

5

JULIO - DICIEMBRE 2018

JURÍDICA IBERO

NUEVA ÉPOCA

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

JURÍDICA IBERO NUEVA ÉPOCA

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



Rector
DAVID FERNÁNDEZ DÁVALOS, S.J.

Vicerrector
ALEJANDRO GUEVARA SANGINÉS

JURÍDICA IBERO

NUEVA ÉPOCA

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE DERECHO
DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Año 3, núm. 5

julio-diciembre 2018

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, A. C.

DEPARTAMENTO DE DERECHO

Director
José Luis Caballero Ochoa

JURÍDICA IBERO

Director
Diego García Ricci

Coordinación Editorial
Iván Escoto Mora

CONSEJO EDITORIAL

| | |
|-------------------------------|---|
| Arturo Cossío Zazueta | Juan Federico Arriola Cantero |
| Denise González Núñez | Mónica González Contró |
| Diego García Ricci | Olga Sánchez Cordero de García Villegas |
| Geraldina González de la Vega | Rodolfo Gómez Alcalá |
| Gilberto Santa Rita Tamés | Rogelio Flores |
| Héctor Fix-Fierro | Rosalinda Martínez Jaimes |
| José Luis Caballero Ochoa | |

COMITÉ EDITORIAL

| | |
|----------------------------|---------------------------------|
| Baldomero Gómez de la Cruz | Erik Alejandro Hernández Zúñiga |
| Diego García Ricci | Iván Escoto Mora |

JURÍDICA IBERO, año III, núm. 5 es una publicación semestral editada por el Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana, A.C. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, Ciudad de México, C.P. 01219. Teléfonos: 5950-5000 ext. 4124. Editor responsable: Diego García Ricci. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2016-072816404700-102. Número de Certificado de Licitud de Contenido y de Título: 16843 otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Domicilio de la publicación: Dirección de Publicaciones de la Universidad Iberoamericana. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, Ciudad de México, C.P. 01219. Impresión: Alfonso Sandoval Mazariego, Tizapán 172, colonia Metropolitana Tercera Sección, Nezahualcóyotl, Estado de México. C.P. 57750. Distribución: Universidad Iberoamericana, A.C. Prolongación Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, Ciudad de México, C.P. 01219. Teléfonos: 55-5950-5000 ext. 7600.

Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor. Prohibida la reproducción parcial o total, por cualquier medio o procedimiento, del contenido de la revista, sin autorización previa y expresa, por escrito, de la Universidad Iberoamericana: publica@ibero.mx.

Este número se terminó de imprimir en agosto de 2018, con un tiraje de 300 ejemplares.

ÍNDICE

| | Página |
|--|--------|
| <i>Editorial</i> | 9 |
| <i>Sobre tres alternativas para discutir y repensar el ejercicio de la abogacía desde una óptica social</i> | 13 |
| JUAN JESÚS GARZA ONOFRE | |
| <i>El lenguaje y la enseñanza del derecho</i> | 31 |
| SOFÍA LIZARDI TORT | |
| <i>El desarrollo de competencias docentes digitales para la enseñanza del Derecho en la sociedad de la información</i> | 41 |
| MAGDALENA HAMBLETON MERCADO | |

RESEÑA

| | |
|--|----|
| <i>Hernández Zúñiga, Erik Alejandro, Cine y derecho. Derecho y cine. Una aproximación teórico metodológica, Ciudad de México, Tirant Lo Blanch, 2018</i> | 59 |
| JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ BARROSO | |

INDEX

| | Page |
|--|------|
| <i>Editorial statement</i> | 9 |
| <i>On three alternatives to discuss and think the legal practice from social perspective</i> | 13 |
| JUAN JESÚS GARZA ONOFRE | |
| <i>The language and the legal education</i> | 31 |
| SOFÍA LIZARDI TORT | |
| <i>Development of digital teaching competencies for legal education in the information society</i> | 41 |
| MAGDALENA HAMBLETON MERCADO | |

REVIEW

| | |
|---|----|
| <i>Hernández Zúñiga, Erik Alejandro, Cine y derecho. Derecho y cine. Una aproximación teórico metodológica, Ciudad de México, Tirant Lo Blanch, 2018.</i> | 59 |
| JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ BARROSO | |

EDITORIAL

En este segundo semestre de 2018, en el Departamento de Derecho, seguimos con las celebraciones del 75 aniversario de la Universidad Iberoamericana. Por este motivo, decidimos continuar la reflexión sobre la educación jurídica en México iniciada en nuestra última entrega de *Jurídica Ibero*. En este número, no obstante, quisimos incorporarle al análisis un nuevo componente: el rol que las y los abogados han tenido tanto en la enseñanza del derecho como en el ejercicio de la profesión.

El primer ensayo, titulado *Sobre tres alternativas para discutir y repensar el ejercicio de la abogacía desde una óptica social* de Juan Jesús Garza Onofre, ofrece un análisis crítico sobre cómo podría repensarse el ejercicio de la abogacía desde un enfoque social. El doctor Garza Onofre parte de la premisa de que los procesos educativos en el derecho suelen ser contemplados “como un mero trámite para satisfacer los intereses del mercado” y avivan “una lógica clasista que día tras día alimenta un sistema alejado de quienes más lo necesitan”. Para contrarrestar esta realidad, el autor nos ofrece tres alternativas para “repensar la abogacía”, las cuales tienen que ver con el rol que juegan los despachos privados de abogados, las defensorías públicas y las escuelas de Derecho.

En el primer caso, el doctor Garza Onofre encuentra en la figura *pro bono* una forma práctica de reivindicar la responsabilidad social que tienen las grandes firmas jurídicas. Debemos, no obstante, ser cuidadosos, pues, como dice el autor, las prácticas *pro bono* podrían correr el riesgo de ser entendidas “bajo una lógica filantrópica”, lo que las convertiría en una “dañina experiencia asistencialista que no hace más que aceitar el propio sistema económico”.

En el segundo caso, es decir, las defensorías públicas, el doctor Garza Onofre considera que la asistencia jurídica gratuita es fundamental para lograr la igualdad ante la ley y atenuar “la precariedad con la que muchas personas se enfrentan diariamente a los sistemas jurídico-políticos”. Para el autor, el error está, muchas veces, en la forma como es concebida la asistencia jurídica por la colectividad, pues la entiende como “un mero trámite, una especie de consuelo procesal para satisfacer las exigencias del sistema, un actor que, de antemano, ejecutará un trabajo insuficiente y, por lo tanto, difícilmente lo hará conforme a las pretensiones de la persona que lo solicite”. Por ello, el doctor Garza Onofre sugiere fortalecer normativamente a la asistencia jurídica gratuita, pues muchas veces, a pesar de estar prevista en los textos constitucionales, posee una “endeble articulación legislativa”.

Finalmente, el autor pone la lupa en las escuelas de Derecho y el papel de la enseñanza clínica, pues es a través de ella como podría realizarse un verdadero litigio de interés estructural, que promueva más la faceta social de la profesión. Para alcanzar lo anterior, el doctor Garza Onofre concretamente señala que todos los involucrados —incluidos los estudiantes— deberán operar “como socios, en una estrategia conjunta, desde la horizontalidad y diversificación de tareas”.

“El lenguaje y la enseñanza del derecho” de Sofía Lizardi Tort, es el segundo de los ensayos incluidos en este número. Este texto nos ofrece puntos de vista muy refrescantes en torno a algunos de los añejos problemas que adolece la enseñanza del derecho en México. Como la misma autora señala, su análisis no proviene “de autores con años de práctica en la docencia e investigación”, sino de las “inquietudes” de quien, hasta hace poco, “era una alumna de licenciatura en derecho”. El centro de su argumento está en el lenguaje utilizado por muchos abogados y abogadas que, en ocasiones, puede resultar vago, poco claro e impreciso. La abogada Lizardi Tort no nos pide dejar de utilizar palabras cuyo contenido podría resultar ambiguo, más bien, nos invita a llevar a los estudiantes a darle significado al lenguaje jurídico a partir de contextos o situaciones específicas. Como la propia autora sostiene, se deben dejar de enseñar “conceptos fijos e inmutables como si se estuviera enseñando alguna ciencia exacta”. Se les debe mostrar a los estudiantes “la complejidad y la imposibilidad de llegar a conceptos fijos e inmutables”, pero para ello, “los alumnos deben aprender a pensar, interpretar, argumentar y, muy importante, investigar”. La abogada Lizardi Tort cierra su ensayo sugiriendo que es a través de la investigación como podrían resolverse algunos de los problemas del uso del lenguaje jurídico en la enseñanza del derecho.

El tercero de los ensayos incluidos en este número es “El desarrollo de competencias docentes digitales para la enseñanza del derecho en la sociedad de la información” de Magdalena Hambleton Mercado. En su texto, la maestra Hambleton pone sobre la mesa un tema fundamental en esta era digital que estamos viviendo: el desarrollo de las competencias digitales de las y los estudiantes de derecho. La autora reconoce una ineludible realidad: “las personas que se dedican a la formación de los nuevos abogados, necesitan, a su vez, ser formados para poder ser competentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que el nuevo modelo de sociedad reclama”. La maestra Hambleton revisa algunos parámetros y estándares desarrollados en Estados Unidos y en Chile, que podrían ayudarnos a construir una agenda que sirviera de guía en la formación de los docentes en derecho. La clave del éxito radica, como la misma autora señala, en dejar atrás ambientes de enseñanza tradicionales y en fusionar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) con las nuevas pedagogías. Esto requerirá, como la propia Hambleton señala, “un cambio de mentalidad en las universidades, las cuales, además de facilitar espacios, recursos y medios, deben pensar en otros cambios organizacionales y metodológicos”. La autora concluye que, para lograr el cambio, será necesaria la autoevaluación de los docentes en derecho para que puedan tomar conciencia de aquellas competencias digitales de las cuales carecen, y llevar a cabo acciones al respecto.

Finalmente, les presentamos una reseña de José Antonio Sánchez Barroso sobre el libro *Cine y derecho. Derecho y Cine*, del jurista Erik Alejandro Hernández Zúñiga. Tanto Alejandro como Baldomero Gómez de la Cruz participaron activamente en la coordinación editorial de varios números de *Jurídica Ibero*, pero, por ahora, se dedicarán a otros proyectos. Nos gustaría agradecerles todo lo que aportaron a las páginas de nuestra revista. Por último, quisiéramos darle la bienvenida a nuestro equipo editorial a Iván Escoto Mora.

LA VERDAD NOS HARÁ LIBRES

Dr. Diego García Ricci
Director de *Jurídica Ibero*

SOBRE TRES ALTERNATIVAS PARA DISCUTIR Y REPENSAR EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA DESDE UNA ÓPTICA SOCIAL

ON THREE ALTERNATIVES TO DISCUSS AND THINK THE LEGAL PRACTICE FROM A SOCIAL PERSPECTIVE

Juan Jesús Garza Onofre*

Resumen

El presente artículo explora tres diferentes alternativas para repensar el ejercicio de la abogacía desde ópticas no uniformes ni monolíticas. Al conjugar actores y campos diversos es posible que la profesión encuentre maneras que generen mayores beneficios para los usuarios del sistema.

Palabras claves: abogados, educación jurídica, *pro bono*, reforma de la profesión, responsabilidad social de la abogacía.

* Doctor en estudios avanzados en derechos humanos por la Universidad Carlos III de Madrid, profesor investigador en el Departamento de Filosofía del Derecho de la Universidad de Alicante, España.

Fecha de recepción: 27 de agosto de 2019.
Fecha de aceptación: 22 de octubre de 2019.

Abstract

This article explores three different alternatives to rethink the role of lawyers in our society from non-uniform or monolithic optics. By combining different aspects and issues of collaboration with others actors, the profession may find ways that generate greater benefits for the users of the system.

Keywords: *lawyers, legal education, pro bono, reforming the legal profession, the social responsibility of lawyers.*

I. Introducción

Las nuevas condiciones económicas y sociales, en especial las que tienen que ver con la transformación de la cultura y la información, envuelven múltiples retos para el derecho, que indefectiblemente transitan por la reflexión respecto de su operatividad y sociabilidad a través de sus operadores. Sin embargo, cuando en el imaginario colectivo se caracteriza incesantemente a los abogados de forma negativa, es posible que de entrada se anulen un sinfín de posibilidades con el objetivo de idear alternativas que generen beneficios al entorno a través de sus prácticas profesionales.

“Picapleitos”, “cuervos”, “avenegras”, “abogansters”, “coyotes”, “chicaneros”, etcétera, son sólo algunos mote endilgados a las personas que ejercen la abogacía; provocados, generalmente, por su comportamiento tan despistado como malicioso, muchas veces absolutamente alejados del entorno en el que se desempeñan. Y es que estos operadores jurídicos, al confundir lo pragmático con lo indebido, terminan negando la posibilidad de declarar válida o inválida cualquier acción desarrollada dentro del rol social que despliegan. De tal manera que parecería que la figura del abogado se encuentra destinada a su fatal incomprensión o, en todo caso, predeterminada por sus contradicciones y, por tanto, a que su análisis se quede en un plano ficticio, cuyas implicaciones en la realidad difícilmente puedan verse satisfechas a mediano o corto plazo.

Si bien es cierto que la deontología jurídica surge como consecuencia del Estado de derecho, pues esta no es otra cosa que la garantía de un pacto entre quienes ejercen la abogacía y el Estado, también lo es que la pérdida del protagonismo de este último ha conducido a una amplia resignación jurídica, provocando que el gremio de abogados disminuya no sólo su capacidad para imaginar propuestas que vinculen sus acciones con la mejora del sistema de justicia, sino sobre todo, que desconfíe de que sus propias labores y las normas e instituciones que las organizan y orquestan.

Cuando las soluciones que se proponen para repensar la abogacía se construyen monolíticamente, o bien desde ópticas unidimensionales que disminuyen las interacciones entre distintos grupos de poder y actores sociales, resulta difícil que vayan más allá de un conjunto de buenas intenciones cuya temporalidad quedará obsoleta casi de forma inmediata. Sin ningún afán vindicativo, ni mucho menos redentor, el presente trabajo explora,

antes que algún tipo de respuesta o solución definitiva, tres alternativas que de manera modesta pueden ayudar a discutir y repensar la abogacía desde tres diferentes espacios políticos que entroncan con su ejercicio y su influjo en sociedad: el ámbito privado, el público y el social; encontrando respectivamente su trasunto en los despachos privados de abogados, en las figuras de las defensorías públicas y en las escuelas de derecho.

Para enfrentar estas graves problemáticas, los abogados deben estar dispuestos a transitar por un paulatino proceso de reflexión, cuya posterior ejecución conlleva implementar medidas sistemáticas e institucionales para hacer consciencia sobre sus responsabilidades sociales, pues bajo dichos esquemas, es probable que se tenga una mayor capacidad para producir cambios estructurales.

En ese orden de ideas, sirvan estos apartados para desarrollar algunas estrategias en la abogacía que puedan contribuir a dinamitar la discusión para repensar su ejercicio desde una óptica más amplia y con enfoque social, específicamente en un contexto en el que el proceso educativo en el derecho suele ser contemplado como un mero trámite para satisfacer los intereses del mercado y avivar una lógica clasista que día tras días alimenta un sistema alejado de quienes más lo necesitan.

II. Implementación del trabajo *pro bono* en las grandes firmas jurídicas

Al día de hoy, bajo las actuales condiciones globalizadas, no se puede negar la fuerte influencia que los grandes despachos de abogados¹ ejercen sobre las condiciones generales en las que se despliega el campo jurídico. Y es que a partir del modelo de despacho jurídico angloamericano es que las firmas de abogados hacen frente al proceso de expansión internacional generando diversos modelos de oferta en sus servicios jurídicos, como son, entre otros, las fusiones entre despachos, la creación de *joint-ventures*, el establecimiento de franquicias o sencillamente la combinación de abogados egresados y educados en el país de origen de la sede del despacho local que busca internacionalizarse con abogados radicados en otro país, con el objetivo de brindar los servicios que sus clientes requieren en el marco de un mundo globalizado.

El impulso de las políticas neoliberales que guían los comportamientos sociales ha creado la necesidad de requerir “profesionales capacitados para el manejo y asesoramiento de empresas que posibiliten la negociación y concertación de operaciones que acompañen la inmediatez y fluidez del capital financiero a gran escala”.²

¹ Impulsando la especialización y la oferta de otros servicios más allá de los estrictamente jurídicos (como el asesoramiento, representación en distintos foros, *lobbying*, planeación, la prevención de problemas y la detección de riesgos en las actividades empresariales), la globalización del ejercicio profesional de los abogados se ha encargado de propagar una idea del despacho jurídico como un negocio redituable con amplias posibilidades de influencia en distintos ámbitos. Se ha llegado al grado de acuñar el término *law factory* (“fábricas jurídicas”) para referirse a este tipo de grandes firmas jurídicas, como maquiladoras del derecho en las que el cliente se transforma en consumidor y donde el abogado, en palabras de Capella, “no opera, en realidad, con personas, sino con patrimonios”.

² Picciotto, Sol, “Mediando impugnaciones de los derechos privados, públicos y de propiedad en el capitalismo corporativo”, *Sortuz. Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies*, vol. 6, núm. 1, 2014, pp. 1-6.

La reconfiguración, en el Derecho, de cuestiones adjetivas y sustantivas que las grandes firmas jurídicas han moldeado, de acuerdo a sus propios criterios confirma que vivimos en sociedades dominadas por criterios empresariales. Al competir de manera feroz por manejar los negocios de las corporaciones globales, estos despachos de abogados y su distintivo modelo de ejercicio profesional, han forjado una atmósfera laboral de inseguridad y fluidez que hace décadas se desconocía.³

Justificando su existencia al presentarse “como la elite de la profesión jurídica, como agrupaciones preparadas para movilizar rápidamente grandes equipos de trabajo de abogados imaginativos y capaces de manejar casos complejos que requieren un conocimiento jurídico sofisticado y constantemente actualizado”,⁴ resulta indispensable entender cuál es su responsabilidad frente a los escenarios que ellos mismos han generado y, en ese sentido, reorienta las prácticas gerenciales privadas hacia un modelo de comportamiento organizacional consciente de sus implicaciones sociales, porque no se puede concluir que los abogados de las grandes firmas jurídicas se sitúen en un plano absolutamente diferenciado de aquellos operadores que no realizan sus labores bajo estos esquemas.

Al conjugar un sentido colectivo de pertenencia a la comunidad jurídico-política en la que se desenvuelven con la responsabilidad social individual de sus miembros, los grandes despachos de abogados, a través de su capital humano, relacional y social, posibilitan una plataforma inigualable para compartir sus medios. Así, en línea con Galanter y Palay, “la transformación y desplazamiento del rol que juegan los grandes despachos de abogados no necesariamente representa un peligro al profesionalismo en la abogacía; de hecho, puede ser una oportunidad para idear nuevas formas de conseguir la excelencia profesional de los abogados”.⁵

La idea de *pro bono* conceptualizada como el conjunto de servicios jurídicos de índole gratuita que prestan los abogados a personas de escasos recursos puede servir para propulsar la idea de responsabilidad en las grandes firmas jurídicas, derivada de “la función de la profesión en la sociedad, y de su comportamiento implícito con un sistema legal justo y equitativo”.⁶ Sin embargo, estas prácticas también corren el riesgo de ser entendidas bajo una lógica filantrópica, en donde la gran abogacía trasnacional usa esta institución como una forma de difuminar los negocios con la caridad, resultando una dañina experiencia asistencialista que no hace más que aceitar al propio sistema económico.⁷

Daniel Bonilla, llama la atención sobre el elemento institucional del concepto en cuestión,⁸ pues no resulta algo novedoso que los abogados presten sus servicios a quien

³ Véase Haskell, Paul G., *Why Lawyers Behave As They Do*, Colorado, Westview Press, 1998, p. 91.

⁴ Véase Lazega, Emmanuel, *The Collegial Phenomenon*, Nueva York, Oxford University Press, 2001, p. 52.

⁵ Galanter, Marc, y Palay, Thomas M., “Large firms”, en Abel, Richard D. (ed.), *Lawyers. A Critical Reader*, Nueva York, The New Press, 1997, p. 64.

⁶ Véase Vance Center for International Justice Initiatives, *Declaración de Trabajo Pro Bono para el Continente Americano*, Nueva York, 2008.

⁷ Véase Žižek, Slavoj, *Primero como tragedia, después como farsa*, trad. de José María Amoroto Salido, Madrid, Akal Pensamiento crítico, 2011, pp. 35 y ss.

⁸ Bonilla, Daniel, *Los mandarines del derecho. Trasplantes jurídicos, análisis cultural del derecho y trabajo pro bono*, Bogotá, Siglo Del Hombre-Universidad de los Andes, 2017, pp. 56 y 57.

no se lo puede permitir. Por el contrario, eso es algo que desde los orígenes de la profesión se ha realizado. Pero, en estos momentos es la organización en torno a la estructura del *pro bono* lo que debe resaltarse.

Si bien es cierto que esta práctica no descarta a las personas que ejercen la abogacía por su propia cuenta o en un modesto despacho de abogados, también lo es que entenderla como “una actividad permanente, formalizada y colectiva..., que hace parte de las actividades diarias de los abogados, que se adelanta siguiendo procesos estandarizados”,⁹ exige que sus labores sean constantes y estén autoreguladas. De ahí precisamente que las condiciones desplegadas por las grandes firmas jurídicas resulten adecuadas para institucionalizar y ejecutar de la mejor manera posible el trabajo *pro bono*.

La institucionalización de dicho trabajo en los grandes despachos de abogados dependerá de su organización y estructura en concreto. Los casos que tomarán, los intereses en juego, la materia del asunto, las horas que dedicarán, el personal implicado... Todo, en mayor o menor medida, se encuentra a disposición de las posibilidades de quienes tienen el poder de decisión en dichos espacios. No obstante, tales limitaciones condicionadas al contexto específico no tienen que estar supeditadas enteramente al voluntarismo de los involucrados, sino que debe oscilar entre el posible carácter obligatorio de este tipo de trabajo y sus potencialidades, tanto al interior del despacho como para su entorno.

No hay que olvidar que este mecanismo no pretende ser “ningún acto de caridad o benevolencia, sino de responsabilidad profesional, sostenida por las condiciones bajo las cuales el Estado ha otorgado a dicha profesión el control efectivo del sistema jurídico”.¹⁰ Así, habrá que tener cuidado para que el *pro bono* verdaderamente sea una práctica democrática y no se convierta en una experiencia de dudosa moral; delimitando con claridad las pautas para que los involucrados se encuentren constreñidos institucionalmente y no lo dejen enteramente a su libre albedrío.

Los grandes despachos tienen grandes estímulos y retos y, por ende, cada vez más están implementando ambiciosos planes para mejorar su rentabilidad y desempeño. Al dotarse de herramientas de gestión como las grandes empresas trasnacionales, la implementación del trabajo *pro bono* resulta un tema nuclear que se alinea con todas las propuestas de responsabilidad social corporativa. De tal forma que, en algunos casos, ha llegado a ser casi “una práctica de supervivencia para los bufetes grandes alrededor del mundo, ya que los clientes se lo están exigiendo como una condición para contratar sus servicios”.¹¹

Así, aunque no queda del todo claro que, como lo han constatado Garth y Dinovitzer,¹² el trabajo *pro bono* indefectiblemente sea realizado de forma desinteresada y en

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Véase Mcleay, Fiona, “The Legal Profession’s Beautiful Myth: Surveying the Justifications for the Lawyer’s Obligation to Perform Pro Bono Work”, *International Journal of the Legal Profession*, vol. 15, núm. 3, 2008, p. 259.

¹¹ Stoffels Ughetta, Elissa M., “La responsabilidad social y el trabajo pro bono: el abogado como un agente de cambio en negocios ganar-ganar en el siglo XXI”, *Revista Electrónica Derecho en Sociedad de la Facultad de Derecho*, San José, *ULACTI*, núm. 5, 2013, p. 16.

¹² Véase Dinovitzer, Ronit y Garth, Bryant, “Pro Bono as an Elite Strategy in Early Lawyers Careers”, en Granfield, Robert y Mather, Lynn (eds.), *Private Lawyers and the Public Interest: The Evolving Role of Pro Bono in the Legal Profession*, Nueva York, Oxford University Press, 2008.

línea con las virtudes morales que implica el ejercicio profesional de la abogacía, existe evidencia de que “la motivación profesional que los abogados sienten luego de realizar estos servicios es un beneficio que se traslada directamente a su desempeño profesional”.¹³

La regulación y posterior implementación del trabajo *pro bono* será un tema que necesariamente tendrá que pensarse y discutirse a la par de la agravada mercantilización del derecho que, en buena medida, ha propiciado el ejercicio profesional de la abogacía en las grandes firmas jurídicas desvinculado de cualquier tipo de responsabilidad social con su entorno. Es pertinente recordar que en este tema no está todo inventado y todavía hay mucho por hacer. Por lo pronto baste seguir llamando la atención sobre nuevas formas de fomentar la responsabilidad social en la profesión, para idear un sistema sostenible que apele a reducir sus desigualdades en el acceso a la justicia. De ahí que se proponga explorar un enfoque del trabajo *pro bono* que ayude a desplegar las actividades de los abogados en consonancia con las necesidades de grupos en condiciones de vulnerabilidad, ayudando “a reducir las desigualdades sociales y a convertir en menos penosas las desigualdades naturales”,¹⁴ así como promoviendo una cultura jurídica que posibilite mejores escenarios para la justicia social.

III. Redefinición de la asistencia jurídica gratuita

Cuando la exigibilidad de los derechos depende preponderantemente de aquel operador sobre quien recae la responsabilidad de poner en marcha el sistema de justicia, es pertinente destacar que una de las cuestiones más elementales del trabajo de la figura del abogado es su relación con cualquier persona que necesite su ayuda. En efecto, se supone que todos deberían tener derecho a entablar una relación con un abogado capaz al que puedan confiar sus intereses, ya que si no existe una correcta relación entre este profesionalista y su potencial cliente, no se podría afirmar la existencia de un verdadero derecho de defensa.¹⁵

Sin embargo, tal parece que la abogacía es selectiva y depende por completo de las condiciones que ha impuesto el actual sistema económico, ya que “son escasos los abogados/as comprometidos social y colectivamente, que incorporen servicios legales en representación de sectores desprotegidos; frente a las tendencias de flexibilización, precarización y desregulación del mercado global”.¹⁶ Y es que, de un tiempo para acá, no se puede ocultar que ha existido un desplazamiento del ejercicio público de la abogacía.

¹³ Stoffels Ughetta, Elissa M., “La responsabilidad social y el trabajo pro bono: el abogado como un agente de cambio en negocios ganar-ganar en el siglo XXI”, *cit.*, pp. 13 y 14.

¹⁴ Bobbio, Norberto, *Derecha e Izquierda. Razones y significados de una distinción política*, trad. de Alessandra Picone, Madrid, Taurus, 1995, pp. 20 y 21.

¹⁵ Garrido Suárez, Hilda, *Deontología del abogado: El profesional y su confiabilidad*, Madrid, Edisofer, 2011, pp. 43 y 44.

¹⁶ Manzo, Mariana, “La política gremial y judicial: profesionales del derecho en sindicatos de Argentina”, en Rojas Castro, María Ovidia, y Manzo, Mariana (coords.), *Profesión jurídica: discusiones sobre la práctica del derecho en América Latina y el Caribe*, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-Red de Sociología Jurídica en América Latina y el Caribe, 2017, pp. 101 y 102.

Mutando en trabajos cada vez más orientados hacia cuestiones de índole privada, parecería que los abogados en general olvidan que sus objetivos no deberían enfocarse en la maximización de sus ingresos defendiendo al cliente bajo cualquier circunstancia, en aras de alcanzar la eficiencia que exige el mercado.¹⁷

A pesar de la gran cantidad de abogados que existen, el ejercicio de la profesión se ha tornado “cada vez más competitivo, así como también el trabajo dentro y entre los despachos de abogados, generando un aumento constante en los costos, y desembocado en una mayor inseguridad en la práctica privada”.¹⁸ Ello muestra que hay algo que no termina por cuadrar dentro del sistema jurídico-político en el que se desenvuelven estos actores. Ya que si su trabajo, según se vio, resulta fundamental para la consolidación de un Estado constitucional de derecho, en definitiva, la exacerbada práctica privada de la abogacía contradice de manera frontal estos fines, haciendo que solo aquellas personas que puedan pagar por un buen abogado tengan acceso al sistema de justicia.

La mercantilización de la profesión no ha desplegado condiciones igualitarias para que cualquier persona que se vea involucrada en algún procedimiento judicial pueda contar con un abogado, sino, por el contrario, ha continuado acrecentando una profunda brecha entre quienes tienen recursos y quienes al sufragar dichos gastos procesales ponen en peligro su nivel mínimo de subsistencia personal o familiar, es decir, en pocas palabras, entre ricos y pobres.

Al tener en cuenta que la abogacía “es en parte una profesión a caballo entre el Estado y la sociedad”,¹⁹ la figura de los defensores públicos resulta una institución crucial para atenuar la diferencia entre quienes representen a los poderosos y a los más débiles. De tal manera que “uno de los aspectos prácticos de la profesión en el que en mayor medida se hace realidad la función social de la abogacía mediante el principio de justicia, es en la asistencia jurídica gratuita”,²⁰ ya que no sólo permite promover la igualdad ante la ley, atenuando la precariedad con la que muchas personas se enfrentan diariamente a los sistemas jurídico-políticos,²¹ sino que también invita a reflexionar en torno a las consecuencias del ejercicio de la abogacía para todos los miembros de una comunidad que intenten acceder a la justicia, a fin de evitar la vulneración del derecho a las garantías judiciales y a la protección judicial efectiva.²²

¹⁷ No es novedad que, en dicho sector, al tiempo que al existir “más información pública sobre los salarios de las firmas de abogados, se han intensificado las rivalidades financieras y las deserciones entre socios. El deseo por retener y conseguir a los abogados más productivos ha mantenido los niveles de compensación relativamente altos”. Rhode, Deborah, *In the Interests of Justice. Reforming the Legal Profession*, Nueva York, Oxford University Press, 2000, p. 9.

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ Powell, Michael J., “Elite Professionalism in Modern Society: Its Persistence and its Limits”, en Abel, Richard D. (ed.), *Lawyers. A critical reader*, Nueva York, The New Press, 1997, p. 170.

²⁰ Grande Yáñez, Miguel, *Ética de las profesiones jurídicas*, Bilbao, Desclée, 2006, p. 186.

²¹ Véase Rodríguez Lozano, Amador, “Por un acceso real a la justicia en México. El caso del Instituto de la Defensoría Pública”, *Cuestiones Constitucionales, Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, Ciudad de México, núm. 2, enero-junio de 2002, pp. 239-250.

²² Véase Abramovich, Víctor, “El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales”, *Estudio de los estándares fijados por el Sistema Interamericano de derechos humanos*, Washington, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de Estados Americanos (OEA), 2007, pp. 1-7.

Ante dicho panorama, se esperaría que el ejercicio de la abogacía para quienes no pueden solventar los honorarios de una representación se encontrara estructurado de tal forma que pueda, por un lado, por lo menos evitar la afectación a las necesidades básicas de aquellas personas que la requieran y, por el otro, desplegar las mínimas condiciones indispensables para que quienes presten este servicio puedan ejercerlo dignamente. Pero lo cierto es que la realidad social rebasa por completo las implicaciones del entendimiento de la abogacía como un servicio público gratuito prestado por el Estado.

La insuficiencia presupuestal y su siempre dependiente vinculación a las negociaciones de los políticos en turno; las muchas veces deplorables condiciones materiales en las que se ejerce este servicio; las sobrecargas; los bajos salarios de sus prestadores en comparación con otros ámbitos de ejercicio profesional; la inestabilidad laboral; las escasas medidas de control a las que están sujetas sus actuaciones en relación a los estándares de calidad; su nula capacitación, y, en general, el abandono que sufre la justicia gratuita, son una breve muestra heterogénea²³ de que, simple y sencillamente, antes que un verdadero remedio para las graves problemáticas estructurales de acceso a la justicia, este tipo de instituciones traen aparejadas más problemas que soluciones.

Y es que, lo recién descrito propicia “un serio obstáculo para el ejercicio de la acción, para la defensa forense y, por consiguiente, para la concreción de la tutela judicial efectiva”,²⁴ lo cual afecta de manera directa a la población que se encuentra en situaciones de mayor vulnerabilidad, porque no hay que olvidar que la asistencia jurídica gratuita funge como un derecho clave que facilita a aquellos sectores sociales en situación de desventaja, el acceso a instancias de protección, y a información adecuada sobre los derechos que poseen y los recursos judiciales disponibles para su tutela. En ese sentido, la asistencia jurídica gratuita, lamentablemente es concebida por la colectividad como un mero trámite, una especie de consuelo procesal para satisfacer las exigencias del sistema, un actor que, de antemano, ejecutará un trabajo insuficiente y, por lo tanto, difícilmente conforme a las pretensiones de la persona que lo solicite. Bajo las actuales condiciones globales en las que nos encontramos sobreexuestos a la información, a las imágenes, es común que la influencia de los medios de comunicación sea fundamental para dictar las pautas de conducta a seguir en un determinado campo y configurar así estereotipos que terminan por modelar las opiniones en el imaginario colectivo. Quizá reflejando esta tendencia, es por demás evidente que ni las defensorías públicas ni tampoco los abogados que despliegan sus labores en el turno de oficio suelen aparecer en los periódicos y revistas, ya no se diga en novelas, series de televisión, películas o a través de cualquier tipo de representaciones ficticias.

Dejando en claro que muchas de las condiciones en las que se despliega la asistencia jurídica gratuita dependerán del contexto y de la cultura jurídica en específico,

²³ Aunque enfocado en los aspectos penales de los procedimientos de justicia, para conocer un panorama general que pueda dar cuenta de las condiciones generales de los servicios de defensa de índole pública en diversos países de América Latina véase Binder, Alberto, *et al.*, *Defensa penal efectiva en América Latina. Resumen ejecutivo y recomendaciones*, Bogotá, ADC-CERJUSC-CONECTAS-DEJUSTICIA-CCPG-IDDD-IJPP- INECIP, 2015.

²⁴ Gánem Hernández, Eskándar, *La reforma procesal penal en México*, Valencia, Área de Derecho Procesal, Departamento de Derecho Público, Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, Universidad Jaime I de Castellón, 2007, pp. 117 y 118.

conviene hacer notar la existencia de un avance notorio en la organización de las defensorías públicas a nivel global,²⁵ así como la consagración de la obligación por parte del Estado para garantizar el ejercicio de la tutela judicial efectiva en la mayoría de las constituciones de nuestros actuales estados democráticos.²⁶ Sin embargo, la mera declaración de derechos fundamentales, por solemne que fuese,²⁷ no basta para lograr su efectividad, ya que si después, llegado el momento de ponerlos en práctica, su garantía resulta imposible por dilaciones, trabas u otros imponderables que dificultaran o impidieran su ejercicio,²⁸ en definitiva se seguirá considerando a este tipo de derechos como meras pretensiones ilusorias. Como bien lo ha mencionado Courtis:

...la declamación solemne de derechos y garantías se agota en el propio acto de enunciación: de los derechos sólo nos queda su promesa en el papel. Esto convertiría al derecho en un discurso vacío, hipócrita, que colabora en la representación distorsionada del mundo en la medida en que, por un lado, promete garantías y protecciones que en realidad niega, creando falsas ilusiones de universalidad, y, por otro lado, oculta el empleo provechoso del derecho por grupos sociales privilegiados y colabora en el mantenimiento de ese privilegio.²⁹

En ese orden de ideas, las constantes quejas tanto de ejercientes como de usuarios de los servicios de asistencia jurídica gratuita parecerían entrever una situación profesional muy precaria, que contribuye a fomentar la desconfianza y la mala imagen de esta institución en sociedad.³⁰

²⁵ Al hacer una rápida excursión por el desarrollo de esta institución “en los países de toda América Latina, va a encontrar una situación que podría llevarnos a un cierto estado de satisfacción, pues sin ninguna duda en los últimos diez o quince años las defensas públicas han crecido mucho. Muchos países que no tenían defensa pública ahora la tienen”. Véase Binder, Alberto, “La Defensa Pública, viejas deudas y nuevos desafíos: compromiso y eficiencia”, *Cuadernos de la Defensa*, Ministerio de la Defensa Pública de la Provincia del Chubut, núm. 208, 2007, p. 18.

²⁶ Configurando la asistencia jurídica gratuita como “un derecho de carácter instrumental respecto del derecho de acceso a la jurisdicción”. Véase sentencia 009/2008 del Tribunal Constitucional de España, de 21 de enero de 2008.

²⁷ La asistencia jurídica gratuita, además de estar consagrada en los ordenamientos máximos de la mayoría de las democracias constitucionales, también encuentra sustento en distintos ordenamientos internacionales de largo alcance y amplia tradición. Los artículos 8º y 25 de la Convención Americana han servido para ir delineando el marco relativo a la justicia gratuita dentro del sistema interamericano, desplegando su contenido a través de opiniones y sentencias por parte de los organismos internacionales correspondientes. Así, la opinión consultiva núm. 11/90 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos funge como la primera oportunidad para referirse a la particular necesidad de remover obstáculos en el acceso a la justicia que pudieran originarse en la posición económica de las personas. Véase CoIDH, Excepciones al Agotamiento de los Recursos Internos (artículos 46.1, 46.2.a y 46.2.b Convención Americana sobre Derechos Humanos). Opinión consultiva OC-11/90 del 10 de agosto de 1990. Serie A núm. 11. En ese mismo sentido, en el sistema europeo de protección de derechos humanos, dicha problemática fue analizada más de una década antes por medio del caso *Airey* contra Irlanda del 9 de octubre de 1979 (Pub. TEDH, Serie A, núm. 32). Recientemente, el informe de la Comisión Interamericana de derechos humanos relativo al acceso a la justicia para las mujeres víctimas de violencia en las Américas, del año 2007, aborda de manera directa el tema en cuestión.

²⁸ Pacheco Guevara, Andrés, “Justicia gratuita y tutela judicial”, *Cuadernos y Estudios de Derecho Judicial, Justicia gratuita*, Ciudad de México, núm. 24, 1995, p. 5.

²⁹ Courtis, Christian, “Detrás de la ley. Lineamientos de análisis ideológico del derecho”, *Desde la otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho*, Buenos Aires, Eudeba, 2001, p. 377.

³⁰ Véase Fix-Fierro, Héctor, “El papel de los abogados en la administración de justicia en México”, en Mendoza Alvarado, Arturo (comp.), *La Reforma de la Justicia en México*, México, El Colegio de México, 2008, pp. 173-175.

De ahí que resulte esencial la redefinición de la asistencia jurídica gratuita como requisito previo e ineludible para la validez de cualquier tipo de actuación procesal. Un instrumento que, aunado al entendimiento de la figura del abogado como garante inicial de las condiciones adecuadas para una efectiva protección de los intereses involucrados, confiere integridad y sustento a todos sus demás derechos en caso de algún menoscabo.

“Se ha dicho que la práctica del Derecho no es negocio sin más, sino más bien un servicio público por el cual el abogado se gana la vida”.³¹ En ese sentido las democracias constitucionales necesitan de instituciones que generen confianza para la sociedad. Esta solidez institucional requiere, entre otros elementos, de operadores jurídicos conscientes y activos para dejar de contemplar los derechos fundamentales como meras pretensiones que dependen de la posición económica del afectado. Porque, como menciona Ana Laura Magaloni, “la marginalidad jurídica de los pobres no sólo tiene que ver con los servicios públicos. También existe en la relación con otros individuos”,³² y esos individuos son los abogados, a quienes les corresponde la redefinición, redignificación y reestructuración de esquemas de acceso a la justicia para una sociedad estratificada y absolutamente dividida por cuestiones de clase.

La generación de exigencias sustanciales para el ejercicio de cualquier derecho ha ganado una influencia que va más allá de la relación entre el ciudadano y el Estado; habiéndose propagado enteramente sobre el sistema jurídico,³³ del cual los operadores del Derecho también hacen y resultan parte fundamental. Así, la defensa pública como un cuerpo de abogados que hay que administrar implica una serie de esfuerzos humanos y económicos, un conjunto estructural de políticas públicas que puedan “empoderar a la gente y darle instrumentos de defensa frente al Estado y frente a otros”.³⁴

No se propone en este apartado una solución concreta, sino que, más modestamente, se busca generar una reflexión sobre cómo dotar de un abogado a los miles de personas que viven en pobreza. Quizá habrá que impulsar el fortalecimiento normativo de la asistencia jurídica gratuita pues hoy en día, a pesar de su amplia y explícita consagración constitucional, su carácter programático se ve reflejado en su endeble articulación legislativa.³⁵ O tal vez, ¿será necesario plantear la defensa pública como un servicio

³¹ Haskell, Paul G., *Why Lawyers Behave As They Do*, cit., p. 92.

³² Magaloni, Ana Laura, “Pobreza y justicia”, *Reforma*, Ciudad de México, 8 de agosto de 2015.

³³ Véase Alexy, Robert, “Sobre los derechos constitucionales a protección”, *Derechos sociales y ponderación*, Madrid, ed. Ricardo García Manrique, Fundación Coloquio Jurídico Europeo, 2009, pp. 45-84.

³⁴ Magaloni, Ana Laura, “Pobreza y justicia”, cit.

³⁵ En ocasiones, es de destacar que el impulso a la articulación y correcta configuración de la asistencia jurídica gratuita, más allá de su estructura constitucional, antes que provenir del órgano legislador ha dependido del mismo poder jurisdiccional a través de sus decisiones y sentencias. El caso español, por medio de la doctrina del Tribunal Constitucional, resulta un buen ejemplo. Véase sentencia TC 47/1987, de 22 de abril de 1987; sentencia TC 245/1988 de 19 de diciembre de 1988; sentencia TC 92/1996 de 27 de mayo de 1996; sentencia TC 105/1996 de 11 de junio de 1996. Antes que considerar al activismo judicial como algo negativo, que intenta destruir las garantías constitucionales que implementa el debido proceso o bien llegar hasta el extremo de entenderlo como una ruptura dentro de la división tradicional de poderes, poniendo así en jaque al sistema jurídico entero, habrá que destacar que la colaboración entre poderes, como se ha demostrado con el esquema español, se empata con un sano entendimiento que armoniza las pretensiones del ciudadano con las prerrogativas del legislador. Desplegando con audacia, inteligencia y utilidad la constitución, y simultáneamente siendo sagaz al diseñar el contorno y los límites de su propia actividad, el juez se vislumbra como un actor importante dentro del sistema de justicia gratuita, pero no precisamente como parte de dicho esquema, sino como un elemento previo que coadyuva en la conformación del derecho involucrado.

universal que busque a toda costa la verdadera equiparación de cualquier persona ante la ley? El desafío de responder a todas estas interrogantes, definitivamente, provocaría un profundo viraje ontológico de la profesión, el cual, indispensablemente, transita por una concepción pública de la abogacía, que sin dejar de lado su componente liberal, sea consciente de su entorno, pero, sobre todo, pueda ir cerrando las profundas brechas sociales que implica un ejercicio del derecho exclusivamente puesto al servicio de quienes pueden pagar para manipularlo.

IV. Promoción de la enseñanza clínica en las escuelas de derecho

Desde la considerable cantidad de escuelas de derecho y múltiples titulaciones que existen, y ante el abundante número de estudiantes que año tras año ingresan a estas, no se puede negar que el primer paso para poder ejercer la abogacía (que consiste en la obtención de un título universitario) resulta un proceso relativamente sencillo. Es decir, al ser pacientes y diligentes durante algunos años, posteriormente siguiendo una serie de requisitos (más bien formales que materiales) y después satisfaciendo determinados filtros para conseguir las credenciales necesarias que exige la profesión, el curso por la carrera de derecho no es algo que implique a las personas el mayor de los esfuerzos intelectuales. El alto porcentaje de abogados en el mundo es prueba de ello.

Esto, probablemente, se deba a un importante déficit en la calidad de la educación jurídica y en las formas de acceso a la profesión que, aunque dependerán de cada contexto y cultura jurídica en concreto, pueden más o menos distinguirse a primera vista. Si se afirma que terminar la carrera de Derecho es fácil, es porque ejercer como abogado no lo es, sobre todo por esas tensiones que radican entre la teoría y la práctica.

El desencanto que el paso por la universidad provoca en muchos estudiantes inscritos en la licenciatura en derecho ha generado la siguiente consigna popular en dichos ambientes: “Las personas entran a la carrera creyendo en la justicia y salen creyendo en el derecho”. Aunque exagerada y hasta cierto punto alarmista, la frase aludida cuestiona la profunda discrepancia que se presenta entre la desmesura inaugural por querer ser abogados y el final de los estudios o los primeros encuentros con el mundo laboral; ya que, por alguna razón “los cursos se tornan aburridos y rutinarios; los estudiantes pierden el interés y se vuelven pasivos. Primero, ellos centran su atención en conseguir un trabajo y después estudian los materiales doctrinarios que piensan que los prepararán en un sentido práctico para entrar al mundo laboral. El resultado es el peor que se puede esperar, es una especie de desprecio por los cursos, tanto por la concepción teórica de la ley que parecen tener sus maestros como por el proceso intelectual en el que ellos mismos se involucran”.³⁶

³⁶ Boyd White, James, *From Expectation to Experience*, Michigan, The University of Michigan Press, 1999, pp. 8 y 9.

Las profundas divergencias entre lo que se enseña y lo que se practica ha propulsado un determinado modelo de escuela de derecho escasamente comprometido con su realidad social. Enfocado, más bien, ya sea en el cultivo teórico de múltiples abstracciones jurídicas o subordinando sus estándares de calidad a los parámetros que impone el sistema económico. A manera de burbujas, o centros de conocimiento y enseñanza desprendidos de su entorno, las escuelas de derecho hacen el juego al mercado, para terminar siendo contempladas, en palabras de Rodolfo Vázquez, “como auténticas fábricas de abogados corporativos, que suministran la mano de obra inexperta y dócil que requieren los grandes despachos de abogados”.³⁷

De ahí que, de un tiempo para acá, sea de aceptación general la idea de que “no basta la Licenciatura en Derecho para ejercer la profesión”,³⁸ de que resulta fundamental impulsar desde la educación jurídica estrategias para que los futuros abogados ofrezcan soluciones jurídicas desde la gravedad y la urgencia que exigen las actuales problemáticas sociales.

Entre la gran variedad de métodos y técnicas que podrán discutirse para encontrar las formas en que se pueda cerrar la brecha entre la teoría y la práctica en el campo jurídico, haciendo de las escuelas de derecho espacios críticos que puedan generar profesionistas conscientes de las implicaciones sociales que tienen sus acciones, la articulación de un determinado modelo de clínica jurídica³⁹ (antes que ser pensado a partir de esquemas donde los futuros abogados se limiten a solventar trámites administrativos, o incluso a ser entendidos como meros pasantes de algún astuto profesor) se ha estructurado sobre la base de un plan coherentemente diseñado para insertarse en su entorno y solventar las necesidades requeridas; de tal forma que, elementos como la empatía, la creatividad y la flexibilidad, resultan sus principales alicientes para promover un verdadero cambio, tanto en la formación de estudiantes como en la comunidad de la cual forman parte.

Pensadas por Jerome Frank como una alternativa que pudiera servir para el perfeccionamiento del sistema jurídico a través de la mejora del sistema de formación de juristas,⁴⁰ la enseñanza clínica del Derecho surge como una especie de “laboratorios de reflexión sobre la práctica jurídica y como procesos pedagógicos innovadores”,⁴¹ que favorecen “una interconexión constante con la realidad que, entre otras muchas cosas, contribuye a la reafirmación de la proyección social de la universidad, fortaleciendo la

³⁷ Vázquez, Rodolfo, “Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho”, *Academia, Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, año 6, núm. 12, 2008, p. 228.

³⁸ Vázquez Sotelo, José Luis, *Sistemas jurídicos y formación de jueces y abogados*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1995, p. 121.

³⁹ El término “clínica” es propio de los estudios de medicina (proviene del griego y hace referencia a la cama donde se realizan las exploraciones médicas), *ibidem*, pp. 108 y 109.

⁴⁰ Véase Frank, Jerome, “Why Not a Clinical Lawyer-School?”, *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 81, núm. 8, 1933, pp. 922 y 923.

⁴¹ Mascareño Varas, Tamara, “La contribución de la metodología clínica en la formación de nuevos perfiles de juristas”, en Rojas Castro, María Ovidia, y Manzo, Mariana (coords.), *Profesión jurídica: discusiones sobre la práctica del derecho en América Latina y el Caribe*, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-Red de Sociología Jurídica en América Latina y el Caribe, 2017, p. 167.

figura del derecho como instrumento útil en el rediseño de políticas públicas o técnicas y posturas innovadoras capaces de brindar respuestas integrales”.⁴²

Hay que tener presente que las pautas que dictan nuestros actuales modelos de democracia constitucional hacen que los sistemas de justicia encuentren su justificación en la colaboración institucional. Así, las escuelas de derecho y los propios abogados, como entes de profundo influjo social, verifican su existencia en el Estado, por tanto, ayudan al mismo en importantes labores de regulación y responsabilidad social respecto a su gremio. De tal manera que la formación de nuevos abogados por medio de modelos como la enseñanza clínica, guiada por abogados experimentados en las escuelas de derecho, sirve para combinar el aprendizaje práctico con el teórico, trasladando a la universidad problemáticas sociales que difícilmente pueden conocerse del todo sin llevar a cabo un proceso de inmersión social. En efecto, “las profesiones jurídicas suponen conocimientos científicos, pero su ejercicio supone la utilización de un saber artístico o técnico que no se aprende con el discurso científico sino con el hacer, con la experimentación”.⁴³

A diferencia de las pasantías en las grandes firmas jurídicas, entendidas como una especie liberal (y un tanto distorsionada) de complemento en la formación de los futuros abogados (en las que, a partir de una estructura jerárquica, se generan competitivos y verticales grupos de trabajo segmentados entre abogados *senior* y abogados *junior*, sobre la base de sus calificaciones y habilidades obtenidas en algunas de las más prestigiosas escuelas de derecho),⁴⁴ los procesos de un determinado modelo de enseñanza clínica comprometido con su entorno, por lo general, evitan la clásica relación abogado-cliente, fomentando que los involucrados operen como socios, en una estrategia conjunta,⁴⁵ desde la horizontalidad y diversificación de tareas entre todos los involucrados, y sólo después de un proceso colectivo de toma de decisiones respecto a los casos que se elegirán para promover la faceta social de la profesión; de tal forma que “los estudiantes clínicos son expuestos a recorrer diversas aristas de la actividad jurídica, no ligadas estrictamente al ámbito de tribunales o de derecho privado, generando algunas divergencias o despertando algunas inquietudes con relación a su posición dentro de un conflicto particular y resaltando continuamente el carácter político del derecho”.⁴⁶

Así, aunque históricamente el litigio estratégico se ha venido realizado por organizaciones no-gubernamentales, colectivos de abogados o profesionistas en lo individual, en los últimos años las clínicas jurídicas universitarias han venido a complementar dicho trabajo. Resulta evidente que, por sus propias características, estas instituciones pueden fungir como el vehículo adecuado para realizar litigio de interés social, y contribuir conjuntamente a los fines del contexto en el que se inscriben.

⁴² *Ibidem*, pp. 155 y 156.

⁴³ Vázquez Sotelo, José Luis, *Sistemas jurídicos y formación de jueces y abogados*, *cit.*, p. 121.

⁴⁴ Galanter, Marc, y Palay, Thomas M., “Large Firms”, *cit.*, p. 58.

⁴⁵ Véase González, Felipe, *El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina*, Bilbao, Universidad de Deusto-Instituto de Derechos Humanos, 2004, Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, núm. 27, p. 46.

⁴⁶ Mascareño Varas, Tamara, “La contribución de la metodología clínica en la formación de nuevos perfiles de juristas”, *cit.*, p. 170.

El papel de la enseñanza del derecho debería así abandonar una concepción como proceso que solamente se encarga de certificar el flujo de conocimientos jurídicos, y por el contrario debería propiciar un entorno agradable que propulsase una educación interdisciplinaria y, sobre todo, fomentase condiciones para que los estudiantes adopten puntos de vista críticos sobre las condiciones en las que se desarrollaran.

V. A manera de conclusión

Habría que tener muy presente que el derecho en sí mismo resulta insuficiente ante estos casos que evidencian turbias prácticas profesionales; la moral, sin duda, puede ayudar bastante, pero se requieren esfuerzos institucionales y luchar incesantemente contra lógicas retrógradas y prácticas culturales dañinas en el ejercicio de la abogacía.

Se demanda combatir la corrupción, reformando día y noche el sistema, y se enfocan en los jueces, en los servidores públicos, en idear bondadosas e inútiles campañas de cultura de la legalidad, etcétera. ¡Se olvida al mayor gremio del país! Los abogados. Cuando deje de ser tan sencillo obtener un reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE) para una escuela de derecho, y tener una cédula de abogado sea más difícil que comprarla o contratar un coyote, al momento en que el acceso a la justicia no sea una cuestión de clase, tal vez podamos empezar a elevar la calidad de los abogados.

Ojalá entendamos que no habrá reformas estructurales ni un verdadero aumento en la calidad del sistema hasta incluir a quienes ejecutan todos esos cambios, a quienes accionan el proceso, a quienes tienen la posibilidad de conocer las pretensiones de los clientes y, por ende, su noción de comunidad y de Estado de derecho: los abogados. Discutir y repensar sus prácticas es una tarea pendiente que no sólo les corresponde a ellos mismos sino también a todos los actores con los que diariamente se ven involucrados en los distintos ámbitos de la vida social.

Frente la ausencia de mecanismos institucionalizados que exigen una cultura de calidad en los servicios que puede ofrecer un abogado, la teorización sobre sus responsabilidades sociales sólo tiene futuro si es factible repensarse a partir del vínculo entre servicio público y profesionalismo. Es decir, si el término ética no termina por capturar la esencia de las implicaciones públicas de los abogados, quizá sea tiempo de repensar el mismo a partir de su vinculación directa con la realidad, una mucho más amplia, abierta, e interdisciplinaria, que trascienda no sólo el giro dialógico que abanderó el poder judicial, sino también al gremio de los abogados. De ahí que las diversas alternativas expuestas han sido ideadas y desarrolladas desde distintas trincheras, es decir, algunas de las opciones para vincular la responsabilidad social con la profesión no radican en los abogados, sino en el trabajo conjunto con otros operadores jurídicos, como legisladores, funcionarios públicos, académicos, e incluso agentes de otras disciplinas.

VI. Bibliografía

- ABRAMOVICH, Víctor, “El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales”, *Estudio de los estándares fijados por el Sistema Interamericano de derechos humanos*, Washington, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de Estado Americanos, 2007.
- ALEXY, Robert, “Sobre los derechos constitucionales a protección”, *Derechos sociales y ponderación*, Madrid, ed. Ricardo García Manrique, Fundación Coloquio Jurídico Europeo, 2009.
- BINDER, Alberto, “La Defensa Pública, viejas deudas y nuevos desafíos: compromiso y eficiencia”, *Cuadernos de la Defensa, Ministerio de la Defensa Pública de la Provincia del Chubut*, núm. 208, 2007.
- BINDER, Alberto, *et al.*, *Defensa penal efectiva en América Latina. Resumen ejecutivo y recomendaciones*, Bogotá, ADC-CERJUSC-CONECTAS-DEJUSTICIA-ICCPG-IDDD-IJPP-INECIP, 2015.
- BOBBIO, Norberto, *Derecha e Izquierda. Razones y significados de una distinción política*, trad. de Alessandra Picone, Madrid, Taurus, 1995.
- BONILLA, Daniel, *Los mandarines del derecho. Trasplantes jurídicos, análisis cultural del derecho y trabajo pro bono*, Bogotá, Siglo Del Hombre-Universidad de los Andes, 2017.
- BOYD WHITE, James, *From Expectation to Experience*, The University of Michigan Press, Michigan, 1999.
- COURTIS, Christian, “Detrás de la ley. Lineamientos de análisis ideológico del derecho”, *Desde la otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.
- DINOVITZER, Ronit y GARTH, Bryant, “Pro Bono as an Elite Strategy in Early Lawyers Careers”, en GRANFIELD, Robert y MATHER, Lynn (eds.), *Private Lawyers and the Public Interest: The Evolving Role of Pro Bono in the Legal Profession*, Nueva York, Oxford University Press, 2008.
- FIX-FIERRO, Héctor, “El papel de los abogados en la administración de justicia en México”, en MENDOZA ALVARADO, Arturo (comp.), *La Reforma de la Justicia en México*, México, El Colegio de México, 2008.
- FRANK, Jerome, “Why Not a Clinical Lawyer-School?”, *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 81, núm. 8, 1933.
- GALANTER, Marc, y PALAY, Thomas M., “Large firms”, en Abel, Richard D. (ed.), *Lawyers. A Critical Reader*, Nueva York, The New Press, 1997.
- GÁNEM HERNÁNDEZ, Eskandar, *La reforma procesal penal en México*, Valencia, Área de Derecho Procesal, Departamento de Derecho Público, Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas, Universidad Jaume I de Castellón, 2007.
- GARRIDO SUÁREZ, Hilda, *Deontología del abogado: El profesional y su confiabilidad*, Madrid, Edisofer, 2011.

- GONZÁLEZ, Felipe, *El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina*, Bilbao, Universidad de Deusto-Instituto de Derechos Humanos, 2004, Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, núm. 27.
- GRANDE YÁÑEZ, Miguel, *Ética de las profesiones jurídicas*, Bilbao, Desclee, 2006.
- HASKELL, Paul G., *Why Lawyers Behave As They Do*, Colorado, Westview Press, 1998.
- LAZEGA, Emmanuel, *The collegial phenomenon: The social mechanisms of cooperation among peerce in a corporate law partnership*, Nueva York, Oxford University Press, 2001.
- MAGALONI, Ana Laura, “Pobreza y justicia”, *Reforma*, Ciudad de México, 8 de agosto de 2015.
- MANZO, Mariana, “La política gremial y judicial: profesionales del derecho en sindicatos de Argentina”, en ROJAS CASTRO, María Ovidia, y MANZO, Mariana (coords.), *Profesión jurídica: discusiones sobre la práctica del derecho en América Latina y el Caribe*, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-Red de Sociología Jurídica en América Latina y el Caribe, 2017.
- MASCAREÑO VARAS, Tamara, “La contribución de la metodología clínica en la formación de nuevos perfiles de juristas”, en ROJAS CASTRO, María Ovidia, y MANZO, Mariana (coords.), *Profesión jurídica: discusiones sobre la práctica del derecho en América Latina y el Caribe*, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-Red de Sociología Jurídica en América Latina y el Caribe, 2017.
- MCLEAY, Fiona, “The Legal Profession’s Beautiful Myth: Surveying the Justifications for the Lawyer’s Obligation to Perform Pro Bono Work”, *International Journal of the Legal Profession*, vol. 15, núm. 3, 2008.
- PACHECO GUEVARA, Andrés, “Justicia gratuita y tutela judicial”, *Cuadernos y Estudios de Derecho Judicial, Justicia gratuita*, núm. 24, México, 1995.
- PICCIOTTO, Sol, “Mediando impugnaciones de los derechos privados, públicos y de propiedad en el capitalismo corporativo”, *Sortuz. Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies*, vol. 6, núm. 1, 2014.
- POWELL, Michael J., “Elite Professionalism in Modern Society: Its Persistence and its Limits”, en Abel, Richard D. (ed.), *Lawyers. A critical reader*, Nueva York, The New Press, 1997.
- RHODE, Deborah, *In the Interests of Justice. Reforming the Legal Profession*, Nueva York, Oxford University Press, 2000.
- RODRÍGUEZ LOZANO, Amador, “Por un acceso real a la justicia en México. El caso del Instituto de la Defensoría Pública”, *Cuestiones Constitucionales, Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, México, núm. 2, enero-junio de 2002.
- STOFFELS UGHETTA, Elissa M., “La responsabilidad social y el trabajo pro bono: el abogado como un agente de cambio en negocios ganar-ganar en el siglo XXI”, *Revista Electrónica Derecho en Sociedad de la Facultad de Derecho*, ULACIT, San José, núm. 5, 2013.

- VANCE CENTER FOR INTERNATIONAL JUSTICE INITIATIVES, *Declaración de Trabajo Pro Bono para el Continente Americano*, Nueva York, 2008.
- VÁZQUEZ SOTELO, José Luis, *Sistemas jurídicos y formación de jueces y abogados*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1995.
- VÁZQUEZ, Rodolfo, “Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho”, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, año 6, núm. 12, 2008.
- ŽIŽEK, Slavoj, *Primero como tragedia, después como farsa*, trad. de José María Amoroto Salido, Madrid, Akal Pensamiento crítico, 2011.

EL LENGUAJE Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

THE LANGUAGE AND THE LEGAL EDUCATION

Sofía Lizardi Tort*

Resumen

La experiencia como estudiante de licenciatura en Derecho y un ejercicio de observación de las prácticas docentes llevó a la conclusión de que existe una costumbre entre los profesores de transmitir conceptos y definiciones fijas e inmutables, transmitiendo así una idea contraria a una concepción compleja y multifacética del Derecho, siendo que en el Derecho las cosas rara vez *son* o *no son*, pues allí todo es potencialmente interpretable y argumentable.

Al formar parte del lenguaje cotidiano los conceptos jurídicos poseen problemas de vaguedad, y éstos se hacen presentes en su explicación y enseñanza. Es así que el convencionalismo verbal debe asumirse como vínculo entre la realidad y el lenguaje, y que lejos de enseñar conceptos debe enseñarse la complejidad y la imposibilidad de

* Abogada por la Escuela Libre de Derecho. Presentó como tesis profesional un trabajo titulado: *Consideraciones históricas, filosóficas y pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje del derecho*, con el que obtuvo una mención honorífica. En la actualidad se desempeña profesionalmente en el Instituto de la Judicatura Federal-Escuela Judicial e investiga temas relacionados con la educación jurídica en México.

Agradezco a la Universidad Iberoamericana la oportunidad de publicar este artículo, también por brindarle a este tema la importancia que merece en su agenda de investigación, y por su lucha constante por mejorar las prácticas docentes. Asimismo, agradezco al Comité Editorial y a los dictaminadores por sus valiosos comentarios, así como a Constanza Tort San Román por su opinión y retroalimentación.

llegar a ellos. Asimismo, las técnicas de argumentación jurídica, la multidisciplinariedad del Derecho y la investigación como técnica de enseñanza y aprendizaje deben fortalecerse y deben permear transversalmente en las mallas curriculares.

Palabras Clave: educación, enseñanza, aprendizaje, derecho, universidades, profesores, alumnos, esencialismo verbal, convencionalismo verbal, lenguaje natural, vaguedad, prácticas docentes, métodos de enseñanza, técnicas de enseñanza, investigación jurídica.

Abstract

The experience as an undergrad law student in Mexico City lead to the conclusion that the problematics around teaching and learning law are related to language. Teachers often try to teach closed, steady and permanent concepts and definitions, making students learn a simple idea of the law system, instead of understanding it as a super complex and multifaceted phenomenon. It is important to realize that there are not static concepts, almost every word can be interpreted, and therefore it is potentially arguable. Legislation is written in a technical but colloquial language, which means that the words have imprecision problems, and consequently these problems also exist in their explanation. Considering this, the non-essentialism theory should be handled while teaching and learning law, and instead of teaching definitions, the problematics and inability to reach them should be understood. Considering this, the author proposes the promotion of the argumentative tools in students, investigation as a technique that should be used in all almost all subjects, and the defense of a multidisciplinary idea of law.

Keywords: education, teaching, learning, law, universities, teachers, students, essentialism, non-essentialism, natural language, imprecision, teaching practices, teaching methods, teaching techniques, legal investigation.

I. NOTA INTRODUCTORIA

La experiencia personal de aprendizaje del derecho fue lo que me motivó a investigar y escribir sobre el tema. Desde mi temprano inicio fui consciente de que la enseñanza del derecho giraba en torno a las leyes y los códigos, y que excluía otros elementos jurídicos relevantes. También advertí que, tanto las asignaturas teóricas como las auxiliares, eran consideradas como las que de poco servían para ser un buen abogado; así como que las clínicas y los seminarios prácticos yacían en el terreno de la recreación, más que en el de la obligación. Entre los alumnos percibí que la actitud hacia el estudio giraba en torno a conformarse con la mera aprobación de los exámenes o, en el mejor de los casos, a la obtención de calificaciones dignas con el fin único de entrar en la zona privilegiada del mercado de trabajo. Entre sus metas pocas veces advertí el deseo de aprender.

Con estos antecedentes e inconforme con lo que algunos profesores me enseñaron que era el Derecho, cuando me encontré con textos como los de *Modelos teóricos y la enseñanza del derecho* de Rodolfo Vázquez Cardozo, *Educación legal como preparación para la jerarquía* de Duncan Kennedy y *El aprendizaje del aprendizaje* de Juan Ramón Capella, decidí contribuir para mejorar el proceso educativo jurídico a nivel licenciatura, por lo que encontré en la tesis profesional la perfecta oportunidad para expresarme.

Dicha tesis, titulada *Consideraciones históricas, filosóficas y pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje del derecho*, presentada apenas el pasado 3 de mayo, sirve de antecedente para este artículo.

La literatura que aborda el tema es muy extensa. Existe una gran cantidad de autores que lo analizan desde la perspectiva histórica, filosófica, antropológica y pedagógica; otros que proporcionan cifras y datos duros sobre las escuelas y estudiantes; y otros que hacen diagnósticos y propuestas de modelos o métodos alternativos de enseñanza. Mi inquietud por añadir otro texto más a la interminable bibliografía radica en que la mayoría de las publicaciones provienen de autores con años de práctica en la docencia y en la investigación, en tanto que este es abordado desde el punto de vista de la experiencia de una recién egresada que tiene todavía muy frescas las inquietudes de una alumna de licenciatura en Derecho.

Si bien es extensa la lista de problemas de investigación relacionados con la enseñanza del Derecho y las instituciones educativas que merecen la pena ser estudiados, como el de la responsabilidad de las escuelas y facultades de formar mejores profesionales del Derecho, la importancia de incorporar el tema de la educación jurídica en la agenda de investigación de las escuelas y facultades de Derecho, la baja calidad de los abogados egresados, la falta de compromiso social de las escuelas, la poca consideración por la disciplina pedagógica, la homogeneidad entre egresados y la incapacitación para las prácticas alternativas, la falta de diversidad y pluralidad en los cuerpos docentes, y la necesidad de actualizar los contenidos de los programas y temarios hacia unos más modernos, en este artículo el objetivo consiste en plantear una relación entre la calidad educativa del derecho con los problemas del lenguaje jurídico. Se pretende analizar los problemas del lenguaje del derecho y su implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para a partir de ahí, plantear algunas propuestas.

II. Metodología de investigación

A partir de algunos textos de teoría del Derecho y de introducción al estudio del Derecho que abordan de manera muy sencilla y didáctica los problemas del lenguaje jurídico, y de algunas experiencias vividas durante el curso de la Licenciatura en la Escuela Libre de Derecho, en el periodo comprendido entre 2011 y 2016, que se utilizan como ejemplos, se establece un vínculo entre los problemas del lenguaje jurídico, con la enseñanza del Derecho, y a partir de ese vínculo se proporcionan algunas propuestas viables tendientes a mejorarla.

III. El lenguaje y la problemática teórica de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho

La pregunta sobre qué es el Derecho provoca cierta desorientación entre los juristas. Parafraseando a Carlos Santiago Nino, resulta interesante el hecho de que quienes se dedican al Derecho tengan tantas dificultades y disientan tanto a la hora de definirlo o, incluso, sean incapaces de identificar los fenómenos que lo conforman. Convendría analizar si los físicos, los químicos, los historiadores y los profesionistas de otras disciplinas tienen tantas dificultades para definir el objeto de estudio de aquello a lo que han dedicado toda o gran parte de su vida profesional y académica.¹

Sin embargo, la dificultad para definir el Derecho no se debe a una incapacidad profesional de quienes pretenden hacerlo, sino a la adhesión a cierta concepción del lenguaje y la realidad. En efecto, el esencialismo verbal o realismo verbal considera que las palabras reflejan la esencia de las cosas, que existe una relación necesaria entre los significados y la realidad, y que el ser humano no puede crear o cambiar, sino solamente reconocer.² De este modo, existe una sola definición válida para cada palabra; entonces, los juristas que sostienen esta concepción del lenguaje tratan de descubrir lo que se refiere a la “verdadera esencia” del Derecho.³

Por otro lado, el convencionalismo verbal sostiene que no hay significados “esenciales”, “naturales” o “reales”, pues si las definiciones son siempre relativas a un lenguaje y todo lenguaje es un sistema de símbolos convencionales, las definiciones expresadas a través de ellos necesariamente son también convencionales. Entonces, los significados de las palabras están dados por las referencias que los hablantes tienen de los conceptos y la relación entre los significados y la realidad varía históricamente según el contexto. Así, no es posible ofrecer una definición esencial del derecho y si se quiere precisar es necesario atender al uso de la expresión en la comunidad jurídica.⁴

Esta última postura parece la correcta, pues si bien existe un acuerdo consuetudinario de nombrar a las cosas con determinadas palabras, lo cierto es que no estamos constreñidos ni por razones lógicas ni por factores empíricos a seguir los usos vigentes.⁵ No existen significados inherentes a las palabras en tanto que una sola puede significar cosas distintas, y a la inversa, un mismo significado puede expresarse a través de varios términos. De igual modo, los significados de las palabras pueden variar según el uso que se les dé, y de la misma manera pueden surgir nuevas acepciones. Así, la caracterización del concepto de *derecho* debe desplazarse de la oscura y vana búsqueda de su esencia a la investigación sobre los criterios vigentes en su uso común.

Resta ahora preguntar qué tiene que ver lo anterior con la enseñanza jurídica, y la respuesta está en que gran parte de los profesores de Derecho tienen la costumbre de

¹ Nino, Carlos Santiago, *Introducción al análisis del derecho*, 2a. ed., Buenos Aires, Astrea, 2007, p. 11.

² *Idem.*

³ *Idem.*

⁴ *Idem.*

⁵ *Ibidem*, p. 13.

partir de conceptos y definiciones esencialistas. No es poco común que comiencen sus cursos lectivos dando una definición o concepto cerrado de la rama o asignatura que imparten, que a continuación narren los antecedentes jurídicos, y que posteriormente entren de lleno en materia comenzando a hablar de la “naturaleza jurídica” de las figuras e instituciones, “naturalezas jurídicas” que no existen, y que hacen que los alumnos aprendan la falsa idea de que en derecho las cosas *son o no son*, y que sólo hay blancos y negros, sin matices de tonalidad.⁶

Definir la naturaleza de las instituciones no es más que buscar “esencias” y esta manera de enseñar el Derecho no va *ad hoc* con su concepción compleja y multifacética, sino que parte de una perspectiva simplista que propicia su transmisión incompleta; por ello, en el primer contacto con el ejercicio profesional, los alumnos caen en cuenta de que aquellas esencias que les enseñaron no sirven mucho, pues pensando y argumentando, unas figuras pueden justificarse racionalmente tanto como otras.

El curso lectivo de “Bienes y derechos reales” —cualquiera que sea la denominación que se le dé en las diversas instituciones—⁷ es un ejemplo de lo anterior. El objetivo de este curso es aprender cuáles son las características y diferencias entre los derechos reales, los personales y los ejemplos regulados de cada uno. El tema así expuesto parece claro; sin embargo, Miguel Alessio Robles en su libro titulado *Temas de derechos reales*, sostiene que el derecho del arrendatario y otros de uso de cosa ajena son derechos reales y no personales.⁸ Resulta entonces que los conceptos jurídicos no se pueden diferenciar tan claramente, sino que a través de distintos argumentos se pueden incluir y excluir figuras cuya naturaleza parecía obvia.

Lo mismo sucede en un curso de contratos. En el ejercicio de observación antes referido,⁹ se advirtió que en el tercer año de estudios en la Escuela Libre de Derecho, el profesor comenzaba el curso diciendo: “hay dos tipos de contratos, los nominados y los innominados”, y se adentraba en minuciosas explicaciones para determinar si un cúmulo específico de obligaciones consiste en un contrato, en otro, o si había que remitirlos al cajón de sastre de los contratos atípicos o innominados. Tampoco se deben omitir aquellos profesores que durante la carrera les hablaban a los alumnos de los “conceptos jurídicos indeterminados”, como si todos —salvo algunos cuantos— fueran clarísimos, cuando la realidad es que este problema permea en todos los términos de derecho.

El Derecho está expresado a través de un lenguaje natural que, a diferencia del formal, cuyos términos son precios e inequívocos, posee problemas como la ambigüedad, vaguedad y emotividad. Así, se parte de que el lenguaje natural debe entenderse como el lenguaje común; esto es, aquél que ha sido generado espontáneamente por los humanos para propósitos generales de comunicación, a diferencia de aquel que se construye para un fin específico. El problema concreto que aquí interesa es el de la vaguedad.

⁶ Ejercicio de observación realizado durante la licenciatura en derecho, en el periodo comprendido entre 2011 y 2016.

⁷ En la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Universidad Iberoamericana, y en el Instituto Tecnológico Autónomo de México así se le denomina; mientras que en la Escuela Libre de Derecho se le denomina “Acto jurídico y bienes”; y en Centro de Investigación y Docencia Económicas, “Derecho civil”.

⁸ Alessio Robles, Miguel, *Temas de derechos reales*, 1a. ed., Ciudad de México, Porrúa, 2004.

⁹ Ejercicio de observación realizado durante la Licenciatura en Derecho, en el periodo comprendido entre 2011 y 2016.

Todos los conceptos tienen una intención-connotación y extensión-denotación. La intención es el conjunto de notas características y propiedades que deben estar presentes para que un término sea correctamente aplicado, y la extensión es el conjunto de objetos a los cuales se les aplica la palabra. Por ejemplo, la intención de la palabra “estudiante” es “que asiste a clases”, “que acude a un centro docente” etcétera, y, en ese mismo ejemplo, la extensión se refiere a todas aquellas personas que son consideradas estudiantes. Cuanto mayor es la intención, menor es la extensión; así, el campo de aplicación de “estudiante de Maestría en Derecho en Stanford” es menos extenso que el de “estudiante” a secas.

La vaguedad de las palabras se da cuando hay un defecto en la intención o en la extensión, a lo que se le llama vaguedad intencional o extensional, y si bien hay casos típicos frente a los que la aplicación de determinada palabra o la exclusión del campo de aplicación es obvia, hay otros, denominados “marginales” o “atípicos”, que no están manifiestamente incluidos ni excluidos de un concepto.¹⁰

En este tema la explicación que da Genaro Carrió resulta esclarecedora:

...nos valemos de expresiones... como... “joven”, “adulto”, “alto”, “bajo”, “pelón”, “melenudo”. Lo que carece de sentido es preguntarse a qué edad se deja de ser joven o cuántos cabellos hay que tener para no ser calvo, o cuánto hay que medir para ser alto. Sabemos que hay casos centrales o típicos, en los que las palabras se aplican o excluyen con claridad, pero hay otros en los que no sabemos qué palabra usar y nos envuelven en la perplejidad.¹¹

Este es un problema que todas las palabras del lenguaje natural tienen, ya sea explícita o potencialmente, más aún si se pone uno a filosofar sobre lo que significan y sobre lo que comprenden.

El problema entonces se encuentra en el Derecho y en las palabras que designan sus instituciones, pues la misma voz “derecho” es vaga desde el punto de vista intencional, ello en tanto que es insuficiente para determinar todas sus notas características y propiedades, y también es vaga extensionalmente pues no se sabe con exactitud lo que debe de ser considerado como tal.¹²

Kantorowicz expresa: “No se encuentran casualmente lagunas en la ley, lo que pasa es... que hay tantas lagunas como palabras...”¹³

Algunos ejemplos de Derecho penal que quien escribe recuerda de sus lecciones durante la licenciatura, resultan esclarecedores para establecer cómo la vaguedad del lenguaje del Derecho incide en su enseñanza.

El artículo 376 del Código Penal Federal dispone que: “comete el delito del robo: el que se apodera de una cosa ajena mueble, sin derecho y sin consentimiento de la

¹⁰ Vázquez, Rodolfo, *Teoría del Derecho*, 1a. ed., Ciudad de México, Oxford, 2007, p. 3.

¹¹ Carrió, Genaro R., *Notas sobre derecho y lenguaje*, 4a. ed., Buenos Aires, Abelardo- Perrot, 1992. p. 31 y 32.

¹² Atienza, Manuel, *Introducción al Derecho*, 3a. ed., Madrid, Temas Universitarios, 1994, p. 14.

¹³ Carrió, Genaro R., *op. cit.*, p. 78.

persona que puede disponer de ella con arreglo a la ley”.¹⁴ En el artículo 381 del mismo Código se establecen una serie de agravantes al delito en cuestión, entre las que se encuentra: “cuando se realicen sobre *embarcaciones* o cosas que se encuentren en ellas”.¹⁵ A primera vista el tipo penal no representa mayor complejidad, y da la impresión de que aprender tipos penales tiene cierta facilidad, no hace falta pensar demasiado para saber lo que significa una “embarcación” y, en consecuencia, cuándo se actualiza la agravante, pero ¿qué sucede si el apoderamiento de cosa ajena mueble se llevó a cabo en una lancha de Chapultepec?, cabe entonces preguntarse si, en ese caso, se actualizaría el supuesto. Es ahí cuando la memorización de datos e información en la enseñanza jurídica pierde todo el sentido y cobran importancia las habilidades argumentativas.

Juan José Moreso en su publicación titulada “Tomates, hongos y significado jurídico”,¹⁶ narra una situación similar en materia fiscal, que también sirve de ejemplo para relacionar el problema de la vaguedad con la enseñanza jurídica. En 1883, en los Estados Unidos se expidió una ley fiscal (Tariff Act of March 3, 1883), en la que se estableció un impuesto a la compraventa de verduras, pero no a la de frutas. Así, para cualquier alumno que hipotéticamente estudiara esa ley fiscal, sería evidente que la compraventa del brócoli debiera gravarse con el impuesto, pero no resultaría tan claro si la de los tomates debiera hacerlo también, pues si bien desde el punto de vista botánico son frutas, desde el culinario se sirven junto a otras verduras.

Asuntos millonarios similares a los anteriores se han resuelto en los tribunales mexicanos,¹⁷ y ellos evidencian que disciplinas como la filosofía y la argumentación no están en el mundo de las ideas sino que se aterrizan y juegan un rol importante en las decisiones diarias de los tribunales.

La enorme complejidad para enseñar Derecho radica, entonces, en la dificultad que supone enseñar algo cuyo objeto de estudio no puede definirse con claridad, y cuyo campo de aplicación no está plenamente determinado, pues en el Derecho, todo o casi todo, está sujeto a interpretación y argumentación.

Si al formar parte del lenguaje natural los conceptos que designan a las instituciones de derecho poseen problemas de vaguedad, su enseñanza tendrá esos problemas también y las “zonas de penumbra” se presentarán inevitablemente. Por esto, para una mejor enseñanza jurídica el convencionalismo verbal debe asumirse como vínculo entre el lenguaje y la realidad; se debe partir de que los significados de las palabras están dados por las referencias que los hablantes tienen de los conceptos, y de que estos son útiles sólo en la medida que permiten cierta comunicación y entendimiento, pero que al estudiarlos siempre deben tenerse presentes sus carencias.

¹⁴ Código Penal para el Distrito Federal, *Diario Oficial de la Federación*, México, 14 de agosto de 1931.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Moreso, Juan José, *Tomates, hongos y significado jurídico*, 16 de julio de 2019, disponible en: http://www.fcjuridicoeuropeo.org/wpcontent/uploads/file/jornada35/1_MORESO.pdf.

¹⁷ En el amparo en revisión 2743/97, la Suprema Corte de Justicia de la Nación resolvió la devolución al quejoso (una famosa empresa de jugos y néctares) una importante cantidad de dinero, argumentando que los jugos y néctares entraban dentro de la categoría de “alimentos sólidos y semisólidos”, y en consecuencia mantenían una tasa cero y no del 15%; sentando así un precedente para que otras empresas presentaran amparos bajo argumentos similares.

Si se pretende que los alumnos aprendan desde las aulas el *know how* de lo que harán en la vida práctica desde cualquier ámbito del foro; es decir, si se pretende que haya concordancia entre lo que se enseña y lo que los abogados hacen, lejos de enseñar conceptos fijos e inmutables como si se estuviera enseñando alguna ciencia exacta, se debe de enseñar la complejidad y la imposibilidad de llegar a ellos. Los alumnos deben aprender a pensar, a interpretar, a argumentar y, muy importante, a investigar. Sólo así se podrá estar en condiciones de atribuir y adjudicar un sentido a las figuras legales o conocer lo que abarcan, sólo así argumentarán racionalmente por qué una situación de hecho encuadra dentro de una figura y no dentro de otra. La argumentación y la filosofía jurídica no deben agotarse en dos o tres cursos, deben permear transversalmente en todas las asignaturas de las mallas curriculares.

En segundo lugar, no obstante que los métodos y técnicas de enseñanza y evaluación deben determinarse en función de factores como los objetivos que se tengan, el nivel y las capacidades del grupo y del profesor, la complejidad de los contenidos, la densidad grupal, la duración de las clases, las instalaciones físicas y la asignatura que se imparte, y que siempre resulta conveniente la utilización de una amplia gama de métodos y técnicas de enseñanza, lo cierto es que a la investigación debe otorgársele mayor valor, lo que no se cumple con uno o dos cursos de investigación jurídica a lo largo de la carrera, sino que debe permear transversalmente en todas las asignaturas.¹⁸

Considerando la problemática lingüística y teórica de la enseñanza del derecho, resulta que como técnica de enseñanza la investigación es la más adecuada pues —como se dijo—, en Derecho las cosas *son* o *no son* en tanto que las esencias y las naturalezas jurídicas son inexistentes. Y es en la medida en que se argumente racionalmente que una figura o institución no tiene la “naturaleza” que les enseñaron sus profesores, sino otra.

Además, la investigación como técnica de enseñanza debe tener carácter multidisciplinario. Es necesario transmitirle a los alumnos una concepción del derecho que entrelace elementos normativos, valorativos, axiológicos, económicos, políticos y sociales, y que sea abierto e inclusivo al tender puentes de comunicación con otras áreas del conocimiento como la historia, la economía, la ciencia política, la sociología y la antropología, reconociéndoles la autonomía epistemológica de la que gozan, sin que sean consideradas como complementarias,¹⁹ y sin que estén siempre supeditadas a lo “verdaderamente jurídico”. Los alumnos deberán ser capaces dialogar con profesionales de otras disciplinas

¹⁸ La técnica investigativa consiste en la búsqueda de información, teorías y criterios, en libros, revistas, periódicos y otros materiales impresos; en la búsqueda de datos concretos, puntos de vista y opiniones; en la investigación documental, en la observación y la realización de encuestas y entrevistas en el caso de la investigación de campo en torno a una hipótesis, todo con la finalidad de generar nuevo conocimiento.

¹⁹ Las asignaturas “complementarias” comúnmente llamadas “auxiliares”, o “extrajurídicas” son aquellas que, si bien no tienen un contenido propiamente jurídico, sí tienen múltiples puntos de contacto con el derecho porque ayudan a explicarlo, por ejemplo: la sociología, filosofía, antropología, economía y política.

Duncan Kennedy expresa: “Finalmente, están las materias marginales, tales como Historia o Filosofía del Derecho, las materias de Práctica jurídica (*clinical legal education*), que no se presentan como materias realmente relevantes respecto del núcleo “duro”, objetivo, serio y rigurosamente analítico del derecho. Resultan más bien una especie de terreno recreativo o último escalón para aprender el arte de presentarse socialmente como un abogado”, *cf.* Kennedy, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Buenos Aires, Gedisa, 1997, p. 383.

y además entender los vínculos y puntos de contacto con estas. Dicho aspecto precisa rescatar de la supeditación y discriminación a las asignaturas complementarias a fin de que el Derecho tienda sólidos puentes con otras disciplinas.

En términos de Juan Ramón Capella, este punto de la propuesta se traduciría en disminuir el aprendizaje por mantenimiento y fomentar el innovador.²⁰

IV. Conclusiones

Primera. El problema que representa la enseñanza del Derecho tiene profundas raíces teóricas y lingüísticas pues los conceptos jurídicos son imprecisos e indeterminados, lo que no es remediable en tanto que el vehículo a través del cual se expresan es el lenguaje natural, lo que se traduce en la eliminación de cualquier aspiración de perfección. Dado que el derecho no es una ciencia exacta, no debe enseñarse como si lo fuera.

Segunda. La argumentación jurídica debe de permear transversalmente en todas las asignaturas del plan de estudios, lo idóneo sería que fungiera como eje central de la licenciatura.

Tercera. Los tiempos actuales exigen la transmisión de una concepción del Derecho más amplia, compleja y multifacética, lo que precisa erradicar el encapsulamiento de la ciencia jurídica y rescatar algunas disciplinas de la periferia de la complementariedad, como la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, la ciencia política y la economía entre otras.

Cuarta. La investigación es la técnica de enseñanza más *ad hoc* y que hace mejor frente a los problemas lingüísticos y teóricos del Derecho y de sus instituciones. Cuando es interdisciplinaria puede, a su vez, coadyuvar a combatir el encapsulamiento de la ciencia jurídica.

V. Bibliografía

ATIENZA, Manuel, *Introducción al Derecho*, 3a. ed., Madrid, Temas Universitarios, 1994.
ALESSIO ROBLES, Miguel, *Temas de derechos reales*, Ciudad de México, Porrúa, 2004.

²⁰ Juan Ramón Capella distingue tres tipos de aprendizaje: por mantenimiento, por *shock* y por innovación. El primero consiste en aquel que se adquiere por medio de la repetición por parte del profesor, el conocimiento es entendido como algo estático y fijo enteramente conocido por quien enseña, y que es trasladable a quien aprende. El aprendizaje por *shock* es aquel que obtiene a través de métodos “cavernícolas”, pues se sustituye la voluntad de aprender por la necesidad de evitar el fracaso. Por último, el aprendizaje por innovación consiste en adquirir conocimientos a partir de encontrar soluciones inéditas ante problemas, preguntas o cuestiones desconocidas, para este son más importantes las preguntas que las respuestas, cuando se enseñan las respuestas se habla entonces de mantenimiento. *Cfr.* Capella, Juan Ramon, *op. cit.* pp. 30-39. Textualmente dice: “Si consideramos las características de la labor de los profesionistas del derecho, parecería que el aprendizaje de mantenimiento debería ocupar un lugar secundario en la enseñanza. En efecto, si algo caracteriza a los profesionistas del derecho (al menos a los abogados, jueces y funcionarios) es la necesidad de resolver problemas, esto es, enfrentar situaciones complejas –previstas o no– y darles una solución. En este sentido el aprendizaje innovador parecería el más adecuado”, *idem*.

- CAPELLA, Juan Ramon, *El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998.
- CARRIÓ, Genaro R., *Notas sobre derecho y lenguaje*, 4a. ed., Buenos Aires, Abelardo-Perrot, 1992.
- KENNEDY, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Buenos Aires, Gedisa, 1997.
- MORESO, Juan José, “Tomates, hongos y significado jurídico”, 16 de julio de 2019, disponible en: http://www.fcjuridicoeuropeo.org/wpcontent/uploads/file/jornada35/1_MORESO.pdf.
- NINO, Carlos Santiago, *Introducción al análisis del derecho*, 2a. ed., Buenos Aires, Astrea, 2007.
- VÁZQUEZ, Rodolfo, *Teoría del Derecho*, Ciudad de México, Oxford, 2007.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, *Facultad de Derecho, Plan de estudios 2011*, 26 de agosto de 2019, disponible en: https://www.derecho.unam.mx/oferta_educativa/licenciatura/nuevoplan2011/Plan2011.pdf.
- ESCUELA LIBRE DE DERECHO, *Plan de estudios de la carrera de abogado*, 26 de agosto de 2019, disponible en: <https://www.eld.edu.mx/plan-de-estudios-carrera-de-derecho-eld.php>.
- UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, *Plan de estudios*, 26 de agosto de 2019, disponible en: <https://ibero.mx/sites/default/files/derecho.pdf>.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO, *Plan de Estudios*, 26 de agosto de 2019, disponible en: http://daedcs.itam.mx/sites/default/files/programas/planes/plan_derecho.pdf.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, *Plan de Estudios*, 26 de agosto de 2019, disponible en: <https://www.cide.edu/dej/docencia/ld/plan-de-estudios/>.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

DEVELOPMENT OF DIGITAL TEACHING COMPETENCIES FOR LEGAL EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY

Magdalena Hambleton Mercado*

Resumen

En un contexto en el que se ha aceptado que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han llegado para quedarse, y en el que se entiende que la educación es un proceso que permite, promueve y favorece que el estudiante no sólo adquiera conocimientos, sino que desarrolle ciertas habilidades y actitudes —es decir, competencias— con la finalidad de dar resolución a problemas complejos; es conveniente que el docente desarrolle competencias digitales, pues es una realidad que las nuevas generaciones de estudiantes —como nativos digitales— aprenden de manera distinta; y es evidente que en

* Licenciada en Derecho, maestra en Ciencias Jurídicas y doctoranda por la Universidad Panamericana, institución en la que actualmente se encuentra trabajando como profesora de tiempo completo. Su línea de investigación doctoral se centra en la metodología de la enseñanza del Derecho.

ocasiones, por miedo al cambio y por falta de conocimiento, el docente deja de utilizar recursos didácticos digitales que potencian la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes.

Actualmente resulta evidente que la acumulación y transmisión de conocimientos ha perdido gran parte del valor estratégico que tenía en el pasado debido al enorme desarrollo de los soportes informáticos, de internet y de la inteligencia artificial. En consecuencia, el conocimiento ha pasado a ser un bien disponible para todo aquel que sepa acceder a él, es decir que actualmente resulta insuficiente encontrar la información, es necesario saber orientarse dentro de la situación de sobreabundancia de la misma, saber gestionar su asimilación, darle sentido, extraer, comunicar y aplicar dicha información a la solución de los problemas de nuestra sociedad.

Dicha labor se dificulta cuando el docente desconoce la manera en la que puede integrar el uso de las TIC a las aulas por carecer de la capacitación necesaria para ello.¹ Debido a lo anterior, resulta indispensable la autorreflexión del docente acerca del nivel de conocimiento y conquista de su competencia digital, en función del desarrollo de una cultura digital en el aula que se ajuste al sistema educativo que reclama la nueva “sociedad red”.

Palabras claves: educación jurídica, nuevas tecnologías, competencias, competencias docentes digitales, sociedad del conocimiento.

Abstract

In a context in which it has been accepted that Information and communications technology (ICT) are here to stay, and where it is understood that education is a process that allows, promotes and encourages the student to acquire not only knowledge, but to develop certain skills and attitudes, that is, competencies in order to be able to solve complex problems. It is convenient that the teacher develops digital competences, since it is a reality that the new generations of students —as digital natives— learn in a different way; and it is evident that sometimes due to resistance towards change and lack of information, the teacher stops teaching using digital resources that enhance the experience of the teaching-learning process for the students.

It is now clear that the accumulation and transmission of knowledge has lost much of the strategic value it had in the past due to the enormous development of computer supports, the internet and artificial intelligence; consequently, knowledge has become a good available to whoever knows how to access it, that is, in the current context it is insufficient to find information, it is necessary to know how to orient oneself within the situation of overabundance of information, learn to manage the assimilation of it, make sense, extract, communicate and apply this information to solve the problems of our society.

¹ Carranza Alcántar, María del Rocío, *et al.*, “La enseñanza del derecho con TIC”, en Escamilla Cerón, Sandra y Rivera Villegas, Hedilberto (coords.), *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2016*, Monterrey, CEEAD, 2017, p. 122, disponible en: <https://congresoceed.mx/congresos-antiores/2016>.

This work is difficult when the teacher does not know how to integrate the use of ICT into the classroom because they lack the necessary training to do so. Due to the above, the teacher's self-reflection about the level of knowledge and achievement of their digital competence, based on the development of a digital culture in the classroom that fits the educational system that claims the new "network society", is essential.

Keywords: legal education, information and communications technologies, competences, digital teaching competences, network society.

I. Introducción

La tecnología ha quedado incorporada a la vida cotidiana de ciudadanos, empresas, consumidores y administraciones como si de un fenómeno natural se tratase, porque en el fondo lo es: el modo que tiene la cultura humana de evolucionar y reconstruir permanentemente sus relaciones consigo misma y con la naturaleza.²

Dicha reconstrucción ha dado pie a cambios en la manera en que se desenvuelve y opera el derecho, originando con ello la necesidad de llevar a cabo la implementación de nuevos modelos de enseñanza de lo jurídico, y junto con ello la necesidad de la correspondiente capacitación de los profesores de derecho.

A través del presente trabajo pretendemos exponer las principales características de la sociedad de la información, mismas que no sólo han sido influenciadas por el advenimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), sino también debido a la aparición de fenómenos como la globalización, internet y la informática jurídica; para después mostrar brevemente las competencias que con base en dichos fenómenos se requieren de los docentes para poder dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones de alumnos —nativos digitales—³ y a las exigencias que la nueva sociedad de la información les demanda.

II. La sociedad de la información

La sociedad de la información⁴ es el término que generalmente se utiliza para hacer referencia a una sociedad moderna en la que la globalización y la manera en la que se encuentra, se gestiona y se comunica la información parecen relacionarse estructuralmente

² Casanovas, Pompeu, "Derecho, tecnología, inteligencia artificial y web semántica. Un mundo para todos y para cada uno", en Fabra Zamora, Jorge Luis y Núñez Vaquero, Álvaro (eds.), *Enciclopedia de filosofía*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, vol. 1, pp. 825-887.

³ Prensky, Marc, *Nativos e inmigrantes digitales*, Madrid, Distribuidora SEK, S.A., p. 5., 2010, disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky:NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky:NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).

⁴ El término "sociedad de la información" se utilizó por primera vez en la reunión del Consejo Europeo en Bruselas, en diciembre de 1993, en donde se elaboró el documento llamado *White Paper on Competitiveness, Growth and Employment*, estableciendo las bases para el desarrollo de las economías europeas y destacando la promoción de la utilización de las nuevas tecnologías, en la nueva sociedad de la información.

con el funcionamiento en red y su flexibilidad.⁵ Implica un uso intensivo de los medios electrónicos; por lo que las computadoras, los teléfonos móviles y su conexión a internet se nos presentan como recursos indispensables para la nueva economía global. Nuestro país no es la excepción y por ello la cultura digital se ha instalado progresivamente entre las prácticas cotidianas de los mexicanos.⁶

Si en adición a lo anterior tomamos en cuenta la aparición de la globalización⁷ como realidad de la vida diaria, podremos comprender mejor que los avances tecnológicos han dado lugar al nacimiento de ciertas ventajas que nos han hecho más cercanos y con mayor capacidad de gestión, reduciendo con ello la distancia y el tiempo, y por lo tanto favoreciendo que en el campo del Derecho se nos presenten nuevos retos que nos obligan, no sólo a cambiar los conceptos tradicionales y adecuar el desarrollo tecnológico a las modernas instituciones jurídicas, sino también a pensar en nuevas maneras de enseñar lo jurídico.⁸

La globalización, que de alguna manera consiste en el reconocimiento por parte de las organizaciones, de que deben tener un enfoque global y no un enfoque local, se podría entender también como un proceso de crecimiento internacional o mundial del capital financiero, industrial, comercial, de recursos humanos, políticos y de cualquier tipo de actividad intercambiable entre países, al cual el Derecho, por su naturaleza omnipresente, no permanece ajeno.⁹

El término globalización ha sido utilizado, tanto por académicos como por políticos, para explicar el conjunto de procesos y cambios internacionales, sobre todo desde la perspectiva económica.¹⁰ Así mismo, dicho fenómeno puede explicarse mejor en concordancia con las palabras de Pizzolo como: “el proceso según el cual los Estados nacionales y sus soberanías son condicionados y conectados —generalmente a través del uso de medios electrónicos— transversalmente por actores transnacionales”.¹¹

Los avances tecnológicos han dado origen a una gran cantidad de información, promoviendo la utilización de medios electrónicos para su difusión, lo que ha generado una función técnico-económica y una relación entre el emisor y el receptor —misma que modifica la naturaleza de la interacción entre las partes de una determinada relación— ya que debido a la amplia gama de información y la diversidad de relaciones que se pueden llegar a generar en un momento dado, también puede modificarse la manera en que el derecho pueda regular, atender y resolver las particularidades que se deriven de dichas relaciones, rubros que se ilustran en el siguiente cuadro para una mejor comprensión:¹²

⁵ Casillas, Miguel *et al.*, *La integración de México a la sociedad de la información*, en Téllez Carvajal, Evelyn (coord.), *Derecho y TIC. Vertientes actuales*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, serie Doctrina Jurídica, núm. 751, p. 3.

⁶ *Ibidem*, p. 26.

⁷ La globalización es un proceso de crecimiento internacional o mundial del capital financiero, industrial, comercial, recursos humanos, políticos y de cualquier tipo de actividad intercambiable entre países.

⁸ García Barrera, Myrna Elia, *Derecho de las nuevas tecnologías*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2008, serie Doctrina Jurídica, núm. 422, p. 16.

⁹ *Ibidem*, p. 14.

¹⁰ Arellanes, Paulino E., *Economía-mundo*, en Orozco, José Luis y Dávila, Consuelo (comps.), *Breviario político de la globalización*, México, Fontamara-UNAM, 1997, p. 9.

¹¹ Pizzolo, Calogero, *Globalización e integración. Ensayo de una teoría general*, Argentina, EDIAR, 2002, p. 28.

¹² García Barrera, Myrna Elia, *op. cit.*, p. 21.

| | |
|---------------------------|---|
| Medios de transmisión | Electrónicos. No electrónicos. |
| Tipos de información | Científica y técnica. Económica y social. Educativa y cultural. Comercial financiera. Administrativa. Seguridad. Sobre las personas. |
| Función técnico-económica | Comunicaciones personales y comerciales. Transferencia de <i>software</i> . Acceso a banco de datos. Procesamiento de datos. |
| Naturaleza de la relación | Redes cerradas. Venta de servicios (acceso a banco de datos y procesamiento de datos). Venta o licencias de <i>software</i> . Transacciones intra-firma. |

Lo anterior se puede reforzar señalando que el paso de la modernidad a la posmodernidad dio lugar a una estructura específica de las sociedades, en donde estas han dejado de ser tradicionales o preindustriales para convertirse en sociedades avanzadas, con un elevado desarrollo tecnológico y una sofisticada organización social con efectos en la aplicación de los conocimientos científicos y técnicos, lo que permite calificarlas como la era de la información, del conocimiento o del aprendizaje.¹³

En ese sentido, la hipótesis central sobre la configuración posmoderna¹⁴ de la sociedad es el cambio en el estatuto del saber, ya que la cibernética y la telemática, entre otros múltiples dominios teóricos e instrumentales, han afectado el saber en funciones de investigación y transmisión de conocimientos. Con la hegemonía de la informática se ha impuesto una lógica y un conjunto de prescripciones bajo las cuales se especifican los enunciados reconocidos como *saber*, mismos que han sufrido cambios a raíz de las redes, es decir, de internet.¹⁵

Para lograr una mejor comprensión del tema, hay que explicar que internet es la asociación global de computadoras que llevan datos y hacen posible el intercambio de información: la *World Wide Web* (red mundial), es un subconjunto de internet, una colec-

¹³ *Ibidem*, p. 33.

¹⁴ Corresponde a Jean Francois Lyotard la articulación del concepto de posmodernidad, como el conjunto de transformaciones sociales característico de las últimas décadas del siglo XX, y reconocida como edad posindustrial determinada por la informatización.

¹⁵ García Barrera, Myrna Elia, *op. cit.*, p. 34.

ción de documentos relacionados que trabajan usando un protocolo de internet específico, llamado *http* (*hipertext transfer protocol*), protocolo de transferencia de hipertextos. En otras palabras, la internet existe independientemente de la red (*www*), pero la red no existe sin la internet.¹⁶

Los principales servicios proporcionados por internet se pueden agrupar en tres categorías: comunicación, acceso a la información y búsqueda de la misma. De ahí que se pueda afirmar que el mundo de posibilidades sociales está circunscrito actualmente a las de la comunicación.¹⁷ Por ello, nos atrevemos a aseverar que presenciamos un nuevo fenómeno de analfabetismo: las personas que no cuentan con conocimientos tanto de uso de la computadora, como de la búsqueda de información en la red, ya que estas se han constituido como herramientas imprescindibles y de mayor importancia para quien no quiera apartarse de la sociedad, que ahora representa no sólo la población en la que se vive, ni el país en el que se habita, sino el mundo entero. Todo gracias a la informática.¹⁸

Por otro lado, hablando de la informática, podemos apuntar que se entiende como la disciplina que incluye diversas técnicas y actividades relacionadas con el tratamiento lógico y automático de la información.¹⁹ De hecho, es trascendente para la relación entre el derecho y los medios de comunicación, pues la aparición de la informática en la sociedad invitará en principio a aquel para trabajar en su debida regulación.

La tecnología informática cuya esencia se resume en la creación, procesamiento, almacenamiento y transmisión de señales digitalizadas, se infiltra en servicios, productos y procesos existentes, genera nuevos bienes y actividades, ocasiona cambios fundamentales, entre otros órdenes, en los patrones de producción y comercio internacionales, los métodos de gestión, la organización administrativa y la defensa; todos ellos con impacto en la manera en que el Derecho interviene para la regulación, prevención y solución de las controversias que se susciten con motivo de esa nueva organización social. Su impacto abarca desde el concepto mismo y las formas de ejercicio de la soberanía nacional, hasta aspectos directamente vinculados con la vida privada y con el hogar.²⁰

Vislumbrando el impacto de la informática en el Derecho, hemos de puntualizar que dentro de la sociedad de la información hay que tomar en cuenta también el nacimiento de la informática jurídica —disciplina que requiere como indispensable un cierto grado de conquista de competencias digitales— entendida como la aplicación de medios informáticos para el procesamiento de información jurídica, misma que clasifica su actividad de la siguiente manera:

- Operacional: dedicada a la gestión de juzgados, estudios jurídicos y cámaras legislativas.

¹⁶ Pardini, Anibal A., *Derecho de Internet*, Buenos Aires, La Rocca, 2002, p. 52.

¹⁷ Luhmann, Niklas y Geori, Raffaele de, *Teoría de la sociedad*, México, Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993, p. 14.

¹⁸ García Barrera, Myrna Elia, *op. cit.*, p. 95.

¹⁹ Falcón, Enrique M., *¿Qué es la informática jurídica? Del ábaco al derecho informático*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1992, p. 11.

²⁰ Correa, Carlos M. *et al.*, *Derecho informático*, Argentina, Depalma, 1994, p. 1.

- Registral: relacionada con los registros de la propiedad, del comercio, de inversión extranjera, etcétera.
- Decisional: con la resolución automática de casos repetitivos.
- Documental: relacionada con los bancos de datos jurídicos.²¹

Como se puede inferir, la contribución de la informática jurídica al campo de la toma de decisiones será trascendental —situación que seguramente motivará futuras reflexiones con la finalidad de analizar el nuevo papel de los operadores jurídicos, de los juzgadores, de las universidades y sus docentes, con la finalidad de hacer frente a dichos avances tecnológicos—; recordando que la racionalidad de todas las decisiones apunta a minimizar la incertidumbre que puedan generar, situación que está directamente asociada al manejo de la información.²²

Con esto se evidencia la importancia que reviste para los nuevos operadores jurídicos contar con conocimientos básicos en materia de TIC, y no sólo eso, sino que se presenta como indispensable que las escuelas de Derecho se preocupen por desarrollar las competencias digitales que dichos operadores necesitarán para el buen desempeño de su labor dentro de la sociedad de la información, considerando de suma importancia que las personas que se dedican a la formación de los nuevos abogados, necesitan a su vez ser formados para ser competentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que el nuevo modelo de sociedad reclama.

III. Competencias docentes digitales

Para trabajar como profesores en el desarrollo de las competencias que los estudiantes necesitan, es necesario que los mismos docentes desarrollen sus propias competencias didácticas, es decir, ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan llevar a cabo el papel moderador del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus alumnos.

En la misma línea de pensamiento se expresan Esteve, Adell y Gisbert cuando afirman que es natural que un cambio en la manera de educar conlleva necesariamente “implicaciones pedagógicas” que deben ser tomadas en cuenta.²³ “Las competencias del s. XXI no son simplemente un listado de contenidos que deben ser adquiridos, sino un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores a desarrollar. Por ende, será necesario también explorar qué implicaciones pedagógicas tiene esto en nuestra práctica didáctica”.

²¹ Falcón, Enrique M., *op. cit.*, pp. 90 y 91.

²² Barragán, Julia, *Informática y decisión judicial*, México, Fontamara, 1994, p. 36.

²³ Adell, Jordi *et al.*, “El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI”, *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa*, Terragona, CIMIE, 2013, p. 4, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/235946755_El_laberinto_de_las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI.

En ese sentido, se entiende que también es deseable que se desarrollen ciertas habilidades, actitudes, valores y estrategias en los docentes, tales que les permitan participar de manera adecuada y en consonancia con el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias, al que se adscriben los estudiantes. Dicho de otro modo, un enfoque educativo basado en este tipo de competencias demanda, a su vez, una práctica didáctica que favorezca la participación del estudiante, la transversalidad de las competencias y el trabajo por proyectos en actividades reales. Dentro de dichas habilidades, las relacionadas con la alfabetización tecnológica, informacional, visual y comunicativa son las más reiteradas.²⁴

Las competencias docentes se pueden entender, en palabras de Escudero, como el “conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y reforzar para aportar su cuota de responsabilidad y así garantizar una buena educación a todos”.²⁵

En complemento a lo antes expuesto, podemos decir que dichas competencias se encuentran agrupadas en torno a tres aspectos generales:

- a) Competencias relacionadas con el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Competencias relacionadas con las relaciones interpersonales y la colaboración.
- c) Competencias relacionadas con la reflexión sobre la propia práctica.²⁶

Dentro de dichos aspectos generales, se destacan el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como competencias y características que identifican a un buen docente para el desempeño de su profesión. Esto haciendo hincapié tanto en la consideración de las TIC como guías metodológicas y fuentes documentales, como en la necesidad de que los docentes conozcan y conquisten los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ponerlos en marcha en modalidades presenciales o virtuales, usando estos recursos didácticos como complementarios o canales de comunicación y transmisión de información.²⁷

Es importante tomar en cuenta, como comentan Prendes Espinosa y Gutiérrez Porlán, que a partir del concepto de *competencia docente* se hace referencia también a la competencia tecnológica, competencia digital, o competencia de las TIC, entendiéndola como la capacidad, conocimiento y actitud de uso de tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas funciones y contextos de aplicación, y que hacen alusión de forma específica al profesorado universitario.

²⁴ *Ibidem*, p. 5.

²⁵ Escudero Muñoz, Juan M., “El profesor y su formación: competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo”, *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica*, Murcia, Universidad de Murcia, 2006, pp. 84-108.

²⁶ Prendes Espinosa, M. Paz y Gutiérrez Porlán, Isabel, “Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas”, *Revista de educación*, núm. 361, 2013, p. 2, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_140.pdf.

²⁷ *Idem*.

Para utilizar con eficiencia las TIC dentro de nuestra práctica docente, es indispensable llevar a cabo una reflexión acerca del nivel de conocimiento y uso que se tiene sobre ellas. Será determinante encontrar algo que sirva como norma, modelo o patrón de referencia, que nos permita tener una idea clara de la situación en la que se encuentra nuestro dominio de las TIC para poder ser mejores docentes. En ese sentido, partiendo de lo antes expuesto, entendemos que un estándar sobre competencias TIC de los docentes puede definirse como un patrón o modelo de referencia que permite, por una parte, determinar y valorar a aquellos docentes que son competentes en cuanto a las TIC; y por otra parte, orientar y guiar el diseño y elaboración de las propuestas de formación docente respecto a estas tecnologías.²⁸

En Estados Unidos, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) después de varios años de trabajo, pone a nuestra disposición un catálogo de los principales estándares sobre las competencias TIC que han de alcanzar alumnos, profesores y directivos/administradores escolares. Mediante él muestra que un profesor, para considerarse competente en cuanto a las TIC, ha de estar capacitado en usarlas para:

- 1) Facilitar el aprendizaje estudiantil y la creatividad.
- 2) El diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de aprendizaje propias de la era digital.
- 3) Desarrollar competencias referidas al modelo de aprendizaje y trabajo propio de la era digital.
- 4) Incentivar en la promoción de un modelo de ciudadanía y responsabilidad en la era digital.
- 5) El crecimiento profesional y liderazgo.²⁹

En el proyecto “Estándares de Competencias TIC’s para Docentes”, de la UNESCO, elaborado en 2008, se lanza una propuesta mediante la cual se utiliza el cruce de tres enfoques: desarrollo de la capacidad humana (nociones básicas en TIC), profundización del conocimiento y generación de conocimiento, con seis componentes del sistema educativo: currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes, con la finalidad de incentivar la formación docente, tomando en consideración que las nuevas tecnologías exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones que requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en dicha formación docente.

En ese sentido, para la UNESCO, lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los docentes para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las tecnologías con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.³⁰

²⁸ *Idem.*

²⁹ Instituto Nacional de Tecnologías de la Educación de E.U., “The ISTE NETS and Performance Indicators for Teachers”, 2008, disponible en: http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2008_EN.sflb.ashx.

³⁰ UNESCO, “Estándares de competencias en TIC para docentes”, 2008, pp. 15-19, disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.

En otras palabras, el profesorado ha de estar capacitado para:³¹

- 1) Seleccionar y utilizar de forma apropiada una variedad de equipos y recursos tecnológicos con el objetivo de promover el aprendizaje.
- 2) Ser usuarios competentes de una variedad de software y de herramientas tecnológicas y adaptarla a la materia que enseñan y a la edad de sus alumnos.
- 3) Examinar de forma crítica la relevancia del software y de las herramientas tecnológicas para las materias que enseñan, y juzgar su valor potencial para ser aplicadas en la clase.
- 4) Hacer uso constructivo de la tecnología de la información en sus clases y, en particular, preparar y poner en práctica planes de trabajo que incorporen de forma apropiada el uso de la tecnología.
- 5) Evaluar formas en las que el uso de la tecnología produce cambios en la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, vemos conveniente destacar la propuesta del Ministerio de Educación Chileno que parte que en la sociedad actual se necesitan cada vez más y mejores docentes para responder a las demandas, por lo que los docentes han de estar en condiciones de incorporar y aprovechar los recursos tecnológicos tanto en sus prácticas docentes como en su desarrollo profesional. En la siguiente figura se muestra cada una de las dimensiones en torno a las cuales quedan estructuradas las competencias TIC de los docentes:³²

| Estándares | |
|------------------------|---|
| <i>Área pedagógica</i> | E1: Conocer las implicancias del uso de tecnologías en educación y sus posibilidades para apoyar su sector curricular. E2: Planear y diseñar ambientes de aprendizaje con TIC para el desarrollo curricular. E3: Utilizar las TIC en la preparación de material didáctico para apoyar las prácticas pedagógicas con el fin de mejorar su futuro desempeño laboral. E4: Implementar experiencias de aprendizaje con uso de TIC para la enseñanza del currículo. E5: Evaluar recursos tecnológicos para incorporarlos en las prácticas pedagógicas. E6: Evaluar los resultados obtenidos en el diseño, implementación y uso de tecnología para la mejora en los aprendizajes y desarrollo de habilidades cognitivas. |
| | E7: Apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de entornos visuales. |

³¹ *Idem.*

³² Ministerio de Educación de Chile, “Estándares en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente”, 2006, p. 15.

| | |
|--|--|
| <i>Aspectos sociales, éticos y legales</i> | <p>E8: Conocer aspectos relacionados al impacto y rol de las TIC en la forma de entender y promocionar la inclusión en la Sociedad del Conocimiento.</p> <p>E9: Identificar y comprender aspectos éticos y legales asociados a la información digital y a las comunicaciones a través de las redes de datos (privacidad, licencias de <i>software</i>, propiedad intelectual, seguridad de la información y de las comunicaciones).</p> |
| <i>Aspectos técnicos</i> | <p>E10: Manejar los conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de computadores personales.</p> <p>E11: Utilizar herramientas de productividad (procesador de texto, hoja de cálculo, presentador) para generar diversos tipos de documentos.</p> <p>E12: Manejar conceptos y utilizar herramientas propias de internet, web y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas.</p> |
| <i>Gestión escolar</i> | <p>E13: Emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativo-docentes.</p> <p>E14: Emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativas del establecimiento.</p> |
| <i>Desarrollo Profesional</i> | <p>E15: Desarrollar habilidades para incorporar reflexivamente las tecnologías en su práctica docente.</p> <p>E16: Utilizar las tecnologías para la comunicación y colaboración con iguales, y la comunidad educativa en general con miras a intercambiar reflexiones, experiencias y productos que coadyuven a su actividad docente.</p> |

A pesar de que este conjunto de estándares no se orienta específicamente al profesorado universitario, entendemos que es perfectamente aplicable a estos, siempre y cuando se tengan en cuenta dimensiones propias de la docencia universitaria; ya que la universidad de la sociedad del conocimiento —la del siglo XXI— debe incluir dentro los estudios que oferta, un sistema de garantía de calidad, cuyo compromiso se dirija a mantener la calidad de los títulos de sus carreras profesionales a lo largo de la impartición de las mismas, encaminándose a la búsqueda de la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, lo que necesariamente implica una novedosa y continua formación y capacitación de docentes, que impactará en el crecimiento de la calidad de la institución.³³

Este contexto implica un cambio de mentalidad en las universidades, las cuales, además de facilitar espacios, recursos y medios, deben pensar en otros cambios organizacionales y metodológicos, así como en la formación del principal motor y aliado para conseguir estos objetivos, los docentes.

³³ Martín Espinosa, María Teresa, “Necesidades formativas del docente universitario”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 4, 2014, p. 164.

Por ello, es conveniente resaltar que, hablando de competencias digitales docentes y de su formación y desarrollo en estas, es necesario que cualquier acción formativa redunde no sólo en el conocer sino en el “saber hacer”; ya que conocer una determinada metodología no presupone una óptima utilización de la misma; conocer buenos resultados del uso de diferentes metodologías, conocer cómo implementarlas y ponerlas en práctica acerca más a los profesores a implementar diferentes metodologías de trabajo en red.

La formación técnica por sí sola no es suficiente, los profesores deben conocer las posibilidades de las TIC de cara a la mejora del aprendizaje de los alumnos, su potencial como recurso de enseñanza y sus diferentes posibilidades de uso en los diversos contextos de enseñanza, así como ejemplos de buenas prácticas con dichas tecnologías.³⁴

En otras palabras, el docente sólo estará en condiciones de contribuir al desarrollo de la competencia digital en sus alumnos si reflexiona acerca del propio nivel de conquista de dicha competencia³⁵ para poder trabajar a su vez y de manera consciente en el dominio de dicha competencia, y poder de esa manera incorporarla a su actividad de enseñanza, razón que nos lleva una vez más a sostener la importancia de la capacitación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías.

Para concluir con este breve apartado y con base en lo antes expuesto, podemos resumir en tres niveles los aspectos en los cuales debe versar la capacitación en TIC para los docentes:³⁶

- Primer nivel. Dominio de las bases que fundamentan la acción con TIC. Dichas bases les deben permitir a los docentes resolver incidencias técnicas de forma autónoma, aprender nuevas herramientas y atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Debe posibilitar la identificación de diferentes herramientas telemáticas tanto de información como de comunicación mostrando a los profesores las ventajas que estas tienen de cara a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Debe garantizarse desde cada universidad, el conocimiento de herramientas de campus virtual por parte de la totalidad del profesorado. Se debe potenciar el conocimiento docente de herramientas que permitan la colaboración en red.
- Segundo nivel. Fomentar la puesta en práctica de estrategias metodológicas con TIC, lo que se traduce en crear estrategias que faciliten ir más allá de dar a conocer, es necesario enseñar a hacer, mostrar ejemplos prácticos, es decir, que posibiliten estrategias concretas. Dar a conocer a los profesores resultados de acciones reales y evidenciar las posibilidades y ventajas que tienen de cara a una mejora del aprendizaje de los alumnos.
- Tercer nivel. Dar a conocer “buenas prácticas” educativas con TIC tanto dentro

³⁴ Prendes Espinosa, M. Paz y Gutiérrez Porlán, Isabel, *op. cit.*, p. 113.

³⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, INTEF, “Marco común de competencia digital docente”, 2007, pp. 20-42, disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>.

³⁶ *Ibidem*. p. 14.

de la propia área de especialidad como en el resto de las especialidades ya que las acciones con TIC, salvo en algunos casos muy específicos, pueden adaptarse a contextos específicos. Fomentar el conocimiento de la política llevada a cabo por la institución para el uso de las TIC, por una parte, para poder aprovechar todas las oportunidades ofrecidas y por otra parte para poder valorar y opinar sobre la gestión llevada a cabo en su institución.

IV. Conclusiones

La educación como herramienta central en el proceso transformador de la humanidad debe ser aprovechada en todo su potencial, con todos los nuevos descubrimientos y herramientas que, desde el tema educativo, se están trabajando a nivel mundial. El campo de la educación jurídica no tiene por qué quedar exceptuado de dichos cambios, por ello es necesario que los docentes se comprometan a conocer las nuevas tendencias pedagógicas y sus respectivos sustentos con la finalidad de elevar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de competencias digitales resulta relevante para el mundo del derecho en virtud de que no es ajeno al uso masivo de las tecnologías de la información y comunicación dentro de la sociedad en la que vivimos, actualmente calificada como sociedad de la información. En ese sentido se nos presenta como indispensable que se redoblen los esfuerzos para conocer y comprender su funcionamiento.³⁷

Así mismo, destacamos la importancia de la educación en las nuevas sociedades informacionales, confirmando la expresión: “La información es poder”, pero sólo para aquellos que tienen la capacidad de transformarla en conocimiento; ya que tan sólo la información bien interpretada puede ser utilizada con eficacia, para lo que es necesaria una educación previa tanto de docentes, como de las nuevas generaciones de estudiantes de derecho.³⁸

Por todo lo antes dicho, consideramos que los docentes deben perder el miedo a la autoevaluación con la finalidad de hacer conciencia del nivel de competencias docentes digitales en el que se encuentran, para tomar acciones al respecto, elevando con ello la calidad de la práctica docente.

³⁷ García de Diego Martínez, Antonio y Rojo Villada, Pedro Antonio, *El hipersector de la información en la Unión Europea. La convergencia de Internet, las tecnologías de la información y los medios de comunicación*, México, Rebal, 2002, pp. 188 y 189.

³⁸ Lucas Marín, Antonio, *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*, Madrid, Trotta, 2000, p. 48.

V. Bibliografía

- ADELL, Jordi *et al.*, “El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI”, *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa*, Terragona, CIMIE, 2013, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/235946755_El_laberinto_de_las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI.
- ARELLANES, Paulino E., “Economía-mundo”, en OROZCO, José Luis y DÁVILA, Consuelo (comps.), *Breviario político de la globalización*, Ciudad de México, Fontamara-UNAM, 1997.
- BARRAGÁN, Julia, *Informática y decisión judicial*, Ciudad de México, Fontamara, 1994.
- CARRANZA ALCÁNTAR, María del Rocío *et al.*, “La enseñanza del derecho con TIC” en ESCAMILLA CERÓN, Sandra y RIVERA VILLEGAS, Hedilberto (coords.), *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2016*, Monterrey, CEEAD, 2017.
- CASANOVAS, Pompeu, “Derecho, tecnología, inteligencia artificial y web semántica. Un mundo para todos y para cada uno”, en FABRA ZAMORA, Jorge Luis y NÚÑEZ VAQUERO, Álvaro (eds.), *Enciclopedia de filosofía*, Ciudad de México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, vol. I.
- CASILLAS, Miguel *et al.*, “La integración de México a la sociedad de la información”, en TÉLLEZ CARVAJAL, Evelyn (coord.), *Derecho y TIC. Vertientes actuales*, Ciudad de México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, serie Doctrina Jurídica, núm. 751, 2016.
- CORREA, Carlos M. *et al.*, *Derecho informático*, Buenos Aires, Depalma, 1994.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan M., “El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo”, *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica*, Murcia, Universidad de Murcia, 2006.
- FALCÓN, Enrique M., *¿Qué es la informática jurídica? Del ábaco al derecho informático*, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1992.
- GARCÍA BARRERA, Myrna Elia, *Derecho de las Nuevas Tecnologías*, Ciudad de México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, serie Doctrina Jurídica, núm. 422, 2008.
- GARCÍA DE DIEGO MARTÍNEZ, Antonio y ROJO VILLADA, Pedro Antonio, *El hipersector de la información en la Unión Europea. La convergencia de Internet, las tecnologías de la información y los medios de comunicación*, Ciudad de México, Rebal, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN DE E.U., “The ISTE NETS and Performance Indicators for Teachers”, 2008, disponible en: http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2008_EN.sflb.ashx.
- LUCAS MARÍN, Antonio, *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*, Madrid, Trotta, 2000.

- LUHMANN, Niklas y GEORI, Raffaele de, *Teoría de la sociedad*, Ciudad de México, Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1993.
- MARTÍN ESPINOSA, María Teresa, “Necesidades formativas del docente universitario”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 4, 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA, INTEF, “Marco común de competencia digital docente”, 2007, disponible en: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, “Estándares en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente”, Santiago de Chile, 2006.
- PARDINI, Anibal A., *Derecho de Internet*, Buenos Aires, La Rocca, 2002.
- PIZZOLO, Calogero, *Globalización e integración. Ensayo de una teoría general*, Buenos Aires, EDIAR, 2002.
- PRENDES ESPINOSA, M. Paz y GUTIÉRREZ PORLÁN, Isabel, “Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas”, *Revista de Educación*, núm. 361, 2013, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_140.pdf.
- PRENSKY, Marc, *Nativos e inmigrantes digitales*, Madrid, Distribuidora SEK, disponible en: [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- UNESCO, “Estándares de competencias en TIC para docentes”, 2008, disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.

RESEÑAS

Hernández Zúñiga, Erik Alejandro, ***Cine y derecho. Derecho y cine. Una aproximación teórico metodológica***, Ciudad de México, Tirant Lo Blanch, 2018.

José Antonio Sánchez Barroso*

El libro *Cine y derecho. Derecho y cine. Una aproximación teórico metodológica*, escrito por el maestro y doctorando en derecho Erik Alejandro Hernández Zúñiga, como él mismo lo explica, “...nace de la necesidad de explorar el arte cinematográfico como una oportunidad de aprenderle y conocerle mejor. Nace del creciente, pero aún insuficiente estudio de la relación entre el cine y el derecho...”.¹ Su desarrollo surge de su “...participación en el Segundo Congreso Internacional de Pedagogía y Didáctica Jurídica, celebrado en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, con la ponencia ‘¿Realidad o ficción? La relación entre cine y derecho y derecho y cine’...”.²

El autor indica que su intención no es saturar al lector con citas de películas “... con el ánimo de probar un gran conocimiento filmico; o llenar el libro citando títulos de películas para ejemplificar una idea o argumento...”.³ Más bien busca que sea el propio lector quien ilustre los temas desarrollados a partir de las películas que haya visto.

Y esa pretensión la logra el autor en la lectura del libro, pues al avanzar y profundizar en sus ideas, sobre todo en el primer capítulo, es imposible no recordar la o las películas vistas incansablemente. Cuando aborda los tópicos relacionados con el lenguaje cinematográfico (segundo apartado del capítulo primero), tales como: el argumento, el

* Doctor en derecho, profesor investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad Panamericana, miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

¹ Hernández Zúñiga, Erik Alejandro, *Cine y derecho. Derecho y cine. Una aproximación teórico metodológica*, Ciudad de México Tirant Lo Blanch, 2018, p. 21.

² *Idem*.

³ *Ibidem*, p. 22.

guion —original o adaptado—, la toma, el encuadre —estático o dinámico—, el montaje, el tiempo cinematográfico —el real, de filmación—, la música, etcétera, al lector le resultará verdaderamente imposible no relacionar las escenas, los diálogos y los actores de sus películas favoritas. Inclusive cuando se trata lo relativo a la psicología del cine, particularmente la relación entre el filme y el espectador, el maestro Hernández cita a los autores Aumont y Marie para quienes “...existen tres tipos de función-espectador: aquella donde el film actúa sobre el espectador, aquella en la que el espectador actúa sobre el film y aquella donde el espectador se parece al film”.⁴ Es decir, el lector invariablemente podrá responder qué relación guarda con las películas de su predilección, o descifrar cuál es su género preferido.

En este orden de ideas, el lector encontrará “...la teoría y métodos necesarios para ver y entender mejor el cine, y luego para percibir al derecho en cada película, así como para analizarla, criticarla y sintetizarla con los fines que mejor le parezcan”.⁵ Es un libro “...dirigido a juristas que quieran saber sobre cine, y a un público general, con ánimo de conocer sobre cine y derecho; también está dirigido a profesores... que busquen un método para enseñar con el cine”.⁶ En términos generales, la investigación del maestro Hernández Zúñiga busca responder las siguientes preguntas: “¿Cuál es la relación del cine con el derecho? ¿Hay una relación entre ambas? Si es así ¿cómo puede y debe aprovecharse esa relación? ¿En qué sentidos se da? En la enseñanza del derecho ¿se puede usar el cine? Y, ¿cómo se debiera usar? ¿Cuáles son sus ventajas y desventajas? ¿Qué método utilizar?”.⁷

De este modo, el libro se divide en cinco capítulos. El primero titulado: “Qué es el cine” —que ocupa prácticamente la mitad del libro— se divide, a su vez, en tres grandes apartados: nomenclatura cinematográfica, el lenguaje cinematográfico y la historia del cine.

En el segundo capítulo que se titula: “Qué es el derecho”, refiere que el derecho es filosofía, ciencia, método, doctrina, principios, jurisprudencia, argumentación, norma, lenguaje, arte, etcétera.

El capítulo tercero titulado: “Enseñanza jurídica”, aborda siete temas fundamentales para todo académico y para toda institución de educación superior, a saber: la pedagogía, la didáctica, la enseñanza del Derecho en México, la licenciatura en Derecho en México, la oferta de la enseñanza del derecho en México, las áreas de desarrollo profesional de la licenciatura en Derecho y la docencia jurídica.

⁴ *Ibidem*, p. 78.

⁵ *Ibidem*, p. 23.

⁶ *Idem*.

⁷ *Ibidem*, p. 24

En el capítulo cuarto, “La relación entre el cine y el derecho”, el maestro Hernández Zúñiga analiza la relación entre ambos desde varias ópticas: como productos humanos, como arte, como medios de comunicación, como medios de control, como fines, como anhelos, etcétera.

“El cine como metodología de la enseñanza del derecho”, es el quinto capítulo, aquí el autor propone un modelo de análisis cinematográfico en cuatro niveles: el primero de exploración-ficha técnica; el segundo, lectura crítica y crítica cinematográfica; el tercero de lectura de comprensión y análisis cinematográfico y; el cuarto de lectura de interpretación, e interpretación filmica.

Finalmente, el sexto capítulo es “Epílogo. Ver o no ver cine”, en el que describe sucintamente algunas de sus conclusiones respecto de la experiencia del cine y de su relación con el derecho.

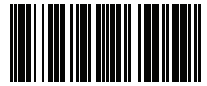
Efectivamente, el cine es, por un lado, lenguaje y, por tanto, una forma de comunicación. Por otro lado, producto humano y por ende, expresión humana de una realidad, de un anhelo o de una remembranza. De ahí su estrecha e innegable relación con el derecho. Consecuentemente, la relación entre cine y derecho, entre derecho y cine bien puede verse como una relación de lenguajes humanos.



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA

CIUDAD DE MÉXICO ®

ISSN: 2594-2654 No.05



9772594265059