

DOCENCIA CRÍTICA Y FORMACIÓN JURÍDICA

Jorge WITKER V.

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Tres modelos de docencia aplicados al derecho.* III. *El derecho como objeto de aprendizaje.* IV. *Epistemología crítica del derecho.* V. *Consideraciones finales.*

La profesión del jurista sufre una creciente pérdida de *status*: la crítica a la labor de la jurisprudencia aumenta. Esta tendencia se expresa en una opinión pública negativa con respecto a los juristas.

Rüdiger LAUTMANN

I. INTRODUCCIÓN

Una de las características de este fin de siglo es la ruptura de paradigmas tanto a niveles de la ciencia como de la sociedad.

La renovación científico-técnica impacta las diversas ramas de la ciencia, destacándose entre ellas la telemática, la informática, la biotecnología y los nuevos materiales.

Las ciencias sociales, por su parte, afrontan una revisión estructural de conceptos estratégicos: Estado, soberanía, derecho, ecología, poder, etnias, bloques regionales, desintegraciones raciales, etcétera.

Nuevas preocupaciones emergen a la arena internacional: la globalización, la posmodernidad, la interdependencia, el neoliberalismo, la pobreza ilimitada, el desempleo y los servicios, registran novedosos retos al hombre contemporáneo.

En este contexto, la educación como actividad reproductora de valores, hábitos, informaciones y roles, no es extraña a tales mutaciones, por lo que los especialistas y pedagogos preparan nuevos paradigmas docentes al respecto.

El derecho como disciplina humana reguladora de conductas, a su vez es sometido a diversos cuestionamientos, pues sus milenarias categorías de vieja estirpe romana, no alcanzan la fluidez que la realidad actual reclama y demanda.

Este artículo pretende relacionar la docencia crítica con una epistemología jurídica renovada que rompe con el círculo vicioso de un formalismo jurídico autosuficiente y estéril, que separa norma de contenido (ser, del deber ser), intentando diseñar un derecho abstracto carente de destinatarios humanos y, en consecuencia, ahistórico e irreal.

II. TRES MODELOS DE DOCENCIA APLICADOS AL DERECHO

En la enseñanza del derecho universal es posible identificar sucesivamente tres modelos de docencia.

1. *Tradicional*

Este modelo de antecedentes medievales, se basa en una técnica de enseñanza autoritaria, que centra en el profesor toda la comunicación informativa —dueño del conocimiento y del método— relegando a los estudiantes a un papel pasivo y receptivo. Es la concepción bancaria de la educación que Paulo Freire describió con singular crudeza.¹

Los rasgos distintivos de este modelo de docencia son:

— Verticalismo, al favorecer relaciones en el salón de clases, de tipo jerárquicas, de subordinación, competitivas, etcétera. Un superior (maestro) y subordinado (alumno).

— Autoritarismo, al dar la voz a uno sólo de los actores: el docente.

— Verbalismo, al desarrollar las clases preferentemente a través de las exposiciones magistrales que sustituyen a la realidad y a las fuentes del conocimiento mismos.

— Intelectualismo, al dar más importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística), dejando de lado las áreas afectivas y de los valores, separando el aula de toda relación con la realidad social circundante.²

Estas premisas se presentan en materia de concepto de aprendizaje, objetivos, contenidos, actividades y evaluación, en los cuales el subjeti-

¹ Freyre, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1973, p. 70.

² Fauré, Edgar, *et al.*, *Aprender a Ser*, Madrid, Alianza, Universidad UNESCO, 1983, p. 28.

vismo docente excluye al estudiante de toda participación y de relaciones humanas de igualdad y respeto.³

Se presenta y reproduce este modelo con perfiles acendrados en cualquier escuela o facultad de derecho en México, al cual debe adicionarse un factor sociopolítico evidente. El operador jurídico en México es el intelectual orgánico del sistema político, que como docente, magistrado, juez o notario, hace más ideología jurídica que ciencia del derecho.⁴

2. *Docencia tecnocrática*

Este modelo educativo surge en Estados Unidos y concibe la tarea docente como una actividad “neutral” que adiestra a los estudiantes con base en estímulos premio-castigo descontextualizando los contenidos histórico-sociales de las disciplinas científicas. Este modelo se sustenta en la psicología conductista que considera que el aprendizaje es registrable vía cambios observables, que experimentan los estudiantes en su conducta.⁵

Para tal modelo los objetivos de aprendizaje son la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al finalizar un ciclo de instrucción. De su formulación parte la acción educativa.⁶

Los contenidos informativos, por su parte, se unen a la conducta (conducta-contenido) y desglosan y disgregan materias con lo que se descontextualizan y neutralizan de toda relación valorativa sociopolítica.

Las actividades de aprendizaje buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos ayudados por complejos medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivaciones evidentes.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje se orienta a la verificación de los objetivos planteados en las metas, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en ellos.⁷

³ Maturana, Humberto, *El sentido de lo humano*, Chile, Dolmen Ediciones, 1994.

⁴ Correas, Óscar, “El derecho en los procesos de integración”, *El Tratado de Libre Comercio de América del Norte*, México, UNAM, 1993, t. II.

⁵ Bloom, Benjamín, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1984.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

Este modelo docente se ha observado muy limitadamente en las escuelas y facultades de derecho en México, por causas culturales obvias, pero que por el impacto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte no debe descartarse, máxime que el derecho anglosajón comienza a permear algunas instituciones del derecho mexicano.⁸

3. *Docencia crítica*

Como reacción a la docencia tradicional y al modelo tecnocrático, surge la docencia crítica que concibe la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su “deber ser” para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera “una buena enseñanza”, sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para docentes como para alumnos.⁹

En efecto, profesores y alumnos tienen que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperando para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto.

Se trata de humanizar las relaciones docentes en base a premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional.¹⁰

Como se ve, se trata de explicar el fenómeno educativo desde una perspectiva más amplia que la del salón de clases: desde la escuela y desde la sociedad. Esto permite ubicar la tarea docente y conocer cuáles son sus limitaciones y potencialidades reales, cuáles son los elementos que desde fuera o desde dentro del salón de clases están influyendo y condicionando la labor del docente, cuáles son los problemas que, aunque se presentan en el aula, no tienen una explicación ni una solución en ella, pues son reflejo de un problema social complejo.

Estamos hablando entonces de tres niveles de análisis para comprender el fenómeno educativo:

a) El social: en donde se analizan las causas políticas, económicas, culturales, etcétera, que explican y determinan fenómenos que se presentan en el aula. Por ejemplo, el fenómeno de la masificación de la enseñanza

⁸ Las Leyes Federal de Competencia Económica y de Metrología y Normalización incorporan instituciones anglosajonas a sus cuerpos normativos.

⁹ Curso taller de didáctica general, Universidad de Colima, México, 1995.

¹⁰ Maturana, Humberto, *op. cit.*,

no se origina propiamente en la escuela, sino en políticas educativas a nivel nacional; sin embargo, repercute en el salón de clases con el arribo de grupos muy numerosos, que obligan a los maestros a buscar formas de trabajo para grandes grupos.

b) El escolar: en donde es necesario analizar el conjunto de costumbres que se han convertido en normas y principios que se aplican con rigidez y en forma impersonal y que necesariamente se reflejan en el aula: edificios especiales para la enseñanza, horarios fijos para aprender, programas de estudios prestablecidos, calendarios para evaluar, etcétera.

c) El del aula: en donde el profesor enfrenta básicamente tres problemas:

- Las concepciones que tanto el docente como los alumnos tienen sobre lo que es enseñar y lo que es aprender, y que repercuten en la tarea docente: la escuela es una institución con funciones, roles, normas y contenidos definidos previa e independientemente de los sujetos concretos que intervienen en el aula. La experiencia escolar ha asignado roles específicos a alumnos y maestros, por tanto el primer paso es cuestionar nuestras propias concepciones y las de nuestros alumnos. ¿De dónde provienen? ¿Qué relación existe entre lo que creemos y nuestro quehacer cotidiano?
- Las relaciones interpersonales en el aula: sabemos que hay un maestro que enseña y unos alumnos que aprenden unos contenidos que el plan de estudios propone. Pero ¿qué es lo que realmente se enseña y aprende en el salón de clases? Ciertamente, mucho más que mera información sobre la materia.
- La selección de los contenidos a manejar.¹¹

Con respecto al aprendizaje, este modelo lo considera como un proceso dialéctico que se nutre de interacciones grupales e individuales que actúan no sólo sobre el área cognoscitiva sino en el campo de un crecimiento humano integral.

Bajo la filosofía anterior, los objetivos de aprendizaje, los contenidos de la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación, son redimensionados en torno a una actividad participativa permanente acompañada de una coordinación docente que estimula y propicia verdaderos aprendizajes significativos.

¹¹ Curso taller de didáctica general, *op. cit.*

III. EL DERECHO COMO OBJETO DE APRENDIZAJE

El modelo de docencia crítica plantea a la enseñanza del derecho desafíos colosales, que al analizarlos nos conducen a comprender que el modelo tradicional, con tanto arraigo en las facultades y escuelas de derecho, tiene su explicación lógica en el concepto y contenido del derecho como disciplina social.¹²

En efecto, el cómo enseñar o aprender va unido dialécticamente al qué enseñar o aprender.¹³

El modelo de docencia jurídica tradicional supone al derecho como el *conjunto de normas* que rigen la conducta de los hombres en sociedad. Por tanto, ellas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico. Las normas prefiguran la realidad deseable y esta última debe ajustarse a ellas.

Así, el derecho se reduce a normas autosuficientes que se integran a un sistema y que diseñan un deber ser que no debe confundirse con el ser. Un dualismo neutro, ahistórico que separa tajantemente forma y contenido. La forma —norma— es la materia prima de los juristas y abogados y el contenido es la vida social que sólo importa al hombre de derecho cuando esa vida social impacta o cae en las hipótesis de las normas. El derecho aparece como algo que se encuentra previamente dado. Esto es, un orden previsto o preestablecido para una sociedad o grupo humano; de tal suerte, así concebido el derecho, se presenta como un deber ser a realizar por esa sociedad o grupo humano. Previene un orden que se considera deseable. Así, el derecho se concibe como algo absolutamente independiente de las relaciones sociales, visión ésta que facilita un trabajo docente, aséptico y aideológico, funcional al autoritarismo, tan arraigado en nuestros centros docentes de derecho.

Con un objeto de aprendizaje así es fácil colegir que no hay formación, investigación, ni comprensión, ni mucho menos derecho a discrepar o a cuestionar contenidos y discursos.

Discurre un derecho neutral, expuesto por un docente comunicador frente a un estudiante pasivo, y en un contexto institucional subordinado a un aparato hegemónico de dominación política global.

Esta sombría realidad, alejada de toda actividad académica y científica auténticas, permite que la cultura jurídica se estanque y atrofie. Los

¹² García Máynez, Eduardo, *Importancia de la teoría*, México, Fontamara, 1994.

¹³ Witker, Jorge, *La Investigación Jurídica*, México, McGraw Hill, 1994.

textos jurídicos, los tribunales, las notarías y las agencias de seguridad se adhieren a esta rutina de dominación en donde las violaciones al estado de derecho se vuelven públicas y cotidianas.

El contexto sociojurídico, base de toda formación-información jurídicas verdaderas, es omitido o expulsado del aula. La historia de instituciones jurídicas creadas para otras épocas y lugares, reemplaza la realidad de aquí y ahora, en donde las crisis del derecho y sus instituciones se percibe con la simple lectura de revistas y periódicos.¹⁴

IV. EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA DEL DERECHO

Partiendo del postulado kantiano que “la ciencia crea su objeto” y concibiendo la ciencia como postulados abstractos con base hipotética deductiva, el derecho puede ser objeto de diferentes enfoques metodológicos y ello depende del punto de vista del investigador o jurista. Al respecto señala, con razón, Calsamiglia: “no se puede pretender conocer absolutamente un fenómeno, sino que es preciso ser conscientes de que en la selección y delimitación del objeto formal existe cierta arbitrariedad que sólo es justificable en la medida que el modelo sirve para explicar la realidad”.¹⁵

Ahora bien, el fenómeno jurídico supera con creces las formas o categorías aceptadas por los normativistas de diversos tipos. La vida humana, la vida social, en cuanto materia jurídica, se compone de un conjunto de actos y de comportamientos de los hombres y de una serie de situaciones que se presentan como punto inicial y punto final de los actos y comportamientos.¹⁶

Esto es, ontológicamente el derecho debe configurarse por normas-valores y realidad social y no limitarse exclusivamente al ámbito normativo, pues el contenido de ellas es una relación de “paraguas”, campo sombreado, indisoluble para todos los momentos de la validez jurídica.¹⁷

Se trata de proponer una ruptura epistemológica que supere el campo normativista (ontologismo sustancialista) y entre de lleno a considerar contenido y ser de las relaciones sociojurídicas.

¹⁴ Sherer García, Julio, *Estos años*, México, } Océano, 1995.

¹⁵ Calsamiglia, Albert, *Kelsen y la crisis de la ciencia jurídica*, Barcelona, 1978.

¹⁶ Reale, Miguel, *Fundamentos del derecho*, Buenos Aires, Ediciones DePalma, 1976.

¹⁷ Robles, Gregorio, *El pensamiento jurídico contemporáneo*, Madrid, Debate, 1992.

Como afirma con razón Santiago Nino:

Los estudiosos del derecho hacen muchas cosas diferentes aun dentro de los confines de la especulación teórica, concentran y explican el alcance de leyes y decisiones judiciales, preparan o sugieren reformas legales, dan cuenta de la evaluación histórica de cierta institución jurídica, explican el contexto socioeconómico de cierta regulación y sus consecuencias en el plano social, elaboran y discuten construcciones que llaman teorías, proponen distinciones conceptuales destinadas a esclarecer la comprensión de los fenómenos jurídicos, encaran discusiones de filosofía política y moral para justificar instituciones jurídicas, contrastan el discurso normativo con sectores de la realidad social, evalúan el comportamiento de los operadores del derecho en relación al sistema normativo en general, etcétera.¹⁸

Lo anterior indica en parte que se trata de variadas actividades que efectúan los juristas, los cuales deben operar sobre objetos amplios y polivalentes. Si bien lo normativo es importante, dicho campo no agota su quehacer global.

Otro aspecto, no menos relevante, es que lo normativo tiene constantes acoplamientos con la realidad social. En efecto, al momento de la creación de la ley, el legislador extrae de la realidad los elementos que plasmarán el contenido normativo. Realidad social, cultura, historia y exigencias coyunturales alimentan en todo momento al legislador.

En cuanto a la aplicación de la ley, la decisión judicial en general o el intérprete aplicador, deben subsumir el hecho hipotético en la norma, para obtener de allí un resultado dialéctico entre forma y contenido.

Pero a estos aspectos que pudiéramos llamar internos o intrajurídicos, se suman elementos que evidencian que el derecho en su aspecto exclusivamente normativo es incapaz de abordarlos y asimilarlos.

Las concepciones normativistas están ancladas en premisas esenciales tales como: la ley como fuente básica del derecho; el Estado nacional como institución esencial creadora de un derecho interno o doméstico; tribunales jurisdiccionales para resolver la mayoría o totalidad de las controversias; los Estados como únicos sujetos del derecho internacional, etcétera.

Un formalismo radical no acepta los cambios sociales y tecnológicos que en el mundo actual ha debilitado todas esas premisas fundamentales.

¹⁸ Nino, Carlos S., *Algunos modelos metodológicos de ciencia jurídica*, México, Fontamara, 1993.

En efecto, la globalización posmoderna ha descentralizado las fuentes creadoras de derechos, hoy las cámaras de comercio internacional crean códigos y principios que no pasan por los poderes legislativos y rigen las relaciones entre particulares de diversos países y regiones (INCOTERMS-ARBITRAJES, etcétera) (pluralismo de fuentes).¹⁹

En cuanto a los Estados nacionales y sus respectivos derechos domésticos, los tratados comerciales internacionales cada vez más absorben los derechos internos, regulando sectores básicos (inversiones, propiedad intelectual, comercio exterior), ayer disciplinados por legislaciones internas.

En materia de resolución de conflictos el comercio internacional va imponiendo los mecanismos alternativos (conciliaciones, arbitrajes, paneles) que van relegando el proceso ordinario ante tribunales jurisdiccionales nacionales.

El derecho internacional, hasta ayer reacio a aceptar la participación de sujetos no estatales en las relaciones mundiales, hoy acepta a las organizaciones no gubernamentales y a las empresas transnacionales como sujetos actuantes en la vida de las relaciones internacionales.

Ante estos procesos y fenómenos se hace indispensable replantear toda la epistemología del derecho que arranca del contrato social de Rousseau, que avanza con Hobbes, Locke, Hume, Kant, etcétera.²⁰

Debe incorporarse a esta nueva teoría del conocimiento jurídico, la relación poder-Estado-derecho: los conflictos de intereses que rodean toda relación jurídica y los factores psicológicos y fenomenológicos que se presentan. En otras palabras, abrir el espacio a un sincretismo metodológico, práctico y ontológico ante un fenómeno complejo y social como es el fenómeno jurídico.²¹

V. CONSIDERACIONES FINALES

Las reflexiones precedentes constituyen aproximaciones provisionales de los cambios cualitativo que tienen lugar en este fin de siglo.

¹⁹ Peces Barba, Gregorio, *Introducción a la filosofía del derecho*, Madrid, Debate, 1984.

²⁰ Díez Picazo, Luis, *Experiencias jurídicas y teoría del derecho*, Barcelona, Ariel, 1993.

²¹ Hernández Gil, Antonio, *El abogado y el razonamiento jurídico*, Madrid, 1975. Glencoe, 1962, pp. 1-11

La revolución científico-técnica y los cambios socioeconómicos a niveles globales, han impactado a todas las ciencias y actividades humanas en los cuales la educación, el Estado y el derecho no se han mantenido ajenos.

En materia educativa destacan tres modelos de docencia que históricamente se han sucedido hasta hoy: tradicional, tecnocrático y crítico.

En la formación de los abogados y juristas el modelo tradicional ha fincado profundas raíces, acoplado a una concepción normativista estrecha del fenómeno jurídico, formando abogados y juristas funcionales a esquemas de dominación política, pero alejados de todo rigor científico-académico.

Se plantea que el modelo de docencia crítica —humano y solidario— se imbrique a una nueva epistemología del derecho en donde el *cómo aprender* se subsume en un *qué aprender*, uniendo forma y contenido, derecho y realidad social, única forma de hacer avanzar a una disciplina que bajo el impacto de la globalización está llamado a jugar un papel básico de seguridad, paz y solidaridad.