchos desafíos para el futuro en este nuevo contexto como son:

- La generación y aplicación de innovaciones metodológicas, generación de conocimiento experto en docencia en derecho.
- La implementación de un sistema de habilitación docente para la carrera de Derecho.
- Crear e implementar un mejor sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, para cambiar la forma tradicional del docente de evaluar, creando pautas más objetivas, que disminuyan el subjetivismo, elaborando rúbricas que transparenten lo que el docente evaluará del alumno.
- Lograr que puedan posesionarse de su nuevo rol el docente y los estudiantes, como requisito de una real implementación del cambio de paradigma educativo.

Es así, que el docente debe asumir como parte de su perfil no solo sus competencias científico- técnicas, sino las que ahora exige la tarea docente, donde debe planificar, ejecutar y evaluar, ”*el profesor no es solo un experto conocedor de una disciplina, sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica*”;¹³ en definitiva es un facilitador de aprendizajes efectivos mas que un transmisor de conocimientos.

¹³ Solar Rodríguez, María Inés, *op. cit.*, nota 7, p. 83.

Por otra parte el alumno, debe poder efectuar trabajo autónomo, comprometerse con su aprendizaje, ser capaz de aprender a aprender, lo que significa un actitud de más responsabilidad, organización y de rigor académico.

No será fácil vencer la resistencia normal al cambio de docentes y alumnos, pues pese a las actividades y planes de sensibilización del nuevo currículo, debemos lograr que se asuma que el enfoque en competencias debe modificar los punto de vista sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimiento, sino el desarrollo integral de las posibilidades de un individuo, mediante las fórmulas de saber y saber hacer contextualizadas.

III. BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO A., Virginia *et al.*, “Marco Conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo”, *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Santiago, Cinda-Mineduc-Chile, 2009.

Decreto n° 44/SU/2010, Universidad de Magallanes, que oficializa nuevo proyecto educativo institucional.

Informe de autoevaluación de la Carrera de Derecho (2010-2013), Universidad de Magallanes.

SOLAR RODRÍGUEZ, María Inés, “Diseños Curriculares: orientaciones y trayectorias en las Reformas Educativas”, *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, Santiago, Cinda-Mineduc-Chile, 2009.

TOBÓN, Sergio, *Formación basada en competencias*, 2a ed., Bogotá, ECOE ediciones, 2008.

Universia Chile, “Quintiles 2013: qué son y para qué sirven”, enero de 2013, <http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2013/01/02/991182/quintiles-2013-que-son-que-sirven.html>