

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO

María del Pilar HERNÁNDEZ

A la Marcia de esos años
In memoriam

SUMARIO: I. *El proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso dialéctico.* II. *El proceso de aprendizaje a nivel universitario.* III. *Del alumno pasivo al alumno activo.* IV. *No todo se resuelve con técnicas de enseñanza.* V. *La enseñanza del derecho.* VI. *Algunas recomendaciones en torno a la enseñanza del derecho.*

Para quienes compartimos la vida de becarios en el primer quinquenio de 1980 —en nuestra querida Torre II de Humanidades, piso 13, “el de los sesudos” como no perdía oportunidad de señalar la preciada doctora Alicia Elena Pérez Duarte y Noroña—, no dejará de ser evocadora la singular presencia de una nueva técnica académica: Marcia Muñoz de Alba Medrano.

Digo singular, porque en los momentos en que escribo estas líneas en memoria de quien personalísimamente y con verdadero cariño di por llamar “Mowai”, me vienen a la mente una serie de significantes, que sólo para aquellos que compartimos espacio y tiempo adquieren un real significado: su altura, su extroversión, su cabello largo, negro y lacio, su risa desenfadada... la conmoción en un ámbito esencialmente masculino, ¡ah!... las partidas de dominó en su casa del Pedregal de San Ángel.

A esa Marcia de la Torre II, las comidas en la “Comunidad” y esta nuestra nueva casa en la Ciudad de la Investigación en Humanidades, de

seres de entonces y hoy que nos fueron y nos siguen siendo tan cercanos y siempre entrañables todos: el doctor Jorge Carpizo, el doctor Héctor Fix-Zamudio, el doctor Diego Valadés, Martita Morineau, Jorge Madrazo, Claude Belair, Ezequiel Guerrero, Zolya H. León Tovar, Jorge Alberto González, Héctor Fix-Fierro, Beatriz Bugada Bernal, Guillermo Aguilar Álvarez, Sergio Inclán, Bernardo Alcántara, Alberto Real, Diana Castañeda, Rafael Banzo, Sergio López Ayllón, Eva Leticia Cervantes, Ernesto Dunhe Barckhause, Germán Rocha, Leonor Jardines, María Eugenia Buzoiano, Veda Caleti, el señor Rosales... Esa es la Marcia de la que sigo pronunciando su nombre y la que seguirá viviendo, es a la que le escribo este breve ensayo como un muestra de mi cariño y de mi reconocimiento como maestra.

I. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO PROCESO DIALÉCTICO

Hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje es aludir a un proceso por excelencia humano, un proceso en donde se ven involucrados, dialécticamente, tres elementos, a saber: docente, sujeto o sujetos motivados (alumnos) y contenido de la enseñanza o contenido del aprendizaje.

Decimos que el proceso es dialéctico en tanto que se establece un vínculo de retroalimentación entre los elementos humanos que participan; esto es, el docente, en la medida en que transmite los contenidos, aprende, y en la recíproca, los sujetos (considerados en lo individual o en tanto colectivo) no se convierten en meros receptores de la información, sino que, en la medida en que participan, también contribuye al aprendizaje del docente.¹

La enseñanza en nuestro país ha sido considerada como de corte tradicional; en donde el docente es el que única y exclusivamente domina los

¹ Los psicólogos sociales consideran a este tipo de comunicación como una transacción, la cual no puede establecerse si el receptor no participa en mayor o menor grado en ella, es decir, si no tiene una participación más o menos activa en la misma. Así, para que se de la comunicación es menester que se presenten cinco elementos fundamentales, a saber: 1. Emisor, que se refiere a la persona que trasmite el mensaje; 2. Receptor, es el sujeto al cual va dirigido el mensaje; 3. Mensaje, comprende el contenido de la comunicación; 4. Código, es el elemento referente al conjunto de símbolos utilizados para que el mensaje sea captado por el receptor, y 5. Puesta en relieve y camuflaje, se refiere a las decisiones que debe tomar el emisor antes de transmitir un mensaje; dichas decisiones se basan en la selección del contenido del mensaje, así como el código a utilizar.

contenidos, y los sujetos motivados se limitan a ser meros receptores, amén de poner en juego más que la capacidad de razonamiento, la memoria. A tal apreciación no escapa la enseñanza del derecho.

Vale señalar que la educación tradicionalista ha sido objeto de una re-dimensión, en virtud de las aportaciones de la tecnología educativa, y particularmente de la didáctica crítica, que pone el énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto un proceso dialéctico.

En este proceso, el papel trascendente del docente se evidencia en tanto promotor de lo que se ha denominado como aprendizajes significativos. Entendemos por tales, aquéllos en virtud de los cuales los sujetos motivados generan una verdadera modificación en su conducta molar.² Dicho en otras palabras: aquel aprendizaje que modifica la vida del sujeto motivado en los tres niveles que abarca la conducta: psicomotor, cognitivo y afectivo.

Pero a este nivel del discurso podríamos preguntarnos ¿qué es aprender?

Vale precisar que el término “aprender”, en sí mismo, se halla muy contaminado de intelectualismo. Veamos algunos conceptos.

- a) Se concibe el proceso como la operación intelectual de acumular información.
- b) Es una modificación del sistema nervioso producida por la experiencia.

Particularmente, nos decantamos por aquel concepto que denota el aprendizaje como

La modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuera el área en que aparezcan; en este sentido, puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo. Puede también haber una captación intelectual, como fórmula, pero quedar todo reducido a eso, en cuyo caso se ha producido una disociación en el aprendizaje, resultado muy habitual de los procedimientos corrientes.³

² Entendemos por conducta molar, aquella modificación en los tres niveles tradicionales que marcaba Jean Piaget, a saber: intelectual, psicomotora y afectiva. En consecuencia, una conducta de tal naturaleza sólo lo será siempre y cuando sea integral, *id. est.*, que se evidencie en la conducta una madurez a los tres niveles indicados; véase Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1973.

³ Bleger, José, *Temas de psicología. Entrevista y grupos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997, p. 76.

El aprendizaje sólo puede ser comprendido como reestructuración de los esquemas referenciales; es decir, este “conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa”, el objeto central del aprendizaje y, por lo tanto, de la enseñanza.

Existen cambios en la conducta que permanecen periféricos al individuo y cuya permanencia va a depender de la forma como se estructuren alrededor de los núcleos centrales del esquema referencial propio.

Podemos aquí llamar la atención sobre la marcada tendencia que sobrevive en nuestras facultades de derecho; en donde se privilegia la enseñanza teórica que, en sí misma es valiosa, pero que se encuentra permeada por un exacerbado enciclopedismo y conocimientos que, especialmente para los alumnos, no se convierten en significativos.

Lo anterior puede explicarse pedagógicamente en el hecho de que las cosas no se aprenden más por lo valiosas que son en sí, sino por la validez que tienen para alguien en un contexto dado.

Es por ello que no todos los aprendizajes son igualmente persistentes. Existen cambios en la conducta que permanecen periféricos al individuo y cuya permanencia va a depender de la forma como se estructuren alrededor de los núcleos centrales del esquema referencial propio.

Aunado a lo anterior, la práctica censurable por parte de nuestros alumnos de memorizar los contenidos de las asignaturas, sin una contrastación real de esos conocimientos, en virtud de la poca importancia que se le da a la enseñanza práctica, por casos o por problemas, en nuestras facultades, no posibilitan aprendizajes a largo plazo que les sean útiles en la práctica profesional.

Más aún, frente a pautas de conducta aprendidas en el núcleo familiar, a través del cual penetra toda la estructura social dominante, incluidas las imágenes de cada profesión, determinados esfuerzos por “enseñar” algunos conceptos o valores nuevos parecen estrellarse contra un muro y pueden parecer tiempo perdido.

No es sencillo modificar los esquemas con los que se vive, se piensa y se actúa. Y mucho más difícil será cuando los nuevos elementos aparezcan como contrarios y amenazantes a lo hasta ahora vivido. Baste como ejemplo la situación a la que se enfrentan nuestros egresados, de cara a la realidad que se vive en el ámbito del litigio, de la administración pública o de la práctica jurisdiccional.

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que el problema no es “enseñar” nuevos conceptos o nuevas formas de comportamiento profesional, el problema es aprenderlos.

Si se analiza el problema más detenidamente descubrimos que los esquemas más profundos, aquellos que condicionan la mayoría de nuestras conductas, no siempre son manifiestos, se quedan a nivel de lo aparente. Existe todo un proceso latente de causalidad y estructuración de las conductas, lo que lleva a que en múltiples ocasiones, después de insistir tanto en determinados conceptos o valores, el aprendizaje se pueda manifestar en sentido contrario.

De ahí que se insista tanto que el enseñar es sólo un momento dialéctico en el proceso, y que tan sólo en la medida en que el que enseña aprende de la experiencia y modifica su actividad docente, sólo así podrá promover productivamente aprendizajes significativos.

Por eso, aunque parezca irónico, en ocasiones las universidades contratan y pagan más a la gente que “sabe mucho” sin preocuparse tanto por lo que puede lograr de aprendizajes. Quizá sea preciso poner más atención a este respecto en los criterios que manejan las comisiones dictaminadoras, en el caso que existan, y en caso de que no, ha de considerarse la necesidad de que se instauren.

Podemos decir que una manera de desviar el problema de su marco real es hacer aparecer al alumno como el “objeto público”, casi persecutorio, que necesita ser manejado, controlado o reprimido. Vale indicar que cuando se pregunta a los profesores sobre los principales problemas en su labor docente, muy pocos son los que hablan de sus propias deficiencias o de la dificultad de la tarea; casi todos colocan como problema prioritario a los alumnos, convirtiéndolos, así, en el “chivo expiatorio” de las contradicciones y tensiones propias de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto sin descontar que a veces los alumnos, adjudicándose dicho papel, se comportan en la realidad como un objeto realmente temible.

II. EL PROCESO DE APRENDIZAJE A NIVEL UNIVERSITARIO

El análisis de la estructura y dinámica del proceso de aprendizaje se considera imprescindible para la formación de educadores de los niveles primario y medio; pero no siempre es reconocido cuando se trata de formación de profesores de enseñanza superior universitaria.

Suele pensarse que cuando trabajamos en el nivel universitario no es necesario plantearse tal cuestión, lo cual es un rotundo equívoco.

Por la etapa (bio-psico-social) en que se encuentra el alumno universitario está en condiciones de operar, desde el punto de vista intelectual, en el más alto nivel. Tiene, en consecuencia, muchas posibilidades de incorporar información, lo cual no es suficiente. Desde la universidad interesa hoy formar un profesional capaz de *operar* con los conocimientos y no limitarse a registrarlos en su memoria.

Necesitamos organizar, también en este nivel, situaciones de aprendizaje que permitan no sólo adquirir información, sino, además, aplicarla funcionalmente. Esto modifica sustancialmente el papel del docente universitario.

Se requiere en la actualidad un docente universitario capaz de concebir su rol como orientador del proceso de aprendizaje; lo cual, por supuesto, no depende sólo de cuestiones relativas a la psicología del aprendizaje, a la psicología social y a la didáctica, sino sustancialmente de una concepción crítica de las formas tradicionales de relación docente-alumno, pero, sobre todo, dialéctica y dinámica del conocimiento jurídico.

Concebir al docente como orientador del proceso, como un planificador de actividades de aprendizaje que posibiliten experiencias significativas a los alumnos, implica también insistir sobre el papel activo del alumno y del grupo en las situaciones de aprendizaje de todos los niveles del sistema educativo. Lleva a reforzar los estudios de metodología comparada, y consecuentemente de la comparación jurídica. Impele la necesidad ingente de practicar los estudios de casos resueltos en el ámbito nacional como en otras latitudes, o bien vía el planteamiento de problemas, transitar al cumplimiento del fin más trascendente del método comparado; a saber: el mejoramiento del orden jurídico nacional.

Reconocemos, por tanto, que los aspectos instrumentales, inherentes a la planificación de las actividades docentes deben respetar las características de un proceso de aprendizaje, que sin duda no parte de punto cero en las instituciones escolares, sino que está precedido por la historia personal de cada sujeto, o en especial por su extracción social, pero sobre todo llamamos la atención sobre la necesidad de activar los estudios jurídicos.

Otro factor de indudable importancia, aunque no lo trabajemos aquí, lo constituye el enmarque institucional en el cual ocurre el aprendizaje escolar. Las características institucionales, los modos de relación social instituidos por el sistema educativo van a constituir el contexto desde el

cual y dentro del cual deben analizarse las posibilidades, limitaciones e interferencias al proceso de aprendizaje.

Resta aclarar que si bien no limitamos el proceso de aprendizaje al ámbito de las instituciones educativas veremos que en él existen notables características; entre otras, la existencia de una planificación de actividades (contenidos y experiencias) y la marcación de un tiempo más o menos estricto para arribar a los resultados deseados (objetivos).

La necesidad de pautar el proceso, de acelerarlo en algunos casos, de ayudar a superar obstáculos y de orientarlo hacia objetivos educativos, requiere un análisis de cómo se lleva a cabo el aprendizaje humano.

III. DEL ALUMNO PASIVO AL ALUMNO ACTIVO

La enseñanza “tradicional” del derecho, centrada en la formación e información de y sobre un alumno pasivo, no queda invalidada y fuera de toda calificación por el hecho en sí de ser “tradicional”, y esto es importante precisarlo, ya que existen “innovadores” que tratan de suplir sus deficiencias a través de la implementación de técnicas o la utilización de recursos didácticos poco aptos para la transmisión de cierto tipo de contenidos de la enseñanza-aprendizaje que, cabe decir, son parte de la labor esencial del docente y no de los sujetos motivados del proceso.

Dicho en otras palabras: existen partes del contenido de la enseñanza que son motivo de una transmisión tradicional por parte del docente y otras que en razón de su propia naturaleza requieren de la participación activa y comprometida de los sujetos del aprendizaje; esto es, no se trata de generar una aparente actividad, reducida a hacer preguntas para aclarar, o dejar tareas para “afianzar” lo ya expuesto, pero en donde “la verdad” ya está dicha y la actividad del alumno es fundamentalmente acrítica.

Así, en virtud de las diversas experiencias que la didáctica ha acumulado en torno al denominado sujeto pasivo del aprendizaje —más que sujetos verdaderamente motivados—, se ha querido pasar últimamente a un sujeto activo y crítico.

En tal intento se apunta que en torno a los contenidos de la enseñanza con técnicas por esencia tradicionales —exposición, apuntes, exámenes— surge la atracción o el rechazo que el individuo o grupo siente ante tal información enciclopédica o en su caso excesivamente concreta, aparecen los sentimientos y la toma de posiciones, el cuestionamiento. Hay temas

o partes que no interesan al grupo, y otros que desatan una gran inquietud y que no son debidamente estimulados por el docente, a través de la investigación bibliohemerográfica, la discusión, los paneles, entre otros.

Hay afirmaciones o posiciones del profesor que son cuestionadas y discutidas. El ambiente se caldea y comienzan a aparecer los esquemas referenciales de cada participante. El clima aparece propicio para aprendizajes significativos,⁴ pero también aparecen las contradicciones con toda su fuerza. Si se hace caso al grupo quizá no dé tiempo de terminar con el programa, pero por otro lado, qué caso tiene cumplir con todo y desaprovechar los momentos privilegiados para el cambio en los esquemas profundos.

¿Qué hacer? No existen respuestas hechas. En cada caso el maestro y el grupo necesitarán aprender a manejar todos los elementos de la contradicción para avanzar de acuerdo con las condiciones reales en las que el grupo se encuentre. Aquí vale recordar, el proceso de enseñanza-aprendizaje es, como ya se ha dicho al inicio, netamente dialéctico, permeado por dudas, avances, retrocesos a nivel individual y grupal, escolar, familiar y social.

Por último, es conveniente tener presente que el verdadero aprendizaje se da no en la asimilación de la información, sino en la posibilidad de utilizarlo, y que toda producción teórica necesita de una “praxis” que le confiera validez; esto es, facilitar el descubrimiento⁵ a través de la asimilación de verdaderos aprendizajes significativos.

IV. NO TODO SE RESUELVE CON TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Algunas corrientes educativas⁶ innovadoras en la enseñanza pretenden encontrar el secreto para la solución de estos problemas en la utilización

⁴ *Op. cit.*, nota 2.

⁵ En su crítica a la actuación de la escuela tradicional, Jean Piaget apuntaba: “... se trata simplemente de amueblar o de alimentar unas facultades ya hechas y no de formarlas; basta, en definitiva, con acumular unos conocimientos en la memoria en lugar de concebir la escuela como un centro de actividades reales (y experimentales) desarrolladas en común, como, por ejemplo, el desarrollo de la inteligencia lógica en ella en función de la acción y de los intercambios sociales”. Piaget, Jean, *A dónde va la educación*, Barcelona, Teide, 1974, p. 14.

⁶ Se entiende por corriente educativa: “... un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece. Véase Roselló, P., *Teoría de las corrientes educativas*, Barcelona, Promoción Cultural, 1974, p. 20.

de técnicas modernas de enseñanza, y por lo tanto, la formación de profesores consiste tan sólo en la capacitación para utilización de dicha tecnología.⁷

Por un lado, la capacitación en este tipo de técnicas contiene un grado de complejidad mucho mayor que el uso de instrumentos de experimentación o modificación, amén de cierto grado de sensibilidad del docente respecto del colectivo (sujetos motivados) con el cual ha de desarrollar los contenidos de la enseñanza-aprendizaje y su grado de madurez, el tipo de estructura física (aula) y su aptitud para la aplicación de las técnicas, los tiempos asignados a la asignatura, entre otros.

Por ejemplo, la técnica de trabajo en equipo requiere, por un lado, de cambios de conducta y de sensibilidad que no siempre está dispuesto a realizar el docente, trayendo a veces, peores consecuencias para el aprendizaje que si se dedicara a usar los métodos “tradicionales”.

Y por otro, que en el hecho mismo de aprender necesitan incluirse el cuestionamiento sobre “lo que” se aprende, el análisis de contenidos. Una metodología correcta no exime de la responsabilidad de revisar y corregir los contenidos de planes y programas. No todo aprendizaje, aunque sea tal, es de por sí mismo válido.

Memorizar los contenidos cada semestre y no ponerlos en franca contrastación con una verdadera enseñanza práctica, que, dicho sea de paso, es muy exigua, lo único a lo que conduce es a la acumulación de cierto tipo de información que pasado el examen de acreditación no representa ningún significado para los sujetos de la enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior, pedagógicamente, se traduce, en otros, en el hecho de que no todos los aprendizajes son igualmente persistentes. Existen cambios en la conducta que permanecen periféricos al individuo y cuya permanencia va a depender de la forma como se relacionen con una realidad específica; esto es, en el caso de los abogados, de las experiencias reales que en el campo de la práctica profesional puedan tener.

Las cosas no se aprenden más por lo valiosas que son en sí, sino por la validez que tienen para alguien en un contexto dado.

⁷ Vale traer a colación las corrientes educativas de la Escuela Nueva, la Escuela Activa y la Tecnología Educativa, véase, en este sentido, el puntual seguimiento que en torno a las corrientes educativas realiza Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, 3a. ed., Barcelona, Fontamara, 1997.

V. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En vía de principio debemos precisar que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la transmisión de contenidos jurídicos no difiere del esquema referencial ya indicado.

Para quienes nos hemos formado y nos seguimos desempeñando en el ámbito jurídico no nos son desconocidas las grandes críticas, pero también grandes esfuerzos y contribuciones que desde la segunda mitad del siglo pasado, juristas de reconocido prestigio internacional han enderezado a la enseñanza del derecho, o por mejor decir, de lo jurídico.⁸

Ya apuntaban Charles Eisenmann⁹ y Eduardo Novoa Monreal¹⁰ el acendrado tradicionalismo del que está permeada la educación de los abogados y la acérrima separación entre lo que se transmite y la realidad, así. Ambos autores se plantean, amén de otros aspectos, la disyuntiva en la que se debate la enseñanza jurídica entonces, como ahora, a saber: enseñanza teórica o enseñanza práctica del derecho.

En la letra del maestro Fix-Zamudio,¹¹

Debido a esta exageración tradicional de nuestros estudios jurídicos, abrumadoramente teóricos, se está abriendo paso entre los tratadistas latinoamericanos deseosos de superar el abuso de la “dogmática”, una inclinación por los llamados estudios “empíricos”, siguiendo el ejemplo de un sector de los juristas angloamericanos, especialmente estadounidense, el que ha señalado la necesidad de reducir el predominio de los que se han calificado de manera peyorativa como *book teachers* y superar la dicotomía, en ocasiones insalvables, entre los dos conceptos de *law in books* y *law in action*.

⁸ Véase en este sentido el artículo del maestro Héctor Fix-Zamudio “Docencia en las facultades de derecho”, en donde remonta los esfuerzos de renovación de la enseñanza jurídica al Coloquio sobre la enseñanza del derecho celebrado en la Universidad de Cambridge, el 18 y 19 de julio de 1952, *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1976, p. 127; en el mismo sentido, *idem*, “Docencia en las facultades de derecho”, *Ensayos sobre metodología, docencia e investigación*, México, UNAM, 1981, pp. 101-173.

⁹ “Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del derecho”, *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, *ibidem*, pp. 11-13.

¹⁰ “Algunos aspectos sobre contenido de una enseñanza moderna del derecho”, *ibidem*, pp. 62-64 y 70-72.

¹¹ Fix-Zamudio, Héctor, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y en Latinoamérica*, p. 372.

Lo anterior no es casual, sino sintomático de la traspolación del positivismo jurídico, el formalismo y el denodado reformismo que impera en los sistemas continentales, en donde no se estimula a los alumnos a generar esquemas de reflexión en torno a los problemas sociales, y el papel que juega la ciencia del derecho y los operadores jurídicos: legislador, juez, administrador o ejecutivo, y, más aún, todo ello debido a la ausencia de una postura analítica y crítica del docente mismo.

Al decir de Novoa Monreal, una enseñanza verdaderamente renovada a través de la cual se desee abatir la enseñanza formalista y rígida del derecho supone "... una actitud general que debe inspirar a todo docente del derecho: postura crítica frente a un sistema legal y a una teoría jurídica retrasados".¹² Consideramos con el autor en cita que una enseñanza científica, crítica y vinculada a la realidad social debe "...excluir... todas aquellas elaboraciones míticas destinadas, en el fondo a preservar la mantención del orden social existente y que significan concepciones jurídicas extracientíficas, ajenas a la realidad del derecho o cogidas a otras disciplinas".¹³

La enseñanza del derecho en México, como en la mayor parte de los Estados latinoamericanos, adolece de los mismos rasgos de la escuela tradicional, a saber:

- Excesivo verbalismo.
- Enseñanza de conocimientos enciclopédicos y poco especializados por parte de los docentes.
- Actitud pasiva y meramente receptiva de los alumnos.
- Indiscutible principio de autoridad del docente de cara al principio de obediencia de los sujetos del aprendizaje.
- Desconocimiento de los objetivos de la enseñanza o inercia en el cumplimiento de aquello que no se comprende.
- Falta de verdadera capacitación en los docentes.
- Inexistencia de verdaderos planes de estudio a nivel de educación superior y de postgrado, que permitan una verdadera conjunción entre enseñanza teórica y enseñanza práctica y/o inclusión de disciplinas nuevas (derecho corporativo, derecho empresarial, derecho de la globalización, entre otras).

¹² Novoa Monreal, Eduardo, "Algunos aspectos sobre contenido de una enseñanza moderna del derecho", *cit.*, nota 10, p. 74.

¹³ *Ibidem*, p. 75.

- Verdadera redimensión y una verdadera, seria y sustancial actualización de los programas de asignatura (integrantes de los planes de estudio) que abatan el retraso y la descalificación de los alumnos egresados de las universidades públicas y les hagan competitivos de cara a los nuevos retos del ejercicio de la profesión.
- Exacerbada masificación de la enseñanza.
- Ausencia de cursos de didáctica aplicada al derecho, dirigidos a los profesores que desean ingresar a la docencia y/o a los que ya se encuentran en activo.
- Exámenes de selección de profesores, que no deben ser confundidos con los de oposición, entre otros.

Dicho de otra manera, aunado a los factores endógenos de la tradicionalista enseñanza del derecho, existen factores exógenos que determinan aún el estado de dicha enseñanza en nuestras escuelas y facultades.

VI. ALGUNAS RECOMENDACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En principio, consideramos que ha de ofrecerse a los docentes de cierta data, como a los de nuevo ingreso, cursos de carácter didáctico-pedagógico que permitan apreciar qué es y cómo se concreta el acto educativo, en general, y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.

Coincidimos con el maestro Fix-Zamudio¹⁴ respecto de la inserción de nuevas técnicas de la enseñanza:

De acuerdo con nuestra experiencia personal, aun 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 sus ventajas, sin posibilidad de efectividad práctica.

En segundo lugar, proveer los esquemas referenciales suficientes, la contrastación empírica o real, y de metodología inter y multidisciplinaria, de las teorías que expone al docente, en la medida que sea posible,

¹⁴ Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, nota 11, p. 375.

existieren disciplinas del conocimiento jurídico que, desde luego, y por abordar objetos ideales no son susceptibles de ser contrastados con el mundo de lo objetivo.

En tercer lugar, el docente ha de comprender y asimilar un hecho fundamental: el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso por excelencia humano, en consecuencia confluyen una serie de factores individuales y grupales del colectivo con el cual nos corresponde abordar la experiencia del acto educativo. Tal circunstancia lleva a un grado de impredecibilidad las conductas de los sujetos del aprendizaje.

Lo anterior se redimensiona si se considera el factor de carácter institucional de cuño tradicionalista de la enseñanza universitaria.

Siguiendo a Morán Oviedo,¹⁵ presentamos una estrategia de enseñanza-aprendizaje:

- Determinar con antelación los aprendizajes que se pretende desarrollar a través de un plan de estudios general y de un programa en lo particular.
- Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar cada experiencia de aprendizaje.
- Que promuevan aprendizaje de ideas básicas y conceptos fundamentales.
- Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etcétera, y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, modelos, reales, entre otros.
- Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarias.
- Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberán enfrentar en la práctica profesional.
- Considerar el tipo de contenido de la enseñanza en razón de la asignatura y el grado de dificultad connatural.
- Los contenidos de la enseñanza y las técnicas y recursos a instrumentar habrán de ser apropiados al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etcétera.

¹⁵ Novoa Monreal, Eduardo, “Algunos aspectos sobre contenido de una enseñanza moderna del derecho”, *cit.*, nota 10, p. 194.

- Considerar el tipo de instalación física y tiempos de transmisión de los contenidos de la enseñanza, con el fin de dar un mayor grado de eficiencia del docente y de aprendizaje de los sujetos motivados.

Lo anterior debe generar en los alumnos actitudes positivas y receptivas para seguir aprendiendo, sobre todo si el docente es un verdadero profesional y se encuentra atento a las inquietudes del colectivo, seleccionando y/o modificando los objetivos de la enseñanza, sin incurrir en la anarquía o la arbitrariedad en el no cumplimiento de los dictados institucionales, convirtiendo los contenidos de excesivo enciclopedismo, por contenidos de la enseñanza verdaderamente significativos.

El docente actual debe tener presente que su labor no se limita a una mera transmisión mecánica de la información, sino un verdadero esfuerzo de actualización y formación de recursos humanos habilitados para un ejercicio profesional cada vez más competitivo.

Consideramos como un imperativo el que las escuelas y facultades, las asociaciones de profesionistas, los profesionales liberales, los investigadores, los jueces, etcétera, conformemos un grupo de análisis de los vigentes planes de estudio de nivel superior y de posgrado, que opere los cambios necesarios que eficiente la enseñanza del derecho.

No es para nadie desconocido que aun cuando el problema se apunta más hacia la enseñanza superior, la calidad de la enseñanza de posgrado no queda exenta de los mismos lastres que ya hemos señalado, y que se convierten en estigmas del revisionismo y la mediocridad en la que se hundan nuestros colegas, futuros especialistas, maestros y doctores.

Esto es, si la educación universitaria de nivel superior requiere de radicales cambios, los de posgrado aún más, pues ahí es donde se finca la formación de los recursos que habrán de realimentar a la docencia y la investigación de calidad. En la medida en que los estándares de selección, preparación y actualización de sus docentes no se haga una realidad, se mantendrá el problema, más aún cuando cada vez más proliferan los posgrados, que no cuentan con un serio diseño curricular, sino que se encuentran integrados por las materias que le son a fines a quien lo echa a andar.

No deseamos soslayar en este capítulo las ideas del maestro Fix-Zamudio en torno a la enseñanza de posgrado, que, aun cuando escritas hace una veintena de años, permanecen vigentes:

Los estudios de posgrado tampoco son alentadores..., no se encuentran por lo general bien orientados, ya que otorgan preferencia a los cursos de doc-

torado, dirigidos hacia la formación de juristas, lo cual es importante, pero descuidan una de las funciones más trascendentes de estos cursos, que es la de la especialización de los egresados de la licenciatura para orientarlos en el ejercicio de las diversas profesiones jurídicas.¹⁶

Finalmente dos anotaciones. La primera, en torno a la enseñanza del derecho constitucional, en tanto disciplina que surge de la realidad y ha de ser contrastada con ella, requiere de imaginación por parte de los docentes para generar un pensamiento actual en los sujetos del aprendizaje, combinando investigación bibliohemerográfica, seguimiento de noticias (vía prensa, radio o televisión), paneles de discusión, asistencia a conferencias. Recordemos que la Constitución es vida y dinámica.

La segunda anotación se endereza a la bibliografía especializada que por área del conocimiento jurídico existe en torno a la enseñanza del derecho, y cuyos textos se encuentran depositados en la biblioteca del Instituto de Investigaciones Jurídicas.¹⁷

¹⁶ Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, nota 11, p. 381.

¹⁷ Entre otros, Novoa Monreal, Eduardo, *Causalismo y finalismo en el derecho penal (aspectos de la enseñanza penal en hispanoamérica)*, San José, Juriscentro, 1989; Bergalli, Roberto, *El derecho y sus realidades. Investigación y enseñanza de la sociología jurídica*, Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias, 1989; Acedo Quezada, Octavio R., “Justificación e insistencia en las escuelas de derecho cursos sobre informática y derecho”, *IUS*, México, núm. 2, febrero-abril de 1997; Berizonce, Roberto O., “Los códigos uniformes y la enseñanza del derecho”, *Rivista di diritto dell'integraziones e unificazione del diritto in Europa e in America Latina*, Roma, núm. 31997; Landoni Sosa, Angel, “La importancia de una teoría general de un proyecto de modelo de enseñanza del derecho procesal”, *Revista del Instituto Colombiano de Derecho Procesal*, Bogotá, núms. 21 y 22, 1997; Margain Barraza, Emilio, “La reforma fiscal y la enseñanza del derecho fiscal”, *Responsa*, México, núm. 9, marzo de 1997.