

Jerarquía e ideología en la educación jurídica: Una aproximación a partir del Realismo Jurídico Norteamericano y los Estudios Críticos del Derecho

Hierarchy and ideology in legal education: An approach from the American Legal Realism and the Critical Legal Studies

Yvonne Georgina Tovar Silva¹

Resumen: La presente ponencia tiene por objetivo explorar los alcances de la posible presencia de la jerarquía y la ideología en la educación jurídica, a partir del Realismo Jurídico Norteamericano y de los Estudios Críticos del Derecho. En este marco, las técnicas de enseñanza del Derecho pueden ser un instrumento significativo para fomentar la reflexión crítica, generar nuevos enfoques en la investigación jurídica y contar con una visión distinta de los retos del actuar del jurista en la sociedad.

Abstract: The objective of this lecture is to explore the scope of the possible presence of hierarchy and ideology in legal education. The approach of the topic will be made from the perspective of the American Legal Realism and the Critical Legal Studies. In this scheme, the legal teaching techniques can be a significant instrument to allure the critic reasoning of students, favor new approaches in the legal research and have a different point of view of the challenges that jurists ought to face in society.

Palabras clave: educación jurídica; jerarquía; ideología; técnicas de la enseñanza del Derecho

Introducción

La educación jurídica representa un punto de partida significativo para comprender el Derecho y facilitar la actuación del jurista para transformar su realidad. Sin embargo, la posible presencia de la jerarquía e ideología en la educación jurídica puede conllevar la formación abogados arrogantes, sin ideales propios por los cuales luchar e indiferentes de la realidad en la que se

¹ Licenciada en Derecho con Mención Honorífica por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México; Maestra en Derecho con Mención Honorífica por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México; Magíster en Derecho Internacional: Comercio, Inversiones y Arbitraje, con Distinción Máxima por las Universidades de Chile y Heidelberg; Doctora en Derecho con Mención Honorífica por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

encuentran inmersos. Dicha problemática ya la exponían las posturas del Realismo Jurídico Norteamericano y de los Estudios Críticos del Derecho con motivo de la crítica formulada a la educación jurídica de los Estados Unidos de América en el siglo XX. Pese a que dichas posturas se enmarcan en el sistema jurídico anglosajón y en una educación jurídica distinta a la existente en México, en general ofrecen una visión adicional de los problemas presentes en el ámbito educativo que requerirían una consideración particular. En este esquema, las corrientes de pensamiento anteriormente referidas ofrecen líneas de análisis interesantes que podrían ser el fundamento para la realización de estudios comparados o para obtener indicadores susceptibles de emplearse en investigaciones cuantitativas en torno a la educación jurídica.

Bajo este panorama, se requiere la reconsideración de la relación de profesores y alumnos en el proceso educativo, así como del contenido de la enseñanza, de manera que sea posible fomentar el pensamiento crítico del estudiante. Al efecto, las técnicas de enseñanza del Derecho pueden ser un instrumento significativo para fomentar la reflexión crítica en el aula, mejorar las habilidades de comunicación, generar nuevos enfoques en la investigación jurídica y contar con una visión distinta de los retos del actuar del jurista en la sociedad.

En este contexto, un primer tema a abordar es el marco teórico de la crítica a la educación jurídica, para lo cual se expondrán brevemente los postulados del Realismo Jurídico Norteamericano y de los Estudios Críticos del Derecho. En un segundo tema se explorarán los alcances de la jerarquía e ideología en la educación jurídica bajo las posturas en comento. El último tema se centra en la indagación de la manera en que las técnicas de la enseñanza del Derecho pueden fomentar la reflexión crítica del estudiante.

La presente participación representa una continuidad a la investigación en materia de educación jurídica se delineada en el segundo capítulo de la obra "Teoría Jurídica Crítica Norteamericana. Una Introducción a los Critical Legal Studies", bajo la cual se busca indagar el rol que las técnicas de investigación jurídica pueden tener para atenuar la problemática que pudiera estar inmersa en la jerarquía y la ideología en la educación jurídica.

Aproximación a la crítica jurídica en el Realismo Jurídico Norteamericano y los Estudios Críticos del Derecho

El Realismo Jurídico Norteamericano fue un movimiento de reforma desarrollado en el marco del

enfrentamiento entre la política del New Deal y la resistencia conservadora de la Suprema Corte de Estados Unidos de América a principios del siglo XX, de donde surge la separación temporal y metodológica entre ser y deber-ser, manifestada al servicio de objetivos prácticos tanto críticos, referentes a la denuncia de una cierta dogmática formalista como encubridora de decisiones judiciales conservadoras, como constructivos, con el propósito de adaptar el Derecho a la dinámica social (Hierro, 2000: 80-81).

Los principales exponentes de esta corriente jurídica fueron Oliver Wendell Holmes, Jerome Frank, Benjamín Cardozo, Karl Llewellyn y Roscoe Pound.

Bajo esta corriente, Pound (1960: 1-2) concibe al Derecho como un conjunto de ideales, principios y preceptos para regular las relaciones de los seres humanos y ordenar la conducta en sociedad, y que como tal corresponde a una experiencia desarrollada por la razón y corregida por experiencia adicional, a medida que la sociedad avanza. Dicho autor (1965: 26-27) igualmente afirma que el Derecho es una ciencia de mecánica social que puede realizarse por medio de la ordenación de las relaciones humanas recurriendo a la acción de la sociedad políticamente organizada, y a través del cual es posible reconciliar los derechos, necesidades o expectativas humanas, hasta el límite posible, para asegurar la totalidad de los mismos.

Como se puede apreciar, Pound reconoce el carácter regulador de las relaciones humanas a través de un conjunto de ideales, principios y preceptos, desarrollados por la razón y corregidos por la experiencia conforme a los avances de la sociedad. Bajo esta experiencia es posible advertir la participación activa del individuo en la creación y aplicación del Derecho. Igualmente, alude al carácter conciliador del Derecho, lo cual implícitamente apunta a un reconocimiento de la complejidad y diferencias sociales.

Los temas en que se centró la atención el Realismo Jurídico Norteamericano son los siguientes: 1) La referencia a hechos extra-jurídicos (por ejemplo, decisiones basadas en los prejuicios personales o políticos de los jueces, la referencia a políticas públicas y ciencias sociales) en la comprensión de las decisiones judiciales, y 2) La crítica a la adjudicación jurídica, que implicaba que debajo del aspecto científico y el razonamiento deductivo, las normas jurídicas y los conceptos resultan ser indeterminados y rara vez neutros. (Bix. 2010: 224-225). Tal temática permite advertir la inquietud de sus exponentes por vincular al Derecho con la realidad, reconocer los límites del Derecho y las posibilidades de cambio a través del Derecho y las

políticas públicas.

Por su parte, los Estudios Críticos del Derecho (*Critical Legal Studies* o *CLS* –por sus siglas en inglés), surgen en el contexto de las turbulencias políticas, sociales y económicas surgidas en la década de los setentas en Estados Unidos de América (Robles y Tovar, 2016: 1-32; Tushnet, 1991: 1530-1534), así como del compromiso asumido con los valores de la tolerancia, la libertad de expresión y de cátedra, el respeto a las minorías y, en especial, el pluralismo y la diversidad académica (Pérez Lledó, 1996: 67).

Entre los representantes de dicha corriente se encuentra Duncan Kennedy, Roberto Mangabeira Unger, Mark Tushnet, Robert Gordon, David M. Trubek y Cornell West.

Los tópicos sobre los que se centra esta corriente son la crítica a la neutralidad judicial, la indeterminación del Derecho, la crítica a la educación jurídica, los estudios críticos de raza y de género. Asimismo, se aprecia una crítica al formalismo y la objetividad, así como el uso instrumental de la práctica y doctrina jurídica (Unger, 1986: 1-2).

Más que negar autonomía al Derecho, lo que los críticos parecen querer externar es que el contexto político-social incide en la comprensión e interpretación del Derecho, en tanto que participa de la indeterminación y notas conflictivas que refleja el contexto político y social (Kennedy, 1992: 283).

Bajo este panorama, la crítica jurídica interna que sustentan los *CLS* busca poner al descubierto el sentido político de la práctica cotidiana de los jueces y de los juristas que construyen el Derecho mientras se ven a sí mismos como un instrumento del mismo. El apuntar al interior del Derecho implica una referencia al dominio de las reglas detalladas, argumentos comunes, así como prácticas de la producción académica y judicial. Los conceptos y palabras clave son lagunas, conflictos, ambigüedades, indeterminación, mediación, legitimación del statu quo (pero no del “capitalismo”), estructuración jurídica de la base material y en consecuencia imposibilidad de “determinación en la instancia final” (Kennedy, 1992: 284).

A diferencia de los Realistas Jurídicos Norteamericanos, los *CLS* dan un mayor énfasis a los valores que pretenden proteger, tales como la libertad, igualdad, tolerancia y diversidad. En la realización de la crítica, los *CLS* en general continúan la línea del cuestionamiento de la indeterminación y objetividad del Derecho, el cuestionamiento a las prácticas jurídicas cotidianas y la vinculación del Derecho con la Política.

Si bien, el Movimiento de los *CLS* se encuentra en un periodo de “estancamiento”, al no constatarse continuidad en la dinámica de las reuniones de estudiantes y profesores en la discusión crítica desarrollada a finales de la década de los sesenta y principios de los noventa (De la Flor y Blume, 2004), los *CLS* exhortan a considerar que la actual estructura jurídica no está del todo dada, y que por el contrario, hay otras formas posibles y deseables de ordenar la sociedad, para lo cual primeramente debe entenderse lo que hay detrás de las normas, procedimientos e instituciones jurídicas, y en ese sentido, la deconstrucción permite determinar qué es lo que subyace en el fondo del fenómeno jurídico, valorar las posibilidades de cambio desde la estructura misma y concebir nuevas reglas de interacción social (Anderson, 2004: 205-206).

De esta manera, el Realismo Jurídico Norteamericano y los *CLS* son un referente significativo para explorar los diversos problemas que afronta el ámbito jurídico, las limitaciones y seguimiento ideológico del juzgador, la posibilidad del jurista para tratar de incidir en su realidad, así como la identificación de las tareas pendientes existentes en los distintos ámbitos del Derecho, desde la educación jurídica hasta la decisión judicial.

La jerarquía e ideología encubiertas en la formación del abogado

En el Realismo Jurídico Norteamericano es posible adentrarnos en la crítica a la educación jurídica en el posicionamiento de Jerome Frank (1991: 58-137) quien sostenía que factores tanto racionales como irracionales afectan las sentencias, aunque la mayor parte de las ocasiones no quieran reconocer la incidencia de la irracionalidad y su manifestación en la práctica jurídica. Al efecto, Frank (1991: 139) realiza una propuesta en el sentido de que sería conveniente reformar la educación jurídica, acercándola a las realidades del tribunal y del bufete, principalmente por medio del uso del método de enseñanza por el aprendizaje.

Hasta este punto, se puede apreciar que la problemática de la educación jurídica radicaba por una parte, en su distanciamiento con la realidad jurídica, y por la otra, en cierta resistencia a asumir que en las decisiones judiciales se encuentran presentes tanto factores racionales como irracionales.

De una manera más amplia en los *CLS*, se presenta una crítica a la educación jurídica que se podría englobar en el problema de jerarquía e ideología.

Por lo que concierne a la jerarquía en la educación jurídica, ésta se puede reflejar en el

trato diferenciado del profesor con los estudiantes, indiferencia por los avances del alumno, entrenamiento de las élites en las Facultades de Derecho, dependencia del alumno con el profesor en el proceso de aprendizaje y en la cimentación de las condiciones bajo las cuales el abogado se relacionará con sus clientes, cuyos alcances se enuncian a continuación:

- a. Trato diferenciado del profesor con los alumnos en función de su género, condición socio-económica y raza, e incluso en categorías como “bueno” o “malo”, a partir de sus calificaciones obtenidas (Kennedy, 2004: 133).
- b. Falta de atención a los avances del alumno, situación que se puede apreciar en que a lo largo del curso no se realiza ningún comentario acerca de los progresos del estudiante ni de sus habilidades desarrolladas, salvo la nota de un único examen al final del curso (Kennedy, 2004: 132).
- c. Entrenamiento de las élites en las Facultades de Derecho.- Para Duncan Kennedy (2012: 83-84), la facultad de derecho no es un lugar propicio para los movimientos masivos, sino que es un campo de entrenamiento para las élites que manejan, desarrollan y producen el sistema establecido, a la vez que subestiman los trabajos que están fuera del sistema, como lo es asistencia jurídica para pobres o vecinal.
- d. Dependencia del alumno con el profesor.- Duncan Kennedy (2012: 101) advierte lo autoritario que resulta en las facultades de Derecho que los docentes no consideren importante o fácil o posible permitir que los estudiantes sientan que saben lo suficiente acerca del tema que aprenden en cada clase, a tal punto que puedan sentir que están a cargo de su propia experiencia de aprendizaje, lo cual puede generar una especie de dependencia infantil respecto del profesor que dice ‘esto está bien/esto está mal’, que pasa de un estudiante a otro y los deja básicamente indefensos.
- e. Relación del abogado con los clientes.- Para Kennedy (2012: 92-93), al parecer la facultad de Derecho es significativa en la relación del abogado con los clientes, y al efecto, señala que desde los años sesenta en la educación jurídica se enseñaba a los estudiantes un estilo de profesionalismo que no sólo era autoritario, sino que también inducía a los abogados a controlar y dominar a sus clientes pobres o débiles y a posternarse ante sus clientes institucionales poderosos. Kennedy agrega que las cosas que se conocen y aprenden en las facultades de Derecho refuerzan la tendencia de las

personas normales de clase media a ser bastante ignorantes, a no entrar en contacto con las realidades más brutales del funcionamiento del sistema, a tal grado que el sistema educativo produce esta clase jurídica ultrapoderosa que posee una perspectiva social bastante estrecha sobre cuáles serán las consecuencias del poder que va a ejercer.

De lo externado con antelación, se desprende que la jerarquía en la educación jurídica representa ese conjunto de actitudes, relaciones y nociones orientadas a la preparación de los estudiantes para integrarse en un sistema y que inciden en la manera en cómo se han de conducir diferenciadamente con los clientes. Bajo la jerarquía presente implícitamente en la educación, la función de la evaluación tan sólo representa una labor administrativa destinada a clasificar a los estudiantes, sin una auténtica preocupación por sus avances como estudiantes o por indagar la auténtica comprensión de los temas vistos en clase. Esta jerarquía dificulta que los estudiantes se vean como posibles agentes de cambio y por el contrario, los estudiantes la asumen sin mediar una reflexión o cuestionamiento alguno.

Se podría finalizar este apartado con lo expuesto por Kennedy, en el sentido de que “el problema no es si la jerarquía está ahí, sino cómo se la interpreta y cuáles son sus consecuencias para la acción política” (Kennedy, 2004: 147).

Junto con la jerarquía, el tema de la ideología se encuentra igualmente presente en la educación jurídica. Al efecto, se observa que en Duncan Kennedy (2010: 28), la ideología es un tema recurrente, a la cual concibe como “un proyecto de universalización de una *intelligentsia* que considera que actúa ‘para’ un grupo cuyos intereses están en conflicto con los de otros grupos.” Igualmente, Kennedy (2012: 40) concibe a la ideología como la parte teórica de los proyectos políticos que buscan cambiar o preservar alguna dimensión controversial de la vida social, de esta manera una ideología sólo será tal si combina las pretensiones de un grupo particular o la universalización de los intereses hacia personas que no comparten dichos intereses o que resultarían perjudicadas por el éxito de tal universalización.

Desde luego que los alcances de la ideología son más amplios que aquellos que indica Kennedy, en tanto que entre otros aspectos, no se indagan aspectos como la formación, parcialidad, partidarismo, objetividad y función valorativa, que sí se encuentran presentes en otras posturas, cuyo estudio excede de los alcances de la presente participación. La definición de

Kennedy apunta más hacia la identificación de los conflictos entre ideologías, su carácter político, el triunfo de una ideología, los efectos de cambio o preservación de alguna dimensión controversial de la vida social y el cuestionamiento de los alcances de universalización. De esta manera la aportación a la ideología implica continuar con el cuestionamiento de qué intereses están representados en una determinada ideología, cuáles son los aspectos de la realidad social que se buscan cambiar o preservar y considerar que detrás de esa ideología existen otros proyectos. Asimismo, la ideología apunta a considerar las relaciones de poder existentes en la sociedad, en donde la parte triunfadora será quien imponga su proyecto político para cambiar o preservar un aspecto de la realidad social.

La crítica desde los *CLS*, que se desprende de la noción de ideología, radica en que en la educación jurídica prácticamente no se realiza una referencia a la vinculación entre el Derecho y la Política, lo cual conlleva a que no se comprenda adecuadamente el sentido de las sentencias, leyes o actos administrativos. En este punto, Duncan Kennedy (2004: 128) señala que una parte central de la ideología radica en la distinción que se realiza entre Derecho y Política manifestado particularmente en que se enseñe que el “razonamiento jurídico es algo distinto, como método para llegar a resultados correctos, del discurso político y ético.”

Si bien, el autor en cuestión reconoce la existencia de conocimientos específicos sobre las leyes en vigencia, así como técnicas argumentales específicas para detectar lagunas, conflictos y ambigüedades en las normas, en esta línea de pensamiento se les reduce a “técnicas argumentativas”. Incluso pareciera que la educación jurídica se circunscribe al aprendizaje de técnicas, retener gran cantidad de normas, organizadas en sistemas de categorías, rudimentos del análisis de casos, argumentos que se equilibran, frases hechas y argumentos de conveniencia política. Se idealizan las técnicas, como si el Derecho surgiera de un riguroso procedimiento analítico, llamado razonamiento jurídico que resulta inteligible para el lego, pero que de alguna manera explica y legitima de las normas jurídicas vigentes del sistema jurídico, lo cual conlleva que los estudiantes se limiten al papel de aprendiz en un estudio jurídico (Kennedy. 2004: 124-128) y no conciban al Derecho como parte de la realidad social.¹

En este punto, al parecer el plan de estudios parece desempeñar un papel significativo en que no se induzca al estudiante a considerar la vinculación del Derecho con la Política. Aquí, Kennedy (2004: 123) señala que el programa de enseñanza y la experiencia en clase inculca una

determinada serie de actitudes prácticas acerca de la economía y la sociedad en general, acerca del Derecho y las posibilidades de la vida profesional, lo cual tiene un significado ideológico. Lo anterior, nos invitaría a reconsiderar nuevamente los alcances del curriculum oculto en la educación (Giroux, 2004: 72-76).

Como puede apreciarse, las críticas del Realismo Jurídico Norteamericano y los *CLS* a la educación jurídica apuntan a identificar como elementos problemáticos, la falta de debate en las aulas de las posturas que representan a los grupos minoritarios o a la totalidad de las posiciones políticas que pueden tener los estudiantes, la imposición de ideas, la falta de profundización en el contenido de las normas jurídicas y de aquello que se quiere enseñar a los estudiantes. Lo anterior apunta a reconsiderar el papel del docente y las instituciones encargadas de la educación jurídica. Desde luego, también se tendría que analizar el papel del estudiante, e incluso se requeriría ver el perfil de quienes se interesan por los estudios del Derecho y su desempeño en la licenciatura, por ahora, con los elementos esbozados nos centraremos en explorar la manera en que la jerarquía e ideología pueden estar presentes en la educación jurídica de nuestro país.

En todo caso, es posible advertir que tanto la jerarquía como la ideología pueden incidir en que el estudiante carezca de un pensamiento crítico sólido y propio, no se percate de la complejidad inherente en el fenómeno jurídico y sea indiferente a la realidad política, social, económica y cultural en la que está inmerso. El estudiante así, se limita a memorizar y comprender en el mejor de los casos los temas vistos en clase, con el único fin de acreditar sus asignaturas y ser el mejor de su clase. Dicha actitud impide que el estudiante profundice en los alcances íntegros de la norma jurídica, la época en la que se gestó y cuestionar qué tanto dicha norma responde a las necesidades actuales. Con ello, se limita la posibilidad del jurista para que desde el Derecho pueda transformar esa realidad.

La jerarquía y la ideología en la educación jurídica inciden en que el estudiante sea un receptor, sin estar dispuesto a escuchar ideas distintas a la suya o tener la confianza de externar un posicionamiento distinto al de su interlocutor. Dicha cuestión a la postre genera que en el ámbito público, privado o social en que se desempeñe el jurista no exista esa apertura hacia opiniones contrarias, ni la disposición para discutir, explicar y llegar a un consenso sobre una postura determinada. Además, ante la falta de actitud crítica y la imitación del trato recibido en aula, el estudiante puede adoptar aquellas actitudes tendientes a distinguir injustificadamente

entre aquellos más favorecidos económicamente y los más desprotegidos –a imitación del temor infundido en el aula-, con lo cual el Derecho se ve reducido a una forma de subsistencia, sin considerar que también tiene un potencial para continuar con el anhelo de construir una sociedad más igualitaria, libre y equitativa.

La propuesta educativa desde el Realismo Jurídico Norteamericano y los CLS

Junto con la denuncia de la jerarquía y relaciones de poder existentes en la educación jurídica que denuncia el Realismo Jurídico Norteamericano y los *CLS*, se delinean ciertas propuestas a considerar en la enseñanza del Derecho.

Bajo la visión Realista se buscaba enseñar conceptos jurídicos de una forma que los desmitificara y mostrar que en muchas ocasiones las normas jurídicas no contemplan la solución adecuada a los problemas en el Derecho, y por el contrario, son las políticas públicas las que resultan adecuadas y necesarias para resolverlos (Bix, 2010: 230-231). Esta propuesta conllevaría a atenuar el problema de la ideología en la educación jurídica, en tanto que el estudiante podría apreciar los distintos intereses involucrados en la emisión de tal norma.

En los *CLS*, Duncan Kennedy (2012: 60) apunta a crear una “nueva clase de grupo académico: un grupo que afirme el pensamiento creativo en vez de reprimirlo y que subvierta la jerarquía académica en lugar de someterse a ella o de reproducirla.” La dinámica propuesta por tal autor (2012: 100) busca generar diversos momentos en el aula en que los “estudiantes interactúen entre sí de manera igualitaria, en la que trabajen juntos y no unos contra otros, que realicen ejercicios cooperativos y no competitivos.” Asimismo, Kennedy (2004: 124) expone la necesidad de poner más énfasis en la manera de aprender Derecho antes que normas y habilidades, antes que respuestas a los exámenes, cuyo resultado sería que las capacidades de los estudiantes serían más parejas y que sus posibilidades de práctica fueran más flexibles.

En general las propuestas educativas desde los *CLS* son las siguientes:

Reconsiderar la presencia del contenido político en la estructura del plan de estudios

Duncan Kennedy (2012: 14) parte de la intuición de que a menudo se acepta la presencia del contenido político en la estructura del plan de estudios, pero no se habla de eso porque podría provocar algún conflicto, o no se podría ser riguroso al respecto. Sin embargo, para Kennedy a

veces es útil traer estas cosas a la superficie en lugar de enterrarlas.

Politizar el aula

Para Kennedy (2012: 61) politizar el aula significa intentar enseñar las doctrinas básicas de los contratos, los derechos de propiedad y de la responsabilidad civil utilizando casos reales e hipotéticos que desempeñen tres funciones: 1. Los casos deben ser pedagógicamente útiles para que los estudiantes aprendan derecho positivo. 2. Los casos reales e hipotéticos deben ilustrar brechas, conflictos y ambigüedades en el sistema de derecho positivo. 3. Los casos que plantean el problema de qué hacer con una brecha, conflicto o ambigüedad en el sistema de la doctrina deben dividir a los conservadores y los liberales el aula lo más cerca de la mitad que sea posible.

En la perspectiva de Kennedy (2012: 62-63), el objetivo es elegir un caso y debatirlo de modo tal que resulte absolutamente plausible elaborar un argumento jurídico, ya sea desde el resultado al que llegó la opinión mayoritaria o desde un resultado opuesto, con lo cual se busca polarizar la clase, es decir, polarizar las experiencias de aprendizaje de derecho positivo. De esta manera Kennedy (2012: 63) pretende que los estudiantes “vivencien el aula como un lugar que implica tanto el aprendizaje de la doctrina como el debate de las brechas, los conflictos y las ambigüedades de la doctrina.” Para Kennedy (2012: 73) la idea no es un intento de enseñar valores o esclarecer valores, sino que se propone “atacar el problema de la falta de perspectiva o la aparente neutralidad o la abstracción de los estudios jurídicos transformando el aula en un lugar donde los alumnos aprendan doctrina y argumentación jurídica en el proceso de autodefinirse como actores políticos en sus vidas profesionales.”

Presentar el Derecho como un conjunto de reglas para los conflictos y luchas entre grupos

Una propuesta educativa adicional de Duncan Kennedy (2012: 84) se dirige a presentar el Derecho como un conjunto de reglas para los conflictos y luchas entre grupos, y en donde las decisiones judiciales son ejemplos de cómo argumentar para establecer ese conjunto de reglas. El énfasis está puesto en los pros y los contras de los argumentos que los jueces y abogados utilizan permanentemente. Al presentar el elemento conflictivo del Derecho, Kennedy (2004: 130) apunta a reinterpretar cada decisión judicial como expresión de un interés de clase.

Técnicas para brindar a estudiantes múltiples alternativas de sistemas jurídicos posibles y pistas para identificar los mecanismos de selección que normalmente producen y reproducen el orden jurídico

Robert Gordon (1999: 156-162) formula una lista breve de técnicas que un docente que esté de acuerdo con los *CLS* puede utilizar para brindar a estudiantes múltiples alternativas de sistemas jurídicos posibles y pistas para identificar los mecanismos de selección que normalmente producen y reproducen el orden jurídico. Una primera técnica consiste en realizar un inventario de los esquemas argumentales convencionales y acomodarlos en grupos de pares opuestos (por ejemplo, formalidad e informalidad). Igualmente, dicho autor propone comparar y contrastar, conforme el curso avanza cómo, en diferentes campos doctrinarios, los tribunales reacciones de manera diversa contando con los mismos recursos.

Así, señala el autor en cuestión (1999: 158) que lo que se busca es:

Sacar a la superficie las premisas, supuestos y artificios narrativos ocultos, elaborarlos, hacer que los alumnos los elaboren, mostrar que hay un número limitado de argumentos básicos que se repiten infinitamente en la doctrina y teoría jurídicas, y mostrar que se contradicen unos con otros y que todos pueden ser sacados a la luz en el análisis de cada caso.

Gordon (1999: 169) expone los objetivos de la enseñanza de los *CLS* en los siguientes términos:

Lo que la enseñanza de los *CLS* puede, o lo que idealmente debería ofrecer a los estudiantes son los medios para leer múltiples interpretaciones, explorar múltiples alternativas institucionales y conocer las diversas prácticas y avenidas posibles fuera de un sistema jurídico que muy a menudo es presentado como complaciente o trágicamente congelado dentro de un sistema unitario y con un único curso de desarrollo posible. Se trata de enseñar a los estudiantes a reconocer las grandes visiones políticas enterradas dentro de los argumentos más técnicos, y a debatir estas visiones abiertamente.

De lo expuesto en el presente apartado se desprende que la propuesta de los *CLS* se centra en mostrar la relevancia que adquiere la vinculación del Derecho con la Política, que a su vez permite identificar las inconsistencias, limitaciones y contradicciones del Derecho. Por ello, su propuesta se centra en la politización del aula y de hacer visible el contenido político de los planes y programas de estudio de la Facultad de Derecho.

Al margen de la identificación de la incidencia de la política en la educación jurídica, si retomamos el anhelo de formar nuevos juristas que cuenten con un pensamiento crítico, se estima que las técnicas de la enseñanza del Derecho pueden ser un factor significativo en la educación jurídica para atenuar el problema de la jerarquía y la ideología en la educación jurídica. Por ello, es conveniente indagar de qué manera desde la educación jurídica se puede favorecer el pensamiento crítico de los estudiantes, tema que se abordará en el siguiente apartado.

Pensamiento crítico a partir de las técnicas de la enseñanza del Derecho

Ante la posible presencia de la jerarquía y la ideología en la educación jurídica, se estima que más allá continuar con la indagación de la enseñanza teórica con la enseñanza práctica, mediante la consulta de instrumentos de aplicación jurídica, cursos de clínica procesal, participación en bufetes y tirocinio profesional (Fix-Zamudio, 2000: 398-399), se identifiquen maneras en las cuales sea posible que el alumno se involucre más en el proceso de aprendizaje, de tal suerte que sea capaz de adquirir una visión crítica de su realidad y del fenómeno jurídico, a la vez que se vea a sí mismo como un posible factor de cambio.

Si bien no se trata de eliminar la exposición del profesor, ni de denostar la figura del profesor, se busca generar en el aula espacios de confianza y comunicación entre el alumno y el profesor, para lo cual se estima que las técnicas de enseñanza del Derecho pueden ser un referente significativo para redimensionar las relaciones entre profesor, alumno e institución educativa. Dicho redimensionamiento es significativo para fomentar un pensamiento crítico en los estudiantes, susceptible de reflejarse tanto en la práctica jurídica como en la investigación jurídica, y en el cual el docente es considerado un medio que intensifica la transmisión de conocimientos, habilidades y destrezas (Ponce de León Armenta, 2004: 175), de donde se desprende que el docente es un pilar para fomentar dicho pensamiento.

Bajo este supuesto, se estima conveniente indagar la relevancia que adquieren las técnicas

de enseñanza-aprendizaje del Derecho bajo la modalidad de la dinámica de grupos, que podrían ser un adecuado complemento para la exposición del profesor, en tanto que brindan espacios para el debate y reflexión de los estudiantes.

En general se concibe a las dinámicas de grupo como:

Técnicas vivenciales que se definen como un conjunto de procedimientos y medios para analizar las situaciones grupales, ya que favorecen la comunicación, enseñan a vivir y a convivir, tratan acerca de la adquisición de capacidades, habilidades y aptitudes, y consolidan la interpretación realista de lo estudiado en clase (Andueza, 2007: 13-14).

En la perspectiva de Luis Ponce de León Armenta (2003: 60), las técnicas de enseñanza se sustentan en la actividad de todos los miembros del grupo para la adquisición de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las cuales posibilitan más el intercambio de experiencias y vivencias, el trabajo y la responsabilidad compartida, así como la realización de objetivos de actitudes, hábitos y de integración social. Dicho autor (2003: 63) agrega una serie de beneficios que se desprenden de la comprensión profunda de la dinámica de grupos y que para pronta referencia se transcriben a continuación:

La comprensión profunda de la dinámica de grupo y el adecuado manejo de sus técnicas, enriquecen de manera sustancial la formación del educando, ya que permiten informar, intercambiar experiencias, propician el surgimiento de habilidades, permiten analizar, evaluar, propician el ejercicio de la reflexión, la creatividad, la iniciativa propia, promueven la renovación y revisión crítica de conocimientos, enseñan a pensar activamente y a escuchar comprensivamente, desarrollan el sentido de cooperación y solidaridad, fomentan las relaciones humanas, se educa para la convivencia.

En materia de técnicas de enseñanza del Derecho de grupo se distingue entre técnicas con participación de expertos, en los cuales la actividad está a cargo de especialistas como sucede con la mesa redonda y el simposio, y las técnicas en las que puede participar el grupo, entre las que se encuentran la lluvia de ideas, los corrillos, la técnica Phillips 66, el foro y el panel en el aula

(Ponce de León Armenta, 2003: 63-73), y a los cuales se podría agregar las técnicas mixtas de exposición, planteamiento y solución de casos (Ponce de León Armenta, 2003: 73-75), que en conjunto representan un complemento a la exposición de clase del profesor.

Si se considera lo expuesto en torno a la jerarquía y la ideología en la educación jurídica y la problemática que se desprende que el alumno no debate lo suficiente los temas vistos en clase y no se favorece la generación de un pensamiento crítico, es posible considerar la conveniencia de incorporar las técnicas de dinámica de grupos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo las cuales se busca que el estudiante tenga la confianza de defender su punto de vista, mejore sus habilidades comunicativas y aprenda a colaborar con sus semejantes en la búsqueda de una solución a un problema jurídico.

En la implementación de las técnicas de enseñanza grupales es significativo que el profesor facilite la discusión de temas, a partir de lecturas y casos prácticos que expongan la complejidad del Derecho.

A reserva de que en su momento se indague de manera empírica los efectos de la implementación de las técnicas de enseñanza bajo la modalidad de la dinámica de grupos, se estima que éstas pueden favorecer la comunicación entre los estudiantes y la creación de relaciones humanas (Andueza, 2007: 32-33), ser medios efectivos de acción y favorecer el proceso de retroalimentación (Andueza, 2007: 40-41), así como propiciar el ejercicio de la reflexión, espíritu crítico y participación intensa de todos sus integrantes (Andueza, 2007: 47). Lo anterior, permitiría directa o indirectamente mejorar las condiciones en las cuales se desenvuelve la práctica jurídica cotidiana, sin las marcadas relaciones de poder presentes en el ejercicio de la profesión, así como buscar nuevos enfoques de investigación jurídica, en tanto que el alumno sería capaz de identificar por sí mismo diversos tópicos jurídicos que requieren una explicación y solución.

Aunque se reconoce que en cierta manera todavía existe dificultad para implementar las técnicas grupales en la educación jurídica, ya sea por escepticismo en los resultados de su implementación, o por las dificultades que pueden existir por el número de estudiantes y espacio de las aulas convencionales, sin embargo, la problemática derivada de la jerarquía e ideología en la educación jurídica es un aliciente para continuar con la búsqueda de innovaciones para enseñar Derecho.

Conclusiones

La educación jurídica representa un punto de partida significativo para comprender el Derecho y facilitar la actuación del jurista para transformar su realidad.

En este contexto, más allá de la jerarquía y la ideología que suele reproducirse en la educación jurídica, se requieren implementar diversos mecanismos para que desde las aulas el alumno adquiera una noción crítica de su realidad y del fenómeno jurídico. En este esfuerzo por favorecer las condiciones para que el alumno adquiera un pensamiento crítico, es significativo considerar que el aprendizaje no se limita a la memorización de conceptos y normas jurídicas, sino que representa la construcción de conocimientos conceptuales, técnicos, procesos, procedimientos, habilidades y actitudes susceptibles aplicarse a situaciones de la vida diaria.

De esta manera, el aprendizaje busca que el alumno adopte un papel activo y construya el conocimiento en su mente a partir de su propia acción e interacción con el objeto de aprendizaje en un proceso paulatino, autónomo y constante, susceptible de transformar su realidad.

En este esquema, la labor del profesor, a través de las técnicas de enseñanza del Derecho, incide en generar confianza en los estudiantes, en desarrollar las estructuras mentales y conocimientos, así como sensibilizar al estudiante con la realidad en la que se encuentra inmerso.

Fuentes de consulta

ANDERSON, Jerry L. 2004. "Law School Enters the Matrix: Teaching Critical Legal Studies", *Journal of Legal Education*. Vol. 54, núm. 2.

ANDUEZA, María. 2007. *Dinámica de grupos en educación*. México: Trillas.

BIX, Brian. 2010. *Filosofía del Derecho: Ubicación de los problemas en su contexto* (I. B. Flores et al., trad). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

DE LA FLOR, Fernando y BLUME, Iván. 2004. "La Controversia Política es parte del Razonamiento Jurídico. Entrevista a Duncan Kennedy," (I. Blume Moore, trad.), *Themis. Revista de Derecho*, núm. 50, disponible en: http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/Entrevista%20a%20Duncan%20Kennedy_Themis.pdf.

FIX-ZAMUDIO, Héctor. 2000. *Metodología, Docencia e Investigación Jurídicas*. 8a. ed. México:

Porrúa.

- FRANK, Jerome. 1991 (Reimpresión 2012). *Derecho e incertidumbre* (C. M. Bidegain, trad.). México: Fontamara.
- GIROUX, Henry. 2004. *Teoría y resistencia en educación* (A. T. Méndez, trad.) 6a. ed. México: Siglo XXI Editores y Universidad Nacional Autónoma de México.
- GORDON, Robert. 1999. “Conferencia Brendan Brown: la Teoría crítica del derecho (Critical Legal Studies) como método de enseñanza del derecho”, págs. 147-172 en Martín F. Bömer, compilador, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía* (M. F. Böhmer et. al., trad.). Barcelona: Gedisa.
- HIERRO, Liborio. 2000. “Realismo Jurídico”, en Ernesto Garzón Valdés y Laporta, Francisco J. (ed.), *El Derecho y la justicia*. 2a. ed. Madrid: Trotta.
- KENNEDY, Duncan. 2010. “El comportamiento estratégico en la interpretación jurídica”, *Izquierda y derecho. Ensayos de teoría jurídica crítica* (G. Moro, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- KENNEDY, Duncan. 2004. “La educación jurídica como preparación para la jerarquía”, *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Año 2, núm. 3: 117-147.
- KENNEDY, Duncan. 2012. *La enseñanza del Derecho como forma de acción política* (T. Arijón, trad.) Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- KENNEDY, Duncan. 1992. “Nota sobre la Historia de los CLS en los Estados Unidos”, *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho: Alicante*, disponible en <http://www.duncankennedy.net/documents/Photo%20articles/Nota%20sobre%20la%20Historia%20de%20Cls%20en%20los%20Estados%20Unidos.pdf>.
- KENNEDY, Duncan. 2012. “Political Ideology and Comparative Law”, en Bussani, Mauro y Mattei, Ugo editores, *Comparative Law*. Cambridge: Cambridge University Press, disponible en: <http://duncankennedy.net/documents/Political%20Ideology%20and%20Comparative%20Law.pdf>
- PÉREZ LLEDÓ, Juan A. 1996. *El movimiento Critical Legal Studies*. Madrid: Editorial Tecnos.
- PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis. *Docencia y didáctica del Derecho*. 2003. México: Porrúa

e Instituto Internacional del Derecho y del Estado.

PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis. 2004. Metodología del Derecho. 8a. ed. México: Porrúa.

POUND, Roscoe. 1965. Justicia conforme a Derecho (M. Esteve, trad.). México: Editorial Letras.

POUND, Roscoe. 1960. Law finding through experience and reason. Three lectures. Atlanta: University of Georgia Press.

ROBLES VÁZQUEZ, Jorge y TOVAR SILVA, Yvonne Georgina. 2016. Teoría Jurídica Crítica Norteamericana. Una introducción a los Critical Legal Studies. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

TUSHNET, Mark. 1991. "Critical Legal Studies: A Political History", The Yale Law Journal. Vol. 100, núm. 5.

UNGER, Roberto Mangabeira. 1996. The Critical Legal Studies Movement. Cambridge y Londres: Harvard University Press.

Notas _____

¹ El concebir al Derecho como parte de la realidad social implica una aproximación a la lucha de clases, como un aspecto de la lucha humana para hacer las condiciones de la justicia social, y en donde los resultados de dicha lucha no están determinados de antemano, ni tienen alguna lógica inherente que permita predecirlos científicamente o rechazarlos por adelantado. (Kennedy. 2004: 131).