

PROFESORES DE DERECHO Y RÉGIMEN AUTORITARIO. UN ENSAYO DE SOCIOLOGÍA DE LA DOCENCIA JURÍDICA

Arturo BÁRCENA ZUBIETA

SUMARIO: I. *Educación en el derecho ¿para qué?* II. *Juristas y régimen autoritario.* III. *La Facultad de Derecho y sus profesores. Resultados pretendidos y no pretendidos en la enseñanza del derecho.* IV. *A manera de conclusión. Por una concepción deliberativa y democrática en la enseñanza del derecho.* V. *Bibliografía.*

I. EDUCAR EN EL DERECHO ¿PARA QUÉ?

Retomando un trabajo de Antonio Alonso Concheiro,¹ en donde el autor se formula una pregunta parecida (educar ¿para qué?), me interesa recuperar aquí el sentido de esas reflexiones y trasladarlo al ámbito de la educación en el derecho. La respuesta a la pregunta planteada “se refiere sin duda a los fines o propósitos de esa educación”,² en este caso de la educación en el derecho.

Debido a la complejidad del tema, se trata de una cuestión que no es fácil de responder. Por ello, para inquirir sobre los propósitos de la educación, dice Concheiro, “conviene distinguir al menos tres tiempos: los propósitos actuales, los propósitos ideales y los propósitos futuros posibles”.³ En el caso del derecho, la tarea de descubrir cuáles son esos propósitos, sobre todo los actuales, conlleva la labor de penetrar en el pasado. En este orden de ideas, quizá deba reformular mi pregunta y sustituirla por la siguiente: ¿para qué se educaba, desde el derecho, durante los años del régi-

¹ Concheiro, Antonio Alonso, “Educar ¿para qué?”, *Este País. Tendencias y Opiniones*, México, año VIII, núm. 98, mayo de 1996.

² *Ibidem*, p. 46.

³ *Idem*.

men autoritario en México? La respuesta que propongo me llevará a hacer un análisis de la relación entre los profesores de derecho y el régimen autoritario durante aquellos años. Una vez revisada seguramente estaré en una mejor posición para decir algo, no sólo sobre los propósitos actuales, sino también acerca de los propósitos ideales y futuros posibles que, a mi parecer, deben guiar la enseñanza del derecho. Antes, sin embargo, se impone hacer una serie de precisiones sobre la metodología y contenido del ensayo.

El presente trabajo pretende ser una primera aproximación a un tema de investigación que amerita una mayor atención por parte de quienes hacemos del derecho nuestra profesión, especialmente de quienes aspiramos a ejercer en un futuro una docencia, en el ámbito jurídico, distinta a la tradicional que se ha llevado a cabo en México durante las últimas décadas. En este sentido, me interesa trabajar aquí desde un tipo de enfoque o perspectiva que es francamente poco visitada por los juristas. Me refiero a los enfoques sociológicos.

El ensayo se mueve en los ámbitos de lo que se podría llamar la sociología de las profesiones jurídicas,⁴ en este caso, concretamente la de los profesores de derecho.

En estos días en que el plan de estudios de la licenciatura de esta Facultad⁵ se encuentra en un periodo de reestructuración, creo que más allá de la revisión de los contenidos, las estrategias, las técnicas y métodos de enseñanza del derecho, que definitivamente deben ser actualizados, es necesario analizar la problemática de las relaciones educativas en la Facultad de Derecho desde una perspectiva diferente.

Como parte de esta tarea, se necesita recuperar la dimensión social de la práctica docente como un elemento indispensable para realizar un diagnóstico que permita tomar decisiones adecuadas para el futuro. Si se pretende dar un viraje al rumbo por el que transitan los estudios jurídicos en esta institución es muy importante atender lo que se pueda decir de la práctica docente de los juristas desde una perspectiva como esta. Pero ¿por qué es importante este enfoque? Me gustaría decir algunas palabras al respecto.

⁴ González Galván, Jorge Alberto, *La construcción del derecho. Métodos y técnicas de investigación*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1998, p. 22.

⁵ En lo sucesivo, cuando hable de “la Facultad” me estaré refiriendo específicamente a la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro, y también estaré aludiendo a esta última cuando me refiera a “la Universidad”.

Comparto el punto de vista de Margarita Pansza, en el sentido de que la cabal comprensión de la práctica docente “implica abordarla desde los niveles del análisis social, escolar y de aula”.⁶ En este sentido, también coincido con ella cuando afirma que “reducir la enseñanza a un problema técnico y de control”⁷ deja fuera del análisis de la práctica docente aspectos cualitativos muy importantes.

Pero, si esto es verdad para la práctica docente “en general”, ¿es válido también para la enseñanza del derecho? Sí lo es, y quizá más que en cualquier otro ámbito. Veamos.

Como ha señalado Durkheim, aunque toda la educación (incluidas las carreras liberales, como el derecho) descansa en una base común, es evidente que aquella “a partir de cierta edad no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a los que se aplica”.⁸ De aquí se sigue que las distintas profesiones tienen problemáticas o condiciones específicas que habría que tener en cuenta cuando se analiza la práctica docente de cada una de ellas. De acuerdo con el sociólogo francés, “cada profesión constituye un medio *sui generis* que reclama aptitudes particulares y conocimientos especiales, en el que reinan ciertas ideas, ciertas prácticas, ciertas maneras de ver las cosas”.⁹

En el caso del derecho, esas creencias y prácticas morales, así como las tradiciones que están presentes en su ejercicio profesional, constituyen lo que Durkheim¹⁰ denomina el ser social, cuya construcción en cada individuo es el fin de la educación; en este caso de la educación en el derecho.

Teniendo esto en mente, habría que decir que a la relevancia social de toda práctica docente, en el caso de la docencia jurídica debe añadirse la relevancia social del propio derecho (que es fundamentalmente política), la del discurso de los juristas sobre el derecho (la ciencia jurídica) y la de los propios juristas, en tanto profesionales del derecho.

No se puede encontrar una profesión tan ligada al ejercicio del poder como la del jurista. Por ello, la enseñanza del derecho debe ser analizada desde una perspectiva social que permita entender los problemas que atraviesa esta actividad en la actualidad.

⁶ Pansza González, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1997, t. I, p. 19.

⁷ *Idem.*

⁸ Durkheim, Emilio, *Educación y sociedad*, Buenos Aires, 1974, p. 14.

⁹ *Idem.*

¹⁰ *Ibidem*, p. 17.

A este cuadro debe añadirse el hecho de que en México las profesiones jurídicas se encuentran hoy en día en un proceso de transformación, producto del cambio social que ha venido ocurriendo en el país durante los últimos años.¹¹

Este cambio social, impulsado en buena medida por la creciente (aunque gradualista) democratización del poder en México, también ha sido guiado por otros factores, tanto internos como externos, no necesariamente ligados a la transición democrática; tales como la globalización o los planteamientos multiculturales del indigenismo mexicano, para citar sólo dos de los más contrastantes.

Sin embargo, por lo que ve específicamente al cambio jurídico, es evidente que la transformación planteada se refiere fundamentalmente al proceso de sustitución del orden jurídico creado por el régimen priista a partir de los años treinta, sustitución que está siendo posible gracias a la apertura democrática. En estas condiciones, el presente ensayo pretende contribuir a aclarar el tema de las relaciones entre el régimen autoritario posrevolucionario y los profesores de derecho en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Así, lo que me propongo en las siguientes líneas es realizar una aproximación preliminar y provisional al tema de la enseñanza del derecho desde una perspectiva sociológica, a partir de los niveles de análisis (social, escolar y de aula) sugeridos por Margarita Pansza González.

Más específicamente, me interesa trasladar el enfoque mencionado a la práctica docente al interior de la Facultad. Ésta será el ámbito al que se circunscribirán mis planteamientos. Sin embargo, creo que la problemática alrededor de las relaciones educativas en el derecho es bastante similar en muchas de las facultades de derecho del país. Por esta razón, acaso muchos de los planteamientos que a continuación se exponen pueden extenderse a la situación que guarda la educación jurídica en el resto del país.

En este trabajo defiendo la tesis de que el actual currículum de la licenciatura en derecho está fuertemente influenciado por las características y la ideología del régimen autoritario vigente por más de setenta años en México. Por otro lado, también sostengo que una cantidad muy significativa de los resultados de la relación profesor-alumno en la Facultad de Derecho (los que de algún modo nos forman como juristas) califican como resultados no pretendidos o no intencionados, pero que, no obstan-

¹¹ Cfr. Cossío, José Ramón, *Cambio jurídico y cambio social*, México, Porrúa, 2001.

te, ese carácter no intencional sólo es aparente, pues las actitudes que los generan también estuvieron determinadas por una serie de condiciones provenientes del contexto político y social en el que se desarrolló por muchos años la profesión jurídica.

Para decirlo en términos más claros, la ideología del régimen político mexicano se reprodujo de una manera consciente y deliberada dentro de la Facultad de Derecho, determinando así en muchos casos no sólo el perfil académico de los juristas, sino también su talante cultural. Los fines o propósitos de la educación en el derecho eran, digamos, formar juristas, cultural y académicamente, afines al antiguo régimen.

La revisión de esta cuestión me permitirá hacer algunas reflexiones teniendo en mente el futuro de la enseñanza del derecho en esta Facultad, aspecto con el que concluye el trabajo.

Vale la pena hacer una aclaración más por lo que ve a la metodología del presente ensayo. Lo que a continuación diga respecto de la realidad en la Facultad de Derecho lo hago básicamente a partir de mi experiencia personal durante cinco años como alumno de licenciatura, de tal manera que ésta sería la base empírica del trabajo.

No me interesa señalar culpables o hacer acusaciones. Por el contrario, simplemente intento entender y hacer explícitos ciertos aspectos de la realidad que han permanecido oscurecidos por múltiples factores. En toda esta problemática hay condicionamientos culturales muy importantes. Resulta complicado responsabilizar a alguien en particular de una situación que se gestó a lo largo de muchos años. Lo importante será obtener algunas conclusiones que puedan ayudarnos para mejorar la práctica docente al interior de nuestra Facultad. Ésa y no otra es la aspiración del presente ensayo.

Reconozco, sin embargo, que se trata de un trabajo crítico de la situación que atraviesan los estudios jurídicos en esta Universidad y de algunas otras cuestiones vinculadas a la práctica docente en la Facultad. En este sentido, no comparto la idea de quienes sostienen que revisar críticamente la vida académica de la Universidad (y de la Facultad en particular) es un ataque o un acto de traición a nuestra *alma mater*. La lealtad a una institución como la Universidad no se demuestra silenciando las críticas u ocultando sus problemas. En la medida en que los universitarios hagamos de la autocritica un ejercicio riguroso y cotidiano, seguramente estaremos en posición de entregar mejores cuentas a la sociedad.

Finalmente, por lo que respecta a este planteamiento introductorio, estoy convencido de que las ideas generales aquí planteadas ameritan un tratamiento más detallado y con más profundidad del que me permite el formato del presente trabajo. Confío en poder encarar esa tarea en un futuro.

II. JURISTAS Y RÉGIMEN AUTORITARIO

¿Está México todavía en transición hacia la democracia?, o ¿somos ya un país efectivamente democrático?, ¿vivimos hoy en una democracia? Estas cuestiones siguen ocupando a muchos estudiosos de la ciencia política en este país. Aunque mi opinión personal es que nuestro actual régimen político es democrático (eso sí, se trata de una democracia precaria e inestable), no me interesa aquí argumentar en favor esta tesis. Demasiada tinta ha corrido sobre el tema, y seguramente la discusión continuará por algún tiempo más hasta que deje de parecerle un tema relevante a los académicos. Lo que sí me parece importante para los efectos de este trabajo es establecer, por principio de cuentas, lo que sí es un punto de acuerdo prácticamente unánime entre todos aquellos que han estudiado el tema de la transición mexicana.

Dicho consenso, que resulta muy significativo para arrojar luz sobre muchos de los problemas sociales del presente mexicano, se ha generado en torno a dos ideas muy simples. La primera se refiere al hecho de que el régimen político en México ya no es lo que había sido en el pasado. En términos institucionales, somos un país sustancialmente diferente al que éramos, por ejemplo, hace quince años.

En palabras de Jesús Silva-Herzog Márquez,

...[n]o hay elemento de la vida institucional mexicana que no haya sido tocado en la raíz por el nuevo pluralismo. El sitio del congreso, el peso de la presidencia, la vida de los partidos, la marcha de la administración, el impacto de las resoluciones judiciales, el intercambio entre el centro y las localidades. Todo ha cambiado en la órbita institucional. El sello es inequívocamente democrático.¹²

El otro punto en el que existe consenso se refiere ya no a lo que éramos, sino a lo que queremos ser como país. Dicho de otro modo, casi to-

¹² Silva-Herzog Márquez, Jesús, "La otra política", *Reforma*, 23 de septiembre de 2002, p. 26-A.

dos estamos de acuerdo en que el nuestro no era un régimen democrático y que precisamente por ello deseamos vivir en una democracia. Abro aquí un paréntesis.

¿Qué relación tiene todo esto con el tema de las relaciones educativas en el derecho?

No hay que ser un experto en sociología política para darse cuenta de que los juristas están vinculados irremisiblemente al poder. Óscar Correas sostiene que “los juristas realizan la faena de decir qué es lo que debe o no debe hacerse bajo pena de sanción”,¹³ o dicho en otras palabras, cumplen “la función de decir qué es lo que se puede o no se puede hacer”.¹⁴ En este sentido, los profesionales del derecho tienen la función social de “reconocer como derecho lo que el Estado quiere hacer obedecer”.¹⁵ Esa es nuestra modesta labor.

Desde esta óptica puede entenderse mejor por qué quienes ostentan el poder buscan ejercerlo valiéndose de los juristas, y también por qué se interesan en influir en la forma en la que el derecho se enseña y en lo que se enseña como derecho. Al describir o interpretar una norma, el jurista reconoce como válida esa norma y cumple así la función de legitimar el derecho producido por quienes tienen el poder.

Cabría preguntarse, entonces, si el poder puede ejercerse legítimamente sin la ayuda de los juristas. Al respecto, el propio Correas apunta:

...no es posible ejercer el poder legítimamente sin el concurso de los juristas de un país. Parece que son los juristas los que tienen por función aplicar las leyes que dicta el gobierno, pero en realidad el gobierno no puede gobernar sin el concurso de, al menos una buena parte de los juristas, que apliquen las leyes que dicta. Nada más ni nada menos, ése es el papel que cumplen los juristas...¹⁶

Si esto es así, no resulta descabellado pensar en que el régimen político que estuvo vigente durante más de setenta años en México influyó en la forma en la que se enseñaba el derecho, lo que incluyó no sólo a los contenidos y métodos de enseñanza, sino también a las actitudes y cultura (valores) que todos los juristas “aprendemos” en nuestro medio. En el

¹³ Correas, Óscar, “Kelsen o la ciencia imposible”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, nueva serie, año XXIX, núm. 85, enero-abril de 1996, p. 129.

¹⁴ *Ibidem*, p. 130.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 141.

ámbito de la dogmática constitucional, José Ramón Cossío¹⁷ ha mostrado cómo las interpretaciones de la Constitución propuestas por el constitucionalismo oficial sirvieron para legitimar al régimen político posrevolucionario, así que no creo que se tenga que argumentar demasiado para aceptar esto. Quizá el problema no sea tanto aceptar que sí hubo tal influencia, sino que las inercias en ese sentido han provocado que ese modelo siga siendo aplicado en la actualidad todavía en muchas facultades de derecho de la República, incluyendo obviamente la nuestra, no obstante la democratización experimentada en México los últimos años.

Por otro lado, hablé de que también existe un consenso más o menos generalizado respecto del régimen político que queremos para el país. Casi nadie pone en tela de juicio la idea de que México debe ser un país democrático. Pero ¿qué relación tiene esta aspiración compartida con el tema de este ensayo?

Considero que el ideal democrático debe también guiar la enseñanza del derecho. Desde esta perspectiva, la docencia en el derecho no sólo debe ser crítica,¹⁸ sino también “deliberativa y democrática” como propone Rodolfo Vázquez.¹⁹ Más adelante diré algo más respecto de este enfoque y argumentaré a favor de la conveniencia de adoptarlo al derecho. Por lo pronto cierro aquí mi paréntesis.

Paso hora a dedicarle algunas líneas a la descripción de ese México que éramos, al país que hemos dejado atrás.

1. *Autoritarismo consensual y simulación constitucional*

Describir el sistema político mexicano del siglo XX no es cosa fácil. Al menos no lo es si se pretende hacerlo con cierto rigor y en unos cuantos párrafos. La situación que privaba en el país desde principios del siglo XX hasta la fundación del PNR en 1929 —revolución y levantamientos militares— no tiene nada que ver con la relativa estabilidad con la que el sis-

¹⁷ Cfr. Cossío, José Ramón, *Dogmática constitucional y régimen autoritario*, 2a. ed., México, Fontamara, 2000.

¹⁸ Sobre la aplicación de la didáctica crítica al derecho, véase Witker, Jorge, “Docencia crítica y formación jurídica”, en Witker, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, 2a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995, pp. 221-230.

¹⁹ Vázquez, Rodolfo, “Modelos teóricos y enseñanza del derecho”, *Revista Mexicana de Derecho Público*, México, núm. 2, octubre de 2001, pp. 125 y ss.

tema se mantuvo prácticamente hasta principios de los años setenta; a partir de ahí éste empieza a sufrir una serie de cambios que culminaron con el arribo a la presidencia de un partido distinto al oficial, después de setenta años de hegemonía.

Los comentarios que presento a continuación intentan prefigurar una estampa de la segunda de estas etapas, que va de la formación del partido hegemónico hasta los años en que el sistema entra en crisis; los años del autoritarismo consensual serán el tema de las líneas que vienen.

Durante ese tiempo de gobiernos revolucionarios existió un discurso bastante curioso respecto de los asuntos político-electorales. La retórica oficialista asumía que vivíamos en una democracia,²⁰ una democracia que, sin embargo, no era como cualquiera. La nuestra echaba sus raíces en lo más profundo del mexicano, ahí, en la entraña de su ser, abrevaba y se construía particularísima. Así, la democracia mexicana no admitía comparaciones. Cualquier acto de contrastación con lo otro, con lo externo, era una traición a la patria, a la nación. Al respecto, José Woldenberg escribe:

Durante muchos años, hubo entre nosotros quienes pensaron la realidad mexicana desde la excepcionalidad mexicana, buscando ciertos rasgos de una condición esencial o idiosincrática que nos hiciera diferentes de otras sociedades. La democracia liberal, se concebía entonces como una fórmula justa pero inadecuada para México, aceptable como un enunciado general pero inaceptable para la vida política nacional. Importantes intelectuales pensaron que México debía su condición singular menos a las condiciones históricas, que a un pasado indígena concebido como una esencia inmutable.²¹

Este discurso chovinista sirvió a los gobiernos revolucionarios para legitimar su distanciamiento con los dispositivos democráticos previstos en la Constitución. Los regentes del régimen despreciaban profundamente a las instituciones de la democracia liberal: las elecciones libres, la división de poderes, las asambleas deliberativas, eran nimiedades; formalismos carentes de sustancia. Por ello había que buscar esa esencia que

²⁰ Para la reconstrucción de esta etapa histórica del Estado mexicano sigo fundamentalmente las ideas de Jesús Silva-Herzog Márquez. Véase “Primera parte. El antiguo régimen”, *El antiguo régimen y la transición en México*, México, Planeta-Joaquín Mortiz, 1999, pp. 17-41.

²¹ Woldenberg, José, “Universalismo y particularismo”, *Enfoque* (Suplemento dominical del periódico *Reforma*), núm. 404, 4 de noviembre de 2001, p. 15.

diera sentido a nuestras instituciones políticas; en una palabra, había que configurar nuestra propia democracia: la democracia mexicana. Ésta sí recogería la idiosincrasia del pueblo y la fundiría en un sistema político que nos retrataría verdaderamente. En alguna medida la pretensión de singularidad se logró; como se verá, el sistema político mexicano tuvo pocos parientes cercanos en el mundo.

Pero, en algún momento, la discusión acerca de la supuesta democracia mexicana se replanteó: ¿el Estado mexicano era efectivamente democrático? En realidad era obvio que no lo era, pero las etiquetas académicas no ayudaban a esclarecer esta cuestión; se ponía de manifiesto la diversidad de los regímenes no democráticos.

Mientras que, por un lado, parecía evidente que el régimen mexicano no era exactamente a la usanza del soviético (es decir, totalitario), o incluso siquiera parecido al de las dictaduras que estuvieron vigentes en el cono sur y algunos otros lugares del continente, también resultaba palmario que México no era un Estado democrático. La democracia a la mexicana no era, en realidad, una democracia. En relación con este tema, Arnaldo Córdova escribe:

Estado de [Poder] Ejecutivo fuerte, el Estado mexicano no es democrático ni es dictatorial en el sentido en que la tradición política anglosajona y europea han definido estos conceptos, y ello no obstante es posible encontrar elementos en los cuales la dictadura y la representación democrática se combinan originalmente.²²

En los años setenta, el politólogo español, Juan J. Linz, pensando en el franquismo, creó una nueva tipología dentro de los regímenes no democráticos: los regímenes autoritarios. De esta forma, como autoritario, es la mejor forma de definir al régimen mexicano posrevolucionario. Así, “el autoritarismo adquiriría un perfil propio: no era un totalitarismo deslavado ni una democracia en formación, era un sistema político con fisonomía propia”.²³ La conceptualización del régimen mexicano dentro de esta categoría facilitó su comparación con el exterior; sus parientes en el concierto mundial aparecieron.²⁴

²² Córdova, Arnaldo, *La formación del poder político en México*, 10a. ed., México, Serie Popular Era, 1980, p. 45.

²³ Silva-Herzog Márquez, Jesús, *op. cit.*, nota 12, p. 22.

²⁴ “... es indudable que este Estado [el mexicano] tiene sus leyes internas, nexos que lo determinan y que le dan una lógica propia; pero sería ridículo, o por lo menos aventu-

Ahora bien, aunque el autoritarismo mexicano fue realmente complejo en sus formas y en sus rituales, Daniel Cosío Villegas²⁵ decía que si se deseaba entender la dinámica y el funcionamiento del sistema político mexicano había que dirigir la mirada hacia las dos instituciones que lo apuntalaban: la presidencia de la república y el partido hegemónico.

El presidencialismo exacerbado (imperial, dicen algunos) caracterizó al régimen emanado de la revolución. La presidencia no sólo era fuerte, era abrumadora. No es exagerado decir que todos los poderes constituidos se reunían en la figura del presidente. Por supuesto, un poder de estas características no estaba sujeto a ningún tipo de legalidad.

Así las cosas, parece obvio que las principales facultades presidenciales no provenían exclusivamente de la ley y la Constitución; Jorge Carpizo las llamó facultades metaconstitucionales.²⁶

Me interesa resaltar aquí únicamente dos de las características de este autoritarismo consensual cuya punta de lanza fue el presidencialismo. Por un lado, la razón de mayor peso que explica el éxito y la permanencia del complejo autoritarismo mexicano, y, por el otro, uno de esos mecanismos —el patrimonialismo, la corrupción— que se utilizaron para esos efectos.

Siguiendo a Silva-Herzog Márquez,²⁷ me parece que fue la relación del presidente con su partido la que, en buena medida, alentó y consolidó al régimen autoritario. En esa perniciosa relación, que terminó por lastrar al partido a tal punto que lo condenó al subdesarrollo político, lo más importante fue el control de la representación política que el presidente ejerció a través de su partido. Como el tema es bastante complejo sólo esbozo algunos aspectos.

Una de las debilidades más señaladas de la democracia mexicana es la falta de una verdadera tradición parlamentaria. La ausencia de un contrapeso a la presidencia que se ubicara en el Congreso fue un aspecto clave en el apuntalamiento del régimen autoritario. El debilitamiento del Congreso mexicano fue concebido desde la silla presidencial (o más bien por el poder detrás de esa silla; el dispositivo se creó en la época del maxi-

rado, afirmar que este Estado no tiene parangón en el mundo o bien que es un fenómeno idéntico así mismo.” Córdova, Arnaldo, *op. cit.*, nota 22, pp. 45 y 46.

²⁵ Cosío Villegas, Daniel, *El sistema político mexicano. Las posibilidades del cambio*, México, Joaquín Mortiz, 1972, p. 21.

²⁶ Carpizo, Jorge, *El presidencialismo mexicano*, México, Siglo XXI, 1978.

²⁷ Silva-Herzog Márquez, Jesús, *op. cit.*, nota 20, pp. 41-46.

mato). En 1933, el PNR presentó una iniciativa para reformar el artículo 59 constitucional: se prohibió la reelección de los legisladores; la minoridad del Congreso se signó en ese entonces. Al proscribir la reelección de diputados y senadores, el presidente controló la representación política. La independencia del Congreso era imposible si el futuro político de los legisladores dependía de la voluntad presidencial, pues no hay que perder de vista que el jefe real del partido era también el presidente. Así, controlando la representación política, la presidencia imperial construyó un mecanismo importantísimo para el buen funcionamiento del régimen autoritario: el sometimiento del Congreso a sus dictados.

Esta situación de absoluta sujeción del Congreso al presidente ocasionó un déficit de legitimidad que fue solucionado por Lázaro Cárdenas al incorporar a grandes contingentes sociales (obreros y campesinos, fundamentalmente) a la estructura del partido; el PRI los llamó “sectores”. El corporativismo contribuyó así, por un lado, a consolidar políticamente al régimen, pero sirvió también, por otro lado, como un mecanismo eficaz para los intercambios económicos.

Por otra parte, el patrimonialismo fue sin duda la otra pieza fundamental del complejo entramado de complicidades que existieron en los años dorados del presidencialismo con la finalidad de mantener “pacíficamente” el poder por medio de la cooptación. El filo de la crítica de Gabriel Zaid ha evidenciado esta situación. Para el autor de *El progreso improductivo* yerran quienes atribuyen la muerte del PRI —del sistema autoritario— a la corrupción y al presidencialismo. Para Zaid,²⁸ el PRI no murió de eso, vivió de eso. El poeta regiomontano lo dijo con todas sus letras: “la corrupción no es una característica desagradable del sistema político mexicano: es el sistema. Consiste en declarar que el poder se recibe de abajo, cuando en realidad se recibe de arriba; en disponer de las funciones públicas como si fueran privadas”.²⁹

Así entendida la corrupción, como motor del sistema y mecanismo necesario para mantener lealtades, las razones del deceso de ese sistema (lo cual no quiere decir que la corrupción haya desaparecido, sino simplemente que funciona bajo nuevas reglas) pueden encontrarse en la ruptura del “pacto” que sostenía ese arreglo. Esta es la respuesta que propone Zaid:

²⁸ Zaid, Gabriel, “¿De qué murió el PRI?”, *Reforma*, México, 30 de noviembre de 1997, p. 26-A.

²⁹ Zaid, Gabriel, “La propiedad privada de las funciones públicas”, *La economía presidencial*, México, Vuelta, 1990, p. 161.

La muerte del PRI [es decir, del sistema autoritario] es la ruptura del pacto político mafioso que organizó el general Plutarco Elías Calles, que perfeccionó el general Lázaro Cárdenas, que “cultivó” el licenciado en derecho Miguel Alemán y que destruyeron los doctorados en economía, Carlos Salinas y Ernesto Zedillo. En el sexenio de Salinas, la corrupción y el presidencialismo llegaron a extremos nunca antes vistos, pero no fue eso lo que acabó con el sistema sino un error suicida del capo supremo. Creyó que era posible romper a su favor las reglas sagradas de reparto del queso. Cuando la mafia llegó a la conclusión de que Salinas quería quedarse con todo y para siempre, empezó la balacera.³⁰

Ahora bien, la corrupción y el patrimonialismo sólo pueden entenderse como sistema de gobierno cuando existe impunidad. Ésta representa, sin duda, el déficit más grande de legalidad que ha existido en el Estado mexicano. Para terminar este apartado, exploro brevemente algunas de sus causas.

Simplificando, diré que al respecto existen dos teorías. Una, la más popular, sugiere que todo se debe a la no aplicación de nuestras leyes (¿tendrían algo que ver en esto los juristas?), especialmente de la Constitución. Así, nuestros problemas en esta materia, como en muchas otras, se solucionarían cuando se empiece a aplicar la ley. En este sentido podríamos ubicar la opinión de Elisur Arteaga Nava:

Más que sustituirla o reformarla [a la Constitución], antes que otra cosa, habría que intentar aplicarla en forma cabal, con altura de miras y honradamente, sin propósitos partidistas o de provecho propio. Habría que experimentar sus instituciones, hacer operantes sus sistemas de contrapesos; dejar que funcionen sus sistemas de control y vigilancia; permitir que operen libre y eficazmente los sistemas de fincamiento de responsabilidad de los servidores públicos; reconocer la autonomía de los tribunales y dejarlos que cumplan su función sin fines políticos; dejar que los jueces de los estados asuman su función controladora de la constitucionalidad y estén en posición de optar por la Constitución federal, las leyes federales y tratados, en los casos en los que las leyes locales, a su juicio, no estén de acuerdo con aquellos [sic].³¹

³⁰ Zaid, *op. cit.*, nota 28.

³¹ Arteaga Nava, Elisur, *Constitución política y realidad*, México, Siglo XXI, 1997, p. 231.

La otra teoría, más suspicaz, postula que los presidentes de la República han construido su impunidad (y la de algunos de sus colaboradores, pero principalmente la suya) al socaire de la Constitución. Clemente Valdés, un jurista mexicano que está muy lejos de formar parte del *establishment*, ha dedicado algunas de sus líneas más interesantes a este tema. En su famosa conferencia, *La Constitución como instrumento de dominio*, escribe:

Como en la Granja de los animales de Orwell, aquéllos que tienen el poder van alterando los textos sagrados de manera sutil y discreta. En el nuevo texto de la Constitución, en 1917, se empieza por decir algo diferente de lo que decía el texto de la Constitución anterior: el presidente de la República, durante el tiempo de su encargo, sólo podía ya ser juzgado por traición a la patria y delitos graves del orden común. Las frases que hacían referencia a la violación de la Constitución y al ataque a la libertad electoral, habían desaparecido. Desde entonces, los presidentes de la República han tenido buen cuidado de hacer una serie de modificaciones en el texto constitucional para asegurar su impunidad, para tener en sus manos a los empleados de la sociedad, y para poder disponer a su antojo del dinero que se les confíe. Para lograr lo primero, una de las vías fue introducir el término servidores públicos, que en principio parecía muy adecuado para designar a todos aquéllos que ejercieran una función pública de la Federación en cualquiera de los órganos de gobierno. Sin embargo, al precisar, en el primer párrafo del artículo 108, quiénes eran esos servidores públicos, se tomó la precaución de no incluir al presidente de la República. Así, en la Constitución, al presidente de la República se le menciona por separado para que quede claro que “constitucionalmente” no es responsable por los actos u omisiones en que incurra en el desempeño de sus funciones.³²

En cualquier caso, lo que parece evidente es que el papel de los juristas dentro del régimen, y concretamente en esta tarea de garantizar la impunidad de los altos mandos del gobierno, fue fundamental.

Dicho lo anterior, es necesario ligar estas ideas con el ámbito local y nuestra vida universitaria, más concretamente, con la enseñanza del derecho en esta Facultad.

³² Valdés S., Clemente, *La Constitución como instrumento de dominio*, 2a. ed., México, Ediciones Coyoacán, 2000, pp. 16 y 17.

2. *El autoritarismo local y la UAQ*

Tenemos, pues, que el régimen político mexicano fue por muchos años un régimen autoritario. Se dijo también que una de las características más importantes del autoritarismo posrevolucionario fue su carácter consensual, que fue afinado por dos instrumentos sumamente eficaces que contribuyeron significativamente a la consolidación del régimen: el corporativismo y la corrupción.

Basta decir que esta realidad imperaba en todo el país, por lo que se reproducía, aunque con ciertas particularidades, en las entidades federativas y en las regiones. Los autoritarismos locales tenían en los gobernadores a la pieza que daba cohesión y coherencia al sistema. En este sentido Querétaro no fue la excepción.

En este apartado me interesa ponderar algunas de esas “particularidades” del comportamiento político en Querétaro. Lo anterior me permitirá establecer los rasgos más significativos de las relaciones de la UAQ (fundada en 1951) y la Facultad de Derecho con el régimen político priista. Este elemento aportará algunos datos que son relevantes para entender la dimensión social en la que se ha venido realizando la práctica docente al interior de la Facultad.³³

Tratando de establecer alguna caracterización más precisa del comportamiento político de los queretanos y de la situación imperante en la entidad durante los años del autoritarismo, habría que comenzar por decir que pese a que la historia oficial se ha referido a Querétaro como “cuna de la independencia, paredón del imperio y crisol de la revolución”,³⁴ la realidad es que históricamente la queretana ha sido “...una sociedad poco participativa, con una historia vacía de movimientos sociales incluso durante los periodos más álgidos de la historia de nuestro país, con nula oposición electoral hasta 1982 y una concepción tradicional de la política”.³⁵

Es en esta sociedad donde el autoritarismo priista se instaura, dando lugar a un sistema político igualmente autoritario respecto del cual po-

³³ Para encarar esta tarea utilizaré ampliamente un interesante trabajo coordinado por la profesora de la Facultad de Ciencias Políticas de la UAQ, Martha Gloria Morales Garza. Los datos completos de dicho estudio son: Morales Garza, Martha Gloria (coord.), *Grupos, partidos y cultura política en Querétaro*, Querétaro, UAQ, 1992.

³⁴ *Ibidem*, p. 13.

³⁵ *Idem*.

drían además establecerse tres rasgos distintivos:³⁶ 1) en Querétaro el modelo de Estado corporativo no se desarrolla sobre la base de movilizaciones obreras y campesinas; 2) después de la revolución, la escasa burguesía local y los hacendados permanecieron en su posición de poder no sólo real (como en el resto del país), sino incluso formal, y 3) la debilidad o inexistencia de la oposición política estaba sustentada en el hecho de que, por un lado, la burguesía no tenía la necesidad de crear un partido local, pues hasta hace muy poco se sentía bien representada por el PRI, a lo que habría que agregar el hecho de que la izquierda no tenía ninguna raigambre en la entidad, lo que dificultaba la posibilidad de su participación política, pues las movilizaciones campesinas y obreras eran prácticamente inexistentes.

A este cuadro de una entidad con nula oposición política partidaria (como sucedía prácticamente en todo el país) debe agregársele la estampa de una sociedad civil sumamente frágil:

La reforma agraria en el estado no es producto de movilizaciones campesinas. La organización obrera carece de una historia combativa, sino es más bien el producto de la conciliación. Las luchas universitarias de la década de los setenta aparecen unas como conflictos presupuestales sin ninguna consecuencia social, y otras con alguna trascendencia social pero que fácilmente son desmoronadas y, finalmente, la oposición electoral, cuando existe, se manifiesta al interior del partido oficial.³⁷

Aunado a lo anterior, las características de la estructura productiva del estado (el tránsito de hacendados a industriales en el caso de la mayoría de las familias burguesas más conspicuas) explican de alguna manera la homogeneidad de la clase política dominante y la estabilidad social presente en Querétaro durante prácticamente toda la vigencia del régimen priista.³⁸

En este contexto, no resulta sorprendente que las mismas familias participen en la fundación de los dos partidos políticos más importantes en la entidad: el PRI y el PAN, y en algunas otras organizaciones sociales como la universidad.³⁹

³⁶ *Ibidem*, pp. 19 y 20.

³⁷ *Ibidem*, p. 26.

³⁸ *Ibidem*, p. 27.

³⁹ *Ibidem*, p. 26.

Es precisamente ésta, la Universidad, o más concretamente el grupo político ligado a la Universidad, la que viene a imprimir una dinámica diferente a la situación política prevaleciente en el estado.

El “grupo universidad” inicia su participación política, de una manera relevante, a principios de la década de los años setenta, aunque se viene gestando desde la fundación de la universidad en 1951.⁴⁰

Así, la creación y desarrollo de la universidad sirvió para que esa nueva elite conservara e incrementara las relaciones políticas necesarias para acceder a puestos de primer y segundo nivel en el gobierno estatal.⁴¹ Basta decir que este grupo de universitarios pertenecían (y algunos lo siguen haciendo) al (otrora) partido hegemónico.

Un suceso importante para la consolidación del “grupo universidad” fue la consecución de la autonomía de la Universidad a principios de 1958; autonomía que se logró como resultado de un movimiento que reaccionó a un intento del gobernador en turno por nombrar, como lo habían hecho sus sucesores en otras ocasiones, un rector que respondiera a sus intereses. Por ello, puede decirse que antes de que se consiguiera la autonomía

...existía una clara diferenciación entre la elite política local y la elite universitaria, la primera se encargaba de las gestiones públicas y la segunda regía al interior de la Universidad. El movimiento de 1957 expresa la intención del gobierno del estado de imponer un rector afín a su interés y distinto de la elite fundadora. Con el logro de la autonomía, la elite política reconoce a la elite universitaria como un grupo de presión importante y decide incluirla en el gobierno local.⁴²

Esta nueva situación no sólo impactaría en la vida política queretana, sino también en la vida universitaria. Y son precisamente las repercusiones de esta liga entre el poder político y los mandos universitarios al seno de la Universidad (especialmente al interior de la Facultad de Derecho) las que interesan para efectos de este trabajo.

Como se verá, la relación entre el régimen autoritario y las autoridades universitarias tuvo implicaciones no solamente a nivel de la “política interna” de la Universidad; la práctica docente al interior de la Facultad de Derecho se vio afectada y determinada por esta situación. Veamos de qué manera.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 67.

⁴¹ *Idem*.

⁴² *Ibidem*, p. 68.

A nivel local, el régimen autoritario necesitó de funcionarios que se encargaran del gobierno y contribuyeran a la legitimación del régimen. Los juristas estaban llamados a tener gran relevancia en esta labor (recuérdese la función que Óscar Correas atribuye a los profesionales del derecho). La Facultad de Derecho, por su parte, colaboró proveyendo los cuadros que ocuparían puestos relevantes en los diferentes poderes del estado.

Las relaciones entre el gobierno y su partido con la Facultad de Derecho siempre fueron explícitas y beneficiosas para ambas partes, al menos en términos políticos. Los cargos más importantes en el gobierno eran ocupados por connotados profesores que intercalaban su participación gubernamental con la práctica docente. Pero además, el régimen reclutaba de la Facultad de Derecho a la mayoría de sus mandos medios (a la burocracia jurídica, por decirlo de algún modo). Los juristas de la Facultad se desempeñaban como jueces, secretarios de acuerdos, actuarios, notificadores, agentes del ministerio público, asesores, etcétera. Contribuyeron así a legitimar a un régimen político que nunca fue democrático, pero que tenía niveles más o menos aceptables de eficiencia administrativa y gubernamental, y que además por algún tiempo propició condiciones económicas y sociales razonablemente buenas para la población.

Como se dijo, esta relación de la Facultad con el régimen se extendía a buena parte de la Universidad (sobre todo en las otras facultades más tradicionales, como Contabilidad y Medicina), y se fortalecía en la medida en que los cargos más importantes en la estructura administrativa universitaria eran ocupados por importantes juristas pertenecientes o cercanos al “grupo universidad”, cuya relevancia social y política los hacía candidatos naturales a esos puestos (especialmente a la rectoría).

No era extraño, pues, ver rectores que se convertían en gobernadores o presidentes municipales, o directores de la Facultad que eran nombrados procuradores, o profesores que asumían alguna otra cartera en el gabinete o un puesto de magistrado en el Tribunal Superior de Justicia, o en el peor de los casos profesores que accedían a ocupar alguna curul. La Universidad, hay que decirlo con todas sus letras, fue utilizada en múltiples ocasiones como trampolín por este “grupo político”. Sus cátedras, sobre todo en la Facultad, sirvieron también como tribuna de la única ideología permitida: la revolucionaria.

La consecuencia lógica fue la politización de la Universidad, o quizá sea mejor decir que el efecto fue la partidización de la institución. Esto

explica que hoy en día la Universidad sea relacionada directamente con un partido político, el Revolucionario Institucional, y que un sector importante de la opinión pública la considere como bastión político del PRI. En este sentido, habría que reconocer que en la actualidad todavía forman parte de la planta docente de la Facultad importantes militantes del partido de marras que han tenido altos cargos gubernamentales. Militantes y políticos que, sobra decirlo, aún conservan poder político al interior de la Facultad, que siguen ejerciéndolo a favor de posiciones partidarias y en detrimento de las cuestiones académicas.

En estas circunstancias, los resultados académicos y culturales no fueron (y no podían haber sido) los óptimos bajo esta situación. Al convertirse también la Facultad en un baluarte del régimen político era de esperarse (y así sucedió) que la ideología de éste se reprodujera al interior de la Facultad, lo que impactó no sólo en la formación académica (como veremos más adelante), sino también en el perfil del jurista que se forma en la Facultad (los resultados aparentemente no pretendidos). De estos temas me ocuparé ahora.

III. LA FACULTAD DE DERECHO Y SUS PROFESORES. RESULTADOS PRETENDIDOS Y NO PRETENDIDOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En el apartado anterior me interesaba recuperar esa dimensión social de la práctica docente de la que habla la maestra Margarita Pansza, y a la que hice referencia en la introducción de este trabajo. Me importaba, pues, situar a los profesores de derecho en su contexto social. Esto, a mi juicio, me permitió dos cosas. Por un lado, establecer la relevancia social de los juristas para un régimen político no democrático, como el mexicano posrevolucionario. Pero por otra parte, también se mostró la estrecha relación que se generó entre una institución educativa, como la Universidad y la Facultad de Derecho, dedicada a formar juristas (profesionales que, como se dijo en otro lugar, contribuyen ampliamente a la tarea de legitimación del poder) y el régimen autoritario.

No obstante, antes de entrar al tema arriba anunciado me gustaría insistir en algunos conceptos acerca de la importancia que en un régimen político tiene la colaboración de los juristas y en las maneras en las que esa colaboración se despliega. Para esos efectos, considero útil recuperar

algunas de las categorías conceptuales utilizadas por la tradición marxista en la explicación de la sociedad y sus conflictos.

Si bien es cierto que el marxismo presenta una visión del derecho que desdeña los aspectos normativos de la disciplina,⁴³ al considerarlo como algo carente de autonomía y determinado totalmente por el sistema de explotación económica vigente en las sociedades modernas, también es cierto que representa una poderosa herramienta de análisis para los estudios sobre el derecho que se realizan desde enfoques o puntos de vista externos, *v. gr.*, los sociológicos o históricos.

En este orden de ideas, habría que subrayar, en apoyo de las ideas antes vertidas, el hecho de que los juristas participan de una manera muy destacada en lo que la tradición marxista ha denominado el aparato (represivo) del Estado, fundamentalmente en los tribunales y la administración, conduciéndose en esos ámbitos conforme a la ideología dominante.

Ahora bien, paralelamente, de acuerdo con Althusser,⁴⁴ existen otros aparatos del Estado que se presentan bajo la forma de instituciones precisas y especializadas: los de carácter ideológico.

De esta manera, el aparato represor es el que posibilita el funcionamiento de los aparatos ideológicos del Estado; en términos de Althusser se diría que

...[e]l aparato [represivo] del estado no sólo se reproduce a sí mismo (en el Estado capitalista hay dinastías de políticos, de militares, etcétera) también, y sobre todo, se asegura, mediante la represión (desde la fuerza física más brutal hasta las más simples instrucciones administrativas o hasta la censura abierta o disimulada, etcétera), las condiciones políticas para el ejercicio de los aparatos ideológicos del Estado.⁴⁵

Si consideramos, además, también de acuerdo con Althusser,⁴⁶ que la escuela es el aparato ideológico que en las sociedades contemporáneas tiene una posición dominante. Y que es precisamente en la escuela; es decir, en las facultades de derecho, donde son formados los juristas que pertenecen al aparato represivo del Estado, puede entenderse en su real

⁴³ Véase, Atienza, Manuel, *Introducción al derecho*, 2a. ed., México, Fontamara, 2000, pp. 230 y ss.

⁴⁴ Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1989, p. 109.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 114.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 116.

dimensión la importancia que en todo esquema de dominación política tienen los juristas, y la labor que en este sentido cumplen los profesores (juristas también al fin y al cabo) y las instituciones encargadas de su formación profesional.

En el presente apartado pretendo ocuparme del impacto que tuvo la ideología política del régimen autoritario a nivel institucional. Me refiero fundamentalmente a lo que serían los resultados pretendidos en la relación enseñanza-aprendizaje, obtenidos a partir del currículum y la propuesta teórica que informa a éste. No profundizaré mucho al respecto, sólo intentaré reflejar lo anterior en la medida en que se conecta con ciertas condiciones sociales en las que se ha venido ejerciendo la docencia al interior de la Facultad.

Pero también abordaré esa otra parte que se genera quizá más a nivel personal, dentro y fuera del aula, en el trato entre profesores y alumnos. Se trata de los aspectos que están presentes, aunque de una manera no explícita y que quizá muchos de nosotros copiamos y asimilamos sin darnos cuenta. Diría que se trata de cuestiones culturales que terminan formándonos en una determinada forma de ser como juristas, en este caso, en la cultura del autoritarismo.

1. *Positivismo decimonónico, escuela tradicional y currículum*

En la Facultad se enseña el derecho a través del modelo teórico proporcionado por la escuela tradicional, cuyas características principales son: “verticalismo, autoritarismo, verbalismo, [e] intelectualismo”.⁴⁷ Pero la verdad es que no se enseña así por una elección pedagógica o didáctica, sino porque el modelo de ciencia jurídica desde el cual se trabaja en la Facultad se acopla muy convenientemente con esta visión de la enseñanza.

He escuchado a varios profesores de la Facultad decir que los contenidos que se enseñan en la institución deben modificarse porque corresponden a un modelo teórico, el kelseniano, ampliamente superado. Esta última parte sin duda es cierta; la ciencia jurídica poskelseniana introduce variables y conceptos que no estaban presentes en la teoría del derecho elaborada por Kelsen. Lo que no comparto es la idea de que en esta Facultad se estudia conforme al modelo kelseniano de ciencia jurídica; ojalá así fue-

⁴⁷ Pansza González, *op. cit.*, nota 6, p. 51.

ra, porque se trata de una propuesta teórica sumamente compleja y ambiciosa, que ha servido como punto de partida para todos los desarrollos científicos del derecho durante la segunda mitad del siglo XX.

Lo cierto es que en la Facultad se enseña un modelo de ciencia jurídica mucho más añejo y simplista: el positivismo decimonónico.

Luis Vigo explica cuáles son los rasgos más característicos del paradigma decimonónico de ciencia jurídica:

...1. La sinonimia medular entre derecho y ley ...2. La tajante separación entre creación y aplicación del derecho, aquélla librada a la voluntad perfecta del legislador, y ésta confiada a una razón judicial aséptica, que mediante un mecanismo de subsunción repetía sin dificultades la ley para el caso, y 3. El valor jurídico decisivo y central del modelo es la “seguridad jurídica”, en cuanto saber a qué atenerse jurídicamente o contar con la respuesta previsible y anticipada para cada problema jurídico...⁴⁸

Este modelo, al caracterizarse además por una actitud dogmática hacia el derecho (no en vano se le conoce también a la ciencia jurídica decimonónica como dogmática jurídica), termina auspiciando una visión avalorativa y descriptivista de la disciplina en relación con su objeto de estudio (las normas, exclusivamente). Así, en nuestra Facultad, el derecho se enseña en consonancia con este modelo de ciencia jurídica. Aquí “los estudiantes [únicamente] deben conocer y saber explicar el contenido del ordenamiento jurídico y reproducirlo con la mayor claridad posible”.⁴⁹

Martín Böhmer describe con mucha precisión las características del modelo educativo auspiciado por el positivismo decimonónico:

Si de lo que se trata es de contar lo que dicen los textos y comprenderlos, la enseñanza es una actividad descriptiva: los alumnos deben de conocer y entender lo más claramente el contenido del sistema jurídico. La discusión crítica y la investigación empírica o normativa no tienen cabida en este esquema. No debe sorprender la carencia de aulas que permitan un diálogo al estilo de los seminarios, la falta de espacios para el debate y la inexistencia de clases y evaluaciones que tiendan a entrenar en la resolución de casos, en el análisis crítico de textos legales, o en la defensa de algún cliente. El diseño del plan de estudios calca el diseño del sistema jurídico: un curso para la Constitución, otro para el Código de Procedimientos Civiles,

⁴⁸ Vigo, Luis Rodolfo, “Razonamiento judicial justificatorio”, *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, Alicante, núm. 21, vol. II, 1998, p. 483.

⁴⁹ Vázquez, *op. cit.*, nota 19, p. 128.

dos para el Código Penal, y debido a su extensión, varios para el Código Civil, etcétera. Las evaluaciones son en general a libro cerrado y con preguntas sobre diversos temas para saber cuánto recuerda el alumno de los textos estudiados o si los ha comprendido.⁵⁰

Como se ve, el paradigma decimonónico de ciencia jurídica trasladado a la enseñanza del derecho coadyuva a la formación de una clase de juristas cuya formación resulta bastante conveniente para un régimen autoritario como el que tuvimos aquí en México durante más de setenta años.

Ahora bien, si los aprendizajes se basan principalmente en la memorización de textos y leyes, y son evaluados bajo el criterio de que cuanto más fielmente se reproduzcan (repitan) esos contenidos mejor será el aprendizaje, y si, además, los mejores profesores son aquellos que pueden hablar ininterrumpidamente durante horas sobre un tema, parece claro que no se requieren docentes profesionales; es decir, preparados para la enseñanza del derecho, no sólo desde un punto de vista de la disciplina que enseñan, sino también desde la pedagogía y la didáctica.

Es aquí donde se conecta la parte social alrededor de la enseñanza del derecho que analicé en el apartado anterior, con las condiciones institucionales (a nivel escuela) de la práctica docente de los juristas.

Dadas las condiciones de poca exigencia profesional para los docentes del derecho, “la tarea universitaria se convierte más en un *hobby* que en una actividad que demanda una intensa dedicación”.⁵¹ Pero un pasatiempo que además da cierta respetabilidad y estatus social, pues la mayoría de los profesores ocupan cargos jurídicos relevantes dentro del régimen. Así, sólo los juristas de cierta importancia (política, no académica) pueden aspirar a ser profesores de la Facultad. Lo que redundará en una paradoja: aunque la docencia se vuelve importante desde el punto de vista político y social, académicamente la labor del profesor se ve minusvalorada. Rodolfo Vázquez lo dice claramente:

...Para los profesores, la enseñanza del derecho sería una tarea subordinada a la principal que es, en general, la de trabajar como abogado o juez. La Facultad de Derecho no requeriría, en principio, de profesores de tiempo completo sino de profesionales del derecho que dedicaran algún tiempo, normalmente escaso, a la docencia.⁵²

⁵⁰ “Introducción”, en Böhmer, Martín (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 16.

⁵¹ Vázquez, *op. cit.*, nota 19, p. 72.

⁵² *Idem.*

De acuerdo con Jorge Witker, el modelo de docencia tradicional aplicado al derecho ha formado “abogados y juristas funcionales a esquemas de dominación política, pero alejados de todo rigor científico-académico”.⁵³ No me parece, sin embargo, que tales resultados los haya producido el modelo de la escuela tradicional, al menos no exclusivamente.

En cambio, si al modelo de enseñanza tradicional se agregan los demás factores que se han abordado a lo largo del trabajo (paradigma de ciencia jurídica enseñado en las facultades, y la relación entre éstas y el régimen autoritario), sin duda la explicación de ese “tipo de juristas” formados en las facultades de derecho, especialmente en la nuestra, resulta más plausible que si se la atribuimos únicamente al modelo pedagógico.

Así las cosas, la enseñanza dentro de la Facultad coincide con el modelo de enseñanza del derecho en México delineado por Héctor Fix-Fierro y Sergio López-Ayllón. De acuerdo con dichos autores éste se caracteriza por lo siguiente:

a) La mayoría de los profesores en las escuelas de derecho no son docentes de tiempo completo, sino profesionistas que enseñan unas cuantas horas a la semana. Esto significa la alta probabilidad de que reproduzcan simplemente la educación y los valores jurídicos tradicionales.

b) El número de libros jurídicos disponibles ha crecido. Sin embargo, muchos de ellos reproducen también ideas y modelos jurídicos tradicionales. De hecho, el libro jurídico “clásico” de los cincuenta y sesenta se utiliza todavía ampliamente por estudiantes y profesores.

c) Los métodos de enseñanza se apoyan fuertemente en exposiciones teóricas y muy raras veces se orientan por los problemas de la práctica. Tienden a presentar una visión aislada del derecho, tanto respecto de la realidad social como de otras disciplinas sociales.

d) Las capacidades técnicas no son, la mayoría de las veces, el criterio decisivo para evaluar a un estudiante egresado. Puesto que la profesión jurídica está todavía altamente permeada por relaciones personales y sociales, las escuelas de derecho desempeñan una importante función como centros de reclutamiento. Por otra parte, las habilidades que se esperan de un egresado en derecho son aparentemente tan básicas, que la calidad de la educación anterior a la profesional puede ser mucho más determinante para el reclutamiento.⁵⁴

⁵³ Witker, *op. cit.*, nota 18, p. 230.

⁵⁴ López Ayllón, Sergio y Fix-Fierro, Héctor, “«¡Tan cerca, tan lejos!»: Estado de derecho y cambio jurídico en México (1970-1999)”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, nueva serie, año XXXIII, núm. 97, enero-abril de 2000, pp. 230 y 231.

Finalmente, por lo que respecta a este inciso, me gustaría terminar con una cita que resume muy bien el aspecto académico vigente en las facultades de derecho de México. Rafael Sánchez Vázquez dice al respecto lo siguiente:

La enseñanza del derecho es todavía muy tradicional, se ha estancado y se transmiten mayormente modelos teóricos-jurídicos del siglo XIX. Los profesores no actualizan sus conocimientos y con dificultades están familiarizados con los métodos modernos de la enseñanza. Muchos estudiantes de derecho están más preocupados por su avance personal que por la práctica de una profesión, y se muestran además bastante cínicos en relación con la realidad del ejercicio profesional.⁵⁵

2. Los resultados no pretendidos en la relación profesor-alumno dentro la Facultad de Derecho

El tema de los resultados no pretendidos dentro de las relaciones educativas es de la mayor relevancia, especialmente si lo que se enseña es un elemento tan ideologizado como el derecho. Al perfil académico del jurista formado en la Facultad, que está delineado a grandes rasgos dentro de lo expuesto en el inciso anterior, debe agregársele una serie de características (valores, actitudes etcétera) determinadas por enseñanzas y aprendizajes “aparentemente” no pretendidos.

Lo que se enseña sin querer enseñarlo, nos dice Pedro Morales,⁵⁶ y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser, y lo es con frecuencia, lo más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje; situación que se conecta con la manera en la que los profesores se relacionan con sus alumnos. En la enseñanza del derecho en esta Facultad, durante los años de esplendor y decadencia del régimen autoritario y aun hoy en día, esto es especialmente cierto.

Me concentraré en dos de los resultados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que Pedro Morales maneja como no pretendidos. La relación con las ideas que he manejado a lo largo del trabajo saltará a la vista.

⁵⁵ Sánchez Vázquez, Rafael, “Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México”, en Valencia Carmona, Salvador (coord.), *Educación ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002, p. 297.

⁵⁶ Morales Vallejo, Pedro, *La relación profesor-alumno en el aula*, México, PPC Editorial, 1999, p. 9.

A. Enseñanza no intencionada y aprendizaje sí intencionado

Esta zona de resultados corresponde a lo que el autor llama modelos de identificación,⁵⁷ que se producen cuando los alumnos los asumen de una manera consciente.

Aunque, en principio, se supone que todos los profesores pueden ser modelos de identificación, el autor sostiene que aquéllos deben tener ciertas características para que esa identificación del alumno con el profesor pueda llevarse a cabo. Así, debe tratarse de “profesores de prestigio y además queridos y aceptados por los alumnos”.⁵⁸

Ahora bien, si sostengo que este tipo de enseñanzas se producen al interior de la Facultad, habría que verificar este requisito del que habla Morales Vallejo. Veamos. La mayoría de los profesores de la Facultad son prestigiados, pero no tanto por su capacidad docente (lo que no quiere decir que no existan o hayan existido buenos profesores en la Facultad), sino por su ubicación dentro del sistema: jueces, magistrados, secretarios de Estado, diputados, abogados, notarios; todos ellos eran importantes funcionarios del régimen que prestigiaban su práctica docente a partir de su encargo gubernamental. La “aceptación” y “cariño” expresados hacia ellos por los alumnos, o al menos su manifestación externa, efectivamente ocurría, pero se daba en muchos casos en la medida en que aquéllos percibían que su profesor era un personaje poderoso fuera de la Facultad (es decir, dentro de su futuro e hipotético campo laboral). En otras palabras, el temor, la conveniencia y la hipocresía ayudan en la aceptación de los profesores.

Así las cosas, lo que sucedía y sigue sucediendo es que los alumnos tienden a imitar a sus maestros. Al tratarse de personajes exitosos en su profesión (sobre todo económicamente) empiezan a copiar muchas de las actitudes y valores asumidos por aquéllos, dentro y fuera del salón de clases. La prepotencia, la soberbia, el verticalismo, el dogmatismo, el autoritarismo, la intolerancia, etcétera (características todas ellas ligadas a los funcionarios del régimen político al que servían los profesores) son vistas como deseables y normales en cualquier profesional del derecho. Por tanto, son dignas de imitarse y copiarse. Su internalización determina en buena medida el talante cultural del jurista.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 14.

⁵⁸ *Idem*.

B. Enseñanza no intencionada y aprendizaje no intencionado

En una zona de más penumbra, pero íntimamente relacionada con la descrita en el inciso anterior, se encuentran esta clase de enseñanzas y aprendizajes. Lo problemático en este caso está dado porque el alumno aprende aquí sin proponérselo. Si en el caso anterior de aprendizaje intencionado el alumno asumía conscientemente las actitudes y valores que tiende a copiar o a imitar de sus profesores, aquí el proceso se produce aun sin quererlo, sin estar consciente de ello, pero también incluso sin aceptar o querer al profesor. Al respecto, Pedro Morales escribe lo siguiente:

...Con lo que somos, con nuestra manera de presentarnos, con nuestro estilo de relación y actitud general hacia los alumnos, con los comentarios incidentales, con cómo manejamos situaciones de conflicto (por ejemplo en torno a la evaluación), podemos estar enseñando, y los alumnos pueden estar aprendiendo, actitudes y valores que pueden ser positivos o negativos.⁵⁹

Lamentablemente, en el caso de los profesores de la Facultad, imbuidos como estaban (¿están?) en la cultura autoritaria, los valores y actitudes enseñados fueron más negativos que positivos.

Pensemos en algunos de esos valores y actitudes que el alumno puede aprender en tal contexto en la Facultad de Derecho, porque se enseñan no intencionadamente: no vale la pena estudiar directamente en las fuentes bibliográficas, menos aun en aquellas que el profesor no conoce, pues para éste lo único que cuenta es su opinión o la del autor o autores que consulta; no merece la pena estudiar, porque si quiero acreditar me basta con repetir lo que el maestro dice en clase (el esfuerzo no recompensa); muchas materias son inútiles y no vale la pena interesarse en ellas (algunos profesores ni siquiera conocen a fondo su materia, sobre todo en el caso de asignaturas teóricas, como la filosofía del derecho y la sociología jurídica, y por lo tanto no pueden incentivar a los alumnos); si se quiere acreditar es mejor hacer una comida al maestro y darle algún presente para “quedar bien” (a pesar de que se llevan a cabo, los exámenes muchas veces no son tomados en cuenta al momento de evaluar); como jurista no tiene sentido cumplir con la legalidad, pues muchos profesores no respetan la normatividad relativa a exámenes, exenciones, recursos, etcétera; cuando un profesor comete una arbitrariedad con un alumno es mejor

⁵⁹ *Ibidem*, p. 15.

buscar “un arreglo” con él o quedarse callado, que exigir nuestro derecho a través de las vías institucionales (cuando las hay); aunque tengamos razón en un examen final es mejor no interponer recurso alguno, no se vaya a enojar el maestro; si queremos encontrar trabajo cuando terminemos la carrera es mejor que ingresemos desde los primeros años de escuela como “meritorios” (es decir, empleados no remunerados) en alguna dependencia gubernamental o juzgado, pues en nuestro futuro profesional no es tan relevante que nos hayamos preparado (la cultura del *know who*⁶⁰ pervive aún ampliamente en los ámbitos profesionales del jurista), sino que hayamos trabajado lo suficiente sin recibir pago alguno en nuestros años de escuela (el esfuerzo de estudiar, otra vez, no recompensa); el profesor siempre tiene la razón, etcétera.

La lista de aprendizajes no intencionados que son enseñados “aparentemente” sin intención puede ser mucho más larga. Lo anterior es simplemente un botón de muestra. Conuerdo con Pedro Morales, “el profesor puede enseñar más con lo que es que con lo que pretende enseñar”. Y los profesores de derecho (por todas las condiciones antes enunciadas) suelen privilegiar en el trato con los alumnos los argumentos de autoridad y son poco dialogantes. En este sentido, es evidente que el régimen autoritario influyó determinantemente en la construcción de este perfil cultural de los juristas. Si como dice Concheiro, “el estado cultural de los individuos refleja obligadamente la cultura de la sociedad en la que viven”,⁶¹ es lógico que los juristas, sumergidos como están en los aparatos represivos e ideológicos del Estado (en este caso del Estado autoritario posrevolucionario), hayan reflejado en su ejercicio profesional y en sus actitudes los valores de un amplio sector de la sociedad que comulgaba y compartía los valores auspiciados por el régimen autoritario.

Así las cosas, si es cierto que “mediante la educación, toda sociedad, con base en los valores que profesa, intenta orientar a los individuos hacia ciertos ideales de conducta”,⁶² resulta plausible la explicación propuesta en este trabajo de que la educación de los juristas (que sin embargo, no quiere decir que todos los juristas respondan o hayan respondido dócilmente a esta formación) fue orientada por los “valores” presentes en la sociedad, enarbolados y promovidos, muchas veces no explícitamente, por un régimen autoritario como el posrevolucionario.

⁶⁰ Concheiro, *op. cit.*, nota 1, p. 47.

⁶¹ *Ibidem*, p. 46.

⁶² *Idem*.

IV. A MANERA DE CONCLUSIÓN. POR UNA CONCEPCIÓN DELIBERATIVA Y DEMOCRÁTICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La cultura autoritaria está imbibida en nuestra sociedad. En la educación esto es especialmente grave. En la enseñanza del derecho lo es aún más. Si nuestro sistema político ha dejado de ser autoritario y todos aspiramos a consolidar nuestra precaria democracia, la educación también debe ser alcanzada por ese cambio y encauzada por tal aspiración.

La concepción democrática y deliberativa de la educación no es nueva en el escenario filosófico; bastaría pensar en los trabajos pioneros de John Dewey y Emilio Durkheim.⁶³ Pero es a partir de los trabajos de Rawls, cuando juristas como Nino han intentado aplicarla al derecho.⁶⁴

Rodolfo Vázquez nos ofrece un panorama de esta concepción deliberativa y democrática de la educación:

Si por educación, sostienen los defensores de esta concepción, se entiende un proceso mediante el cual se preserva, transmite y recrea una cultura común —conocimientos y creencias, ideales y normas, hábitos y destrezas—, tal proceso se justifica desde el modelo deliberativo y democrático cuando se favorece la formación y el ejercicio de la autonomía personal; el fortalecimiento de la dignidad humana, y el trato igualitario de los individuos a través de la no discriminación o, en su caso, de la diferenciación en virtud de rasgos distintivos relevantes.⁶⁵

De tal suerte, se requiere una sociedad democrática que asegure la enseñanza de aquellos valores necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo, *v. gr.*, el diálogo, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad.

Para quien acepte una concepción democrática del derecho, es decir, como una práctica social moralmente relevante, que permita la deliberación democrática y la justifique a partir de principios, valores y derechos fundamentales, que supongo que debe ser la concepción defendida por la mayoría de los juristas hoy en día, su enseñanza no puede seguir siendo lo que fue durante el régimen autoritario.

⁶³ Vázquez, *op. cit.*, nota 19, p. 133.

⁶⁴ Para una revisión del concepto de “democracia deliberativa” véase Nino, Carlos Santiago, *La constitución de la democracia deliberativa*, Barcelona, Gedisa, 1997.

⁶⁵ *Idem.*

De acuerdo con Martín Böhmer, la enseñanza del derecho desde el modelo deliberativo y democrático,

...debe entrenar [a los juristas] en esa forma de deliberar, entendiendo cuestiones básicas de deliberación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real. Los graduados deberán ser jueces que entiendan los límites que impone la democracia a su trabajo, y que asuman su responsabilidad como custodios de los procedimientos democráticos, de los derechos fundamentales y de la práctica social en la que consiste el derecho, y como abogados deberán asumir su responsabilidad protegiendo la práctica pero acercándola (favoreciendo a su cliente) a la mejor interpretación posible. En fin los graduados deberán ser los guardianes de la deliberación democrática y de las reglas que la definen.⁶⁶

Pero también desde otros frentes teóricos se resalta el papel tan importante de los valores democráticos en la educación. El pedagogo brasileño, Paulo Freire,⁶⁷ ha planteado la necesidad de educar a través de un método activo, crítico y dialogal. El diálogo promovido desde un método educativo de estas características “nace de una matriz crítica y genera crítica”.⁶⁸ Sólo ese diálogo comunica⁶⁹ y sólo es posible desde una visión democrática de la educación. De acuerdo con Freire,

...La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo, los problemas de la propia democracia.⁷⁰

Y agregaría que nosotros, como juristas, debemos estar comprometidos con este modelo dialogal y democrático, y discutir y debatir intensamente los problemas jurídicos más acuciantes para el país, que no son pocos. Como decía Freire: la educación en el derecho tampoco “puede temer al debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”.⁷¹

⁶⁶ Böhmer, *op. cit.*, nota 50, pp. 14 y 15.

⁶⁷ Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 17a. ed., México, Siglo XXI, 1976, p. 103.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 104.

⁶⁹ *Idem*.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 92.

⁷¹ *Idem*.

A grandes rasgos, ésta es la visión educativa que comparto y la que propongo sea trasladada al derecho. Parafraseando a Ronald Dworkin, diría que se requiere tomar en serio a la democracia e introducir los valores que ésta comporta a la enseñanza del derecho. Muerto el régimen autoritario no hay razón para seguir conservando el modelo de enseñanza del derecho auspiciado por éste.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ALTHUSSER, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 1989.
- ARTEAGA NAVA, Elisur, *Constitución política y realidad*, México, Siglo XXI, 1997.
- ATIENZA, Manuel, *Introducción al derecho*, 2a. ed., México, Fontamara, 2000.
- BÖHMER, Martín, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- CARPIZO, Jorge, *El presidencialismo mexicano*, México, Siglo XXI, 1978.
- CONCHEIRO, Antonio Alonso, “Educar ¿para qué?”, *Este País. Tendencias y Opiniones*, México, año VIII, núm. 98, mayo de 1996.
- CÓRDOVA, Arnaldo, *La formación del poder político en México*, 10a. ed., México, Serie Popular Era, 1980.
- CORREAS, Óscar, “Kelsen o la ciencia imposible”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, nueva serie, año XXIX, núm. 85, enero-abril de 1996.
- COSÍO VILLEGAS, Daniel, *El sistema político mexicano. Las posibilidades del cambio*, México, Joaquín Mortiz, 1972.
- COSSÍO, José Ramón, *Dogmática constitucional y régimen autoritario*, 2a. ed., México, Fontamara, 2000.
- , *Cambio jurídico y cambio social*, México, Porrúa, 2001.
- DURKHEIM, Emilio, *Educación y sociedad*, Buenos Aires, 1974.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1976.
- GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto, *La construcción del derecho. Métodos y técnicas de investigación*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1998.
- LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio y FIX-FIERRO, Héctor, “«¡Tan cerca, tan lejos!»». Estado de derecho y cambio jurídico en México (1970-1999)”, *Boletín*

- Mexicano de Derecho Comparado*, México, nueva serie, año XXXIII, núm. 97, enero-abril de 2000.
- MORALES GARZA, Martha Gloria (coord.), *Grupos, partidos y cultura política en Querétaro*, Querétaro, UAQ, 1992.
- MORALES VALLEJO, Pedro, *La relación profesor-alumno en el aula*, México, PPC Editorial, 1999.
- NINO, Carlos Santiago, *La constitución de la democracia deliberativa*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita et al., *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1997, t. I.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, “Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México”, en Valencia Carmona, Salvador (coord.), *Educación ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002.
- SILVA-HERZOG MÁRQUEZ, Jesús, *El antiguo régimen y la transición en México*, México, Planeta-Joaquín Mortiz, 1999.
- , “La otra política”, *Reforma*, 23 de septiembre de 2002.
- VALDÉS S., Clemente, *La Constitución como instrumento de dominio*, 2a. ed., México, Ediciones Coyoacán, 2000.
- VÁZQUEZ, Rodolfo, “Modelos teóricos y enseñanza del derecho”, *Revista Mexicana de Derecho Público*, México, núm. 2, octubre de 2001.
- VIGO, Luis Rodolfo, “Razonamiento judicial justificatorio”, *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, Alicante, núm. 21, vol. II, 1998.
- WITKER, Jorge, “Docencia crítica y formación Jurídica”, en Witker, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, 2a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995.
- WOLDENBERG, José, “Universalismo y particularismo”, *Enfoque* (Suplemento dominical del periódico *Reforma*), núm. 404, 4 de noviembre de 2001.
- ZAID, Gabriel, “¿De qué murió el PRI?”, *Reforma*, 30 de noviembre de 1997.
- , “La propiedad privada de las funciones públicas”, *La economía presidencial*, México, Vuelta, 1990.