

ALGUNOS PROBLEMAS PERSISTENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO: UNA REVISIÓN DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA A PARTIR DE ALGUNAS IDEAS DEL PROFESOR MIGUEL VILLORO TORANZO

Ricardo Alberto Ortega Soriano¹

Resumen

El presente artículo lleva a cabo una revisión al libro *Metodología del trabajo jurídico* del profesor Miguel Villoro Toranzo, con la finalidad de identificar algunas de las principales preocupaciones y concepciones de dicho autor en relación con la enseñanza jurídica. El texto hace una clasificación y revisión de tales preocupaciones para proponer nuevas soluciones a viejos problemas relacionados con esta temática.

Palabras clave: Villoro Toranzo, enseñanza del derecho, clase magistral, teoría y práctica del derecho, nuevas formas de enseñanza.

Abstract

This paper offers a critical review of Miguel Villoro Toranzo famous work Metodología del Trabajo Jurídico in order to identify and classify some of the basic concerns he proposes related to legal teaching and to propose possible solutions to long-standing problems in this area.

Keywords: *Villoro Toranzo, teaching of law, master class, theory and practice of law, new forms of teaching.*

¹ Doctor en derecho. Profesor-investigador del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana. Investigador nacional nivel 1 del SNI de Conacyt.

Introducción

La situación de la enseñanza del derecho en México y en América Latina ha sido objeto de una importante cantidad de preocupaciones recientes que se han planteado en diferentes contextos. Desde la academia, la sociedad civil organizada, personas cuyo trabajo se desenvuelve en el foro jurídico (juzgadas y juzgadores, servidoras y servidores públicos, litigantes, etcétera) se han planteado interesantes reflexiones sobre la situación actual y perspectivas de futuro relacionadas con el papel del derecho en la sociedad, así como el rol que las y los abogados deberíamos cumplir en una sociedad democrática, y en función de ello, qué tipo de enseñanza debería proporcionarse en las escuelas de derecho.

Si bien es cierto que en la actualidad algunos de estos debates parecen adquirir una mayor relevancia que en otros momentos históricos, lo cierto es que las preocupaciones que se exponen sobre este tema son de larga data y aparecen como aspectos persistentes que los modelos de enseñanza jurídica en nuestro continente no han logrado superar. Este es justo uno de los aspectos centrales que se pretende visibilizar en el presente estudio.

Así, este análisis no busca realizar un amplio diagnóstico sobre la situación de la enseñanza del derecho en México y América Latina. Este aspecto constituye un esfuerzo que sobrepasa las posibilidades del presente estudio. Por el contrario, y aprovechando el número de la revista *Jurídica* de la Universidad Iberoamericana, que se ha dedicado a reconocer el importante esfuerzo de un jurista como formador de muchas generaciones de abogadas y abogados, el propósito del artículo se limitará a reconocer que existen algunas preocupaciones relacionadas con la enseñanza del derecho que pueden ser rastreadas ya en el pensamiento del profesor Miguel Villoro Toranzo y que, de forma paradójica, persisten hasta nuestros días sin que las escuelas encargadas de la formación de abogadas y abogados hayan podido dar una respuesta satisfactoria a tales problemáticas y, mucho menos, se hayan logrado superar algunas inercias implícitas en la formación de juristas en nuestro continente que, incluso, reproducen tales elementos.

De esta manera, en un primer momento identificaré algunas problemáticas para la enseñanza del derecho que pueden ser rastreadas en el texto *Metodología del trabajo jurídico* del doctor Miguel Villoro Toranzo, cuya primera edición fue publicada en 1968² e intentaré clasificarlas en función de los retos pedagógicos que suponen. En un segundo momento explicaré cuáles fueron las soluciones planteadas en el pensamiento del profesor Villoro, para posteriormente identificar en qué medida tales soluciones en realidad han impedido asegurar una solución integral a las mismas, y para finalizar, a partir de tal revisión, intentaré proponer una nueva forma de enfrentar tales preocupaciones. Desde ahora adelanto que mi finalidad no se relaciona con reducir los méritos del profesor Villoro, sino reconocer el diagnóstico realizado por él, al tiempo de proponer una nueva lectura de tales preocupaciones en función de un contexto histórico, político y social diferente al que él se enfrentó en México durante la segunda mitad del siglo XX.

² Cfr. Villoro Toranzo, Miguel, *Metodología del trabajo jurídico*, 4a ed., Limusa, México, 1982.

Problemáticas persistentes para la enseñanza del derecho y propuestas de solución: Una revisión de algunas ideas del profesor Miguel Villoro Toranzo y propuestas de re-conceptualización

A continuación, intentaré rastrear algunas de las preocupaciones que aparecen expresadas o relativamente implícitas en el pensamiento del profesor Miguel Villoro, para establecer una base de clasificación de tales preocupaciones que nos permita identificar en qué aspecto de la enseñanza jurídica se insertan y expondré algunas de las soluciones que se visualizaban en el pensamiento de nuestro autor.

Desde luego que este mecanismo de clasificación responde a una apreciación de quien escribe las presentes líneas y puede considerarse como un ejercicio interpretativo de tales ideas. Estoy consciente que esto puede generar algunas discrepancias entre quienes se hayan aproximado con mayor detalle a la obra del profesor Villoro, aspecto que puede traducirse en un debate más profundo sobre el trabajo del citado autor, pero que en el fondo no descalifica los propósitos analíticos que, con la revisión de tales ideas, se pretenden alcanzar. Recordemos que la tesis central que aquí se defiende es la persistencia histórica de algunas preocupaciones sobre la enseñanza del derecho, reconocidas ya en el pensamiento de nuestro autor. Una última aclaración consiste en admitir que, con seguridad, las expuestas aquí no constituyen la totalidad de preocupaciones de nuestro autor sobre esta materia. A continuación, se expone una matriz analítica que sintetiza los argumentos que se presentan en el artículo y que se plantean en función de la ruta metodológica antes señalada.

Las preocupaciones del profesor Villoro sobre la enseñanza del derecho y su manera de afrontarlas

En el prefacio de la primera edición de su libro *Metodología del trabajo jurídico*, el profesor Villoro Toranzo hace referencia a la primera Reunión de Facultades y Escuelas de derecho de la República Mexicana, celebrada en San Luis Potosí los días 11 y 12 de mayo de 1967 como el momento en que se aprobaría la creación de “Seminarios de Derecho” que servirían como “medios o instrumentos pedagógicos destinados a ofrecer a los alumnos una enseñanza activa complementaria de la enseñanza teórica impartida en las cátedras”.³

De acuerdo con el referido texto, la idea de “Seminarios de Derecho” no era nueva, ya que su implementación se había previsto en una recomendación emitida a propósito de la Primera Conferencia de Facultades de Derecho Latinoamericanas que se había celebrado en la Ciudad de México en el año 1959.⁴ El propio profesor Villoro advertía que durante la presentación realizada por la Escuela de Derecho de la Universidad

³ Villoro Toranzo, Miguel, *op. cit.*, nota 2, p. IX.

⁴ *Idem.*

Cuadro 1. Preocupaciones asociadas con la enseñanza del derecho en el pensamiento del profesor Miguel Villoro

Preocupación	Aspecto relevante para la enseñanza jurídica	Perspectiva de solución que se identifica en el pensamiento del profesor Villoro	Perspectiva de reconstrucción
Disociación entre enseñanza teórica y práctica.	Desvinculación de la enseñanza del derecho con la realidad.	Método combinado de exposición magistral, método de pre-seminario, seminario y otras formas de enseñanza activa (p. ix).	Redefinición de los métodos de enseñanza y abandono del modelo de cátedra magistral; utilización de casos y problemas.
Métodos de enseñanza pasivos.	Papel de las y los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.		
Los métodos de enseñanza pueden tener efectos adversos en la formación.	El papel de la cátedra magistral en los procesos de enseñanza del Derecho.	Necesidad de la cátedra magistral que parece imprescindible, mejorando claridad y sencillez, así como las habilidades de comunicación del profesor.	Abandonar la cátedra magistral como método esencial para la enseñanza del Derecho.
La pasividad de las y los estudiantes frente al aprendizaje del Derecho.	El papel de las y los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.	Fortalecer herramientas en las y los estudiantes para aprender incluso frente a una mala clase (p. 26). Fortalecer las herramientas de investigación con las que cuentan las y los estudiantes (pp. 32 a 39).	Redefinir el papel de estudiantes y profesoras/profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Iberoamericana en dicho foro se reconoció que: “desde un punto de vista más práctico creemos que el vicio metodológico más generalizado en nuestro país es el tender a un tipo de educación excesivamente magisterial (a base de conferencias en las que el papel activo del alumno se reduce al mínimo)”.⁵

De esta manera, se planteaba la necesidad de establecer vías complementarias de formación de las y los estudiantes de derecho, al implicarlos en aquello que se conceptualizó como seminarios y que, desde luego, requerirían de procesos más participativos por parte de las y los alumnos, así como involucrarles en tareas de investigación a partir de fuentes de estudio que pudieran vincularles con elementos del desarrollo práctico del derecho. En este sentido, en el texto se recomendaba utilizar como fuentes para la inves-

⁵ *Idem.*

Cuadro 1. (cont.)

Preocupación	Aspecto relevante para la enseñanza jurídica	Perspectiva de solución que se identifica en el pensamiento del profesor Villoro	Perspectiva de reconstrucción
Neutralidad metodológica y científica del derecho.	Rigor científico de los conocimientos jurídicos.	<p>Las soluciones a problemas jurídicos no permiten hablar de verdades jurídicas, ya que son procesos artísticos forjados por el jurista (p. 23).</p> <p>Las ciencias del espíritu, a diferencia de las ciencias naturales, se encuentran conectadas con valoraciones filosóficas, religiosas y políticas, por lo que es más difícil alcanzar niveles de certeza objetiva (pp. 16 y 17).</p> <p>Las y los juristas deberían asumir una actitud científica en el control de sus afirmaciones (p. 22).</p>	La enseñanza del derecho podría combinar las exigencias del rigor y la actitud científica con el reconocimiento de perspectivas no neutrales para el estudio del derecho.

tigación en el trabajo de los seminarios: *a)* consulta de textos y tratados de autores tanto nacionales como extranjeros, *b)* revisión de jurisprudencia, *c)* revisión de legislación actualizada que no se comprendiera en los libros de texto, *d)* revisiones comparadas entre las legislaciones de diversos países, e incluso, *e)* la revisión de demandas y documentos legales utilizados en el trabajo jurídico.

Como puede verse, parece ser que en tales afirmaciones existen dos preocupaciones: *a)* la disociación que se generaba en los procesos de enseñanza del derecho entre la teoría y la práctica, y *b)* los problemas que se ocasionaban al establecer un modelo pedagógico centrado en las clases magistrales que reducían el papel de las y los estudiantes al mínimo.

En cuanto a la primera cuestión, debe resaltarse que el problema de la disociación de la teoría y la práctica en la enseñanza del derecho ha sido objeto de una importante cantidad de reflexiones y análisis. Parecería que durante mucho tiempo ha prevalecido la idea de que el papel de las escuelas de derecho debería concentrarse en la formación

teórica, en donde las habilidades y destrezas prácticas son aquellas que se adquieren hasta el momento en que las y los estudiantes se incorporan en la práctica profesional.⁶

En relación con el segundo aspecto, los problemas pedagógicos que se ocasionan a partir de la prevalencia de la cátedra magistral como el elemento básico de la enseñanza jurídica, en los últimos años se han planteado muy importantes críticas a la verticalidad que este método ocasiona y los problemas que estructuralmente se generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se ha sostenido, por ejemplo, que el predominio de una concepción legocentrista del derecho,⁷ en donde cualquier problema jurídico se resuelve a partir de un conocimiento detallado de las leyes de una materia y en donde la idea del derecho se reduce al ámbito de la ley, se articula de una manera muy clara con la cátedra magistral en la medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a un esquema de tipo informativo que las y los estudiantes obtienen por esta vía. Se diría que cátedra magistral y formalismo jurídico constituyen una “pareja perfecta”⁸ en la medida que se corresponde aquello que se enseña con la forma en que se enseña, desde una perspectiva por completo vertical en la que se requiere que las y los estudiantes asuman una posición pasiva y receptiva de la información que, de manera incuestionable, reciben de sus profesoras y profesores.

Debo señalar que la perspectiva del profesor Villoro en relación con estos aspectos resulta sumamente interesante por el enfoque que incorpora para intentar resolver ambas problemáticas.

En cuanto a la disociación entre la teoría y la práctica que se produce en la enseñanza del derecho, claramente se advierte en el profesor Villoro una posición crítica respecto a esta idea, por lo que de ahí se desprenderá la necesidad de incorporar en el modelo de seminarios un mecanismo que incluya una perspectiva teórico-práctica de la enseñanza jurídica, reconociendo la vocación académica para hacerse cargo de estos dos aspectos, contrario a la idea que negaría que las escuelas de derecho tengan que incorporarse en la formación práctica de sus estudiantes. Desde este punto de vista, no se renunciaría a la importancia de la clase magistral como vehículo pedagógico para la formación teórica de las y los estudiantes, pero se reconocería que la formación de las y los juristas requiere algo más que una revisión teórica del derecho, y para ello el modelo de preseminarios y seminarios sería un complemento adecuado.

No obstante lo anterior, llama particularmente la atención que en las perspectivas relacionadas con los procesos de enseñanza del derecho que propone el profesor Villoro no exista cuestionamiento alguno al papel de la cátedra magistral, incluso como vehículo para el desarrollo de análisis o perspectivas teóricas. A mi juicio, en este punto existiría por parte de Villoro la aceptación de lo imprescindible de la cátedra magistral como un vehículo para el aprendizaje del derecho. Este aspecto incluso puede ser observado con

⁶ Aedo Barrena, Cristian Eduardo, “Formación por competencias y enseñanza del Derecho”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, vol. 1, núm. 1, primer semestre de 2014. p. 108

⁷ García Jaramillo, Leonardo, “Un nudo gordiano en la enseñanza del derecho”. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 6, núm. 12, 2008. p. 25.

⁸ Cardinaux, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, vol. 2, núm. 1, 2015, p. 18.

mucha mayor claridad más adelante en su misma obra. De esta manera, parecería que, desde el planteamiento de Villoro, el propósito de la pedagogía simplemente se dirigiría a mejorar “la comunicación” entre profesoras o profesores y estudiantes; según lo cual el propósito de las estrategias pedagógicas sólo tendría que ver con asegurar que la clase que brinde un profesor sea “sencilla y clara”.⁹ Desde esta perspectiva, el planteamiento que postula nuestro autor se orientaría básicamente a mecanismos que mejorarían o eficientarían el objetivo de la clase magistral, pero no se cuestiona la existencia misma de este modelo de enseñanza.

De esta manera, el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje dependería, en exclusivo, de las variables que mejoren o empeoren el desarrollo de la clase magistral, al llevar las reflexiones sobre el proceso de la enseñanza legal a una suerte de dependencia de este modelo de enseñanza. Incluso, nuestro autor reconoce algunos de los problemas que a su juicio implicarían la responsabilidad de las y los profesores cuando en realidad son propios de este modelo de enseñanza, y que advierte como obstáculos a los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes. Dicho en otras palabras, parecería que la responsabilidad de una mala clase es de una o un profesor en particular y no del método de enseñanza que con regularidad ocasiona tales obstáculos a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, llama mucho la atención que el profesor Villoro reconozca que el modelo de cátedra magistral propicia una importante pasividad de las y los estudiantes, y que ello desde luego repercutiría en los procesos formativos de ellas y ellos. Sin embargo, la solución que propone para enfrentar este problema implicaría, entonces, establecer cargas desproporcionadas a las y los estudiantes en la medida que se pone en sus manos una serie de estrategias orientadas a combatir las malas clases —ahora regresaré sobre este punto— sin embargo, quisiera presentar una aclaración.

No escapa a mi reflexión que el profesor Villoro reconoce la importancia de la pedagogía, como él mismo refiere, y que, además, aclara que su texto no puede ser considerado como un tratado o libro de pedagogía, debido a que, según él: “Puesto que nuestras explicaciones se dirigen a éstos últimos (las y los estudiantes) y no a los maestros, es evidente que aquí no hay lugar para enseñanzas de pedagogía”. No obstante tal aclaración, más adelante el mismo autor nos dará algunas ideas sobre la manera en que se aproxima a la propia pedagogía, sin dar demasiadas explicaciones, pero sí algunos bosquejos que nos permiten comprender su concepción del tema. Por ejemplo, el mismo Villoro afirma que:

Una clase no debe ser ni una conferencia ni un discurso. La conferencia es un monólogo en el cual alguien desarrolla un tema. El conferencista, para que su desarrollo sea más profundo o más elegante, puede darse el lujo de ignorar parte de su auditorio; lo que nunca debe permitirse un maestro en clase. El discurso tiende a convencer, a arrastrar a un determinado punto de vista y para ello se sirve de recursos oratorios que pueden dirigirse a los sentimientos más que a la razón; en cambio el maestro en su

⁹ Villoro Toranzo, Miguel, *op. cit.*, nota 2, p. 26.

clase siempre debe dirigirse a la inteligencia de sus alumnos nunca debe jugar con sus afectos, ya que ello los apartaría de un planteamiento científico.

Parecería que una propuesta asociada con mejorar las herramientas pedagógicas en realidad consiste simplemente en promover estrategias que favorezcan el desarrollo de una cátedra magistral. Como puede verse, podría pensarse que cualquier método de enseñanza gira en torno a una concepción de la misma basada en un esquema expositivo en donde las y los profesores tienen el conocimiento y lo transmiten a sus estudiantes. No extraña por ello que, en relación con la pedagogía, afirme que: “La conclusión del párrafo anterior es que la clase debe ser sencilla y clara. La claridad permitirá al profesor comunicarse con todos sus alumnos; la sencillez, el poner énfasis en el planteamiento intelectual y distinguirlo de sus alcances afectivos”.¹⁰

De lo anterior, podría sostenerse que los problemas de la pedagogía son en esencia problemas de comunicación. En la medida en que la misma mejora, entonces, los resultados deberían mejorar. Por lo tanto, una buena profesora o un buen profesor sería aquella o aquel que logre alcanzar el umbral comunicativo que permite que la clase sea sencilla y clara, y el desarrollo de las estrategias pedagógicas parecería girar en torno a esta idea.

Resulta claro que asumir este enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje difícilmente permitirá abandonar el carácter preponderante de la cátedra magistral en la enseñanza del derecho, y que por lo tanto, al mantenerse este modelo se seguirá poniendo una carga desproporcionada en las y los estudiantes para mejorar aspectos de la calidad de su aprendizaje que, desde luego, no se encuentran en sus manos, ya que en realidad lo que tenemos aquí es un problema estructural en el proceso de aprendizaje, ocasionado por las propiedades mismas de la cátedra magistral.

Este aspecto nos conduciría a otra de las preocupaciones del profesor Villoro relacionada con el papel pasivo de las y los estudiantes, y que como decía previamente, a mi juicio, la solución propuesta pone en ellos una carga desproporcionada que no se encuentran en condiciones de remover. En este punto, nuestro autor sostendría de manera general que las y los estudiantes pueden remontar una mala clase impartida desde la perspectiva del enfoque magistral, y parecería que con un poco de voluntad y disciplina el proceso de enseñanza-aprendizaje podría fortalecerse a pesar de tener una mala profesora o un mal profesor.

Incluso existe un apartado en el texto en donde reconoce abiertamente “los inconvenientes de una mala clase” al referir, por ejemplo, que en ocasiones: *a)* las clases son aburridas, *b)* existen problemas en la comunicación entre profesora o profesor y estudiantes, *c)* la adopción de roles pasivos por parte de las y los estudiantes que los llevan “a repetir de memoria las explicaciones recibidas en vez de reflexionar por cuenta propia”. Es en este punto que, frente a tales inconvenientes, el profesor Villoro plantea una serie de recomendaciones orientadas a las y los estudiantes para que enfrenten de mejor manera una mala clase basada en una cátedra magistral. Por ejemplo, les aconseja:

¹⁰ Villoro Toranzo, Miguel, *op. cit.*, nota 2, p. 26.

seja mejorar la actitud psicológica frente a la clase, asistir periódicamente, poner atención, hacer preguntas en clase, etcétera; estrategias como éstas aparecerán para mejorar el desempeño estudiantil, incluso frente a una mala clase.¹¹

Resulta llamativo que el diagnóstico del problema pedagógico detectado por el profesor Villoro acierte en el blanco pero que la solución propuesta por él resulte francamente limitada. El problema aquí, a mi juicio, trasciende los problemas del método o métodos pedagógicos (en donde esta visión limitada de las posibilidades pedagógicas sería más bien una consecuencia), y se inscribiría en una serie de concepciones dominantes que se han aceptado en torno a la concepción del derecho mismo. Una idea recurrente respecto al aprendizaje del derecho se basa en un planteamiento sencillo, pero que permite apreciar lo que se intenta exponer.

Durante prácticamente todo el siglo xx, la enseñanza del derecho en México y América Latina se ha basado en la idea de que conocer las leyes y saberlas “operar” o “interpretar”¹² (como se quiera ver) constituye una de las actividades primarias de toda y todo jurista. Desde esta perspectiva, no resulta difícil reconocer que se tenga la idea de que la o el mejor jurista es aquella persona capaz de conocer el sistema jurídico vigente (derecho positivo) en una sociedad determinada, y utilizar aquellos recursos técnicos que permiten las posibilidades hermenéuticas para resolver los problemas que se presentan en el entorno del derecho. Tal situación nos ha conducido a imaginar que el conocimiento del derecho es el conocimiento del derecho positivo y que el diseño de una currícula sería (y que se precie de cumplir con los cánones de la profesión) consiste en un largo viaje por cada una de las ramas del derecho.¹³

Ya en alguna ocasión he tenido la oportunidad de analizar las características que suelen vincularse con el llamado “modelo tradicional de la enseñanza del Derecho”, caracterizado por una concepción informativa más que formativa¹⁴ aplicada a los estudios jurídicos. Desde esta perspectiva, una visión del derecho con tales elementos presenta una tendencia a expandir en la malla curricular la búsqueda de un aprendizaje de carácter enciclopédico y la memorización como la herramienta fundamental para el desarrollo de actividades jurídicas.¹⁵

Precisamente, el complemento en el ámbito pedagógico de esta noción y forma de abordaje del Derecho es la clase magistral, en donde la premisa fundamental para

¹¹ Villoro Toranzo, Miguel, *op. cit.*, nota 2, pp. 27-29.

¹² García Jaramillo, Leonardo, *op. cit.*, nota 7, p. 25.

¹³ Sin detenerme de más en este punto, este desarrollo curricular basado en el estudio del derecho positivo sería un poco lo que Kennedy ha denominado como el significado político de la estructura de la currícula académica. *Cfr.* Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho*, trad. Teresa Arijón, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012, p. 13.

¹⁴ Flores, Imer B., “Protágoras *vis-a-vis* Sócrates: Los métodos de enseñanza aprendizaje del derecho”, en Serna de la Garza, José María (coord.), *Metodología del derecho comparado. Memorias del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2005, pp. 128-137, 41.

¹⁵ El nombre de “método tradicional” lo tomo de Alejandro Madrazo. *Cfr.* Madrazo Lajous, Alejandro, “¿Qué?, ¿cómo? Y ¿para qué? Análisis y crítica del modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México”, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, Buenos Aires, 2006, p. 168. *Cfr.* Ortega Soriano, Ricardo, *Nuevas formas de enseñanza del derecho: Un proyecto de Investigación-acción para el Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. ¿Cuál es el verdadero reto para las escuelas de Derecho en América Latina y México?* Proyecto de investigación presentado a propósito del Concurso de oposición para ocupar una plaza de académico de tiempo completo en el Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana, abril de 2017.

saber Derecho es conocer el derecho positivo, y en la que los objetivos pedagógicos se insertan en el suministro de la información que permite conocer a las y los estudiantes el “derecho vigente”, así como los cánones y herramientas habituales de interpretación que permiten aplicarlo desde un enfoque que se identifica como “técnico”. Un buen profesionalista técnico es el que conoce los principales criterios de operación del sistema y los aplica de manera adecuada. En pocas palabras, parece ser que ese es el imaginario de las y los juristas que se ha construido al menos durante todo el siglo pasado, no sólo en México sino incluso en la región.

No resulta extraño que en esta aproximación del conocimiento el “saber” (tener información sobre el funcionamiento y operación del sistema jurídico vigente) desplace a otro tipo de competencias, tales como “saber hacer”, “saber ser”, “saber resolver”, “saber argumentar” o “saber cuestionar”; esto en la medida en que se ha pensado también que los estudios jurídicos universitarios o superiores son sólo una parte del proceso de formación de las y los abogados, el cual necesariamente se complementa con la práctica, en donde incluso es un lugar común afirmar que aquello que se aprende en la Universidad no tiene nada que ver con la práctica profesional.

De esta manera, el profesor Villoro, como muchos juristas, ha reconocido los enormes problemas que ocasiona la enseñanza del Derecho bajo el “modelo tradicional” y que para mejorarla es necesario hacerse cargo de dicho problema, pero parecería que no se visibiliza que una parte importante para entender la manera en que se enseña el Derecho tiene que ver con la concepción misma que se tiene de éste. Quizá sea por eso que la solución propuesta para enfrentar este problema, clara y adecuadamente detectado por nuestro autor, no implique el abandono de la cátedra magistral, ya que, en efecto, no existe un mejor vehículo para impulsar esta visión informativa de la enseñanza del Derecho que dicho modelo. Visto desde esta perspectiva, la enseñanza del Derecho no es más que el reflejo más claro de las concepciones predominantes sobre esta disciplina.

Esta situación, además, puede observarse con mayor claridad cuando se suman a esta visión positivista-legalista una serie de elementos metodológicos que orientan las aproximaciones a esta manera de comprender el Derecho. Me refiero en este punto a los dilemas que ha suscitado la pretensión de reconocimiento del Derecho como una ciencia, y las pretensiones de neutralidad metodológica que ello plantea. En este caso particular, la posición del profesor Villoro parecería un tanto ambivalente, ya que si bien reconoce que: “tratándose de soluciones a problemas jurídicos, difícilmente podrá hablarse de verdades jurídicas. No olvidemos que la solución o esquema jurídico es un instrumento forjado artísticamente por el jurista para resolver un problema concreto. La solución sólo podrá ser defendida como la mejor entre varias posibles, es decir, en calidad de doctrina”.¹⁶ Asimismo, de acuerdo con el profesor Villoro, las “ciencias del espíritu o ciencias del hombre están íntimamente conectadas con valoraciones filosóficas y religiosas, por lo que es más difícil alcanzar niveles de certeza objetiva”.¹⁷ Sin embargo, posteriormente, nuestro mismo autor reconoce que “los juristas deberían asumir

¹⁶ Villoro Toranzo, Miguel, *op. cit.*, nota 2, pp. 22-23.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 16-17.

una actitud científica en el control de sus afirmaciones”.¹⁸ En este punto, tal parece que la concepción del derecho asumida por nuestro autor plantea una aparente dualidad. Una cosa sería el derecho que se estudia en las universidades, el cual requiere de las y los profesores una actitud científica para su estudio en donde deberían dejar a un lado sus pasiones personales, y que por el carácter de ciencia cultural del derecho no admite mayores certezas que las que se obtienen en un nivel de doctrina, y otra cosa sería el derecho de la calle, el que se resuelve y crea en los tribunales, que puede “ser forjado artísticamente por el jurista”. Sin pretender analizar a detalle (porque no es el propósito del texto ni tampoco cuento con la investigación necesaria para ello) la concepción del derecho del profesor Villoro Toranzo, y que desde luego es amplia y profunda, quisiera resaltar simplemente aquello que las ideas expuestas tienen de relevante para la enseñanza.

Por una parte, tenemos el hecho que refuerza la idea de que una cosa es el estudio del derecho y otra distinta la práctica del mismo, y, como hemos visto, refrenda la tesis que sostiene que las universidades y las escuelas de derecho estarían encomendadas a la formación teórica de las y los estudiantes, pero que existen aspectos que las instituciones educativas no les podrían proporcionar, como la experiencia práctica para la aplicación del derecho, ya que ésta sólo puede provenir de la experiencia profesional.

Con ello no quiero sugerir que el divorcio entre la teoría y la práctica se deba sólo a este aspecto, ya que existen muchos otros que han contribuido a ello (como por ejemplo, la reducción del derecho al estudio de las normas; la concepción que se tiene del carácter científico de las ciencias sociales; o el papel que se asigna a los tribunales y cortes de justicia en el contexto y modelo de Estado, entre otros aspectos), pero sí quisiera advertir que esta visión dual del derecho ha contribuido de manera significativa a pensar que las y los catedráticos sólo pueden y deberían describir el derecho vigente a través de procesos objetivos de análisis, y que nada pueden o deberían hacer en relación con la práctica. Quizá una visión un poco más progresista, si cabe la palabra, tendría que ver con un proceso paulatino de incorporación de “materias prácticas” en algunos currículos educativos en diferentes escuelas de derecho; sin embargo, incluso en este tipo de modelos, una cosa es la teoría y otra muy distinta la práctica que requiere espacios específicos para su desarrollo, incluso dentro de un sistema formal educativo. Todo lo anterior se ha concebido sin pensar en la posibilidad de generar espacios integrales en donde puedan hacerse procesos de análisis teórico basados en situaciones y problemas prácticos, derribando toda frontera entre análisis teóricos y prácticos de la disciplina, y ni pensar en aproximaciones interdisciplinarias y externas a el campo de lo jurídico.

De esta manera, es posible afirmar que los problemas de la enseñanza difícilmente pueden desvincularse de las concepciones teóricas que se tienen del derecho, y que muchas veces la manera en cómo se aprende es un reflejo de la manera en la que se decide qué se enseña. Así, las preocupaciones del profesor Villoro sobre la enseñanza tendrían un sustrato común.

¹⁸ *Ibidem*, p. 22.

Nuevas soluciones para viejos problemas: oportunidades para la redefinición de la enseñanza legal

Una vez que se ha expuesto el diagnóstico del profesor Villoro en relación con algunas de las más importantes problemáticas de la enseñanza legal en México y la región, y que han caracterizado la enseñanza del derecho durante al menos el último siglo, a continuación intentaré exponer en qué medida las soluciones que, a partir de la obra estudiada, propone nuestro autor pueden ser replanteadas desde la base de un diagnóstico compartido sobre algunas de las más importantes problemáticas de la enseñanza del derecho.

A continuación, se plantean algunas vías que podrían contribuir a un replanteamiento de ciertas bases de la enseñanza del derecho, a partir de una relectura de las problemáticas detectadas.

Ruptura de la concepción legocentrista del derecho como presupuesto indispensable para la transformación de la enseñanza del derecho

Quizá uno de los primeros pasos que deben darse para el definitivo “derrocamiento” de la clase magistral como la base de la enseñanza en las escuelas de derecho atraviesa por un proceso de ruptura de la exclusividad en la enseñanza del derecho como una disciplina meramente normativa cuya aproximación científica (dogmática) requiere de la descripción del contenido del lenguaje normativo. Como se ha expuesto, la clase magistral se ha mantenido durante mucho tiempo como el principal medio o método pedagógico de enseñanza del derecho, y esta situación ha florecido de la mano del predominio de concepciones formalistas del derecho. Tal situación implica la idea de “que los problemas jurídicos se resuelven, predominante o exclusivamente, mediante el análisis más o menos detallado de las leyes en la materia”.¹⁹ La pareja perfecta,²⁰ como se le ha llamado a la vinculación entre formalismo legal y cátedra magistral.

Esta situación también nos conduce al último de los planteamientos expuestos en el apartado anterior, que se relaciona con este enfoque “científico” del derecho que exige “neutralidad” y objetividad por parte de quien se aproxima a su estudio. Tengo la impresión de que nuevamente esta visión formalista-positivista (reconociendo que existen muchos tipos y modalidades que ahora no es momento de analizar) ha expulsado de la enseñanza del derecho, en muchas instituciones de educación superior en México y América Latina, aspectos y herramientas metodológicas propias de la filosofía política o moral, e incluso un estudio más amplio y riguroso de las teorías de la justicia y su papel en el desarrollo del derecho, entre otros aspectos.

De esta manera, mientras se siga considerando que el mejor jurista es aquel que conoce los cánones adecuados para la aplicación y utilización del derecho positivo vigente

¹⁹ García Jaramillo, Leonardo, *op. cit.*, nota 7, p. 24.

²⁰ Cardinaux, Nancy, *op. cit.*, nota 8.

en una sociedad y momento determinado, difícilmente podrá pensarse en estrategias alternativas para la enseñanza del derecho.

Terminar con la disociación entre la teoría y la práctica, así como con el predominio de los modelos pasivos de enseñanza del derecho

De acuerdo con lo anterior, parece ser que los estudios jurídicos se benefician de manera importante en la medida en que se reconozca que el derecho constituye una asignatura compleja que, si bien incluye lo normativo, no se agota ahí. De esta manera, si se advirtiera que en la enseñanza del derecho tan importante es el conocimiento de los procesos de creación y aplicación de esta disciplina como los procesos que conducen a los tribunales a tomar sus determinaciones, y que las herramientas de análisis crítico propias del pensamiento científico pueden ser incorporadas a las tareas cotidianas de acción legal que se ventilan en tribunales, en la administración de justicia, e incluso, si se reconociera que el derecho no constituye un elemento aislado, sino que forma parte de procesos políticos, aspiraciones y concepciones de justicia, y problemas morales, con seguridad podría advertirse que las y los estudiantes de derecho requieren no sólo herramientas interpretativas sino de otro tipo.

El profesor Villoro tenía claros los problemas que ocasionaba un modelo de enseñanza construido desde la separación de la teoría con la práctica, y que utilizaba a la cátedra magistral como principal vehículo para su desarrollo. Tenía claras las problemáticas generadas por la pasividad estudiantil que ocasionaba este modelo, pero parece que las soluciones que proponía se encontraban limitadas por una serie de horizontes conceptuales y de conocimiento, que ya antes he referido. De esta manera, la propuesta que nuestro autor planteó para eliminar esta ruptura entre la teoría y la práctica fue la creación de “Seminarios de Derecho” que de forma complementaria permitirían a las y los estudiantes acceder a un modelo activo de enseñanza e investigación. El problema es que este planteamiento no renunciaba de manera definitiva a la hegemonía pedagógica de la cátedra magistral.

Tengo la impresión de que mientras no se consiga superar, por una parte, la visión del derecho centrada exclusivamente en lo normativo, y por la otra, que el aprendizaje del derecho es básicamente informativo (más que formativo) vinculado al saber enciclopédico de todas las ramas que lo componen (y en función de una vieja clasificación entre los ámbitos del derecho público y el derecho privado, con sus respectivas ramas) con una perspectiva enciclopédica y orientado fundamentalmente a memorizar, con dificultad podrá superarse la idea que reconoce que las y los juristas no requieren más herramientas que las hermenéuticas, y que el derecho se agota en un estudio sistemático de las normas vigentes. En la medida en que reconozcamos que un conocimiento basado en criterios científicos resulta perfectamente aplicable en la actividad cotidiana, que es posible estudiar de manera científica las resoluciones de los tribunales a partir de las concepciones políticas y los procesos históricos de las cortes constitucionales, que

las herramientas de las ciencias sociales son aplicables al campo de lo jurídico; que los procesos argumentativos más que un sustrato de inspiración y que se “forjan artísticamente” pueden ser analizados a partir de herramientas científicas sociales e incluso filosóficas, que las y los juristas requerimos herramientas sólidas de filosofía política y moral para comprender de manera integral los fenómenos jurídicos, difícilmente estaremos dispuestos a abandonar una modalidad pasiva, informativa y magistral de la enseñanza.

Además, otro aspecto que contribuiría al derrocamiento (que no eliminación absoluta) de la cátedra magistral, así como a este divorcio entre asignaturas teóricas y prácticas atraviesa por la reconceptualización del modelo de aula universitaria y la manera en que son planeadas las clases y utilizados los tiempos de éstas. En la medida en que reconocamos que las y los abogados deben desarrollar un pensamiento crítico y analítico; que deben conocer no sólo las teorías de la argumentación sino saber argumentar; que deben aprender a desarrollar habilidades de análisis político del trabajo de los tribunales; que deben aprender a comprender cómo el derecho puede articularse y servir a los procesos de diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas, advertiremos que las y los docentes debemos permitir que a través de nuestros procesos formativos las y los estudiantes alcancen tales competencias. De esta manera, los procesos de enseñanza del derecho podrían concentrarse no sólo en el saber, sino en el saber reflexionar y analizar, saber investigar, saber argumentar, saber ser, etcétera.

A manera de conclusión

Desde luego, el presente trabajo sólo constituye una tenue aproximación a algunas ideas del profesor Villoro relacionadas con la enseñanza del derecho. Por supuesto, este estudio no puede considerarse significativo como una investigación profunda de su pensamiento, sin duda rico, amplio y profundo. Pero lo que sí intenta al menos demostrar es que muchas de las problemáticas aún siguen generando importantes reflexiones sobre la enseñanza del derecho y que, a la fecha, no han sido completamente superadas; pueden ser rastreadas en el pensamiento de un docente de la calidad del profesor Villoro.

Tengo la impresión, como lo he reiterado, de que el profesor Villoro realizó un estupendo diagnóstico a las problemáticas de la enseñanza del derecho que pudo observar, y que, en la medida en que fueron compartidas en una reunión de escuelas de derecho desde el año 1967, parecen constituir una preocupación común. Asimismo, intuyo que las soluciones propuestas, para atenderlas en aquel entonces, y que se exponen en el libro del profesor Villoro, reeditado durante varios años, se encontraban guiadas por un horizonte teórico y metodológico sobre lo que era el derecho y que parece reducirse a una visión normativista que, en el mejor de los casos, reconocería una pugna entre positivismo y naturalismo, así como sobre los problemas respecto al carácter científico o no del derecho.

De la misma manera, he sostenido que es posible aprovechar el diagnóstico realizado por el profesor Villoro siempre que tengamos la disposición para redefinir las

alternativas de solución desde una concepción más amplia del proceso de enseñanza del derecho. Esto con el objetivo de ser capaz de cuestionar la idea misma del derecho, así como aproximaciones exclusivamente centradas en lo normativo y lo informativo, que dejan de lado tanto la importancia de fortalecer el desarrollo de un pensamiento crítico como el desarrollo del ejercicio de las competencias que reclama una profesión tan compleja como es la de las y los juristas.

Así, lo que he intentado poner sobre la mesa es la idea de reconocer que, en la actualidad, podríamos sacar mucho provecho del diagnóstico que se ha planteado desde aquellos años y que se ha mantenido por largo tiempo, en la medida en que seamos capaces de repensar las soluciones que podemos dar a este tema. No es otro el propósito el del presente análisis.

Bibliografía

- Aedo Barrena, Cristian Eduardo, “Formación por competencias y enseñanza del Derecho”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago de Chile, vol. 1, núm. 1, primer semestre de 2014.
- Cardinaux, Nancy, “Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 2, núm. 1, Santiago de Chile, 2015.
- Flores, Imer B., “Protágoras *vis-a-vis* Sócrates: Los métodos de enseñanza aprendizaje del derecho” en Serna de la Garza, José María (coord.), *Metodología del derecho comparado. Memorias del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2005.
- García Jaramillo, Leonardo, “Un nudo gordiano en la enseñanza del derecho”. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 6, núm. 12, Buenos Aires, 2008.
- Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho*, trad. de Teresa Arijón, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- Madrado Lajous, Alejandro, “¿Qué?, ¿cómo? y ¿para qué? Análisis y crítica del modelo tradicional de enseñanza del derecho en México”, *Academia, Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, año 4, núm. 7, 2006.
- Ortega Soriano, Ricardo, *Nuevas formas de enseñanza del derecho: Un proyecto de investigación-acción para el Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. ¿Cuál es el verdadero reto para las escuelas de Derecho en América Latina y México?* Proyecto de investigación presentado a propósito del Concurso de oposición para ocupar una plaza de académico de tiempo completo en el Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana, abril de 2017.
- Villoro Toranzo, Miguel, *Metodología del trabajo jurídico*, 4a, México, Limusa, 1982.

Fecha de recepción: 09 de septiembre de 2018

Fecha de aceptación: 23 de octubre 2018