

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

Gerardo GARCÍA SILVA\*

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo,  
involúcrame y lo aprendo.

Benjamin FRANKLIN

Los hombres aprenden mientras enseñan.

SÉNECA

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *La concepción clásica de la ciencia y su enseñanza.* III. *Rompiendo paradigmas.* IV. *Las perspectivas de la educación en el siglo XXI.* V. *La nueva forma de enseñanza del derecho.*

### I. INTRODUCCIÓN

Quiero iniciar esta pequeña colaboración señalando que me precio de ser seguramente uno de los muchos afortunados que hemos tenido el privilegio de haber compartido durante un pequeño lapso con el doctor Jorge Witker Velásquez en algunas de sus clases. En lo personal, dudo mucho de las casualidades; soy más de la opinión de las causalidades en la vida; pero como sea, me uno gustoso a todos aquellos que, con independencia de nuestra actual actividad o desarrollo profesional, nos une un vínculo especial: el haber sido compañeros de viaje de un viajero incansable, de haber sido cómplices de un

\* Doctor y maestro en derecho por la UNAM; maestro en ciencias penales con especialización en ciencia jurídico-penal por el Inacipe; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), nivel I; capacitador certificado en razón de sus méritos por la Secretaría Técnica del Consejo de Coordinación para la Implementación del Sistema de Justicia Penal (Setec); director académico del Instituto Mexicano del Juicio Oral, S. C. (Imejo); profesor-investigador invitado del Instituto Nacional de Ciencias Penales (Inacipe).

sospechosista por antonomasia (léase observador crítico de la realidad), pero sobre todo, un ser humano que con su trato gentil, sus comentarios agudos y provocadores, hizo que nuestro camino a través del bosque del derecho (parafraseando a Goethe) efectivamente nos hiciera salir, pero no de la misma manera.

Transcurrida la primera década de un nuevo siglo y milenio, puedo decir ahora, en retrospectiva, que se hacen cabales las sentencias que el doctor Witker pronunciaba en clase sobre la transformación del mundo y, por ende, del derecho. Hoy es un lugar común decir que las cosas cambian, que se rompen paradigmas, que es necesario transformar todo, incluida nuestra forma de entender el derecho como factor del cambio social; sin embargo, quienes en la década de los noventa fuimos discípulos del doctor Witker sabemos que esas frases sonaban casi a herejía. Por eso hoy me congratulo en poder compartir algunas reflexiones en torno a una figura que conforme uno trata de aprehenderla se agranda más, que entre más se conoce, más compleja se vuelve, pero sobre todo, dar un pequeño testimonio de lo mucho que las generaciones pasadas, presentes y futuras deberemos a un hombre que en su pensamiento, en su obra, pero sobre todo en su cátedra, ha sembrado semilla que sin duda ha dado y seguirá dando(se) fruto.

## II. LA CONCEPCIÓN CLÁSICA DE LA CIENCIA Y SU ENSEÑANZA

¡Estamos casados con nuestra abuela!... ésta era una de las muchas frases con las que el doctor Witker iniciaba sus sesiones. Ciertamente, al principio resultaba desconcertante; sin embargo, conforme avanzaban las sesiones su significado se hacía evidente. Esta aseveración es más que elocuente para señalarnos la aberración en la que vivimos aún en el aspecto educativo; estamos atados a una tradición más que rancia, más que obsoleta en muchas formas, a la que, sin embargo, y pese a reconocer el equívoco, seguimos aferrados, como a la herencia familiar. El prototipo de enseñanza, sobre todo la enseñanza formal, se comienza a conformar en la Edad Media, específicamente en los monasterios, con la actividad de los copistas y en la tradición de la llamada “cátedra”; es decir, el modelo de enseñanza basado en la memorización de lecciones impartidas por el magíster a los alumnos, por cierto, si atendemos a la etimología de la palabra, encontraremos algo muy singular: etimológicamente, “alumno” es una palabra que viene del latín *alumnus*, participio pasado del verbo *alere*, que significa “alimentar”; otra interpretación más libre, pero no menos cierta en consonancia con la época: *a* es privativo de, *lum*, *luminus*, luz; es decir, el “alumno” es el que no

tiene luz, carece de luz propia para brillar, por lo que debe ser iluminado; es decir, educado. Es así que la concepción clásica de la enseñanza que aún priva en México está en mucho basada en la idea de que el educando es una tabla rasa, un ser sin luz, sin sustento que tiene que ser alimentado, proveído de luz (el saber de otros) para poder brillar.

Así pues, las primeras lecciones del doctor Wikter giraban en torno a la concepción de la educación, sus procesos, resultados y, naturalmente, sus consecuencias en el ámbito jurídico. Por ello, sus clases, dicho sea con todo respeto, no eran la tradicional cátedra magistral, sino que estaban más bien pensadas como interminables conversatorios, talleres, seminarios, en los que el tema de reflexión se proponía y comenzaban largas discusiones y debates, que no hacían más que comenzar la verdadera labor educativa, la de incitar la reflexión propia, prepararnos para el siguiente paso, entender la historia de la humanidad, por lo menos la historia moderna occidental, como un gran relato, una historia fundamental, que parecía escrita, contada y aceptada sin cuestionamiento. El cristianismo, la democracia, el derecho, entre otros, eran entendidos, según este relato, como los grandes pilares que sustentaban la civilización occidental. De esta forma, en lo tocante al aspecto del derecho, su estudio y enseñanza descansaban en la idea —positivista, por cierto— de que todo estaba dado, que la ley era el reflejo de la realidad, y que de hecho ésta debía incluso adaptarse a lo prescrito por aquélla; tal era el dislate, pero esto era poco cuestionado, ya que el *statu quo* promovía esta idea; pensar lo contrario era como sostener las teorías de Copérnico en la época de la Inquisición. Era así que las sesiones del doctor Witker eran verdaderas conjuras contra el *establishment* y auténticas provocaciones en contra de la tradición que habíamos recibido y aceptado sin más. Fue así que comenzamos a cuestionar el papel del derecho como factor u obstáculo al cambio social (Eduardo Novoa Monreal), o las posibilidades de cambio por medio de una mirada distinta o un enfoque diferente (Gastón Bachelard o Humberto Maturana). Pero para lograr eso era necesario, desde una perspectiva epistemológica, romper paradigmas, romper lanzas en pro de nuevas perspectivas, visiones para repensar entonces a un mundo que recién estaba saliendo de la “guerra fría”, que comenzaba a vivir procesos de integración comercial, económica, política y social; un mundo que gracias a los avances de la ciencia y la tecnología comenzaba a hacerse pequeño, tan pequeño como una “aldea global”, y en el que las respuestas de ayer, hoy ya no hacían sentido; los mitos fundacionales se resquebrajaban, y, por lo tanto, había que generar nuevos relatos; todo ello, visto desde las cuatro paredes de las pequeñas aulas de la entonces Unidad de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, situada al lado del edificio de

Humanidades, en la Ciudad Universitaria; todo ello entre clases, exámenes, trabajos y el trajín cotidiano de estudiantes de posgrado atrapados entre dos mundos (la academia y la realidad), sin duda para muchos fue como el descenso a los nueve infiernos de Dante Alighieri; para otros, fue romper las cadenas de ignorancia que nos ataban, y que por primera vez nos permitían ir directamente hacia la luz y saber qué hay afuera de la caverna, pero créanme, a algunos todavía nos ciega la luz.

### III. ROMPIENDO PARADIGMAS

Un paradigma es esencialmente un modelo o un ejemplo a seguir. El doctor Witker señalaba en sus sesiones que este modelo o ejemplo a seguir se había formado a través del tiempo, en lo que denominaba —siguiendo entre otros a Jean François Lyotard— “metarrelatos”; es decir, los grandes mitos fundacionales sobre los cuales se había erigido nuestra civilización occidental (véase *La condición posmoderna*), la condición del saber y la cultura comienzan a ser cuestionados en un entorno en el que los grandes mitos ya no alcanzan a justificar el *statu quo*, ni tampoco para sofocar, explicar u orientar los cambios que vienen, sobre todo a consecuencia de la llamada globalización (véase a Zygmund Bauman, *La globalización y las consecuencias humanas*), situación casi imposible si se quiere llevar a cabo “literalmente” como si se realizara una autopsia, ¿cómo poder ver desde nosotros mismos la causa de nuestra propia decadencia o nuestra muerte? ¿Cómo hacer la disección para encontrar las causas generadoras? Es ahí que el doctor Witker propone algo revolucionario, diferente tanto epistemológica como metodológicamente; nos propone, en términos de Humberto Maturana, variar “el ángulo de mira”, lo que necesariamente implica romper con los moldes del pasado, con la tradición. La respuesta no viene ni del derecho ni de la sociología, sino de la biología, de la capacidad de adaptación y de la plasticidad de los seres vivos para reorganizar funciones cuando se presenta un cambio radical. Para entender lo que viene, es necesario romper con lo establecido, cuestionarlo, criticarlo, ponerlo en contexto, salir de él en el sentido más literal del término.

Los grandes mitos o relatos construidos para entender a la civilización occidental son mitos o relatos que devienen fatuos a una realidad que ya no es más, que ya cambió; esos pilares sobre los cuales se había cimentado y construido no sirven más, por lo que es necesario generar nuevos discursos, nuevos relatos fundacionales que nos permitan entender lo dado (el pasado) y lo dándose (el presente, pero sobre todo el futuro). Lo anterior implica “divorciarse de la abuela”, “rechazar la herencia familiar”, renunciar a las

seguridades adquiridas, quemar las naves (como hiciera Hernán Cortés en 1519) y adquirir la seguridad de lo desconocido y con la única perspectiva de mirar hacia el horizonte.

Visto así, desde la óptica del derecho, ¿qué implicaba esto? Esencialmente, renunciar a una tradición positivista, sobre todo kelseniana, que es la que ha dominado el mundo jurídico en México y que ha permeado en prácticamente todas las instituciones, normas y concepciones jurídicas desde entonces, incluida naturalmente la enseñanza del derecho en nuestras universidades.

El derecho ¿es una ciencia?, ¿qué tipo de ciencia?, el derecho ¿puede tener relación con otros referentes sociales, como la moral, la religión?, el carácter científico del derecho, su objetividad, ¿permite realizar solamente análisis cuantitativos o también cualitativos?, el normativismo, formalismo o positivismo jurídico, ¿excluye otras posibilidades de acercamiento al fenómeno normativo, que no sean necesariamente a través de la perspectiva iuspositivista? Epistemológicamente ¿debemos comprender al derecho tan sólo como el proceso legislativo?, ¿qué es el derecho desde esa perspectiva? Y la pregunta más interesante: y la justicia, ¿en dónde queda?...

Sin duda, el derecho es una ciencia de tipo social. Como producto social, es reflejo y está permeado de aspectos de tipo moral y religioso, sin que ello impida que genere conocimiento de tipo objetivo, racional, que permita realizar análisis cuantitativos, cualitativos o mixtos, como cuando nos preguntamos sobre la eficacia de una determinada norma en un contexto social e histórico determinado; por supuesto que existen otras formas para acercarse al fenómeno normativo diversas al iuspositivismo, como el iusnaturalismo, el iusmarxismo, el realismo jurídico, la sociología jurídica, así como la semiótica, entre otros. Como podemos percatarnos, reducir o limitar el estudio del fenómeno jurídico a un mero proceso legislativo, ya sea como acto legislativo, fenómeno social, es un reduccionismo autolimitante, como si quisiéramos simplistamente reducir el arcoíris a un mero fenómeno del color blanco. Finalmente, el aspecto axiológico sin duda vuelve por sus fueros y nos muestra que el conocimiento sin finalidad (valores) es como un camino sin destino; no sólo es importante avanzar, sino también la dirección que debemos llevar; de otra forma, al igual que Alicia en el país de las maravillas, al preguntar al gato rizón sobre el camino que debe tomar y éste le contesta: ¿hacia dónde quieres ir...?, y ella le responde que ¡da igual!..., y el gato le contesta que ¡entonces el camino no importa!...

Pero ¿por qué es importante hacer esta reflexión sobre la forma en que en las universidades se enseña el derecho? En un interesantísimo artícu-

lo sobre las concepciones filosóficas de la enseñanza del derecho, Rodolfo Vázquez señala lo siguiente:

La enseñanza del derecho y el diseño de cualquier currículum universitario es un asunto que merece atención especial. ...Con este propósito voy a intentar responder a tres cuestionamientos básicos: 1. qué concepción del derecho se quiere enseñar; 2. cuál es la metodología adecuada o coherente con tal concepción; y 3. Qué resultados u objetivos se espera alcanzar en los estudiantes de acuerdo con la concepción y la metodología elegidas. Las respuestas que se han ofrecido a estas tres preguntas han sido de una gran variedad. Me atrevería a decir que ahí (universidad, facultad o centro) donde se ha tomado plena conciencia del qué, el cómo y el para qué del derecho, se ha podido perfilar un “carácter”, una “manera de ser”, que identifica a los mismos profesores y alumnos, y que orienta el rumbo de la institución. La variedad de respuestas conforma, sin lugar a dudas, una pluralidad de identidades jurídicas.<sup>1</sup>

Como puede observarse de lo mencionado *supra*, la concepción filosófico-jurídica de la que se parta influirá en la currícula, en la enseñanza, incluso en el modelo de operadores jurídicos de esa sociedad. En el caso del artículo en comento, las perspectivas que se mencionan son tres: la concepción formalista o positivista ortodoxa, las concepciones crítico-realistas y las concepciones deliberativas o democráticas.

Respecto de la concepción formalista o positivista, Rodolfo Vázquez señala:

[...] Desde el punto de vista metodológico de lo que se trata es de asumir una posición a-valorativa y descriptivista, la enseñanza del derecho debe corresponder a la misma, es decir, los estudiantes deben conocer y saber explicar el contenido del ordenamiento jurídico y reproducirlo con la mayor claridad posible. Cito nuevamente a Martín Böhmer: “La discusión crítica y la investigación empírica o normativa no tienen cabida en este esquema. No deben sorprender la carencia de aulas que permitan un diálogo al estilo de los seminarios, la falta de espacios para el debate y la inexistencia de clases y evaluaciones que tiendan a entrenar en la resolución de casos, en el análisis crítico de textos legales, o en la defensa de algún cliente. El diseño del plan de estudios calca el diseño del sistema jurídico: un curso para la Constitución, otro para el código de procedimientos civil, dos para el código penal, y debido a su extensión, varios para el código civil, etc. Las evaluaciones son en general a libro cerrado y con preguntas sobre diversos temas para saber cuánto recuerda el alumno de los textos estudiados o si los ha comprendido”. Como parece

<sup>1</sup> *Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho.*

natural, si los textos que se utilizan son los códigos, las leyes o los comentarios a las mismas en el marco de la dogmática jurídica, las bibliotecas reflejarán esa literatura, pero difícilmente se encontrarán otro tipo de materiales o, si los hay, su consulta será espúrea.<sup>2</sup>

Sobre las concepciones crítico-realistas, Rodolfo Vázquez señala:

La concepción crítico-realista abarca un conjunto amplio de escuelas y pensadores. Hice alusión hace algunos momentos a lo que Renato Treves llamó “revuelta contra el formalismo”: François Geny en Francia, el juez Holmes en Estados Unidos, la jurisprudencia de intereses. A éstos habría que agregar otros juristas como Jerome Frank y Roscoe Pound, a los representantes de la escuela escandinava, la escuela del derecho libre, el marxismo jurídico y, más recientemente, las llamadas genéricamente escuelas críticas del derecho. En un afán de síntesis y por razones de tiempo centraré mis comentarios sobre una de las corrientes contemporáneas, cuyo principal desarrollo se ha dado en los Estados Unidos, y que ha sido objeto de debates intensos especialmente a partir del reconocimiento de las minorías, la llamada “Estudios críticos del derecho” o Critical Legal Studies. ...A partir de esta concepción general del derecho se pueden delinear con relativa facilidad el tipo de enseñanza defendida y promovida por los CLS. Por lo pronto, debe asumirse que las facultades de Derecho son lugares de gran intensidad política: reproducen y están al servicio de una serie de “jerarquías ilegítimas” que se revelan en la misma profesión jurídica y en la sociedad.

Las facultades de Derecho — pensemos sobre todo en aquéllas que en Estados Unidos son catalogadas en los niveles superiores— son vistas como auténticas fábricas de abogados corporativos, suministrando la mano de obra inexperta y dócil que requieren los grandes despachos de abogados. Poco a poco, a lo largo de su formación profesional, se va “incapacitando” al estudiante para el conocimiento de otras áreas —política, historia, filosofía— y para el ejercicio de prácticas alternativas, denigrando o menospreciando esas áreas o prácticas alternativas, o bien, ofreciendo un “mensaje emocional” al tenor de la siguiente afirmación de Kennedy: “La Facultad de Derecho, como extensión del sistema educativo global, enseña a sus estudiantes que ellos son débiles, perezosos, incompetentes e inseguros..., y que, si tienen suerte y están dispuestos a aceptar la dependencia, grandes instituciones les tomarán a su cuidado pase lo que pase”. Pero además de preparar a sus estudiantes hacia la práctica del Derecho corporativo, las Facultades de Derecho los preparan para insertarlos en la estructura fuertemente jerarquizada de la profesión jurídica. Ésta comienza por la misma jerarquización de los despachos jurídicos, entre sí y hacia el interior de los mismos, y continúa con la jerarquización en

<sup>2</sup> *Idem.*

el sistema judicial, entre abogados y clientes y en la propia estructura social, donde el abogado tiene garantizado un lugar en la élite social. La enseñanza del Derecho reproduce y sirve a estas jerarquías. Los mecanismos de jerarquización son diversos pero se podría pensar, por ejemplo, en el criterio de los recursos materiales y la cualificación de los profesores: las facultades más ricas tienden a tener los mejores profesores, y los mejores estudiantes con recursos van a ese tipo de facultades; por el contrario, las facultades más pobres tienen peores profesores y peores estudiantes.<sup>3</sup>

Por lo que hace a las concepciones deliberativas o democráticas, Rodolfo Vázquez sostiene:

La concepción deliberativa y democrática de la educación, que quiero hacer extensiva en este último inciso a la enseñanza del derecho, no es nueva en el escenario filosófico; bastaría pensar en los trabajos pioneros de John Dewey y Emile Durkheim, por ejemplo. Pero ciertamente es a partir del camino abierto por John Rawls, que pensadores como Amy Gutmann y Carlos Santiago Nino, han desarrollado esta concepción con especial referencia a los campos que ahora nos interesan.

[...]

Si por educación, sostienen los defensores de esta concepción, se entiende un proceso mediante el cual se preserva, transmite y recrea una cultura común —conocimientos y creencias, ideales y normas, hábitos y destrezas—, tal proceso se justifica desde el modelo deliberativo y democrático cuando se favorece la formación y el ejercicio de la autonomía personal; el fortalecimiento de la dignidad humana; y el trato igualitario de los individuos a través de la no discriminación o, en su caso, de la diferenciación en virtud de rasgos distintivos relevantes. Una educación justificada de acuerdo con tales directrices sólo tiene cabida en una sociedad donde la autoridad educacional esté distribuida de manera que permita participar activamente a los ciudadanos tanto en el diseño de las políticas educativas como en los contenidos curriculares.

Como afirma Gutmann: “La virtud democrática, para decirlo sencillamente, significa la posibilidad de debatir públicamente los problemas educativos... la habilidad para deliberar y, de esta manera, participar en una consciente reproducción social”. Lo que se requiere es de una sociedad democrática que asegure la enseñanza de aquellos valores necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo, por ejemplo, la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad.

[...]

Para quien acepte una concepción del derecho como una práctica social moralmente relevante, es decir, que permita la deliberación democrática y

<sup>3</sup> *Idem.*

la justifique a partir de principios, valores y derechos fundamentales, la enseñanza del derecho: “debe entrenar en esa forma particular de deliberar, entendiendo cuestiones básicas de justificación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real”. Los graduados deberán ser jueces que entiendan los límites que impone la democracia a su trabajo, y que asuman su responsabilidad como custodios de los procedimientos democráticos, de los derechos fundamentales y de la práctica social en la que consiste el derecho, y como abogados deberán asumir su responsabilidad protegiendo la práctica pero acercándola (favoreciendo a su cliente) a la mejor interpretación posible. En fin, los graduados deberán ser los guardianes de la deliberación democrática y de las reglas que la definen.<sup>4</sup>

En conexión con estas ideas, Jorge Witker señala que la complejidad que muestra la realidad en la que se desenvuelve la investigación jurídica hace necesaria una visión diferente de acercamiento y comprensión del fenómeno jurídico, por lo que propone un acercamiento desde una perspectiva holística para lograr una mayor y mejor comprensión de este fenómeno. Él mismo lo explica de la siguiente forma:

La complejidad que enmarca la realidad jurídica actual exige una perspectiva de análisis, que a partir de una integración de concepciones jurídicas —positivismo, iusnaturalismo, ius-sociologismo—, permita la generación de nuevos conocimientos, a través de diversos tipos de investigación, que lejos de constituir compartimientos estancos, nos permite vincular el conocimiento de forma tal, que cada tipo de investigación constituya un eslabón dialéctico de un conocimiento posterior.<sup>5</sup>

El mismo doctor Jorge Witker explica en qué consistiría esta propuesta holística en los siguientes términos:

Desde este enfoque ... la aplicación del paradigma holístico al ámbito jurídico, como respuesta al escenario antes descrito, modelo que implica no sólo el reconocimiento de los aportes de las llamadas monografías jurídicas, en la descripción de contextos legales, sino en el reconocimiento de una concepción abierta del derecho, que integrado por normas, hechos y valores, requiere de diversos tipos de investigación —exploratoria, descriptiva, analítica, comparativa, propositiva, prospectiva, interactiva, evaluativa— que den cuenta de diferentes tipos de análisis.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> *Hacia una investigación jurídica integrativa.*

<sup>6</sup> *Idem.*

Más adelante, para sustentar su propuesta, el doctor Witker da cuenta del estado de la investigación jurídica, y emite un juicio del porqué de este estado de cosas, en los siguientes términos:

La investigación jurídica se encuentra en una crisis generalizada en América Latina. Varias causas tentativamente explican la situación: *a)* El predominio de la concepción positivista-formalista del derecho; *b)* El aislamiento de los estudios jurídicos respecto al resto de las ciencias sociales que impiden enfoques globales a los problemas jurídicos; *c)* Una concepción binaria entre teoría y práctica, externo-interno, ser-deber ser, estructura-función, etc., que parcializa y segmenta el fenómeno jurídico de su contexto sociocultural, y finalmente, *d)* Una enseñanza jurídica discursiva, memorística y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos.

A estos factores se suman los complejos retos que la globalidad plantea a los sistemas jurídicos estructurados para regular espacios territoriales acotados (derecho positivo vigente); para ello, se hace necesario diseñar una apertura del conocimiento jurídico que permita superar los paradigmas que heredamos en los años treinta, cuarenta, y cincuenta del siglo pasado, y crear nuevos enfoques que adecuen el derecho a las necesidades de la sociedad actual.

Se trata de utilizar la integración de los conocimientos jurídicos y su vinculación Inter o transdisciplinaria con otras áreas y campos científicos descartados hasta ahora, por el formalismo positivista.

Por ello, postulamos que el profesional del derecho debe actuar en busca de una justicia universal; sin discriminar pueblos, avanzando en la dirección de fortalecimiento de una sociedad solidaria, libre, en armonía con los principios que rigen la naturaleza y que permiten nuestra liberación. El espíritu crítico deberá de residir en el jurista que tiene conciencia del papel que juega en la sociedad.

Las siguientes reflexiones pretenden incursionar por tal novedoso sendero, apoyado por la metodología holística de amplia aplicación en el ámbito de las ciencias sociales.<sup>7</sup>

Como podemos apreciar de los comentarios transcritos, el estado que guarda tanto la investigación como la enseñanza del derecho en México, y en gran parte de América Latina, se encuentra vinculado —o atado— a concepciones, en el mejor de los casos diríamos posmodernas, en términos de los conceptos apuntados en esta colaboración; es de esa forma que se revela como urgente la generación de una propuesta diferente, acorde a

<sup>7</sup> *Idem.*

los tiempos y necesidades que estamos viviendo. En el siguiente apartado vamos a considerar qué pueden aportar las visiones constructivistas de la educación en este aspecto.

#### IV. LAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

De lo dicho hasta ahora podemos observar que las perspectivas metodológicas, así como la enseñanza del derecho en México, han estado vinculadas a una concepción, no sólo educativa o jurídica, sino que en realidad han obedecido a una lógica de poder y de construcción social, que ha estado más relacionada con mantener un determinado *statu quo*, que en promover la consolidación de un Estado más democrático, participativo, transparente y que rinda cuentas a la sociedad. Por ello, no es de extrañar que en la actualidad (2013) México, y en particular los gobernantes, se encuentren en una encrucijada respecto de los múltiples cambios estructurales que debe realizar —educativos, electorales, fiscales, de seguridad y justicia, del Estado, energéticos, entre otros— para que el país no sólo pueda ser competitivo internacionalmente, sino viable, en un contexto de globalización y de una profunda crisis en todos los sentidos a nivel mundial.

Pareciera ser un cliché señalar que la educación es la vía de solución de muchos de los retos que debe enfrentar el país en las décadas por venir; sin embargo, la pregunta no es menor: educación sí..., pero ¿qué tipo de educación?..., con un gran porcentaje del magisterio nacional que no es apto para enseñar, que su preparación no corresponde con los niveles ni necesidades del país, con los escándalos que protagonizan sus líderes sindicales, y sobre todo con el mensaje social que envían a la ciudadanía de que les interesan y preocupan más sus prebendas sindicales que la educación de las futuras generaciones. El panorama no puede ser más funesto.

Sin embargo, hay que señalar que también existe ese otro magisterio: el que no se manifiesta en las plazas o en las avenidas; no son los que muestran su convicción a gritos y consignas en los mítines, sino en las aulas, en la labor callada, continua, constante; aquellos que hacen la diferencia a cuentagotas, con su ejemplo; aquellos que han sabido ver más allá de su propio espacio y tiempo, que saben que sus alumnos son el activo más importante con que cuenta el país, que son los futuros ciudadanos que hay que forjar más con la inspiración que con el adoctrinamiento, más con la reflexión que con la memoria, más con la libertad que con la consigna; esos son los maestros que requiere el México del siglo XXI.

Pero vemos que no bastan las buenas intenciones, los buenos deseos; hay que saber no sólo lo que se va a enseñar, sino el cómo se va a enseñar..., saber cómo hacer que lo que nuestros niños, jóvenes, posgraduados y futuros generadores de conocimientos aprendan, sino cómo hacer que lo que aprendan sea significativo, les ayude a resolver problemas de la vida cotidiana, que les permita generar una visión global y a la vez local del conocimiento.

En particular, la formación de los abogados en México ha estado basada en una concepción formalista del derecho, en la que “todo” parece estar contemplado en la norma, y por lo tanto la única labor que compete al alumno —bajo esta perspectiva— es la de memorizar el contenido de la ley; incluso hay maestros que se precian de que en su clase hay que aprender textualmente lo que ellos dicen y el alumno debe demostrar que lo puede reproducir tal cual —todos conocemos anécdotas de más de un caso de estos—; sin embargo, poco a poco se va abriendo paso una perspectiva distinta, basada en el constructivismo —desde la perspectiva que se quiera, social o cognitiva— que privilegian los recursos con que cuenta el participante —que ya no alumno— en este proceso, perspectivas que privilegian el impacto del conocimiento en la vida del participante; se han venido desarrollando metodologías basadas en casos, problemas, en privilegiar el aprendizaje colaborativo, que en el aspecto memorístico; metodologías bajo las cuales el profesor es más un facilitador, un propiciador del conocimiento, que el magíster de la Edad Media.

Hoy las universidades se encuentran frente a un gran reto: reestructurarse o condenarse a la obsolescencia, innovar o desaparecer frente a otros esquemas educativos. Las universidades deben ser los viveros en los que la semilla que ha sido sembrada comience a dar sus frutos; las generaciones ya no pueden ser las del mañana —que parece nunca llegar—, sino las de aquí y ahora, por lo que los programas curriculares, los profesores, los investigadores y, naturalmente, los alumnos, deben entender que el futuro es mañana, pero que se construye desde hoy, que la actitud no es pasar cuatro, cinco o más años en las aulas y después a ver qué pasa; hoy más que nunca tiene sentido la educación, pero igualmente resulta fundamental saber para qué la queremos, hacia a dónde queremos que nos lleve.

## V. LA NUEVA FORMA DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

Por lo anotado antes es que la enseñanza del derecho bajo estos nuevos signos no puede seguir siendo la misma de antes. Ya no podremos seguir casados con la abuela, generar un nuevo paradigma, una nueva historia, más

acorde a los tiempos que corren. Los cambios en nuestro sistema jurídico se han venido acelerando en por lo menos los últimos veinte años. Solamente por mencionar algunos ejemplos podemos señalar las nuevas concepciones de familia que plantean las uniones de personas del mismo sexo, la participación más activa de capitales privados en sectores tradicionalmente reservados para el Estado, los cambios en el sistema de justicia penal hacia uno de corte acusatorio, la reforma constitucional en materia de derechos humanos, las reformas a la Ley de Amparo, solamente por citar algunas, nos muestran esos nuevos derroteros. Corresponde a las universidades, facultades, escuelas, poder estar atentas a los mismos, y en su momento construir nuevas currículas, revisar planes de estudios, exigir mejor preparación a sus docentes y definir los perfiles de ingreso y egreso de los abogados que el México del siglo XXI requiere. En todo esto queremos terminar como iniciamos esta pequeña contribución, señalando que hay quienes se adelantaron a su tiempo, que hay quienes como el doctor Witker parecieron predicar en el desierto, y que hoy solamente podemos reconocer el mérito que tiene el haber variado el ángulo de su mirada, el pensar ya no en lo dado, sino en lo dándose, el haberse atrevido a renunciar a los paradigmas establecidos y constituir la clase cotidiana en un laboratorio del porvenir, en un ejercicio de imaginación no de lo que es, sino de lo que puede ser.

Concluyo señalando que en el doctor Jorge Witker es de gran mérito reconocer una sola cualidad: la congruencia, la congruencia entre lo que se es, se piensa y se hace; eso es lo que nos define en la vida, y él da pleno testimonio de ello. Deseo que su labor como docente, como investigador y como eterno cuestionador siga durante mucho tiempo; que su palabra, sus obras sigan inspirando a más generaciones, que podamos después aportar nuestra propia reflexión, que podamos hacer nuestra propia contribución al derecho, a la ciencia y a la enseñanza con la misma alegría y convicción con que lo ha hecho el doctor Witker por más de cuarenta años, pues en palabras de Ernesto Sabato: ser uno mismo es llegar a ser ese otro que somos y que llevamos escondido, más que nada como promesa o como posibilidad de ser.