

LA CULTURA JURÍDICA BÁSICA.
UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN JURÍDICA

BASIC LEGAL CULTURE.
A PROPOSAL FOR LEGAL EDUCATION

Jorge ROBLES VÁZQUEZ*

RESUMEN: La educación jurídica tradicional como práctica dominante en la enseñanza aprendizaje se encuentra superada como única manera de formar a los nuevos profesionales del Derecho. En el presente trabajo se propone la llamada Cultura Jurídica Básica como una herramienta que oriente el quehacer educativo jurídico tanto en el nivel licenciatura como en posgrado.

ABSTRACT: The traditional legal education as a dominant practice in teaching and learning is surpassed as only way to train new lawyers. In this paper we propose the so-called Basic Legal Culture as a tool to guide the legal educational work in the undergraduate and at the graduate level.

PALABRAS CLAVE: Cultura jurídica básica, educación jurídica, educación tradicional, constructivismo educativo, pensamiento crítico.

KEYWORDS: Basic Legal Culture, Legal Education, Traditional Education, Educational Constructivism, Critical Thinking.

* Doctor en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNAM. Profesor de Asignatura Definitiva en Filosofía del Derecho por concurso de oposición en la misma Facultad y profesor en la División de Estudios de Posgrado de la UNAM.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *La educación jurídica como educación tradicional*. III. *La cultura jurídica básica. Una propuesta para la educación jurídica*. IV. *Conclusiones*. V. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo pretendemos llevar a cabo la crítica a la educación jurídica. En el mismo sentido analizamos el problema de la memorización como principal estrategia de estudio en el aprendizaje del Derecho. Finalmente, abordaremos el tema de la cultura jurídica básica como propuesta para la educación jurídica.

Debemos comprender al proceso educativo en un contexto social en donde los actores de éste se desenvuelven con diversas características. La educación encierra una profunda reproducción de la vida social donde se desarrolla. Uno de los primeros puntos es el de determinar el alcance de la educación tradicional, lo cual es central al momento de realizar estudios en torno a la concepciones educativas y de enseñanza aprendizaje. En la escuela se concentran los problemas de fines, autoridad, interacción y currículum que constituyen la problemática básica de la educación jurídica. De esta manera la cultura jurídica básica permite replantear no solo el problema del enciclopedismo en la enseñanza del Derecho sino también replantear en el fondo la misma actividad de la educación jurídica.

II. LA EDUCACIÓN JURÍDICA COMO EDUCACIÓN TRADICIONAL

La escuela, para Margarita Pansza, constituye un aparato ideológico ya que entre sus funciones está la de transmitir, conservar y promover la cultura local, favoreciendo nuestra integración en la sociedad. Asimismo la escuela es depositaria de una serie de mitos tales como la neutralidad, tanto en la ciencia, como en la acción educativa y de la igualdad de oportunidades.¹

Este punto de partida es fundamental ya que de esta forma se proporciona un marco de referencia sobre el cual se construyen los procesos de enseñanza aprendizaje y, por ende, en la construcción del conocimiento. La escuela

¹ PANSZA, Margarita, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1997, p. 48.

debe considerarse como una organización social y reconocerse su historicidad; la escuela es un producto histórico, una organización social.²

Desde una perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza aprendizaje, el conocimiento se construye gracias a la participación de los individuos en comunidades de aprendizaje específicas, grupos sociales que se ven plasmados en prácticas, normas, valores, creencias y modos de relación.

El proceso de construcción del conocimiento no se entiende como una realización individual, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta que se alcanza con la ayuda de otras personas en el contexto escolar. En el aula se materializa el conocimiento gracias al establecimiento de un marco que hace factible la comprensión.

El contexto condiciona nuestros aprendizajes, tanto los contenidos a adquirir como los estilos o formas de aprender están mediatizados por los medios de comunicación, la clase política, los profesionales de la educación entre otros.³ Hacemos referencia inicialmente a estos planteamientos sobre la escuela y el tipo de educación ya que sus finalidades u objetivos ya sean explícitos o no, es el punto de partida de cualquier análisis de la práctica, porque es imposible valorar qué sucede en el aula si no conocemos el sentido último de lo que allí se hace. Al mismo tiempo, las intenciones educativas son tan globales y generales que difícilmente pueden ser instrumentos de actuación práctica en el ámbito tan específico del aula.

Los profesores podemos desarrollar la actividad profesional sin plantearnos el sentido profundo de las experiencias que proponemos y dejarnos llevar por la inercia o la tradición, pero debemos tener presente que todo cuanto hacemos en clase, por pequeño que parezca incide en mayor o menor grado en la formación de los alumnos. La manera de organizar el aula, el tipo de incentivos, las expectativas que depositamos, los materiales que utilizamos, cada una de estas decisiones conlleva experiencias educativas determinadas y es posible que no siempre estén de acuerdo con el pensamiento que tenemos respecto al sentido y el papel que hoy en día tiene la educación.⁴

Para López y Cubero la escuela es un escenario sociocultural que participa de una cultura escolar, de unos actores (profesores, alumnos) que inter-

² *Ibidem*, p. 49.

³ LAMATA CONTADA, Rafael y DOMÍNGUEZ ARANDA, Rosa (coords.), *La construcción de profesores formativos en educación no formal*, Madrid, Consejería de Educación, 2003, p. 58.

⁴ ZABALA VIDIELLA, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Grao, 2002, p. 27.

vienen en ella según una serie de prácticas culturales que interactúan según unas modalidades de participación y negocian de acuerdo a unos tipos de discurso también regulados por dicha cultura escolar.⁵ Siguiendo a estos autores, se distinguen algunas notas de la escuela como escenario sociocultural. La primera consiste en señalar que la escuela no cuenta con un *corpus* propio de conocimiento, es decir, maneja información que proviene de otros escenarios, por lo que la selección de contenidos escolares es fruto de una toma de decisiones llevada a cabo por los expertos de la comunidad siguiendo una serie de supuestos más o menos implícitos.

Otra nota consiste en que la escuela reconstruye en su seno el conocimiento proveniente de otros escenarios sociales, es un espacio de simulación porque no todo los fenómenos que en ella se describen y aprenden tienen un correlato con el mundo real. Otra característica consiste en que la reconstrucción del conocimiento en el escenario escolar supone la negociación de nuevos sentidos, motivos y metas para el aprendizaje.

El conocimiento que se construye en la escuela aunque ya haya sido elaborado en otros escenarios debe sufrir un proceso de reconstrucción, lo que significa dotar al contenido de que se trate de ciertos sentidos y significados, crear nuevas estructuras conceptuales para representarlos, elaborar nuevos métodos de estudio y análisis, practicarlos en nuevas actividades y tareas escolares que permitan explicar verbalmente el conocimiento construido y hacerlo accesible a la consciencia.⁶

De esta forma la educación tradicional hay que contextualizarla en una visión amplia que le permita dar coherencia y la razón de su existencia. Para Margarita Pansza, el origen de la escuela tradicional se remonta al siglo xvii que coincide con la ruptura de orden feudal y la constitución del Estado moderno. Con relación a las prácticas escolares, los pilares de este tipo de educación son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método.

Los rasgos distintivos de esta escuela son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación, y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. Se respeta un rígido sistema de autoridad, quien tiene mayor jerarquía es quien

⁵ LÓPEZ, María José Rodrigo y CUBERO PÉREZ, Rosario, “Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones”, en *Con Ciencia*, Madrid, núm. 2, 1998, p. 36.

⁶ *Ibidem*, p. 39.

toma las decisiones que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales y el alumno que está al final de esta cadena autoritaria carece de poder.⁷

La exposición verbal por parte del profesor sustituye prácticamente otras experiencias, como la lectura de las fuentes directas, la observación y la experimentación, haciendo del conocimiento algo estático. La dependencia entre profesor y alumno retarda la evolución afectiva de éste, infantilizándolo y favoreciendo su incorporación acrítica en el sistema de relaciones sociales existentes. Creer que en la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia implica negar el afecto y su valor energético en la conducta humana.⁸

Con estos antecedentes llega a nosotros una enseñanza del Derecho caracterizada por las tres notas siguientes: el aislacionismo, tanto respecto a la misma ciencia como a los sujetos que la enseñan (que cristalizaría doctrinalmente en la teoría pura del Derecho de Kelsen); la incapacidad crónica para amoldarse a las importantes transformaciones sociales y finalmente, la inadaptación entre la enseñanza del Derecho y la práctica jurídica. Notas en las cuáles podría incluirse cualquier dato patológico de la enseñanza del Derecho.⁹ Para Jorge Witker el origen de la educación tradicional del Derecho en Latinoamérica se debe en gran medida a una errónea interpretación del antiguo Derecho romano, entendiéndolo como una obra hecha, acabada y perfecta. Desde el punto tradicional de la docencia del Derecho la concepción romanista tradicional ha determinado que los estudios jurídicos se centren en estructurar planes y programas de estudio los que tienden a internalizar una ciencia jurídica congelada, acabada, perfecta.¹⁰

Es la herencia románica, así entendida, la raíz esencial del inmovilismo, estancamiento y fijeza que caracteriza los contenidos informativos en que se desarrolla el proceso de enseñanza en América Latina. La educación tradicional en el campo de la enseñanza jurídica encuentra reforzada su hegemonía en la concepción estática del Derecho romano, fundamento que sirve de

⁷ PANSZA, Margarita, *op. cit.*, p. 51.

⁸ *Ibidem*, p. 52.

⁹ ROJO SANZ, José María, “¿Cómo adaptar la enseñanza de la ciencia del Derecho a las exigencias de la realidad social? (Una propuesta metodológica)”, en *Anuario Jurídico*, núm. XIV, México, UNAM, 1987, p. 200.

¹⁰ WITKER, Jorge, *Metodología de la enseñanza del Derecho*, Bogotá, Themis, 1987, p. 38.

inspiración y fuente a los sistemas jurídicos continentales, en donde América Latina se nutre para estructurar y plasmar sus instituciones jurídicas.¹¹

Para Witker la enseñanza jurídica tradicional se materializa en formas cualitativas y cuantitativas. Los aspectos cualitativos hacen referencia a que en cumplimiento de un programa exclusivamente profesionalizante, en las facultades se entregan contenidos informativos acordes con ese enfoque limitativo y pragmático. En cuanto a la metodología de las clases, ésta se reduce a las llamadas cátedras magistrales o teóricas dadas por el profesor. Es la proyección del maestro comunicador, centro del proceso de enseñanza que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos.¹²

En lo referente a los aspectos cuantitativos Witker señala el problema de la masificación y la alta demanda por estudiar Derecho en Latinoamérica y cómo repercute ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como su impacto en el mercado de trabajo. La enseñanza tradicional de la ciencia jurídica en la región expresa y recoge todo el arsenal de conceptos y fundamentos de la vieja educación administrada, dosificada y que es “enseñada” a estudiantes pasivos, irreflexivos y ausentes de su propio proceso de formación e instrucción.¹³

Finalmente Witker señala como desventajas de la educación tradicional para el alumno las siguientes: a) Desconoce una decisiva diferencia entre los conocimientos que imparte el profesor y los que adquiere efectivamente el alumno. Se sabe hoy que no se aprende sino aquello que de alguna manera interesa o se adquiere en experiencias directas de aprendizaje. Lo demás puede ser memorizado para un examen y luego olvidado sin ningún daño. Si se piensa en el porcentaje de conocimientos que retiene un graduado en Derecho a los seis meses de haber salido de la facultad, en relación con lo que le han “enseñado”, se puede colegir que la metodología predicativa verbalista es costosa y poco productiva. b) Se desconoce que el proceso de enseñanza aprendizaje no se dirige tanto a la adquisición de conocimientos, sino más bien a la creación de hábitos mentales, actitudes, manejo de fuentes, adiestramiento en la solución de problemas.¹⁴

¹¹ *Idem.*

¹² *Ibidem*, p. 41.

¹³ *Ibidem*, p. 42.

¹⁴ WITKER, Jorge, *Metodología de la enseñanza del Derecho*, México, Porrúa, 2008, p. 61.

Merryman desde una perspectiva del Derecho norteamericano describe la complejidad y consecuencias de la carrera académica en los países de tradición jurídica romana. En este sentido, comenta que el camino hacia el nombramiento a una cátedra vacante en las universidades es largo, arduo y azaroso. El joven aspirante a una carrera académica se asocia a un profesor como ayudante, a veces con paga y a veces sin ella. Finalmente, tras llenar ciertos requisitos más o menos formales y publicar un libro, tomará examen estatal para su admisión a la categoría de “docente privado”. Si recibe este título, será considerado apto para un puesto académico. Cuando queda vacante una cátedra, el aspirante competirá por ella con otros docentes privados y, si el puesto es importante, contra profesores de otras cátedras más o menos prestigiosas. A lo largo de este proceso, su avance puede depender tanto de la influencia del profesor al que se ha asociado como de su capacidad académica demostrada. Merryman concluye que este sistema da al profesor gran poder sobre quienes se han asociado con él en lo tocante a sus carreras. El resultado es un mundo académico integrado por profesores rodeados de un séquito de ayudantes. Se espera que estos ayudantes piensen y trabajen como el profesor, y así se crean y se expenden las “escuelas de pensamiento”. El profesor espera lealtad doctrinal y personal, ya que su poder sobre la carrera del ayudante le permite exigirle tal cosa.¹⁵ Lo anterior reafirma una jerarquía en la formación misma de los nuevos profesores y por ende en la forma de generar el conocimiento jurídico, lo cual repercutirá en las nuevas generaciones de juristas, situación que expusimos en el capítulo anterior.

En este sentido, la educación jurídica tradicional se encuentra centrada en la cátedra como principal recurso didáctico para los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, un abuso en el uso del presente método puede desvirtuar dicha actividad. Cuando la clase se convierte en un monólogo de 1 o 2 horas por parte del profesor, es cuestionable hasta qué grado el alumno realmente está aprendiendo el conocimiento jurídico. Esta enseñanza da un tipo de conocimiento, el memorístico, el cual genera que el alumno retenga una serie de conceptos pero que fácilmente serán olvidados con el transcurso del tiempo por no ser significativos. El uso de la cátedra como recurso no es malo, pero un exceso y abuso de ésta puede generar una educación tradi-

¹⁵ MERRYMAN, John Henry, *La tradición jurídica romano-canónica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 203.

cional, con alumnos pasivos, brindando la visión de un conocimiento acabado, perfecto aún cuando en la realidad se encuentre en constante cambio.

José María Serna de la Garza señala que del método de la cátedra magistral se puede aprovechar su capacidad para transmitir de manera ágil y rápida el derecho legislado y los desarrollos doctrinales previos que son indispensables para estar en posibilidad de resolver problemas y entender el sentido de las sentencias. Además este método permite lograr una cobertura mayor de los temas de derecho sustantivo que forman parte de la curricula respectiva, dadas las limitaciones de tiempo que de hecho existen en los cursos de derecho. Por otro lado, la cátedra magistral permite una aproximación ordenada y sistematizada a los distintos temas incluidos en los cursos de derecho, a través de la exposición que de ellos hace el maestro.¹⁶

Siguiendo con nuestra línea, no coincidimos con Witker en el origen de la educación tradicional como una mala lectura del Derecho romano, por nuestra parte consideramos que el Derecho tiene una vida muy amplia. No porque los creadores del currículum tengan una formación jurídica tradicional del Derecho romano generarán una educación tradicional, el currículum refleja a la vida social, la educación es una reconstrucción mediante la cual tratamos de dar determinados contenidos. La educación es un microsistema que manejan una serie de datos que provienen de diversas fuentes sociales, por lo que la concepción jurídica educativa refleja una determinada sociedad y reconstruye el conocimiento como un producto netamente social.

Por su parte, Imer B. Flores señala que el método tradicional de enseñanza del Derecho se caracteriza por: 1) patrocinar una enseñanza informativa más que formativa, 2) privilegiar una enseñanza pasiva- receptiva en lugar de una activa-participativa y 3) enseñanza teórica en vez de teórica práctica.¹⁷

De igual forma identifica que la enseñanza es tradicionalmente discursiva, fundada en la cátedra o lección magistral que se caracteriza por la exposición del tema por parte del profesor y su recepción pasiva del alumno, con la obligación del alumno de seguir el texto que lleva el maestro y/o tomar los

¹⁶ SERNA DE LA GARZA, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México*, México, IJ-UNAM, Documento de Trabajo, 2003, p. 20.

¹⁷ FLORES, Imer, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho: enseñar a pensar y a repensar el Derecho”, en *Cauces*, México, UNAM, año II, núms. 5-7, enero-septiembre de 2003, p. 32.

apuntes de cátedra del profesor para plantear dudas y realizar comentarios y la potestad del docente de resolver o no las dudas de los alumnos.¹⁸

Para Flores, en el sistema de enseñanza tradicional el alumno se conforma con retener y acumular la información al menos hasta el día del examen, de esta forma el memorizar parece ser, si no la única técnica de estudio, al menos sí la mejor. Basándose en lo anterior, el alumno exitoso no es aquél que toma buenos apuntes, lee el libro, conoce el código sino aquél que es capaz de memorizar apuntes libros y códigos o leyes enteras.¹⁹

Ante este panorama, señalaremos las siguientes características de una educación tradicional jurídica:

1. Una educación centrada en el docente.
2. La inexistencia de una relación docente alumno en la cual se generen condiciones para una construcción del conocimiento.
3. La pasividad del alumno, concibiéndolo únicamente como mero receptor y como una “hoja en blanco”.
4. El uso de la cátedra como único recurso didáctico por parte del docente.
5. La inexistencia de una adecuada planeación de clase por parte del profesor.
6. La falta de materiales de estudio creados para la clase, (la crítica al libro de texto) diseñados con un enfoque educativo.
7. La existencia de programas de estudio institucionales con contenidos, casi exclusivamente, declarativos (Enciclopedismo).
8. La falta de una verdadera cultura de la evaluación educativa, ya que se confunde evaluación con calificación. (diseño de exámenes ordinarios, extraordinarios).
9. Una falta de preparación por parte del profesor en materia psico-educativa.
10. La falta de un modelo educativo al momento de diseñar el currículum de la carrera de Licenciado en Derecho o de algún Posgrado en Materia Jurídica (especialidad, maestría, doctorado).

En el mismo sentido Ana Laura Magaloni identifica como características de la educación jurídica mexicana las siguientes: a) los planes de estudio y contenidos están diseñados con pretensiones enciclopedistas; b) la enseñan-

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *Ibidem*, p. 33.

za del Derecho está fraccionada en ramas o sectores del sistema normativo separados e inconexos; c) el método de enseñanza frecuentemente es del tipo de exposición magistral, la cual, en el mejor de los casos, sirve para explicar aspectos de la información que por su complejidad necesitan ser aclarados y, en el peor, sirve para resumir la información contenido en el manual de dogmática jurídica; d) los profesores escasamente reciben capacitación pedagógica, dado que predomina la idea de que para ser docente basta con el conocimiento que se posee sobre el Derecho; e) la enseñanza es poco práctica, predomina la idea, al servicio del formalismo jurídico, de que el Derecho se aprende en abstracto, sin necesidad de recurrir a los hechos ni a los problemas prácticos que resuelve un abogado. En este sentido existe un divorcio o disociación entre la forma que se aprende y el ejercicio de la práctica profesional; y f) el tema de desarrollo de destrezas y aptitudes está prácticamente ausente en la formación de un estudiante en Derecho.²⁰

La educación jurídica tradicional como la hemos descrito, encierra un principal problema que es el de la construcción del conocimiento jurídico. ¿Qué tipo de conocimiento estamos formando con los alumnos en estas condiciones?

Algunos señalarán que la educación tradicional ha sido buena ya que durante años ha sido el referente para la formación de abogados en nuestro país. El uso de la cátedra indudablemente constituye una estrategia más en el proceso de la enseñanza aprendizaje, pero no debe constituir la única con el cual “se eduquen” las nuevas generaciones de profesionales del Derecho. Pero es que a partir de la naturaleza del modelo teórico que sustenta el derecho positivo, no se puede inferir un modelo educativo que a lo largo de la carrera explique cómo deben traducirse en experiencia vital los conocimientos adquiridos.²¹

A principios de un nuevo siglo y ante los cambios sociales que se gestan actualmente, una educación tradicional del Derecho genera profesionales de lo jurídico con una visión del siglo XIX en el mejor de los casos, profesionales que no cuentan con los referentes teóricos para enfrentar las nuevas situaciones que se exigen al estudioso del Derecho en su función social. Una crítica hacia la formación tradicional da pauta para repensar la propia forma-

²⁰ MAGALONI, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México”, en FIX-FIERRO, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes*, México, UNAM, 2006, p. 65.

²¹ UNIVERSIDAD PANAMERICANA-FACULTAD DE DERECHO, *Nuevos perfiles de la educación jurídica en México*, México, Porrúa-Universidad Panamericana, 2006, p. 33.

ción del conocimiento jurídico, y de esta manera entender el razonamiento de los profesionales del Derecho en el ejercicio de la función jurisdiccional, la investigación, el litigio, el ámbito legislativo, el ámbito administrativo, y por supuesto la actividad docente. La educación tradicional se reproduce en las propias aulas en donde se forman a los abogados, es reflejo de la sociedad en donde se desenvuelve.

Para Fix-Fierro y López-Ayllón, la impresión general que se obtiene de la educación jurídica en México hoy en día es que sus egresados no reciben una educación buena o suficiente. Algunas de sus deficiencias son compensadas en cierta medida por el ejercicio profesional mismo. La mayoría de los estudiantes no lo son de tiempo completo y muchos empiezan a trabajar en despachos de abogados y dependencias públicas después del primer año de estudios. Sin embargo, esta formación práctica está completamente separada de la formación teórica que se recibe en las escuelas y presenta también otros inconvenientes.²²

Ante esto, consideramos que existen otras condiciones en las cuales es posible el cambio de la forma tradicional de la enseñanza aprendizaje del Derecho; el constructivismo educativo constituye una propuesta para generar elementos de crítica pero también fomenta nuevos modelos en los cuales se brinde una correcta estructuración al conocimiento jurídico en general.

La tarea creativa de la ciencia jurídica, en el ámbito de la docencia, solamente se podrá realizar si quienes enseñan son a la vez quienes investigan, quienes renuevan la doctrina existente, quienes promueven nuevas interpretaciones, quienes denuncian las incoherencias y las lagunas del ordenamiento, quienes suscitan ante sus alumnos nuevos problemas y no se limitan a repetir lo que “les oyeron” a sus profesores.²³

La educación jurídica en nuestro medio sigue determinada por una concepción tradicional. Debemos resaltar que en el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), existen diversas características que en cierta medida explican la permanencia de esta visión educativa. Primeramente, en el caso de los estudios de licenciatura es necesario tener presente los grupos numerosos de hasta 70 alumnos, lo cual hace del curso una conferencia de 45 sesiones, impidiendo en gran medida

²² FIX-FIERRO, Héctor y LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio, “¿Muchos abogados, pero poca profesión jurídica? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, en FIX-FIERRO, Héctor (ed.), *op. cit.*, p. 20.

²³ CARBONELL, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2006, p. 27.

el desarrollo de actividades entre profesores y alumnos, fomentando el uso de la cátedra como principal herramienta. Por otra parte el uso en muchas ocasiones de materiales didácticos (especialmente libros) que no se encuentran diseñados con objetivos didácticos, sino que en la gran mayoría de los casos resultan trabajos enciclopédicos, que si bien esta característica no demerita su calidad, sí impiden un uso adecuado como herramienta en la clase por parte de alumnos y profesores.

Otro problema que se enfrenta es la falta de una verdadera estrategia para formar y profesionalizar la docencia, tener un programa de actualización docente no sólo en las diversas materias sino en aspectos educativo, y finalmente el contar con instalaciones diseñadas para la clase magistral lo cual puede llegar a dificultar el trabajo en clase al momento de llevar a cabo ciertas dinámicas. Para finalizar este apartado baste recordar lo que señalaba Fix-Zamudio en 1979 respecto a la enseñanza jurídica: “De acuerdo con nuestra experiencia personal, aún si se toman en cuenta exclusivamente los aspectos técnicos de los métodos pedagógicos modernos, resulta inútil pretender implantarlos repentinamente, sin esa preparación previa para la cual resultan indispensables los cursos de didáctica para los profesores y los de introducción en las técnicas de aprendizaje para los alumnos, ya que de otra manera los intentos por aplicar dichas técnicas, se contraen a exhortaciones oratorias sobre su ventajas, sin posibilidad de efectividad práctica”.²⁴ Coincidimos en que para alcanzar un verdadero cambio es necesario un largo camino, pero es necesario siempre poner las bases para alcanzar las metas propuestas, no sólo a largo plazo, sino establecer metas de corto y mediano plazo, para ver los beneficios de superar una visión tradicional en los estudios jurídicos.

III. LA CULTURA JURÍDICA BÁSICA. UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Como se señaló anteriormente uno de los principales obstáculos con los cuales se enfrenta la educación jurídica es el enciclopedismo, que se manifiesta en el diseño de planes de estudio en los cuales predomina una inmensa cantidad de contenidos de carácter declarativo, generando una tensión en el

²⁴ FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, en *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, Porrúa, 2003, p. 375.

desarrollo por “cubrir” los temas y de esta forma cumplir con lo previsto por el programa de la materia, indudablemente lo anterior reedita en un aprendizaje memorístico de corto plazo en el mayor de los casos.

José de Jesús Bazán Levy señala que perdidos los espejismos de la totalidad, nos quedan, y aquí está el meollo del asunto, las posibilidades de la intensidad. Si el enciclopedismo resulta imposible y encima desventajoso, por la rapidez con que se transforman los conocimientos y se desglosan sus relaciones, podemos acudir a lo fundamental, es decir, a los conocimientos y habilidades que nos permiten en cada campo adquirir otros, a los saberes de los que demás saberes y decisiones dependen.²⁵

De esta forma, el concepto de cultura básica en el aspecto educativo hace referencia a que las disciplinas sean enseñadas como materias que desarrollen habilidades intelectuales que permitan a los alumnos usar el contenido disciplinario de las mismas para comprender y actuar sobre su entorno, así como adquirir herramientas académicas para proseguir sus estudios. De lo anterior se desprende que el sentido de la cultura básica manifiesta una propuesta educativa que pone énfasis en los desempeños y logros de los alumnos en correspondencia con una idea de escuela que busca que la adquisición de conocimientos resulte de un saber útil, crítico y contemporáneo de la sociedad de que se forma parte.

La cultura básica, es decir, la posesión de habilidades intelectuales que permiten un crecimiento intelectual autónomo, en principio no debe, a lo que inclinarían ciertas formulaciones, concebir su adquisición como un proceso abstracto y genérico que permitiría con un movimiento único apoderarse de todas las claves de todas las ciencias o, peor aún, de la clave única imaginaria que abre el acceso a toda la ciencia.²⁶ La cultura básica constituye una síntesis que permite alcanzar los objetivos educativos de una manera significativa, y se ve reflejada en la formación de los alumnos, en conocimientos tangibles, concretos y que le sirvan en lo cotidiano o en su desempeño profesional.

La cultura básica incluye en primer lugar todo lo que sirve para saber más individual y socialmente, las habilidades y las técnicas, los procedimientos del trabajo intelectual: leer, utilizar el diccionario, manejar procesadores de

²⁵ BAZÁN LEVY, José de Jesús, *Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario*. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/art1.htm (consultado el 3 de enero de 2010).

²⁶ *Idem*.

palabras, consultar bibliotecas y bancos de información, pero también tomar notas, resumir, glosar, comentar, elaborar ficheros, interpretar tablas y gráficas, preparar un manuscrito, corregir, escuchar, discutir, acordar. Estas habilidades deben ser objeto de una enseñanza metódica y explícita y no dejarse a la casualidad de los descubrimientos personales, a veces tardíos y por ende mutiladores. La cultura básica comprende asimismo actitudes, como la exigencia de racionalidad para fundar sus propias afirmaciones y no admitir sin ella las ajenas, la libertad para no someterse a ninguna exigencia arbitraria ni humana ni divina, y la solidaridad arraigada en la conciencia de depender de los otros en la cultura con ellos compartida como instrumento de transformación eficaz del mundo.²⁷

La cultura básica es una construcción social tanto individual como colectiva en donde los conocimientos obtenidos por el alumno, le sirven en la realidad, como un elemento transformador de su entorno, y deje de ser un agente pasivo en la comunidad. Esta cultura debe alcanzarse de manera metódica, es decir, la planeación de los procesos educativos son fundamentales para alcanzar las metas educativas y no convertir la enseñanza aprendizaje en un quehacer improvisado sin fundamento y dirección. De igual forma la visión de un alumno crítico se alcanza mediante un análisis de las diferentes propuestas para ver su sustento, lo que implica formar a los educandos en valores y actitudes como la libertad, la tolerancia, el respeto, y hacerlos comprender su doble papel en la sociedad: como integrantes de ésta y como agentes de cambio, de transformación de su entorno mediante las herramientas por excelencia como lo son el trabajo y el lenguaje, como señalaba Vigostky. La cultura básica universitaria se presenta también como necesariamente participativa y comprometida con las transformación del entorno cultural y social.²⁸

Al ser entendida la cultura básica como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores saberes y prácticas, ésta es vista no como el aprendizaje de datos y conceptos sino como la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos, se esta aludiendo a un planteamiento formativo. En la noción de cultura básica se tiene un conglomerado

²⁷ *Idem.*

²⁸ PALENCIA GÓMEZ, Javier, "Por qué, para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH", en *Deslinde. Cuadernos de Cultura y Política Universitaria*, México, CESU-Coordinación de Humanidades-UNAM, núm. 152, agosto de 1982, p. 14.

de aprendizajes que como grandes lineamientos sirven para delimitar la selección de los aprendizajes en los programas de estudio, nos referimos a los aprendizajes relevantes.²⁹

Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas, es decir, lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos. Los aprendizajes tienen que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplinas. Tienen que ver con la adquisición de lo básico y/o relevante que se debe conocer en cada asignatura, expresándose en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático y la selección de estos aprendizajes debe ser relevante para la vida escolar y social de los estudiantes.³⁰

Por otra parte, para Carreón, si la educación es considerada como uno de los factores principales que contribuyen al desarrollo del individuo y la nación, y por tanto al mejoramiento de la calidad de vida, se desprende que necesariamente la educación debe ser pertinente a la tradición histórica, social y cultural del país, a sus metas de desarrollo nacionales, a las condiciones socio-económicas, al medio ambiente, a los recursos naturales y a los objetivos y aspiraciones que forman parte de la calidad de vida de la comunidad.

En este contexto, la relevancia puede ser considerada desde tres ángulos, en relación con la calidad de la educación:

- La necesidad de arraigarla en valores nacionales y lograr la identidad cultural.
- El fortalecimiento de eslabones entre la educación y el desarrollo, y la integración con el mundo del trabajo.
- Su relación con el nuevo medio ambiente que ha estado creando la revolución científica y tecnológica que afecta ahora la vida de las personas.³¹

La educación debe verse en su dimensión histórica, ya que no es producto aislado, por lo tanto la relevancia de los aprendizajes implica una

²⁹ GARCÍA CAMACHO, Trinidad, “Aprendizajes relevantes. La experiencia del Colegio en la modificación de sus programas de estudio”, en *Eutopía*, México, UNAM, núm. 2, abril-junio de 2004, p. 8.

³⁰ *Ibidem*, p. 12.

³¹ CARREÓN RAMÍREZ, Luis, “¿Qué debe enseñarse en la educación media superior?”, en *Eutopía*, México, UNAM, núm. 1, enero-marzo de 2004, p. 104.

retomarlos desde una perspectiva social. Para Jacques Delors la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.³² Este punto (que desarrollaremos más adelante) complementa las ideas de lo que debemos entender por aprendizaje significativo como parte central de la cultura básica.

El concepto de cultura básica ha sido estudiado e implementado en el diseño curricular y por ende en los planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Desde la reforma de 1996, se implementó un cambio muy importante en la teorización de las actividades académicas del Colegio, influidas principalmente con una perspectiva constructivista. En el caso de la materia de Derecho I y Derecho II, materias optativas del 5º y 6º semestre del programa de estudio, se elaboró un concepto de cultura jurídica básica, para orientar el diseño de los contenidos, objetivos, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación. Este concepto se generó en función del modelo educativo de la UNAM y del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Trinidad García Camacho, siguiendo las ideas de Bazán Levy³³ precisa los principales aspectos en que la cultura básica se materializa en el quehacer cotidiano:

1) La irreductibilidad del modelo educativo del Colegio a sus aspectos políticos o pedagógicos, y la caracterización de la cultura básica por sus enfoques y contenidos académicos. La cultura básica es un proyecto eminentemente académico, aún cuando estamos conscientes que en el modelo educativo existe un elemento político. Debemos realzar este punto, ya que de lo contrario el mismo concepto de cultura básica se podría reducir a meras directrices políticas de un grupo en específico, olvidando a la misma comunidad académica.

³² DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, México, Ediciones UNESCO, 1997, p. 91.

³³ GARCÍA CAMACHO, Trinidad, “El modelo educativo y la cultura básica”, en *Gaceta del Colegio de Ciencia y Humanidades*, México, UNAM, núm. especial, 7 de abril de 2008, p. 7.

2) La necesidad de descargar los programas de estudio de la acumulación enciclopédica. Esto se ha estudiado ampliamente con anterioridad, sólo basta recordar que los programas no deben de agotarse en una gran cantidad de temas, los cuales, no tienen un verdadero significado en nuestros alumnos.

3) La caracterización de la cultura del Colegio (del CCH) como básica, no sólo por dar prioridad a las materias fundamentales, sino por privilegiar en ellas los principios productores del saber. Es decir, se debe dar énfasis a que el alumno posea las herramientas necesarias para que sea un verdadero constructor de su conocimiento y no un mero reproductor de éste. Esto implica un trabajo arduo en el diseño de los contenidos y objetivos de los programas para hacer realidad este punto, por lo que es necesario tener presente los lineamientos del modelo educativo de la institución educativa en cuestión.

4) El papel central de las habilidades del trabajo académico (la participación y la interacción en clase, la producción oral y escrita, la investigación, el uso de la biblioteca y el laboratorio, el trabajo en equipo) en una formación de esta naturaleza. El alumno constituye el centro del proceso educativo, por lo mismo debemos centrarnos en que el alumno cuente con las habilidades necesarias para generar conocimiento, habilidades que aprenderá en sus diversas materias. Habilidades que deben fomentarse en el mismo desarrollo de la clase, de manera activa a lo largo de los cursos.

5) La idea de lo básico como enfoque necesario para mantenerse actualizado ante el crecimiento exponencial de los conocimientos científicos, su reorganización continúa y el avance del saber tecnológico. La cultura básica no debe entenderse como algo estático e inmutable, al contrario, debe ser actualizada constantemente en virtud de los avances mismos del conocimiento, lo que obliga un constante trabajo académico de investigación para estar al día.

6) Las relaciones de la cultura básica con los valores y comportamientos en transformación en las sociedades contemporáneas. Los valores son un aspecto fundamental en la formación de los alumnos, por esto debemos reflexionar sobre qué valores y actitudes se forman en el salón de clases de manera cotidiana, es decir, teorizar desde un aspecto moral nuestra actividad docente. Recordemos que en la clase se desarrolla una visión de la propia educación, incluso sin haberlo planeado, situación que se explica con el llamado currículum oculto. No olvidemos que aún cuando una clase pudiera

ser meramente informativa, siempre se trabaja la parte valorativa y se proyecta una visión educativa.

7) El aprendizaje de la cultura básica en términos de adquisición de las habilidades intelectuales por área de conocimientos y materia, que posibilitan el aprender a aprender. Es necesario generar una visión amplia de toda la formación que se busca construir en el alumno, es decir, determinar sus perfiles de ingreso y egreso de acuerdo con los mismos planes y programas de estudio para alcanzar los fines mismos del modelo educativo.

8) La necesidad del profesorado de carrera como condición académica de posibilidad de este modelo. Como lo señalamos anteriormente debemos profesionalizar la actividad docente, y dejar la concepción de que ésta como una tarea marginal en el quehacer del profesional del Derecho.

Indudablemente un cambio de este tipo ha generado una gran discusión en el ámbito académico del Colegio, sin embargo, se entiende que el CCH debe ser “un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional”, en donde se busque la formación de individuos críticos con un sentido social y humanista. En el programa de estudio de la materia de Derecho I y Derecho II, se encuentra la definición de cultura jurídica básica. Así, “por cultura jurídica básica se entiende no sólo la adquisición de conocimientos elementales y habilidades por el alumno, sino también la internalización de valores y actitudes: de interés por la ciencia jurídica, que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados y lo lleven a vincular la teoría con la práctica, y de colaboración, solidaridad y honestidad para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social”.³⁴ De la presente definición identificamos los siguientes puntos centrales.

- 1) Conocimientos y habilidades de los alumnos.
- 2) La internalización de valores y actitudes.
- 3) Que sean de interés de la ciencia jurídica.
- 4) Que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados.
- 5) La vinculación teoría y práctica.
- 6) La colaboración, la solidaridad y honestidad.
- 7) Participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social.

³⁴ Disponible en:

<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/derecho/derechoiyii.pdf>
(consultado el 7 de febrero de 2009).

La cultura jurídica básica (CJB) implica una forma distinta de abordar la implementación del modelo educativo y de igual forma, de hacer posible las metas planteadas. Es necesario que refleje la idea de un aprendizaje significativo ya que a partir de éste se puede combatir claramente el aprendizaje enciclopédico. La definición de CJB resalta varios elementos, primeramente es de señalar que implica por una parte la idea de conocimientos relevantes, es decir una separación para efectos del proceso de enseñanza aprendizaje, este punto lo desarrollaremos en el siguiente apartado.

“Que sea de interés de la ciencia jurídica”, en este punto debe entenderse de manera amplia. Cuando se habla de ciencia jurídica se hace referencia a una disciplina con su método que delimita su objeto de estudio. Si bien es cierto que en el programa de estudio institucional tiene un referente teórico para determinar sus aprendizajes relevantes, en virtud de la libertad de cátedra el docente puede delimitar los aprendizajes que él considere relevantes. Este punto no debe entenderse como una imposición de un pensamiento único, por las características de la UNAM se permite una gran libertad para que al momento de realizar su programa operativo identifique lo que realmente es importante para el alumno en virtud de su enfoque teórico.

“Que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados”; el conocimiento adquirido por el alumno no comprende meramente conceptos o definiciones, implica procedimientos y actitudes. Estos conocimientos deben servirle al alumno para aprender a aprender, a criticar, plantear problemas, es decir, herramientas que le sirvan al alumno en su actividad académica, como principal actor del proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Rafael Sánchez Vázquez desarrolla el alcance de este punto al señalar que los postulados (aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser) pueden ser punto de partida para establecer un marco referencial que permita contar con criterios orientadores para la docencia y su ejercicio. El aprender a hacer en lo jurídico significa: comprender la práctica jurídica, a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Es decir, la preocupación fundamental del docente y del estudiante en este aprendizaje significativo, consiste en adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que les permita llevar a cabo tanto el proceso judicial como cualquier otra diligencia judicial. Además, realizar sus trabajos de investigación jurídica. Agregariamos también cualquier quehacer jurídico como lo es la actividad administrativa o la docencia. Indudablemente la relación entre teoría y prác-

tica encierra un nexo fundamental para alcanzar los objetivos mismos de un aprendizaje significativo del Derecho en el alumno.

El aprender a aprender en el ámbito del Derecho, consiste primordialmente, en generar conciencia en los estudiosos de esta disciplina. En el sentido de que, el Derecho como todo objeto de estudio científico, se encuentra en constante reflexión y transformación. Consecuentemente, es un requisito *sine qua non*, el tener una mentalidad abierta a los cambios de las instituciones jurídicas de la legislación y de jurisprudencia. Por lo tanto, el aprender a aprender en lo jurídico significa, entre otras consideraciones, el contar con una actualización permanente de la información y formación jurídica. Esta actividad implica un trabajo en gran medida de iniciativa del alumno, es decir, éste deberá poseer las herramientas técnicas y metodológicas para investigar en las diversas ramas del Derecho. Por lo anterior, con una visión meramente enciclopedista, no lograríamos alcanzar dicho objetivo: el de tener un alumno constructor del conocimiento.

Finalmente, el aprender a ser en lo jurídico significa que el estudioso del Derecho adquirirá los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que le permitan con meridiana claridad desempeñar adecuadamente su profesión; llevar a cabo, trabajos de investigación jurídica. Igualmente, logrará una sensibilidad de la importancia de su papel histórico y de su comportamiento social para luchar por el respeto al Derecho. Consecuentemente, coadyuvar en la solución de los problemas sociales de acuerdo a la equidad y a la justicia.³⁵ Se reafirma ese compromiso social del alumno, que ha construido su conocimiento como un producto histórico social, y especialmente, tener una visión eminentemente social del Derecho el cual se desarrolla en un tiempo y espacio específico.

La vinculación de teoría y práctica es fundamental en el estudio del Derecho, estas relaciones entendidas como *praxis*, deben constituir un referente en los estudios jurídicos, ya que si bien se puede realizar un desarrollo eminentemente teórico, la complejidad de nuestro tiempo exige del estudioso del Derecho una visión amplia del análisis jurídico.³⁶ Como señalamos anteriormente nuestra educación jurídica ha sido eminentemente teórica,

³⁵ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, "Notas para un modelo de docencia diferente al sistema de enseñanza tradicional del Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, t. XLIV, núms. 195-196, mayo-agosto de 1994, pp. 208-211.

³⁶ Para una revisión de la importancia de la práctica jurídica y estudio de las llamadas clínicas nos remitimos a: BLÁZQUEZ MARTÍN, Diego, "Apuntes acerca de la educación jurídica clínica", en *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 3, 2005-2006, pp.

dejando los aspectos prácticos como algo residual y que se aprenderían solamente fuera de las universidades. La CJB abarca este punto con el objeto de que el alumno a través de un conocimiento teórico práctico, constituya un conocimiento significativo sólido que le permita tener una sólida formación jurídica. Finalmente, mediante el fomento de los valores de colaboración, solidaridad y honestidad en el propio desarrollo del curso, se deben formar alumnos para que participen en el mejoramiento de la vida social, es decir, con el compromiso del alumno universitario con su sociedad, consciente de su realidad y sea partícipe de ésta.

Este primer acercamiento a la CJB nos brinda la oportunidad para poner de manifiesto que desde un enfoque constructivista y partiendo de un modelo educativo podemos trabajar los llamados aprendizajes relevantes, de esta forma debemos centrarnos en lo que realmente necesita el alumno al abordar una materia en particular, incluso en todo el plan de estudios.

Este no es un tema sencillo ya que implica foros de discusión, el trabajo colegiado de profesores, propuestas académicas, divulgación del modelo educativo, enfoque didáctico, y especialmente un constante trabajo académico en el salón de clases. Los aprendizajes relevantes, reiteramos, no deben entenderse como una imposición sino una propuesta para que el docente con su marco de referencia y su experiencia trabaje el material jurídico educativo.

Se puede decir que esta definición de CJB que hemos citado se refiere a estudios de educación media superior, como lo es actualmente el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y no a educación superior y por lo tanto no es aplicable a nuestro objeto de estudio. Hemos hecho referencia a lo largo de la presente investigación, de la importancia del aprendizaje significativo desde un enfoque constructivista, en este sentido creemos que tomando como base la anterior definición podemos elaborar una propuesta para los estudios de educación superior y posteriormente otra para los de posgrado.

Podemos decir que la CJB para los estudios jurídicos (en general) a nivel superior, implica los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas a partir de un enfoque jurídico específico que le permitan al alumno construir una concepción teórico práctica del Derecho, en el contexto histórico social del cual es parte y agente activo.

Esta propuesta para los estudios jurídicos a nivel superior permite abarcar todas las materias que conforman un plan de estudios de la licenciatura en Derecho, resaltando que se debe partir de una propuesta. De igual forma resaltamos la idea de *praxis* del conocimiento y compromiso social del alumno. Con base en lo anterior se debe generar una intensa vida colegiada de los profesores para discutir e intercambiar ideas en torno a los aprendizajes que buscan cada uno de los profesores, para conocer diversas posturas y enfoques, que sean foros de retroalimentación académica y permitan generar programas institucionales de las materias más ricas y lo más importante fomentar los programas operativos de los profesores.

Partiendo de lo anterior proponemos una definición de CJB para los estudios de posgrado en la Facultad de Derecho de la UNAM, atendiendo a sus particularidades, contexto y nuestras experiencias académicas.

La CJB a nivel posgrado en los estudios jurídicos consiste en los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas a partir de un enfoque específico que le permitan al alumno de especialidad formarse como profesional en el campo de las ciencias jurídicas, que profundice y amplíe los conocimientos y destrezas requeridos en el ejercicio profesional de un área específica. Al alumno de maestría el iniciarse en el estudio del pensamiento iusfilosófico, la investigación interdisciplinaria y la docencia a nivel superior. Al alumno de doctorado el de generar conocimiento jurídico de frontera, lo anterior en el contexto histórico social del cual es parte y agente activo.

La anterior definición busca abarcar los programas de posgrado que se imparten en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, en primer lugar se resalta el punto de los aprendizajes relevantes (como ya se mencionó) que implican un enfoque específico. En el caso de especialidad se resalta el aspecto profesionalizante que se busca mediante este tipo de estudios. Queremos centrar nuestro análisis al tema de maestría en Derecho identificando los siguientes puntos:

- a) Iniciarse en el estudio del pensamiento iusfilosófico.
- b) Iniciarse en la investigación interdisciplinaria.
- c) La docencia a nivel superior.

Uno de los objetivos de los estudios de posgrado es que el alumno posea un riguroso análisis metodológico, y la forma de que el alumno aprecie el

alcance y la construcción del razonamiento jurídico es mediante el estudio iusfilosófico.

Mediante la identificación del marco teórico filosófico, el alumno puede distinguir con claridad cuál es el método adecuado, sus alcances y límites, así como delimitar el objeto de estudio, esta actividad que a primera vista parece algo simple, pero en realidad es el punto central del “riguroso análisis metodológico”. Estas herramientas de análisis sólo se pueden apreciar y distinguir mediante un estudio iusfilosófico, de ahí que identifiquemos uno de los puntos centrales que debe perseguir la CJB en el Posgrado, en especial, en el caso de la Maestría en Derecho.

El iniciarse en la investigación interdisciplinaria es resultado de una correcta metodología, enfocada a la interdisciplina, entendiendo a ésta cuando el objeto de estudio es visto por varios profesionistas con su enfoque, pero todos hablan un mismo lenguaje. La interdisciplina aporta al análisis los avances teóricos que cada disciplina ha consolidado y permite comprender mejor los problemas, gracias a las perspectivas compartidas.³⁷ En el caso del Posgrado de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, es común encontrar entre sus alumnos licenciados en otras disciplinas diferentes al Derecho como Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Economía, Contaduría o Filosofía. En este sentido la interdisciplina se da al analizar lo jurídico desde el enfoque de cada disciplina, pero todos tienen presente la concepción propiamente jurídica aprendida en el posgrado, con lo cual se enriquece el debate en clase y se busca que se refleje en las investigaciones hechas en la División.

En lo referente a la docencia a nivel superior, nos referimos a formar verdaderos profesionales de la docencia en materia jurídica, aptos para desempeñar dicha actividad académica en los niveles del licenciatura y en su caso de posgrado, en este sentido posee una especial importancia la llamada vertiente pedagógica de la maestría. Este punto es muy importante ya que desde esta perspectiva la Facultad posee con su División de Estudios de Posgrado, un centro donde se deben formar las nuevas generaciones de profesores, no sólo iniciados en la investigación sino con sólidas herramientas docentes que le permitan alcanzar con éxito su tarea. Estamos de acuerdo con Chavolla cuando señala que el magisterio es la clave que permite abrir la puerta de las capacidades creativas de todo alumno, con las cuales podrá liberar

³⁷ GARDUÑO RUBIO, Tere y GUERRA Y SÁNCHEZ, Ma. Elena, *Una educación basada en competencias*, México, Ediciones SM, Colección Aula Nueva, 2008, p. 21.

sus maravillosas cualidades de cualquier inhibición, pero es necesario hacer un cambio radical en la formación de éstos.³⁸ Por lo anterior, se podría hacer una investigación especial de cómo formar profesores de las diversas materias jurídicas desde un enfoque constructivista. Si bien es una línea de estudio amplia, consideramos que una serie de cursos para los docentes, que se impartan de manera obligatoria en los periodos intersemestrales, deberían comprender los tópicos del modelo educativo de la Facultad de Derecho, el enfoque didáctico y la instrumentación didáctica.

En el primer tema, el conocimiento del modelo educativo brindaría las bases necesarias para ubicar y sentar los fundamentos de la actividad docente para el profesor. En el caso del enfoque didáctico se debe trabajar el propio marco desde el cual trabaja el docente, es decir, brindar sus herramientas teóricas para entender su actividad cotidiana. Una vez comprendido su propio enfoque por parte del profesor es necesario que reflexione sobre cómo llevar a cabo su marco de referencia a la práctica en el salón de clase mediante la instrumentación didáctica, es decir, revisar las técnicas adecuadas para realizar su tarea docente y alcanzar los objetivos educativos planteados desde el propio diseño curricular. Los profesores adquirimos el compromiso de desarrollar un ambiente de comprensión y de creatividad para que los estudiantes amplíen los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para poder desempeñar de manera eficaz su profesión. También formales un criterio y una mentalidad abiertos a la investigación jurídica.³⁹ En este sentido se busca que el nuevo docente incentive un aprendizaje significativo en sus alumnos con su actividad centrada en los aprendizajes relevantes y conocer de las técnicas adecuadas para llevar a feliz término los propósitos antes mencionados.

Al respecto coincidimos con Napoleón Conde Gaxiola cuando señala que el educador es un ser social, está instalado en el interior de un tejido societal. Tiene intereses, actitudes, origen y posición de clase social. El lado cuestionable de algunas pedagogías absolutistas es ignorar este importante aspecto de la formación profesoral. A veces se pretende situar al maestro como una entidad asocial, olvidando que tiene necesidad de un salario suficiente, de

³⁸ CHAVOLLA CONTRERAS, Guillermo, “Fortalecimiento del posgrado”, en *Investigación Administrativa*, México, Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Comercio y Administración, año 17, núm. 71, 1991, p. 8.

³⁹ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, “La importancia de la tecnología educativa en la enseñanza del Derecho”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, UNAM, Nueva Serie, año. xxv, núm. 74, mayo-agosto de 1992, p. 497.

estímulos económicos, de reconocimiento a su labor docente, etc. No sólo es viable ofrecerle cursos de “Didáctica general”, “Historia de la educación” o “Práctica docente”, sino dialogar en torno a sus expectativas sociales. De esta manera entenderemos mejor su práctica cotidiana. En esa medida vislumbramos una intencionalidad social tipificada en el concepto sociedad: el proyecto de país, la idea de escuela, la propuesta de organización magisterial, la noción de comunidad, las ideas sobre el valor de su trabajo y otras cuestiones más. A mi juicio, no se puede abordar un programa de formación magisterial si se prescinde del análisis social, donde se genera la educación y la instrucción. El educador es un ente histórico, tiene un pasado, un presente y un devenir; está dotado de una inmanencia y de una trascendencia, de necesidad y libertad, es una persona que toma conciencia de sí mismo a través de la reflexión de sus orígenes, evolución y devenir.⁴⁰

Finalmente para el caso del Doctorado en Derecho se señala que el alumno debe de generar conocimiento jurídico de frontera, en el entendido de que mediante el uso de un marco teórico, el método y un manejo de las técnicas de investigación adecuadas, el doctorando estará en posibilidad de generar verdaderos problemas de investigación jurídica, que constituyan líneas de estudio originales, con actualidad y relevancias teórica en alguna rama del conocimiento jurídico.⁴¹

Aún cuando se rebasan los objetivos del presente trabajo, es necesario señalar la importancia que posee este punto y preguntarnos: ¿cómo, de qué manera y con qué enfoque formamos doctores en Derecho? En el caso de la Facultad de Derecho de la UNAM podríamos señalar que existe una gran libertad en las líneas de estudio. Por lo tanto, no hay una visión dominante en la manera de abordar y responder las preguntas antes mencionadas. Basta

⁴⁰ CONDE GAXIOLA, Napoleón, *Hermenéutica analógica y formación docente*, México, Torres Asociados, 2005, pp. 101-102.

⁴¹ Al respecto Serafín Ortiz Ortiz señala lo siguiente respecto al conocimiento frontera: “La enseñanza del Derecho del más elevado nivel guarda una relación simbiótica con la producción del conocimiento jurídico, es decir, en el posgrado es imprescindible la articulación docencia-investigación. Así, se puede afirmar que la generación de conocimiento se constituye en la enseñanza y el intercambio de información, razón suficiente para sostener que la información con que se cuenta ha de ser el conocimiento de frontera, que ofrezca la posibilidad de generar y orientar el conocimiento para resolver de los problemas sociales de una mejor manera o bien proponer soluciones alternativas innovadoras a los problemas existentes”. ORTÍZ, Serafín, “Educación jurídica y posgrado en México”, en *Derecho y Cultura*, México, núm. 14-15, mayo-diciembre de 2004, p. 56.

señalar que cada uno de los alumnos del doctorado cuenta con un Comité Tutorial personalizado, por lo que se puede afirmar que existen múltiples formas de trabajo con cada uno de los estudiantes del doctorado de la Facultad de Derecho de la UNAM, lo que no implica un desorden administrativo, sino una riqueza de enfoques en la manera de trabajar por parte de alumnos y tutores. Por lo anterior, la CJB en los estudios jurídicos a nivel superior tanto de licenciatura y de posgrado, constituye una propuesta orientadora en la generación de planes y programas de estudio. No es una limitante a la libertad de cátedra que existe en la UNAM, sino sólo una herramienta que permita al docente plantear su actividad docente para alcanzar un verdadero aprendizaje en sus alumnos, independientemente del contenido de su materia.

Debemos reflexionar sobre nuestra propia institución, por lo que el modelo educativo y la CJB son como un escalón más en la implementación práctica de un cambio. Deben estar presentes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje siendo el alumno, el constructor de su conocimiento. La CJB debe impactar en la elaboración de planes y programas de estudio en un primer momento y, posteriormente, en los profesores y alumnos. Vamos por partes: en el caso de planes y programas, éstos deben ser elaborados con base en los conocimientos relevantes y así evitar el enciclopedismo. Mediante la CJB se posee una poderosa herramienta para el diseño y estructuración de dichos documentos. Sin embargo estamos concientes de la dificultad que encierra esta tarea académica, ya que el trabajo colegiado es complejo, pero a su vez enriquecedor. Determinar las materias, su posible seriación y su papel en todo un programa son actividades complejas por la diversidad de opiniones que pueden llegar a existir en la comunidad académica, pero es un ejercicio enriquecedor que refleja sus frutos a mediano o largo plazo.

Por otra parte, en el caso de los profesores, la CJB les permite orientar su trabajo en su diseño de programas operativos con su particular enfoque, centrandó su atención en las principales herramientas que busca formar en el alumno. El trabajo cotidiano en el salón de clase puede llegar a ser caótico sino se tiene claramente lo que se busca mediante los complejos procesos de enseñanza aprendizaje. La CJB es un poderoso referente para el docente en el diseño de sus clases y sus diversas actividades que realiza en el grupo, tales como el trabajo en equipos, exposiciones, controles de lectura, sólo por mencionar algunos.

Para los alumnos, la CJB constituye un referente esencial para poder encausar su trabajo, no únicamente en el salón de clase, sino como guía para

su propia formación al llevar a cabo la actividad de investigación dentro de su propio aprendizaje. La CJB debe constituir la guía para el trabajo del estudiante a lo largo de sus estudios, no sólo en una materia en especial, sino en todas. Como se señaló anteriormente, lo que buscamos es que los alumnos aprendan a aprender, a hacer y a ser, lo cual no es tarea sencilla, sin embargo, con una educación basada en la CJB realmente el alumno deberá contar con las herramientas necesarias para que continúe con la construcción del conocimiento jurídico, ya que sería imposible aprender todo el saber jurídico en unos cuantos cursos.

IV. CONCLUSIONES

La educación jurídica debe ser replanteada de su forma tradicional y pasar a otro nivel en donde lo importante es la construcción del conocimiento jurídico, teniendo como actor principal al alumno. La CJB debe orientar la actividad académica en diferentes momentos, desde su planeación hasta su instrumentación en el salón de clases, lo anterior encierra una nueva concepción sobre la misma educación jurídica, alejada de las visiones únicamente teóricas del Derecho, o enciclopedistas. Necesitamos una nueva educación jurídica que realmente vea por el alumno, en donde el trabajo colegiado sea la nota relevante de la vida académica, la constante reflexión sobre planes y programas de estudio, un intenso programa de formación docente, la programación de cursos de los alumnos sobre técnicas de aprendizaje, la elaboración de nuevos libros de texto y manuales, el diseño de material didáctico para las clases, el repensar, incluso, las mismas instalaciones de la institución; en síntesis la cultura jurídica básica debe constituir la pieza que enlaza el modelo educativo y su instrumentación en la realidad cotidiana de la escuela.

V. BIBLIOGRAFÍA

Libros

CARBONELL, Miguel, *La enseñanza del Derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2006.

CONDE GAXIOLA, Napoleón, *Hermenéutica analógica y formación docente*, México, Torres Asociados, 2005.

DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, México, Ediciones UNESCO, 1997.

FIX-FIERRO, Héctor y LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio “¿Muchos abogados, pero poca profesión jurídica? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, en FIX-FIERRO, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes*, México, UNAM, 2006.

FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, en *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, México, Porrúa, 2003.

SERNA DE LA GARZA, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México*, México, IJ-UNAM, Documento de Trabajo, 2003.

GARDUÑO RUBIO, Tere y GUERRA Y SÁNCHEZ, Ma. Elena, *Una educación basada en competencias*, México, Ediciones SM, 2008.

LAMATA CONTADA, Rafael y DOMÍNGUEZ ARANDA, Rosa (coords.), *La construcción de profesores formativos en educación no forma*, Madrid, Consejería de Educación, 2003.

MAGALONI, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México”. en FIX-FIERRO, Héctor (ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes*, México, UNAM, 2006.

MERRYMAN, John Henry, *La tradición jurídica romano-canónica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1997.

UNIVERSIDAD PANAMERICANA-FACULTAD DE DERECHO, *Nuevos perfiles de la educación jurídica en México*, México, Porrúa-Universidad Panamericana, 2006.

WITKER, Jorge, *Metodología de la enseñanza del Derecho*, Bogotá, Themis, 1987.

WITKER, Jorge, *Metodología de la enseñanza del Derecho*, México, Porrúa, 2008.

ZABALA VIDIELLA, Antoni, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Grao, 2002.

Publicaciones periódicas

CARREÓN RAMÍREZ, Luis, “¿Qué Debe Enseñarse en la Educación Media Superior?” En *Eutopía*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, núm. 1, enero-marzo de 2004.

CHAVOLLA CONTRERAS, Guillermo. “Fortalecimiento del posgrado”. En *Investigación Administrativa*, México, Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Comercio y Administración, año. 17, núm. 71, 1991.

FLORES, Imer, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho: enseñar a pensar y a repensar el Derecho”, en *Cauces*, México, año II. núms. 5-7. enero-septiembre de 2003.

GARCÍA CAMACHO, Trinidad, “Aprendizajes relevantes. La experiencia del Colegio en la modificación de sus programas de estudio”, en *Eutopía*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, núm. 2, abril-junio de 2004.

GARCÍA CAMACHO, Trinidad, “El modelo educativo y la cultura básica”, en *Gaceta del Colegio de Ciencia y Humanidades*, México, UNAM, núm. especial, 7 de abril de 2008, p. 7.

LÓPEZ, María José Rodrigo y CUBERO PÉREZ, Rosario, “Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones”, en *Con Ciencia*, Madrid, núm. 2, 1998.

ORTÍZ, Serafín, “Educación jurídica y posgrado en México”, en *Derecho y Cultura*, México, núms. 14-15, mayo-diciembre de 2004.

PALENCIA GÓMEZ, Javier, “Por qué, para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH”, en *Deslinde. Cuadernos de Cultura y Política Universitaria*, México, CESU-Coordinación de Humanidades-UNAM, núm. 152, agosto de 1982.

ROJO SANZ, José María, “¿Cómo adaptar la enseñanza de la ciencia del Derecho a las exigencias de la realidad social? (Una propuesta metodológica)”, en *Anuario Jurídico*, México, UNAM, núm. XIV, 1987.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, "La importancia de la tecnología educativa en la enseñanza del Derecho", en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, UNAM, Nueva Serie, Año XXV, núm. 74, mayo-agosto de 1992.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, "Notas para un modelo de docencia diferente al sistema de enseñanza tradicional del Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, México, t. XLIV, núms. 195-196, mayo-agosto de 1994.

Documentos en línea

BLÁZQUEZ MARTÍN, Diego, "Apuntes acerca de la educación jurídica clínica", en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, núm. 3, 2005-2006, pp. 43-60. Disponible en: http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf (consultado el 30 de marzo de 2010).

BAZÁN LEVY, José de Jesús, *Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario*. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/art1.htm (consultado el 3 de enero de 2010).

BAZÁN LEVY, José de Jesús, *Un bachillerato de habilidades básicas*. Disponible en: http://aunuies.mx/servicios/p_anuies_publicaciones/revsup/res065/txt4.htm#top (consultado el 3 de enero de 2010).

Direcciones electrónicas

<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/derecho/derechoi-yii.pdf> (consulta: 7 de Febrero de 2009).