

La crítica jurídica en la enseñanza del Derecho

POR **SERGIO MARTÍN TAPIA ARGÜELLO** (*)

Sumario: I. Introducción.- II. Los principios de la Crítica jurídica.- III. Los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje desde la Crítica jurídica.- IV. Conclusiones.- V. Bibliografía.

I. Introducción

El pensamiento jurídico crítico ha colocado, como uno de los puntos centrales de sus esfuerzos, el desarrollo de una propuesta pedagógica que se encuentre en consonancia con las posturas teóricas y los principios epistemológicos en los que se sustenta. Esto puede observarse, por ejemplo, en el trabajo que los *Critical Legal Studies* (y especialmente quien es considerado el más representativo académico de los mismos, Duncan Kennedy) ha llevado a cabo para mostrar los problemas existentes en la enseñanza tradicional del derecho en Estados Unidos (*cf.* Kennedy, 2009: 549-578; Kennedy, 2014), en la atención que algunos juristas colocan en los procesos de enseñanza jurídica para posibilitar la existencia de una teoría crítica del derecho y el estado (*e.g.* Capella, 2009), en la búsqueda de una transformación profunda de los presupuestos epistémicos de nuestra sociedad en general y como tal, de la enseñanza y comprensión del derecho en lo particular (Santos, 2002: 183-208; Santos, 2011: 9-22) o en la visibilización de la dimensión política de esta actividad y su importancia social en la época contemporánea (*cf.* Correas, 2006; Ruíz, 2009: 115-121).

Esta aproximación no ha estado, como es fácil observar en la práctica cotidiana de las universidades, exenta de problemas. Debido a sus características, las teorías críticas suelen encontrarse con dificultades en las pesadas

(*) Prof. adscrito al Seminario de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México. Candidato a Doctor en Human Rights in Contemporary Societies por el Centro de Estudos Sociais de la Universidade de Coimbra con la Beca Doctoral PD/BD/114073/2015 del Fondo Social Europeo a través del programa Human Potential Operating la Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal.

estructuras burocráticas de las facultades, especialmente en el caso de derecho. Después de todo, la aplicación práctica inmediata de esta disciplina no es, contrario a lo que la ideología dominante indica (de forma superficial, es necesario agregar, pues esta pretensión es rápidamente abandonada durante los estudios jurídicos *cf.* Correas, 2009) la búsqueda de valores morales particulares, como la justicia, el bien común o la equidad, sino la resolución de conflictos concretos bajo un conjunto de reglas que se asume, están dadas de antemano. Se trata, en ese sentido, de un aprendizaje que se enfoca en resolver los problemas internos del sistema social, lo que se deriva en muchas ocasiones en el mantenimiento de las condiciones existentes (quizá debido a ello, los estudiantes de derecho suelen tener tendencias o preferencias políticas conservadoras *cf.* Bourdieu y Passeron, 2009).

Debido a ello, el presente artículo se divide en dos apartados. En el primero, se establecerá de forma esquemática, algunas características mínimas de la Crítica jurídica, especialmente en cuanto éstas tienen relación con nuestro tema: el proceso de enseñanza aprendizaje. En el segundo, se hablará de algunos problemas, tanto prácticos como teóricos que pueden presentarse para la crítica dentro de este proceso, así como algunas posibles respuestas que desde esta perspectiva, deben ser evitadas. Se trata no sólo de un ejercicio abstracto, sino de una observación a través de experiencias de estudiantes y profesores.

II. Los principios de la Crítica Jurídica

A pesar de la enorme dificultad que existe para definir aquello que podemos englobar bajo la idea o el concepto de “pensamiento jurídico crítico” o “Crítica jurídica” (*cf.* Tapia Argüello, 2016), es posible mencionar dos características que, de forma general, distinguen a esta de las teorías tradicionales. Se trata, en un primer momento, de una diferencia ontológica sobre la posibilidad de existencia de “la realidad” que posteriormente tiene repercusiones tanto epistemológicas como metodológicas.

Como toda forma esquemática con pretensiones descriptivas, este ejercicio será no sólo limitado, sino como se verá más adelante, constitutivo de su propio objeto de reflexión. Así como existen diversos problemas para la definición del objeto central de las teorías, tanto tradicionales como críticas (el ejemplo más representativo podría ser la famosa frase kantiana: “Lograr una definición es algo hermoso, pero suele ser difícil. Los juristas buscan

todavía la del concepto de derecho” (Kant, 1998: 425). El concepto y los alcances de la crítica son problemáticos, ambiguos y se encuentran como es fácil predecir, en una constante pugna. En el presente apartado no se pretende más que presentar algunos elementos que permitan la creación de un *categoría radial* (Gallie, 1956: 169) de esta, por lo que, para una mayor profundidad, se recomienda una aproximación a la bibliografía correspondiente (e.g. Wolkmer, 2003; Correas, 1993: 123-142; Correas, 1990; etc.).

II.1. Primera característica: posibilidades sistémicas de crítica y transformación

La primera característica que se abordará en el presente trabajo y que hace una distinción entre las teorías tradicionales y las teorías críticas tanto de forma general como en particular dentro del estudio del derecho, consiste en la aceptación o no de ciertos presupuestos que se entienden como esenciales o dogmáticos dentro del estudio de una disciplina (Horkheimer, 2008).

Mientras que las teorías tradicionales asumen la necesidad de una base incuestionable para el análisis de una realidad determinada, las teorías críticas (y esto es importante remarcarlo, tanto unas como otras sólo pueden entenderse en plural) parten del supuesto de que una adecuada aproximación a la configuración actual de la realidad, debe basarse, por decirlo según la formulación clásica, en *una crítica implacable de todo lo existente* (Marx, 2008: 89).

Contrario a lo que podría parecer, existen varios niveles en esta aseveración y significa no sólo que no existan terrenos vedados que queden fuera de los alcances de la crítica, sino además que estas teorías buscan comprender, en aquello que se muestra como “lo real”, es decir, de alguna forma, como el límite incuestionable de la existencia objetiva, el carácter negado de las potencialidades y posibilidades presentes en ese espacio (Adorno, 2008).

Un muy buen ejemplo de esta distinción dentro del estudio del derecho, es posible encontrarla en la que es quizá la idea fundacional de la Crítica Jurídica Latinoamericana, misma que indica que la pregunta sustancial sobre el derecho moderno no es ¿qué dice? sino ¿por qué dice eso y no dice otra cosa? (Correas, 1986).

II.2. Segunda característica: el papel de la teoría y su relación con el objeto de estudio

El ejemplo previamente mencionado sirve entonces como elemento de enlace respecto a la segunda característica que encontramos para diferenciar entre las teorías tradicionales y las teorías críticas. Se trata, como se ha mencionado en la introducción del presente trabajo, de una derivación de la visión objetivista establecida en el punto anterior, pero en las dimensiones epistémico-metodológicas. Al considerar a la realidad como algo “realmente existente”, separado de las relaciones sociales que se desarrollan, resulta fácil asumir la necesidad de analizarla tal y como “es”. Así, tratar los hechos sociales como “cosas” (Durkheim, 2007: 7) o analizar el derecho tal y cómo existe (Kelsen, 2008) se convierten en metodologías no sólo adecuadas, sino incluso preferibles. De esta forma, las teorías tradicionales asumirán la necesidad y con ello la posibilidad, de realizar análisis objetivos y además, neutros, tanto en principios como, especialmente, en resultados.

Al entender el fenómeno jurídico de esta manera, estas teorías asumen que la actividad realizada por quien se acerca al estudio de lo jurídico tiene (solamente) una dimensión descriptiva-explicativa de la realidad jurídica. Así, “el derecho” tiene una existencia independiente y cerrada al proceso “interpretativo” que se realiza desde la teoría sobre él, asumiendo una distinción total entre ambos procesos (*cf.* Solano, 2016: 83-85).

Contra esta postura, las teorías críticas recuerdan constantemente que *pensar significa traspasar* (Bloch, 2011: 7), que todo proceso descriptivo implica por sí mismo una dimensión constitutiva de la realidad. De esta forma, resulta necesario observar que cuando alguien, anclado en las teorías tradicionales, asume un papel solamente interpretativo, se encuentra ignorando u ocultando la dimensión reconfigurativa de su actuación, lo que no significa que esta no se realice:

“La aceptación dogmática del derecho positivo por parte de los juristas no impide, como ya lo hemos dicho, que una función importante de la actividad de éstos consista en reformular el sistema legislado.

Evidentemente esta función es incompatible con la ideología expuesta en el ensayo anterior. Es interesante estudiar las técnicas

que emplean los juristas para mantener el ideal de adhesión al derecho legislado, conservando en un plano no reconocido la actividad de modificar tal sistema” (Nino, 1989: 41).

De esta forma, cuando se indica que “los filósofos se han encargado de interpretar el mundo, de lo que se trata, es de transformarlo” (Marx, 1994: 232) es necesario recordar que todo proceso es transformativo, aun cuando sólo unos cuantos se presentan verdaderamente como tales:

“Los críticos en cambio, comparten la idea de que la ciencia del derecho interviene en la producción de su objeto y lo construye, en tanto lo explica mediante categorías y conceptos. Así participa en la realización de las funciones sociales que le atribuye y fundamentalmente las ficciones que lo estructuran” (Ruiz, 2001: 5).

Queda claro que para las teorías críticas la actividad teórica, que se asume solamente como interpretativa desde otras visiones, tiene una dimensión constitutiva de aquello que estudia, creando al mismo tiempo que analiza, su propio “objeto de estudio” (*cf.* Santos, 2003: 91-93) y transformando su existencia “concreta”. Esto nos lleva a una segunda cuestión, que se vincula profundamente con este ejercicio de interpretación-creación-reconfiguración. Para las teorías críticas, el que sea imposible realiza una descripción en términos objetivos (es decir, de forma ajena e independiente, más allá de la dimensión subjetiva de quien analiza) totales sobre algo, lleva necesariamente a cuestionar la existencia de la avaloratividad, que es otra forma en que el término objetividad parece entenderse en términos académicos.

Resulta necesario mencionar que la búsqueda de la neutralidad valorativa puede ser entendida como algo deseable para el ejercicio de la actividad académica, especialmente en cuanto hace a cualificación de la actividad estudiada (así lo hace, *e. g.* Bobbio, 2003: 88). No obstante, esta debe asumirse siempre como una cuestión procesual y permanente. Es decir, no asumir la existencia de un mecanismo que asegure, de una vez y para siempre, la avaloratividad de nuestra actividad académica, sino como un proceso permanente de vigilancia epistemológica (Bourdieu y otros, 2008) que se encuentra además, limitado desde el principio por las condiciones particulares de nuestra propia subjetividad (un magnífico ejercicio sobre el tema puede encontrarse en Soulié, 1995: 3-21, donde a través de un ejercicio

estadístico se muestra cómo influyen tanto en la selección del tema como en la manera de abordarlo, las condiciones socio económicas y culturales de las personas que analizan los fenómenos).

Una vez establecidas las características mínimas de aquello que llamaremos Crítica jurídica en el presente trabajo en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, podemos entonces observar algunos de los principales problemas que relacionan a ambas cuestiones, así como las potencialidades y peligros que se encuentran en dicha relación.

III. Los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje desde la Crítica jurídica

Hablar de los problemas que enfrenta el pensamiento jurídico crítico respecto a las formas tradicionales de asumir los procesos de enseñanza-aprendizaje no es, como puede asumirse desde la contradicción elemental existente entre ambos conceptos, un trabajo complicado. La educación tradicional, entendiendo a esta bajo los parámetros previamente establecidos en las distinciones anteriores, se desarrolla bajo presupuestos particulares que se encuentran en franca contradicción con la Crítica jurídica. No obstante, hay otros problemas que no son visibles de una manera tan franca o bien que aun cuando son fácilmente identificables, no tienen una solución asequible para quienes se encuentran en ellos.

En la introducción han sido ya mencionadas algunas de las dificultades existentes para los profesores que asumen una postura crítica. En algunos casos, situaciones normativas específicas, como puede ser la llamada “libertad de cátedra”, permite una atenuación de la desigual correlación de fuerzas al interior de las facultades o bien los lineamientos ideológicos contenidos en los planes y programas de estudios generales. A pesar de ello, existen algunos elementos que debemos tener en cuenta. Primero, existen muchos problemas que se encuentran más allá de las posibilidades de un individuo o un grupo particular, lo que dificulta el uso de estos elementos normativos adecuadamente. De la misma forma, es posible que en algunos momentos las respuestas “correctas” en términos abstractos y generales, o quizá mejor dicho, asumidos como tales desde una postura específica de crítica, pueden no ser las más adecuadas para situaciones particulares y concretas en la vida práctica de quienes deben aplicarlas.

En otros casos, existe la posibilidad de generar pseudo-soluciones que aparezcan en un primer momento como compatibles con el pensamiento crítico, sólo para posteriormente revelarse como problemáticas en sí mismas. Así también, resulta necesario mencionar que a pesar de lo que se ha mencionado hasta este momento, el profesor es, comparativamente hablando, un sujeto privilegiado dentro de las Universidades. Otros actores, como pueden ser los trabajadores no académicos y principalmente el estudiantado, no cuentan con esas posibles protecciones institucionales, por lo que su acercamiento a las teorías críticas se vuelve incluso más problemático.

Junto con estos problemas generales, es posible identificar la existencia de problemas importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje tanto en la manera en que se aborda el fenómeno jurídico, como en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. En ambos casos, es posible encontrar tanto problemas llamados comúnmente teóricos como aquellos que se entienden a sí mismos como prácticos. No obstante, este acercamiento resulta, como se verá de inmediato, un tanto problemático para la Crítica jurídica.

III.1. Los problemas “sobre el Derecho”

III.1.1. La división entre teoría y práctica

El primer elemento a mencionar como un posible problema desde la Crítica jurídica consiste precisamente en la división que se ha mencionado, entre problemas y saberes teóricos y prácticos.

Quizá una de las áreas problemáticas de mayor importancia dentro de las universidades contemporáneas en forma general y particularmente en las facultades de Derecho, es la relación entre la práctica y la teoría (*cf. e.g. Kahn, 2001: 9-16*). Existe, desde algunas posturas, la idea de que el conocimiento práctico debe ser privilegiado por encima de abstracciones teóricas, mismas que por sí mismas, no tienen un interés real para los estudiantes, fuera de necesidades profundamente especializadas o bien como conocimiento o cultura general.

Dentro de este planteamiento, es posible encontrar diversos problemas. Por principio, es importante destacar que esta visión sobre la relación entre

teoría y práctica como actividades diferentes y potencialmente excluyentes, sólo puede desarrollarse ante una visión sesgada de la actividad humana, que divide de forma idealista, las actividades realizadas por “el intelecto” como ente abstracto y “el cuerpo” como materialidad del ser. Contrario a esta idea, debemos observar que los conceptos teoría y práctica hacen alusión a puntos de vista diferentes sobre la actividad humana general, en donde se privilegia una u otra aproximación, pero no a actividades diferentes en sí mismas. Toda práctica es teoría y toda teoría es práctica.

De esta forma, no existe posibilidad alguna de dividir, tal y como esta idea pretende, la teoría y la práctica en dos entes no sólo independientes, sino incluso en algunas ocasiones opuestos (*cf.* Kant, 2002). Existe una imposibilidad total de desarrollar cualquier forma de teoría sin práctica, ya porque en sí misma la actividad teórica puede ser considerada una práctica concreta (para una postura opuesta a esta afirmación, *cf.* Sánchez Vázquez, 2003), ya porque la actividad teórica requiere, para su existencia misma, de una práctica que le anteceda, una práctica que le dote de sentido y una práctica que haga posible su existencia misma como fenómeno. De la misma forma y en franca oposición a lo que se presenta como una necesidad imperiosa del mercado, no es posible la realización de ninguna práctica sin llevar a cabo un proceso de desarrollo teórico que le acompañe. En muchas ocasiones, este desarrollo es incompleto, inconsciente incluso, pero no por ello, deja de existir.

Cuando esto se obvia para dar paso a la idea de que es posible desarrollar una actividad “práctica” por sí misma, lo que se pretende no es la eliminación del aspecto teórico de esta actividad, sino la interiorización acrítica de los postulados y principios hegemónicos de una forma dogmática. De esta forma, los saberes y las formas dominantes en ese momento particular, se vuelven lo “normal” en la práctica jurídica (*cf.* Gramsci, 1971: 114); esto significa no sólo que se convierten en lo más común, sino también que se colocan a sí mismos como la medida de las posibilidades de existencia de toda práctica, es decir se vuelve lo *regular* al mismo tiempo que lo que *regular* (*cf.* Foucault, 2009).

Contra esto la búsqueda desarrollada por la Crítica jurídica, es, antes que procesos de naturalización heterónomos y ajenos, la creación de un nuevo sentido común en el derecho (Santos, 2008) basado en principios emancipatorios para todas y todos. Esto no puede lograrse a través de pro-

cesos de ocultamiento como el antes descrito, sino que requiere que ese nuevo sentido común surja de una discusión plural, informada y horizontal de todos los involucrados.

Es necesario observar que la centralidad en ciertas actividades, como el estudio del derecho en este caso, de procesos “prácticos” por encima de esfuerzos que asuman la unidad entre teoría y práctica, es resultado de necesidades particulares de distintos regímenes de acumulación, es decir, formas particulares históricas de generar bienes y servicios y consumirlos según ciertos patrones que permitan el proceso de acumulación capitalista. Uno de los elementos más importantes para lograr esto, se encuentra en la estabilidad del sistema a través de la interiorización de las reglas de ese proceso a nivel político, social y jurídico, lo que permite que esos patrones no sean fácilmente modificados en periodos cortos de tiempo. A este proceso, conocido como “modo de regulación” (Harvey, 2012: 143-144) la distinción entre teoría y práctica, su separación esencial y la supuesta eliminación o disminución de espacios comunes entre ambas, le permite llevar a cabo el ocultamiento de los presupuestos particulares que articulan la existencia del derecho “realmente existente” que como tal debe ser estudiado, aprendido y repetido.

No obstante lo anterior, todo sistema necesita, para llevar a cabo las adaptaciones necesarias para su propia supervivencia, una cierta flexibilidad que requiere especialistas que reconozcan tanto la falsedad de esta división, como las posibilidades transformativas que existen en su superación. En una sociedad dividida a través de procesos de jerarquización, este papel no puede ser dado de forma general, lo que hace necesaria una segmentación de la oferta educativa y la distinción entre quienes deben conocer las reglas del sistema y quienes sólo aquellas que se generan dentro del mismo. Después de todo, resulta cuando menos extraño que ante la insistencia del mercado para generar abogados “prácticos” (que tienen un periodo de preparación menor y como tal pueden integrarse al mercado laboral de manera más rápida) se genere, al mismo tiempo, un mayor interés en crear abogados especializados en temas “teóricos” y filosóficos en escuelas particulares o bien públicas de alto prestigio (*cf.* Correas, 2009).

Esto puede ser visto en los caminos diferenciados que asumen en México las escuelas que generan licenciaturas “ejecutivas” o “intensivas” (que son, en términos generales un 40% más cortas en años totales, cinco en el caso

de las licenciaturas tradicionales, tres en el de las ejecutivas), la creación de formas diferenciadas de posgrados (el ejemplo más claro es la existencia de maestrías profesionalizantes y maestrías de investigación en los planes de estudios derivados del Acuerdo de Bologna en la Comunidad Europea) y la búsqueda de eliminación de asignaturas particularizadas en todos los niveles educativos.

III.1.2. La naturaleza del conocimiento jurídico

Un segundo problema identificable para el pensamiento crítico puede ser encontrado en la manera en que el conocimiento jurídico, tanto en su naturaleza como en su creación, es comprendido por las visiones tradicionales del derecho. Podemos observar en esta clasificación de los niveles de conocimiento jurídico (Tamayo, 2011: 294) una buena aproximación al tema:

N2 Filosofía jurídica (Conocimiento que busca de forma general, los principios que hacen posible tanto la existencia de N0, como de N1 a través de reflexiones amplias y abstractas sobre su naturaleza, características y posibilidades. Es desarrollada por los filósofos del derecho).

N1 Ciencia del derecho (Conocimiento especializado que toma como objeto de estudio a N0. Pretende generar descripciones de la existencia del mismo y explicaciones de las actuaciones dentro de él. Se trata pues, de un discurso descriptivo explicativo de la realidad jurídica concreta, y no, como en el caso de su objeto de estudio, de un discurso prescriptivo. Es adquirido y utilizado por los investigadores del derecho, académicos, jurisconsultos).

N0 Derecho positivo (Conocimiento adquirido por los abogados en general y aplicado por los mismos para la resolución de asuntos legales. Se refiere al conocimiento sobre “qué dicen las normas del sistema jurídico” y cómo pueden aplicarse en la realidad. Es adquirido y utilizado por abogados postulantes, jueces, autoridades administrativas, legisladores, etc.)

Al observar el esquema antes indicado, es posible percatarse de que la división entre los distintos niveles es diferente. Mientras que la línea que divide N0 y N1 es continua, la existente entre N1 y N2 es intermitente. Esto hace alusión a la existencia de diferencias tajantes entre el conocimiento generado en el nivel 0 y los otros dos, que pueden deberse, en un principio,

a las diferencias de sus intenciones: mientras el conocimiento del Derecho positivo tiene como intención la resolución de asuntos concretos a través de un ejercicio de poder legítimamente autorizado, los otros dos niveles buscan desarrollar conocimiento a partir de la observación de fenómenos concretos para buscar generalidades y regularidades en los mismos.

Existen en este caso, dos elementos que se resaltarán de los múltiples posibles. El primero es la manera en que esta división deja de lado las posibles formas de conocimiento generados por personas no especialistas en la materia. De esta forma, se crea una división entre saberes autorizados y no autorizados sobre el derecho (Foucault, 2008) lo que crea una forma de invisibilización de prácticas y saberes alternativos pero igualmente importantes para la comprensión adecuada de la experiencia jurídica de la sociedad (*cf.* Santos, 2010: 7-8).

Por el contrario, esta división particular de los saberes jurídicos genera una distinción insalvable entre aquellos que se encuentran legitimados para decir lo que el derecho dice y aquellos que no pueden hacer otra cosa más que obedecer los mandatos, que de esta forma se presentan como autoritarios (Grossi, 2003: 21-23). Reduce el pluralismo existente en las relaciones normativas a una visión estatocéntrica y fortalece la invisibilización de la manera en que el derecho es vivido en la vida cotidiana como elemento importante para la comprensión de este fenómeno.

De esta forma, al dejar fuera de los niveles de conocimiento jurídico a aquellos que no se dedican de forma “profesional”, se realiza una clausura operativa sobre aquello que se entiende como derecho, generando al mismo tiempo una serie de profecías autocumplidas sobre cómo debe comportarse este y las personas que ingresan a él (Kennedy, 2009: 550). El derecho se asume entonces como una cosa, se mistifica y se aleja de las relaciones sociales que le constituyen, estableciéndolo entonces como un “algo” que puede y debe ser estudiado, obviando el carácter eminentemente constructivo de esta acción. Lo jurídico deja de ser entendido como una relación social abierta y en constante reconfiguración para ser, como se ha mencionado en la primera parte del artículo, una cosa que debe ser analizada objetivamente.

El segundo problema que se deriva de esta forma de entender al derecho, se encuentra ya dentro de los problemas existentes en el proceso de

enseñanza aprendizaje, razón por la cual puede servir como puente entre ambas distinciones particulares, que si bien se encuentran profundamente interconectadas, se han dividido con la intención de generar una mejor claridad explicativa.

III.2. Los problemas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje

Cuando la comprensión del derecho se genera basándose en la distinción que se ha mencionado con anterioridad, resulta fácil encontrar elementos que benefician e incluso requieren, la existencia de una forma específica de desarrollar los estudios sobre el derecho que se base en principios ritualistas y de repetición (Sorockinas, 2016). Como es fácil identificar, esta forma será la que mejor encuadre con la interiorización de las formas y saberes dominantes, al tiempo que reduce los tiempos de “aprendizaje” de cuestiones básicas en la formación del estudiante.

A lo largo de la licenciatura se realizan, a petición de los profesores innumerables trabajos que exigen al estudiante la recolección de datos e información específica de diversas fuentes, actividad que se realiza, debe ser dicho, sin mucha dedicación en la mayoría de los casos. No se trata de que los temas no resulten interesantes para el estudiantado (no al menos en todas las ocasiones), o que simplemente no se reconozca alguna ventaja de tener esos conocimientos en particular (de nueva cuenta, o no al menos en cada una de las veces), sino que de forma general, las respuestas que se encuentran simplemente no satisfacen las preguntas que los estudiantes mismos se formulan. Contra lo que las visiones tradicionales sobre el derecho y la educación parecen indicar de forma constante, los estudiantes no son entes vacíos de información que requieren ser llenados de forma unilateral (*cf.* Freire, 1998).

La experiencia universitaria de un estudiante puede mostrar que si un profesor pregunta algo, puede ser, por ejemplo ¿qué es un contrato?, no está interesado de forma central en el desarrollo etimológico de la palabra, en las distintas formas específicas que ha tenido esta figura en distintas culturas o más aún, en la pertinencia de su existencia en nuestra sociedad. Muy probablemente lo que quiere escuchar es que de acuerdo al artículo 1437 del Código Civil del Estado Libre y Soberano de Puebla (CC), “(c)ontrato es el convenio que crea o transfiere obligaciones o derechos.” El

profesor difícilmente indicará que no se encuentra interesado en todo lo demás, pero tanto en su actitud como en la manera en que se articulan las múltiples actividades en el aula, resultará claro que ese tipo de cosas las considerará secundarias, supeditadas por así decirlo, al conocimiento sobre *qué es un contrato*.

Una vez que el estudiante ha demostrado que tiene “conocimiento” sobre el concepto jurídico contrato, es muy probable que se solicite el significado de los términos que conforman el concepto antes citado: “convenio”, “transferencia”, “obligación” y “derecho”, así como una clasificación de las distintas formas de contrato que pueden existir. En estos momentos, y si el estudiante ha aprendido efectivamente lo que el maestro desea, entonces simplemente buscará en el texto de la ley cada uno de los términos, así como las posibles clasificaciones que existen. Esto no sólo le ahorrará mucho trabajo, sino que además, comprenderá a lo largo de la carrera, generará la aprobación de la comunidad en la que se encuentra (Kennedy, 2009: 563-565).

En algunas ocasiones, si es que el estudiante quiere abundar un poco es posible que revise algún tratado sobre el tema, pero no tardará en darse cuenta de que lo que tiene enfrente es en la mayoría de las ocasiones, una referencia al texto legal y una interpretación que será más o menos afortunada, de acuerdo al autor. Cuando esto no es así (e.g. Correas (1998) con su interpretación sobre el contrato), el estudiante (o incluso en algunos casos, el profesor) se sentirá tentado asumir esas interpretaciones como ajenas al estudio de la disciplina, lo que aumentará en la medida que la visión sea más heterodoxa.

Es posible que tanto estudiantes como profesores no estén de acuerdo en que los componentes mencionados sean los más adecuados para hacer referencia al concepto jurídico “contrato”, al menos tal y como lo viven en la vida cotidiana; de la misma forma, es posible que se tengan dudas acerca de la pertinencia del nombre o más aún, que esa información no proporcione ningún tipo de ayuda para comprender verdaderamente qué es un contrato y cómo estos funcionan en nuestra sociedad. Esos, sin embargo, son problemas que no interesan en las aulas, pues de acuerdo a la visión de la mayoría de los profesores, si la ley ha dicho ya qué es un contrato, no existe discusión posible sobre sus características, sus posibles clasificaciones, formas y efectos. Cualquier pregunta que no se encuentre contenida

entonces en este texto, no pertenece el campo de estudio del derecho, sino que es resultado de una curiosidad “natural” que debes fomentar y alimentar... en el tiempo libre de cada persona.

Esta breve descripción es, resulta necesario mencionarlo una simplificación extrema. Los mecanismos a través de los cuales se desarrolla y forma a los operadores jurídicos en una ideología específica en nuestra sociedad son no sólo mucho más sutiles, sino también más elaborados y podríamos decir, efectivos (Kennedy, 2009, da un buen ejemplo). No obstante, estas líneas sirven para mostrar, en términos generales, cómo es el acercamiento tradicional para los estudiantes de las facultades de derecho.

Por el contrario, si el derecho es solamente lo que el texto legal “dice”, lo que la norma ordena o permite, entonces no hay una razón para formar durante cinco años a un grupo de personas que pueda llevar a cabo litigios o actividades jurisdiccionales. Si en verdad lo único que importa sobre el contrato es lo que el artículo 1437 del CC indica, entonces lo que se requiere es un grupo de gente que sepa leer y escribir y un número equivalente de leyes impresas para que esas personas puedan aplicar efectivamente las normas. Ni siquiera, de ser esto cierto, existiría la necesidad de llevar a cabo largos y costosos procesos judiciales pues bastaría, para cada caso concreto, que se indicara lo que la norma establece para que cualquier asunto se solucionara.

No obstante la manera en que se pide que abordemos los conceptos jurídicos, cualquiera que dijera algo similar a lo que he dicho hasta este momento sería visto tanto por profesores, especialistas como por la mayoría de la gente, como alguien que no tiene una idea muy clara sobre lo que el derecho es, hace o la manera en que actúa en la sociedad. El derecho, se le diría, es una práctica social compleja que no puede reducirse, a pesar de algunos intentos en este sentido, a una operación mecánica de aplicación.

Esta actitud representa una contradicción. Por un lado, se insta a aprender mecánicamente una serie de conceptos cuyo significado debe asumirse a partir de ello como verdades evidentes, mientras se habla de las múltiples posibilidades interpretativas de los enunciados normativos (*cf.* Guastini, 2011). Se indica que el derecho es una práctica social compleja al tiempo que se exige su clausura operacional y la expulsión, a efecto explicativo, de situaciones que no pudieran sustentarse en la norma (el ejemplo más claro de esto, es la visión de Kelsen, 2008).

En algunas ocasiones, para intentar superar este problema, los estudiantes buscan en textos especializados de filosofía y teoría del derecho, algunas respuestas más adecuadas acerca de la naturaleza y características del derecho. Lo que se encuentra en muchos momentos, es un lenguaje oscuro, ambiguo, que genera dudas aún más profundas y lo que es peor, en algunas ocasiones generan la sensación de haber leído ya sea una descalificación apriorística de las preguntas formuladas desde posturas “fuera de los límites jurídicos” o bien, argumentos que a través de ciertos recursos lingüísticos y retóricos, amplían y perfeccionan las explicaciones incompletas que se encuentran en los más humildes textos de derecho positivo.

A través de un acercamiento a este proceso con la Crítica jurídica, es posible comprender algunas cuestiones que permanecieron como dudas recurrentes durante los estudios en la Facultad de Derecho. Por mencionar los ejemplos que hasta ahora se han manejado, es posible decir que si se enseña de forma ritualística una serie de conceptos para después indicar la apertura interpretativa de los mismos, no es, como parece en algunas ocasiones, porque exista desconocimiento o desconexión entre ambas ideas, sino porque la enseñanza del derecho es, a la vez que la preparación para una labor técnica específica, un proceso ideológico que tiene por objeto generar ciertas características en los operadores jurídicos (Kennedy, 2014). De la misma forma, si se exige una separación conceptual entre el derecho y otros fenómenos sociales y disciplinas (como la política, la moral, la sociología o la economía) esto tiene por objeto reducir las posibilidades de lucha y resistencia de quienes se enfrentan en el campo jurídico (Nino, 2014), lo que en última instancia generará una mayor desigualdad entre las partes.

IV. Conclusiones

Uno de los problemas más importantes respecto a la enseñanza del derecho desde una perspectiva crítica es, como ha podido verse en las páginas anteriores, las relaciones de poder existentes en las sociedades contemporáneas. Por un lado, la reducción del concepto “poder” desde una idea de posibilidad de transformación social a dominación genera las condiciones ideales para la consolidación de teorías tradicionales (Tapia Argüello, 2016); por otro, los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje generan, no sólo a nivel simbólico, sino también material, condiciones de sostenimiento e incluso fortalecimiento de esas condiciones de dominación (cf. Freire, 2008; Bourdieu y Passeron, 2009).

En este sentido, el papel de los procesos de enseñanza aprendizaje, incluso basándose en epistemologías críticas, pueden fácilmente caer en estos problemas. Las sociedades altamente jerarquizadas, las divisiones profesor-alumno (e incluso al interior de estos dos grupos), las desiguales oportunidades de los estudiantes (y aquí debe mencionarse claramente, de los aspirantes rechazados por el sistema para continuar sus estudios universitarios), son temas con los que las y los profesores se topan de forma constante.

De esta manera, resulta importante destacar que la única manera de lograr un adecuado desarrollo teórico coherente de aspecto crítico dentro del derecho, consiste en dejar a un lado las relaciones de poder en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto no resulta sencillo; las necesidades académicas de las universidades contemporáneas (tales como evaluaciones) generan sin duda alguna, procesos de desigualdad que impiden el desarrollo horizontal de las relaciones de conocimiento. Por otra parte, la Universidad no puede volverse una burbuja para el estudiante, en donde desarrolle estrategias y conocimientos que no servirán “para el mercado”.

Quizá en esta última afirmación es posible encontrar la solución al problema mencionado: mientras que las teorías tradicionales buscan, en muchas ocasiones a través de las más diversas estrategias, el mantenimiento de las condiciones existentes, la teoría crítica busca una transformación radical de las relaciones existentes. Por ello, si el papel de la crítica consiste, como su nombre lo indica, en generar crisis al sistema existente, eso sólo puede lograrse si en lugar de buscar los conocimientos y saberes que sirven para el mercado, podemos generar aquellos que hagan la necesidad de ese mercado, algo totalmente prescindible en el futuro inmediato.

V. Bibliografía

ADORNO, Theodor W. (2008). *Dialéctica negativa*. Madrid: Akal.

BOBBIO, Norberto (2003). “La filosofía política y la lección de los clásicos”, en: *Teoría general de la política*. Madrid: Trotta.

BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude (2008). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAPELLA, Juan Ramón (2009). *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*. Madrid: Trotta.

CORREAS, Oscar (1982). *Introducción al derecho moderno (esbozo)*. Puebla: Cajica.

— (1990). “Acerca de la crítica jurídica”, en: *El otro derecho* (5). Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.

— (1993). *Crítica de la ideología jurídica. Ensayo sociosemiológico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

— (1998). *Sociología del derecho y crítica jurídica*. México: Fontamara.

— (2006). *Metodología jurídica II. Los saberes y las prácticas de los abogados*. México: Ediciones Coyoacán.

CORREAS, Oscar (2009). *Teoría del derecho*. México: Ediciones Coyoacán.

DURKHEIM, Emile (2007). *Las reglas del método sociológico*. México: Folio.

FOUCAULT, Michel (2008). “Sobre la justicia popular. Debate con los maos”, en: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

— (2009). *Historia de la sexualidad, tomo 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

GALLIE, Antonio (1956). “Essentially contested concepts”, en: *Aristotelian Society* (56). Londres: Harrison and Sons.

GRAMSCI, Antonio (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

GROSSI, Paolo (2003). “¿Justicia como ley o ley como justicia? Anotaciones de un historiador del derecho”, en: *Mitología jurídica de la modernidad*. Madrid: Trotta.

GUASTINI, Riccardo (2011). “Contribución a la teoría del ordenamiento jurídico”, en: *El realismo jurídico genovés*. Madrid: Marcial Pons.

HARVEY, David (2012). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

HORKHEIMMER, Max (2008). “Teoría tradicional y teoría crítica”, en: *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

KAHN, Paul (2001). *El análisis cultural del derecho, una reconstrucción de los estudios jurídicos*. Barcelona: Gedisa.

KANT, Immanuel (1998). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

— (2002). “En torno al tópico: Tal vez eso es correcto en teoría, pero no sirve para la práctica”, en: *Teoría y Práctica*. Madrid: Tecnos.

KELSEN, Hans (2008). *La teoría pura del derecho*. México: Porrúa.

KENNEDY, Duncan (2009). “La educación legal como preparación para la jerarquía”, en: Courtis, Christian, *Desde otra mirada. Textos de teoría Crítica del Derecho*. Buenos Aires: Eudeba.

— (2014). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. México: Siglo XXI.

MARX, Karl (1994). “Tesis sobre Feuerbach”, en: *La cuestión judía (y otros escritos)*. Barcelona: Planeta.

— (2008). “Cartas de Marx a Ruge (marzo y septiembre de 1843)”, en: Jaramillo, Rubén (trad. y ed.), *Escritos de Juventud sobre el Derecho, Textos 1837-1847*. Barcelona: Anthropos.

NINO, Carlos Santiago (2014). *Derecho, moral y política*. Buenos Aires, Siglo XXI.

RUIZ, Alicia E. C. (2001). “Derecho, democracia y teorías críticas de fin de siglo”, en: *Idas y vueltas por una teoría crítica del derecho*. Buenos Aires: Editores del puerto.

— (2009). “Cuestiones acerca de mujeres y derecho”, en: *Aportes*, 28. Buenos Aires: Asociación de Administradores Gubernamentales.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

— (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Vol. I: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Bilbao: Desclée de Brower.

— (2008). *Sociología jurídica crítica: por un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Trotta.

— (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

— (2011). “Introducción: Las epistemologías del sur”, en: *Formas- Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona.

SOLANO, Vicente (2016). “La ciencia del derecho (Apuntes para una ciencia jurídica crítica del derecho)”, en: Conde Gaxiola, Napoleón y Escalante Romero, Víctor, *La Crítica del Derecho desde América Latina*. México: Horizontes.

SOROCKINAS, David (2016). “Diatriba contra la repetición, como manera de enseñanza de una(s) teoría(s) del derecho”, en: Conde Gaxiola, Napoleón y Escalante Romero, Víctor, *La Crítica del Derecho desde América Latina*. México: Horizontes.

SOULIÉ, Charles (1995). “L’anatomie du goût philosophique”, en: *Actes de la recherche en science sociales*, 109.

TAPIA ARGÜELLO, Sergio Martín (2016). “Apuntes para la construcción de una teoría crítica para el mundo latino”, en: *I Congreso de Filosofía del Derecho para el mundo latino* (Alicante, 26-28 de mayo). Disponible en: <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Apuntes%20para%20la%20construccio%CC%81n%20de%20una%20teori%CC%81a%20cri%CC%81tica%20para%20el%20mundo%20latino.pdf> [Fecha de consulta: 17/08/2017]

— (2016a). “Poder como dominación. Una reducción útil para las visiones tradicionales del derecho”, en: *Derecho y crítica social*, 1(2). Disponible

en: https://www.academia.edu/21330158/5._Tapia_S_2015_Poder_como_dominaci%C3%B3n._Una_reducci%C3%B3n_%C3%BAtil_para_las_visiones_tradicionales_del_derecho_en_DCS_1_2_411-446 [Fecha de consulta: 25/08/2017]

WOLKMER, Antonio Carlos (2003). *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.