

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA FORMACIÓN JURÍDICA UNIVERSITARIA

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN JURÍDICA DE CALIDAD

David GONZÁLEZ PÉREZ*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *La educación superior y el derecho a la educación*. III. *La calidad en la educación superior*. IV. *La educación jurídica*. V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

En años recientes la calidad de la educación ha sido objeto de intensos debates y discusiones en México; sin embargo, estos sólo se han hecho presentes en la educación básica. Así, el gobierno federal ha impulsado diversas reformas con el objetivo de asegurar la calidad de la educación atribuyendo un gran número de facultes para este propósito al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Desafortunadamente por lo que respecta a los esfuerzos para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, estos parecen nulos y sólo algunas instituciones han implementado estrategias positivas en este rubro. La problemática anterior evidentemente ha trascendido a la educación jurídica, donde los espacios en los que participaban como factor de decisión los juristas se han reducido a pesar del aumento significativo de los egresados.

Esta alarmante situación permite observar que algo está fallando en el proceso de enseñanza que se brinda a los estudiantes de derecho. Tal parece que las instituciones académicas han olvidado el verdadero sentido de su misión y poco hacen por investigar cuáles son las mejores herramientas para brindar educación de calidad. Situación que provoca no sólo la prestación de un servicio deficiente, sino la vulneración al derecho a la educación, tal y como se podrá desprender de la lectura de los siguientes apartados.

* Alumno de Doctorado de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura de la Facultad de Derecho de la UNAM.

II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

1. *La universidad y la educación superior*

Cuando se escribe sobre la esencia de la educación superior, la universidad y aquello que la define, es ineludible hacer referencia a John Henry Newman; quien a mediados del siglo XIX dedicó parte de sus investigaciones a la configuración de la idea de la Universidad.

Newman pronunció una serie de discursos que se conocen como “Idea de la Universidad”, en los cuales expuso su concepto de educación liberal. Para este personaje la universidad es un lugar que enseña un saber universal, enfatizando así su concepción en las palabras saber y enseñar. En esta línea discursiva a finales del siglo XX e inicios del presente siglo surgió una serie influyente de libros y artículos escritos sobre la educación superior por Ronald Barnett; quien ha argumentado que la educación superior es *emancipatoria*, libera a los estudiantes de las estrechas perspectivas intelectuales que los limitan, lo que les permite pensar críticamente sobre sus propios conocimientos y ver su área de estudios en relación con otras áreas del pensamiento.

Para Barnett, la *educación superior* reside en estados mentales de orden superior, los cuales no deben entenderse como la simple acumulación de información por parte de los alumnos, sino de actos mentales que otorgan a los individuos el poder de desplegar y manipular dicha informaciones, actos como el análisis, la síntesis, la crítica o la evaluación por mencionar algunos.¹

Recientemente Maureen Tam ha concebido ocho concepciones contemporáneas dominantes de la educación superior. En primer lugar la educación superior es identificada como la producción de mano de obra altamente calificada, los graduados son vistos como productos cuyos ingresos y empleo se relacionan con la calidad de la educación que han recibido.

Es segundo lugar “cuando la educación superior se asemeja a una formación para una carrera de investigación, en ese caso la finalidad de la educación es la producción de investigación del personal académico y la capacidad de investigación de los estudiantes”.²

¹ Barnett, R., *The Idea of Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1990, p. 88.

² Tam, Maureen, “Measuring Quality and Performance in Higher Education”, *Quality in Higher Education*, vol. 7, núm.1, 2001, p. 48.

La tercera concepción es la educación superior como la gestión eficaz de la enseñanza. Desde este punto de vista, toman importancia los indicadores de eficiencia, tales como tasas de terminación o graduados, costos de las colegiaturas, proporción de estudiantes y otros datos financieros. En cuarto lugar se puede concebir a la educación superior como una cuestión de ampliación de las oportunidades de vida, en este escenario la atención se centra en la tasa de participación, los recursos económicos disponibles, los estudiantes de tiempo completo, a tiempo parcial, con discapacidad, etc.³

La quinta concepción equipara la finalidad de la educación superior con exponer e iniciar a los estudiantes en el proceso y la experiencia de perseguir conocimiento. La sexta se relaciona con el desarrollo de autonomía e integridad de los estudiantes.

Por su parte, la séptima concepción valora el cultivo de las capacidades intelectuales generales de los estudiantes para formar perspectivas y una visión más allá de los confines de una sola disciplina. La última concepción de la enseñanza superior es identificada con el desarrollo del pensamiento razonamiento crítico.⁴

Las ideas que se han expuesto en este aparatado sobre la educación superior por su divergencia; dejan ver la existencia de diversos resultados y productos de la educación que son esperados. Lo que origina que cada uno de los agentes u operadores en el mundo educativo cuenten con su propia definición y perspectiva sobre los estudios universitarios y su calidad.

2. *Derecho Humano a la Educación*

La identificación del Derecho a la Educación como un Derecho Humano ha ocupado un lugar común en las últimas décadas. Se parte del ideario que todas las personas tienen derecho de recibir enseñanza y que ésta es positiva para los individuos; no obstante, el Derecho a la Educación, como los demás Derechos Humanos merecen más que conformar una lista interminable de prerrogativas inherentes a las personas.

Desde que el Derecho a la Educación fue reconocido como un Derecho Humano⁵ en 1948, el enfoque teórico correspondiente se ha ido refinando con los años y ha sido recogido en diversos tratados internacionales, siendo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organi-

³ *Ibidem*, pp. 48-54.

⁴ *Idem*.

⁵ Véase, artículo 26 de la *Declaración Universal de Derecho Humanos*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

zación de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) las instituciones internacionales cuya preocupación ha generado mayores contenidos literarios, buscando continuamente trasladar los efectos teóricos en resultados palpables en la población a través de la generación de diversos programas en los países que forman parte de las Naciones Unidas.

La reafirmación del Derecho a la Educación como Derecho Humano ha encontrado eco en instrumentos como *la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, el Pacto internacional de Derechos Económicos, Social y Culturales, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación en contra de la mujer y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, por mencionar algunos. Estos instrumentos internacionales contemplan los siguientes ejes de acción:⁶

- El Derecho de todos a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria.
- El desarrollo en los Estados de educación secundaria de fácil acceso.
- Acceso equitativo a la Enseñanza Superior.
- Instrucción básica a personas mayores.

Del conjunto de los instrumentos internacionales en materia de Derecho Humanos, la UNICEF y la UNESCO dan un paso importante al ubicar el contenido teleológico del Derecho a la Educación. “La finalidad de la educación es promover la realización personal, robustecer el respecto a los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, amistad y la tolerancia”.⁷ El Ideario anterior desprende al Derecho a la Educación del discurso común y le incorpora una serie de elementos sumamente enriquecedores.

Bajo la concepción del Derecho a la Educación desde la perspectiva de los Derechos Humanos, no sólo se contribuye al desarrollo individual de cada una de las personas que reciben instrucción, sino que, representa un impacto sustancial en la sociedad.

Así, el Derecho a la Educación requiere de tres pilares para que pueda considerarse incorporado al conjunto de prerrogativas de los individuos a saber; acceso a la Educación, calidad de la Educación y respeto a los De-

⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, Nueva York, UNICEF/UNESCO, 2008, p. 27.

⁷ *Ibidem*, p. 7.

rechos Humanos en la Educación.⁸ Si uno de estos elementos hace falta, en consecuencia no se puede considerar que el Derecho a la Educación se encuentre realmente cubierto.

Por lo que hace al acceso a la educación, se entiende que la formación de los individuos debe estar presente desde su nacimiento y durante todo su ciclo vital. Obviamente existen prioridades en razón de los alcances económicos de cada uno de los países. De ahí que se pretende que la Educación básica sea gratuita y obligatoria, procurando facilitar el acceso a la educación superior.

Los especialistas en temas de Educación y Derechos Humanos consideran que cuanto más pequeña una persona tenga acceso a la Educación, se incrementará proporcionalmente la posibilidad de avance en la escala de aprendizaje, aunque no pasa desapercibido que entre mayor es el avance educativo las posibilidades de su gratuidad van disminuyendo.

El derecho a la Educación necesita indefectiblemente de un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea de calidad; sin embargo, organismos como la UNESCO⁹ aceptan la dificultad que representa siquiera definir o explicar lo que debe entenderse por calidad.

A pesar de lo anterior, se busca que los conocimientos que reciben los individuos sean tales que generen las mayores habilidades y competencias para ser insertados en la sociedad.

Finalmente el Derecho a la Educación, como los demás Derechos Humanos es interdependiente y para su goce pleno necesita de otros Derechos Humanos. En la educación dirigida a niños y jóvenes debe buscarse proteger su integridad física y emocional, involucrar a los menores en un participación activa para el ejercicio de su derecho.

Por lo que, corresponde a la educación superior, debe estar integrada por la libertad de expresión de las ideas, el respeto a las opiniones divergentes, la inclusión de las personas con capacidades diferentes y la tolerancia a las diferencias culturales y étnicas.

Para cerrar este apartado, se considera necesario resaltar que, la mayor parte de la literatura en relación al enfoque teórico del Derecho a la Educación como un Derecho Humano, toma como perspectiva la enseñanza de los infantes y la educación superior es en cierta medida es relegada.

⁸ *Ibidem*, p. 28.

⁹ Instituto Internacional para la Educación Superior en Marica Latina y el Caribe, *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y El Caribe. Contexto de Internacionalización y Proyecciones de Políticas Públicas*, Caracas, Venezuela, IESALC/UNESCO, 2014, p. 11.

III. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la década de los ochenta se ha tenido especial interés en la calidad de la educación superior y su aseguramiento. Dichos elementos han sido tema de discusión, análisis y estudio no sólo por las instituciones de educación superior, sino también por gobiernos y entes de carácter internacional.

La aceptación de la calidad como algo que necesariamente debe existir aunque no se tenga un conocimiento específico de que sea y un mayor interés por su aseguramiento, han originado que en los últimos treinta años una discusión álgida, aunque a veces desviada por la transformación de las modalidades para la enseñanza y la mercantilización de la educación superior.¹⁰

1. *Concepciones clásicas de la calidad en la educación superior*

De las múltiples definiciones que se han elaborado en torno a este tema, es necesario mencionar las aportaciones hechas por Lee Harvey y Diana Green, ya que las mismas han sido objeto de reseña, crítica y revaloración hasta la actualidad.¹¹

Harvey y Green analizaron diversas maneras de pensar sobre la calidad, considerando su relevancia para la educación superior, exploraron sus interrelaciones y examinaron sus fundamentos filosóficos y políticos. Afirieron en primer lugar que la calidad significa cosas diferentes para diferentes personas.

En segundo lugar, la calidad es relativa a los *procesos* o *resultados*. Las conceptualizaciones muy diferentes de la calidad se agrupan en cinco categorías discretas pero interrelacionadas las cuales se explican brevemente a continuación.

- *La Calidad como un fenómeno excepcional.* Esta concepción es subdividida en tres rasgos distintivos y particulares por los especialistas en el tema. El primero; quizá el más conservador y tradicional, concibe la calidad como un signo distintivo; el segundo lo relaciona íntimamente con el concepto de excelencia y el tercero lo identifica con el cumplimiento de estándares mínimos de aprendizaje.

¹⁰ Ewell, Peter “Twenty years of Quality Assurance in Higher Education: What’s Happened and What’s Different?” *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 16, núm. 2, 2010, pp. 173-175.

¹¹ Harvey, Leen y Green, Diana, “Defining quality”, *Assessment and Evaluation in Higher Education: An international journal*, Reino Unido, vol. 18, núm. 1, 1993.

- *Calidad como perfección y coherencia.* Este segundo enfoque guarda una estrecha vinculación con el concepto de la perfección. Esta idea considera que es factible para cualquier institución educativa alcanzar la calidad de la educación superior. De hecho este punto de vista arroja un concepto de mayor envergadura consistente en la *democratización de la calidad de la educación superior* entendiendo éste como la posibilidad que tiene cualquier organismo o institución de alcanzar la perfección. El cual discrepa de los primeros conceptos de calidad de la educación que consideran que sólo unos cuantos pueden alcanzarla.
- *Calidad como ajuste a un propósito.* Esta tercera ha gozado de amplia aceptación en el mundo educativo, es aquella que la ubica como el ajuste a un propósito. Es la noción de calidad que predomina en la gestión empresarial de las últimas décadas. De acuerdo con este planteamiento, el servicio prestado por una Institución de Educación Superior se considera de calidad siempre y cuando cumpla con las expectativas establecidas por la propia institución se satisfagan las pretensiones del cliente.¹²
- *Calidad de la educación superior con relación al costo económico.* Existe una postura ideológica en torno a la cual, la calidad de la educación superior se relaciona directamente con el impacto económico que representa para los usuarios de los servicios educativos. Lo anterior significa que entre más costoso sea el ingreso y permanencia en las instituciones educativas, se entenderá que los servicios que éstas prestan serán de mayor calidad.
- *La calidad como transformación.* De conformidad con esta perspectiva, el alumno; considerado como el consumidor principal de los servicios educativos, sufrirá una transformación en cuanto a sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y objetivos durante su estancia en la institución académica de la que forme parte. Esta evolución durante el proceso de aprendizaje únicamente puede darse en aquellos entornos que ofrezcan educación superior de calidad a sus estudiantes.¹³

¹² Olaskoaga Larrauri, Jon *et al.*, “La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 44, núm. 173, p. 90.

¹³ Akalu, Girmaw A., “Higher education ‘massification’ and challenges to the professoriate: do academics’ conceptions of quality matter?”, *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 22, núm.3, 2016, pp. 260-276.

2. *La calidad de la educación superior como proceso transformador*

La calidad como transformación; estrechamente relacionada con la noción de “aprendizaje transformador”, espera que los estudiantes se involucren con el conocimiento y desarrollen su capacidad para entender y cuestionar ideas y suposiciones existentes que informan sus experiencias y entendimientos de la sociedad.¹⁴

En sus estudios más recientes, Harvey interpretó la transformación como más que un cambio cognitivo significativo hacia un marco de pensamiento más racional, como un proceso continuo donde los estudiantes que se vuelven más seguros, desafiando suposiciones, desarrollando nuevos entendimientos y actuando sobre ellos. Por ello la transformación ha sido percibida como la definición más apropiada de calidad en la educación superior.¹⁵

Si desestimar la complejidad y las dificultades en la comprensión de los conceptos, la calidad como transformación se ha convertido en una agenda clave en el proceso de mejora de la calidad. Si bien la transformación se asocia comúnmente con el cambio y el proceso de reforma, implica mucho trabajo duro e implica más que el logro de la calidad académica según el umbral prescrito, el desarrollo de la capacidad de un estudiante individual para aprender; sin embargo, lo anterior es impredecible, ya que tomará tiempo y dependerá del compromiso de un estudiante con el aprendizaje.¹⁶

También existen críticas a las limitaciones del aprendizaje transformador. Estas argumentan que el aprendizaje transformador está estrechamente vinculado con la formalidad de la educación para adultos ocupándose principalmente del proceso racional de aprendizaje, ignorando los impulsos psicológicos y el papel de los sistemas intuitivos y emocionales.¹⁷

Otra razón que restringe y dificulta el aprendizaje transformador se origina por su naturaleza compleja que torna complicado para los académicos saber cuándo los estudiantes están listos para ser transformados y cómo pueden guiar la transformación del estudiante. Una dificultad mas se pre-

¹⁴ Herod, L., “Adult learning from theory to practice”, 2002, <http://www.nald.ca/adultlearningcourse/glossary.htm>.

¹⁵ Ming, Cheng, “Quality as transformation: educational metamorphosis”, *Quality in Higher Education*, vol. 20, núm. 3, 2014, pp. 272-289.

¹⁶ Ming, Cheng, “Transforming the learner versus passing the exam? Understanding the gap between academic and student definitions of teaching quality”, *Quality in Higher Education*, vol. 17, núm. 1, 2011, pp. 3-17.

¹⁷ Boyd, R. D. y Myers, J. G., “Transformative education, *International Journal of Lifelong Learning*”, vol. 7, núm. 4, 1988, pp. 261-84.

senta cuan se percibe que la transformación no está diseñada para tener un punto final particular, sino que está incrustada con el propósito de empoderamiento y libertad de pensamiento, por lo que podría ser invisible durante el proceso de aprendizaje.

Otro reto que hay que tomar en consideración según por expertos en el tema; por la complejidad de la transformación, reside en la práctica actual de medir la calidad por criterios y estándares. Esta tendencia podría inhibir la transformación estudiantil, ya que el aprendizaje en la educación de tipo superior es un proceso muy individual, por lo que se deberá enfatizar la creación de nuevos conocimientos y la diversidad en lugar de la estandarización.

IV. LA EDUCACIÓN JURÍDICA

En la actualidad existen aproximadamente 2000 instituciones académicas en la república mexicana donde se pueden cursar estudios de derecho. De ese número de instituciones únicamente el 2% son instituciones públicas, mientras que el 98% son instituciones académicas que operan a través del financiamiento privado.¹⁸

La proliferación de instituciones particulares ha abierto la posibilidad de cursar estudios de tipo superior para aquellos que hace mucho no podían por el reducido número de universidades públicas. Asimismo, la amplia oferta privada, ha abaratado el costo de las colegiaturas en instituciones medianas y pequeñas.

A pesar de esta amplia gama de posibilidades para aquellos que pretenden buscar en el derecho una forma de vida, la manera en que este se enseña y el contenido que se transmite en las aulas parece no evolucionar de conformidad a las necesidades actuales, situación que sin duda no sólo pone en duda la calidad de los estudios, sino vulnera el derecho a la educación.

1. *Alumnos y profesores del derecho*

En muchas ocasiones cuando se piensa en los alumnos solamente como víctimas de una deficiente formación jurídica y son señaladas como culpables las instituciones académicas, sus docentes e incluso los gobiernos; sin embargo, los alumnos también participan y continúan prácticas poco sanas

¹⁸ Información promocionada por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C. Correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, disponible en la página www.ceead.org.mx.

para la consolidación de sus conocimientos, desestimando la dificultad de hacer estudios en derecho.

En razón que la mayoría de las clases que toman los alumnos se basan en exposiciones de sus profesores; los cuales en la mayoría de las ocasiones y el contra del propio sentido de la enseñanza y la ciencia, son vistos como genios absolutos del derecho cuyo conocimiento es irrefutable. Los alumnos se relajan y toman una actitud poco activa de su proceso de aprendizaje, confiados en que la memorización de los libros de texto en las épocas de exámenes hará que aprueben las asignaturas con facilidad.

La actitud descrita genera que los alumnos adquieran una excelente habilidad de memorización a mediano plazo, pues cada ciclo escolar adquieren el conocimiento del derecho positivo que les otorgan sus profesores o los libros de texto para aprobar sus asignaturas. La práctica anterior, genera que el alumno en el mejor de los casos acumule información; no obstante, esto no será suficiente para el éxito en el mundo profesional.

Al desarrollar el alumno principalmente habilidades para el almacenamiento de información, se le priva de una de las herramientas más importantes para todo jurista con independencias del área en el cual se ocupe; la capacidad de solucionar problemas. Ya sea como postulante, como funcionario jurisdiccional o incluso como parte de la administración pública, en cada uno de estos escenarios la capacidad de dar respuesta a problemáticas con base en el sistema normativo es clave para el éxito de un Licenciado en Derecho.¹⁹

La problemática descrita no será la única desventaja de una formación pasiva por parte del alumno. También estará ausente la formación de un pensamiento crítico que lo privara de controvertir las incongruencias y fallas del sistema normativo que es el principal cause de sus actividades.²⁰

La forma de enseñanza del derecho en México, genera graduados cuya inserción en la práctica profesional es deficiente y hace necesario un aprendizaje adicional en despachos y oficinas de gobierno, mismo que no está sujeto a ningún tipo de control de carácter académico. Problemática que se agudiza ante la insuficiencia de espacios y el gasto que representa entrenar a un joven abogado.²¹

¹⁹ Balcázar, Mónica Victoria Ruiz, "Formación vs. Información Método de problemas y Cátedra Magistral en la educación jurídica en México", <http://letrasjuridicas.com.mx/Volumenes/17/ruis17.pdf>.

²⁰ Flores, Imer B., "Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México." *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006, p. 54.

²¹ Magaloni, Ana Laura, "Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México." *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes*.

Cabe precisar que durante décadas, los profesores han sido cómplices de este proceso de enseñanza pasivo; sin embargo, lo sorprende es que estas deficiencias han sido detectadas desde hace muchos años y no se han llevado a cabo grandes esfuerzos para modificar la situación actual de la enseñanza jurídica.

Muestra de lo anterior son las Conferencias Latinoamericanas de las Facultades en Derecho, en específico la llevada a cabo en Lima, Perú, en el año de 1961 donde “se concluyo que la docencia jurídica debía ser activa y debía conciliar la enseñanza teórica con la práctica, entendiendo por enseñanza practica, entre otras características, aquella que está orientada a la solución de casos prácticos y la solución de problemas”.²²

La clase magistral, aquella donde el alumno es un asistente más de múltiples recitales que dan cuenta de las características de un sistema jurídico a través de la exposición del docente, es criticada por ser vertical, favorecer una jerarquización perfectamente delineada donde el alumno es sometido a la potestad del profesor y se encuentra imposibilitado para cuestionarlo, ello en un claro ejemplo de autoritarismo educativo, donde la única voz que se escucha y que es atendida es la del profesor.²³

En palabras de Juan Ramón Capella, el modo tradicional de enseñanza del derecho, es uno de mantenimiento, a través del estímulo por parte de los profesores para que sus alumnos repitan una y otra vez figuras y conceptos jurídicos. Lo cual genera; como se mencionó en líneas anteriores, la imposibilidad que generen un pensamiento crítico que los posibilite para dar solución a los problemas que se enfrentará en su vida profesional.²⁴

El método tradicional de enseñanza del derecho genera otras consecuencias negativas para los alumnos. Les forja una concepción estática del derecho, aislado de otras áreas del conocimiento, concibiéndolo como un fenómeno inmutable que no puede ser afectado por lo que ocurren en la sociedad.

La situación anterior ha generado que los problemas sociales no sean atendidos adecuadamente por los operadores del derecho y que ante re-

Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p. 72.

²² Serna de la Garza, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 111, 2004, p. 1048.

²³ Madrazo Lajous, Alejandro, “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué?”, *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006, p. 182.

²⁴ Capella, Juan Ramón, *El aprendizaje del aprendizaje: una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998, p. 29-39.

formas de gran calada como la ocurrida en 2008 en materia penal o la de derechos humanos de 2011, abogados de generaciones anteriores se sientan totalmente descontextualizados, pues pensaron que el sistema jurídico en el cual aprendieron a desarrollarse era perfecto e inmutable.

Un problema adicional existente en la enseñanza del derecho es el perfil de los docentes. En un primer gran bloque se encuentra aquellos que ven la actividad docente como un pasatiempo que adiciona prestigio a su trayectoria profesional, dedicando poco tiempo a la preparación de sus clases y al aprendizaje e investigación de nuevo modelos de enseñanza del derecho.²⁵

En otro sector se ubican aquellos docentes que realizan actividades principalmente de investigación, no obstante, estos profesores son desdeñados por lo alumnos en razón que son criticados por su falta de experiencia práctica en el campo del derecho.

2. *Contenido de la enseñanza del derecho*

La problemática no se encuentra presente únicamente en la forma que los alumnos y los profesores practican el proceso de aprendizaje del derecho a través de la clase magistral. Las dificultades se encuentran también cuando se revisa la sustancia de lo que están aprendiendo. Así la concepción que se tiene del propio derecho ha delineado y en muchos casos limitado el estudio del derecho y las materia o aéreas de conocimiento que deben estar contenidas en los planes y programas de estudios de las diversas instituciones académicas.

Sin profundizar sobre las diferentes corrientes filosóficas que han tratado de definir al derecho; pues lo anterior es un tema por mucho más extenso del que se trata aquí. Es evidente que en México se ha arraigado en la psique de la mayoría de los operadores jurídicos el formalismo que conceptualiza al derecho como un conjunto de normas que regula la conducta del hombre en sociedad, mismas que deben ser entendidas de forma aislada y ajena a cualquier sistema valorativo, económico, político en incluso cultural.²⁶

²⁵ Fix-Fierro, Héctor y Sergio López-Ayllón, “¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p. 10.

²⁶ Existe un universo de teorías interpretativas de lo que es el derecho, algunas tan alejadas a la concepción mexicana como la elaborada por los *Critical Legal Studies*, cuya corriente a finales de los años ochenta se pronunciaba sobre el reconocimiento inexorable del vínculo entre el derecho y la política. Un estudio comparativo entre dicho sistema y el mexicano se puede encontrar en los trabajos elaborados por Alejandro Madrazo Lajous.

Una forma tan rígida de entender al derecho, ha originado que los planes y programas de estudios se encuentren cargados de una amplio número de asignaturas de carácter teórico cuya única finalidad es que los alumnos tengan una imagen o radiografía perfecta de como se encuentra instrumentado el derecho. Ello implica que los esfuerzos se concentren en que el alumno entienda como opera en un plano teórico el estado mexicano; sin embargo, en pocas ocasiones se le enseña al alumno a aplicar esos conocimientos en un ambiente real, donde influyen factores políticos, económicos y sociales.

Incluso las asignaturas que tiene la características de ser procesales dentro de los estudios de derecho, muchas de las veces se limitan a que el alumno comprende los términos utilizados dentro de un proceso, ya sea de naturaleza, civil, penal o administrativo, sin que en realidad los alumnos tengan un experiencia real y practica de lo que están aprendiendo. De ahí que, en el mejor de los escenarios los alumnos en los últimos años de su formación busquen completar su formación en despachos u oficinas de gobierno.

Al respecto cabe destacar que la comunidad jurídica en México acepta que lo abogados que año con años egresan de la universidad en México son formados bajo un mismo molde, aquel que se caracteriza por la enseñanza tradicional a través de la clase magistral, el sentimiento de una disociación entre la teoría y la práctica del derecho, así como un sentimiento de asilamiento de su conocimiento en razón de la falta de asignaturas en los planes de estudios que completen su formación, como lo son las ciencias políticas, la economía y la sociología.²⁷

Las tres problemáticas anteriores describen esencialmente los retos que enfrenta la educación superior en México, en específico de aquellos que cursan estudios jurídicos. Dicha situación revela que los futuros juristas que tengan una formación integral, serán aquellos que de forma independiente busquen completar los conocimientos prácticos y de otras aéreas del conocimiento que sus instituciones no les brindan, así como aquellos que de manera autodidacta superen las deficiencias que impone la clase magistral.

Cabe precisar que instituciones académicas como la Universidad de Sonora, o reciénentme el CIDE, se han preocupado por dar un cambio en la forma de enseñar y transmitir los conocimientos jurídicos a sus nuevas generaciones de abogados; sin embargo, parece que vencer las dificultades señaladas es una obra de buena fe, más que una obligación por parte de la instituciones académicas tanto pública como privadas, situación que no sólo es síntoma en un deficiente servicio educativo, sino que puede ser interpre-

²⁷ Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p. 65.

tado como violación al derecho de educación de los jóvenes estudiantes en derecho.²⁸

V. CONCLUSIONES

Si se lleva a cabo un ejercicio reduccionista, la educación superior presenta una dicotomía, donde una de sus concepciones la muestra como una actividad emancipadora que libera a los hombres del yugo de la ignorancia y les permite participar activamente en la en la sociedad a la que pertenecen. Por otro lado, es vista de manera negativa como una manera de obtener personal calificado para las diversas actividades que la economía y el mercado requieren.

Desafortunadamente, la actual manera de enseñar el derecho no cumple las expectativas de ninguna de las dos posiciones referidas, lo anterior es así ya que los recién egresados son incapaces de insertarse plenamente en la sociedad debido al asilamiento de sus conocimientos en relación con la economía, la política y la sociología, sin tomar en consideración su falta de capacitación para la solución de problemas, ya que fueron capacitados para el almacenamiento de información.

Las deficiencias anteriores evidencian que los egresados tampoco satisfacen las necesidades del mercado, pues requieren de un acondicionamiento adicional a los estudios brindados en la escuelas de derecho, entrenamiento que muchas compañías no están dispuestas a financiar, de ahí que incluso los mejores promedios tengan serias dificultades para encontrar donde emplearse y emprender sea un fenómeno muchos mas escaso.

Lo anterior deja muy en claro que la mayoría de las instituciones que imparten los estudios de derecho no cumplen con una característica básica que da cuenta de la calidad de los estudios; la transformación de sus estudiantes, pues con independencia de la complejidad de elaborar indicadores que así lo acrediten, parece intuitivo la deficiencia de la educación jurídica por las circunstancias ya expresadas.

Finalmente, si los esfuerzos en materia de educación superior; en específico la jurídica se ha dirigido a ampliar el acceso a través de la multiplicación de instituciones educativas, principalmente privadas, y se ha desestimado el aseguramiento de la calidad, sin duda se esta vulnerando un derecho humano contenido y reconocido en instrumental de carácter internacional.

²⁸ Montoya Vargas, J., “El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica”. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 2014, p. 187.

Lo anterior vuelve paradójico que la institución a la cual acuden los alumnos en busca de formarse como expertos de materia jurídica, se precisamente donde pueden ver vulnerado su derecho a la educación superior de calidad.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R., *The Idea of Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1990.
- TAM, Maureen, “Measuring Quality and Performance in Higher Education”, *Quality in Higher Education*, vol. 7, núm. 1, 2001.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA/ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, Nueva York, UNICEF/UNESCO, 2008.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y El Caribe. Contexto de Internacionalización y Proyecciones de Políticas Públicas*, Caracas, Venezuela, IESALC/UNESCO, 2014.
- EWELL, Peter, “Twenty years of Quality Assurance in Higher Education: What’s Happened and What’s Different?” *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 16, núm. 2, 2010.
- HARVEY, Leen y GREEN, Diana, “Defining quality”, *Assessment and Evaluation in Higher Education: An international journal*, Reino Unido, vol. 18, núm. 1, 1993.
- OLASKOAGA, Larrauri, Jon *et al.*, “La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 44, núm. 173, 2015.
- AKALU, Girmaw A. “Higher education ‘massification’ and challenges to the professoriate: do academics’ conceptions of quality matter?”, *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 22, núm. 3, 2016.
- HEROD, L., “Adult learning from theory to practice”, 2002, <http://www.nald.ca/adultlearningcourse/glossary.htm>.
- MING, Cheng, “Quality as transformation: educational metamorphosis”, *Quality in Higher Education*, vol. 20, núm. 3, 2014.
- MING, Cheng, “Transforming the learner versus passing the exam? Understanding the gap between academic and student definitions of teaching quality”, *Quality in Higher Education*, vol. 17, núm. 1, 2011.

- BOYD, R. D. y MYERS, J. G., “Transformative education’, *International Journal of Lifelong Learning*”, vol. 7, núm. 4, 1988.
- MADRAZO LAJOUS, Alejandro, “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué?”, *Académica, Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006.
- BALCÁZAR, Mónica Victoria Ruiz, “Formación *vs.* Información Método de problemas y Cátedra Magistral en la educación jurídica en México”, <http://letrasjuridicas.com.mx/Volumenes/17/ruis17.pdf>.
- FLORES, Imer B., “Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México”, *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006.
- MAGALONI, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.
- SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 111, 2004.
- CAPELLA, Juan Ramón, *El aprendizaje del aprendizaje: una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998.
- FIX-FIERRO, Héctor y LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio, “¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.
- MONTOYA Vargas, J., “El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica”, *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, vol 12, núm. especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 2014.