



Reencuentro

ISSN: 0188-168X

cuaree@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

Xochimilco

México

Ibarra Rosales, Guadalupe

La formación ética de los estudiantes de licenciatura en derecho de la UNAM

Reencuentro, núm. 59, diciembre, 2010, pp. 53-61

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34015675007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La formación ética de los estudiantes de licenciatura en derecho de la UNAM

GUADALUPE IBARRA ROSALES*

RESUMEN

En este trabajo se presentan las diferentes dimensiones que comprende la formación ética del abogado como son: un proyecto curricular innovador que comprenda los diferentes aspectos que engloba la formación ética, la formación interdisciplinaria y la formación en ética profesional.

Palabras clave: *Curriculum / Ética profesional.*

ABSTRACT

This paper show different dimensions conforming the ethical education, such as: An innovative project of curriculum that includes de various aspects involved in the ethical education, interdisciplinary education and education in professional ethics

Key words: *Curriculum / Professional ethics.*

52 / 53

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación que actualmente desarrollo, titulado *Ética e identidad profesional*, que tiene como objeto de estudio los valores y la ética profesional del abogado, que forman parte de su identidad profesional.

Una línea de investigación de este proyecto es el estudio de la formación profesional del abogado a través de los planes de estudio de las instituciones que ofrecen esta licenciatura, teniendo como eje de análisis la presencia de la ética profesional en dicha formación.

En este trabajo se presentan las diferentes dimensiones que comprenden la formación ética del abogado, teniendo como base el análisis de los planes de estudio de la licenciatura en Derecho que se imparte en la UNAM en sus tres sedes: Ciudad Universitaria, Acatlán y Aragón.

En la primera parte de este trabajo se desarrolla la importancia de la educación interdisciplinaria para la formación ética, pues este tipo de instrucción contribuye a proporcionar al futuro profesionista de la abogacía una visión integral de la realidad en la que es posible reconocer el sentido social del quehacer de la abogacía en la sociedad.

En el segundo apartado se abordan algunos rasgos o características relevantes de la ética profesional, con el propósito de mostrar la aportación que puede hacer a la formación ética del abogado.

En el último apartado se desarrolla el conjunto de aspectos o dimensiones que requiere englobar un proyecto curricular que contemple la formación ética.

FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA

Este rubro comprende las materias de diferentes disciplinas sociales que están presentes en los planes de estudio y que complementan la formación del abogado, que son las siguientes:

* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIISUE) UNAM. Correo electrónico:irge@servidor.unam.mx

Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la UNAM (Ciudad Universitaria) ¹	Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón ²	Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Acatlán ³
<ul style="list-style-type: none"> * Sociología general y jurídica * Teoría general del Estado * Teoría económica 	<ul style="list-style-type: none"> * Sociología * Historia del pensamiento económico * Teoría del Estado * Teoría económica * Teoría política 	<ul style="list-style-type: none"> * Sociedad y política del México actual * Sociología y Derecho * Historia de las ideas políticas y económicas * Elementos de economía * Teoría del Estado

La presencia de estas materias es significativa ya que ofrecen la posibilidad de una formación integral; estas materias contribuyen a fracturar las limitaciones que tiene la especialización estrecha, como es una formación que sólo posibilita capacitar al profesionista como abogado, no como individuo y sujeto social, pues este tipo de especialización se centra en el dominio de la disciplina o ámbito de conocimiento, y en la preparación en las habilidades y destrezas profesionales de manera exclusiva.

Desde esta perspectiva, podría decirse que la especialización estrecha gira en torno a una visión limitada de la profesión, ya que este tipo de especialización al abordar un ámbito específico de conocimiento, con una dinámica centrada en enfatizar lo singular, se aísla y desvincula de la totalidad, lo cual deviene en una visión del profesionista como un sujeto “autónomo” de la sociedad, cuya independencia se sustenta en el dominio de sus conocimientos y habilidades. En este marco, el profesionista se sitúa y asume sólo como un experto que domina una esfera de conocimiento.

Las disciplinas sociales, que están presentes en los planes de estudios analizados, son cercanas al Derecho y encierran conocimientos científicos que posibilitan comprender el hecho jurídico tomando en cuenta los diferentes aspectos que engloba. Por ello podría decirse que estas asignaturas no funcionan como simple “complemento” de la formación profesional del abogado, sino que expresan la tendencia hacia el logro de la interdisciplinariedad en estos planes de estudio.

Tal como aparecen estas asignaturas en los planes de estudio, se encuentran dispersas en la estructura curricular, pero esto no cancela la posibilidad de la

integración de estos conocimientos científicos con la disciplina del Derecho para alcanzar la interdisciplinariedad.

Esto se basa en lo establecido por Fogarti (1991), citado por Rafael Yus Ramos quien plantea que a partir de un “*curriculum fragmentado*” es posible la integración progresiva de las disciplinas, ya que en principio pueden vincularse de manera incidental y somera, pero el desarrollo lógico de estas interconexiones lleva a niveles de integración más complejos (Yus, 2001:144).

Aquí cabe recuperar algunos aspectos esenciales que ofrece un *curriculum* que comprende la interdisciplinariedad. Para Rafael Yus Ramos (2001: 159-185) la conexión e integración de los conocimientos de distintas disciplinas constituye la puerta para dar cabida al *pensamiento complejo* y con ello a la visión integral y compleja de la realidad. Este autor establece que, mientras el pensamiento analítico propio de las disciplinas científicas descompone a la realidad en diferentes parcelas, el pensamiento complejo comprende a la realidad como una totalidad en la que todos los elementos se encuentran interrelacionados (Yus, 2001: 128-185).

El pensamiento complejo es en esencia un “pensamiento contextual”, es decir, en este pensamiento, los hechos o elementos de la realidad adquieren significado en el contexto, ya que ningún hecho puede comprenderse aislado de la totalidad de la que forma parte (Yus, 2001: 173). Desde esta perspectiva podría decirse que la visión integral de la realidad y el pensamiento complejo se encuentran vinculados uno y otro y se conllevan.

Si bien la formación interdisciplinaria que proporcionan estos planes de estudio no constituye aún una formación totalmente estructurada, podría decirse que sí comprende una base a partir de la cual es posible la construcción del pensamiento complejo y de la visión integral de la realidad.

En este marco, es pertinente preguntar ¿por qué es importante la visión integral de la realidad para la formación ética del abogado?

1. Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho (1342) de la Facultad de Derecho de la UNAM (Campus Ciudad Universitaria) <http://v880.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad&file=plan1342>

2. Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón de la UNAM. http://informatica.aragon.unam.mx/licenciaturas/derecho/mapa_curricular.html

3. Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Acatlán de la UNAM. <http://www.acatlan.unam.mx/licenciatura/19/>

En principio, la visión integral, al mostrar la realidad como una totalidad histórica y concreta, da cabida a la ética profesional ya que permite el vínculo del profesionista con esa totalidad al develar el conjunto de fenómenos históricos, sociales, culturales y políticos que constituyen el contexto histórico social en el que va a realizar su ejercicio profesional; con la visión del contexto, el profesionista encuentra que por medio de su quehacer profesional cumple una función social, la cual dota de sentido o significado a su práctica profesional.

Podría decirse, entonces, que la presencia de otras disciplinas sociales en los planes de estudio, abre la posibilidad de formar al futuro abogado en una visión integral de la realidad, que contribuye a rescatar y anteponer la función social que cumple en la sociedad; esto constituye la base para el ejercicio ético de la profesión.

En esta misma línea, la visión integral también sitúa al profesionista en la complejidad de la realidad al develar los nexos, la interdependencia y enlace de todos los hechos y fenómenos de la realidad que la estructuran en una totalidad, lo cual constituye una aportación y enriquecimiento para el quehacer profesional en varias dimensiones: desde esta perspectiva los profesionistas abordarán los problemas propios de su ámbito profesional tomando en cuenta el conjunto de factores que inciden en el mismo, desplazando la respuesta parcial por un resultado eficaz, es decir total.

El reconocimiento del carácter complejo de la realidad es también producto de la interdisciplinariedad. Rafael Yus Ramos (2001, 145: 146) recupera el planteamiento de Torres Santomé (1994) para precisar que, de acuerdo con este autor, uno de los fines que pretende alcanzar un *curriculum* integrado es:

Contribuir a pensar de forma interdisciplinar, crear hábitos de pensamiento que permitan considerar las intervenciones humanas desde todas las perspectivas posibles (Yus, 2001: 146).

Otro aspecto esencial que encierra la visión compleja de la realidad es que debido a la interdependencia de hechos y fenómenos, las acciones llevadas a cabo en un ámbito particular, tienen efecto o impacto en otros ámbitos de esa misma realidad. Esto lo define Yus Ramos (2001: 179) como los “efectos secundarios” o dependientes propios de un sistema, y precisa que mientras que para un individuo este efecto puede ser pequeño, para otro es decisivo.

Cabe plantear entonces que la comprensión de la interdependencia de los fenómenos de la realidad es la base de la responsabilidad profesional, pues permite tomar conciencia de los efectos y consecuencias del quehacer profesional en la totalidad, y en esa medida permite rescatar la dimensión ética del ejercicio profesional.

Otra aportación de la visión integral es que no sólo muestra la interconexión de los hechos y fenó-

menos sociales, sino que también devela la conexión y la interdependencia de los hombres, con lo que proporciona la base real para construir vínculos éticos entre los individuos. De acuerdo con Rafael Yus Ramos, a partir de la visión holística de la realidad es posible establecer relaciones éticas entre los individuos, al señalar que: (...) “los valores proceden de la toma de conciencia de la conectividad fundamental entre los individuos. Los valores positivos resaltan o toman conciencia de la relación, y los valores negativos fomentan la paranoia” (Yus, 2001: 73).

FORMACIÓN ÉTICA

Los planes de estudio de la licenciatura en Derecho que se imparte en la UNAM contemplan la formación ética en tres opciones, de acuerdo con el campus donde se imparten: la ética articulada con los derechos humanos,⁴ la ética profesional referida al ámbito jurídico,⁵ y el conocimiento de la deontología jurídica.⁶

Aquí cabe preguntar, ¿cuál es la perspectiva pertinente para la formación del abogado?

Para ello es necesario identificar los vínculos, diferencias y complementariedades entre estas perspectivas de formación ética.

El marco para encontrar el vínculo de la ética profesional jurídica y de la deontología jurídica es la ética profesional, ya que constituye la perspectiva que permite el análisis de las éticas específicas propias de las diferentes profesiones. Si bien la ética profesional jurídica tiene sus particularidades que se derivan de las características del ámbito legal, tiene sus raíces en la ética profesional, podría decirse que es una ética profesional aplicada al ámbito jurídico. Según lo establece Augusto Hortal (2002: 191-197) la ética profesional también contempla la dimensión deontológica de las profesiones que, de acuerdo con lo establecido por este autor, se refiere a los deberes y obligaciones morales que se ha dotado a sí mismo un colectivo profesional, pero que, también, se nutre del horizonte de la ética profesional.

Es por ello que cabe tener como marco de este análisis lo siguiente: ¿qué es la ética profesional?, ¿qué aspectos comprende?, ¿qué ofrece a la formación ética del abogado?

En voz de Hortal, “la ética profesional se centra ante todo en el tema del bien: qué es bueno hacer, al servicio de qué bienes está una profesión, cuál es el tipo de bien que busca como finalidad constitutiva la abogacía, la medicina, la ingeniería, el trabajo profesional

4. Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho (1342) de la Facultad de Derecho de la UNAM (Campus Ciudad Universitaria) <http://v880.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad&file=plan1342>

5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Acatlán de la UNAM <http://www.acatlan.unam.mx/licenciatura/19/>

6. Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón de la UNAM http://informatica.aragon.unam.mx/licenciaturas/derecho/mapa_curricular.html

de los farmacéuticos o de los periodistas, y en relación con todo lo anterior quién es un buen profesional” (2002: 193).

De este conjunto de aspectos que contempla la ética profesional, el punto básico es el bien que tiene como finalidad toda profesión porque muestra su función social inherente, que resulta relevante porque acredita y legitima la existencia y el desarrollo de las profesiones, y fundamenta la ética profesional de las mismas.

De acuerdo con Augusto Hortal (2002: 116), cada profesión proporciona un bien o servicio que la sociedad requiere y que constituye la finalidad de su práctica profesional, y gracias a ello, las profesiones surgen y los profesionistas se consolidan en la sociedad como expertos capacitados en los conocimientos y habilidades para proporcionar ese bien; esto que aparentemente es del conocimiento común, lo pone al día la ética profesional para remarcar que el sentido de las profesiones es prestar un bien a la sociedad y con ello contribuir a mejorar sus condiciones de vida.

La función social de las profesiones se ha resquebrajado en la sociedad moderna, la dinámica del desarrollo ha llevado a que predomine una visión estrecha de las mismas y se consideran sólo algunos aspectos que las caracterizan y que señala Augusto Hortal (2002: 51) como son: *a)* se comprenden como actividades ocupacionales, que se realizan de manera estable y constituyen el medio de vida del profesionista; *b)* se estructuran en colectivos profesionales con la intención de lograr el control o monopolio del quehacer profesional; *c)* para ser profesionista se requiere de una formación en instituciones educativas, en donde se adquieran los conocimientos, habilidades y capacidades que lo certifiquen para el ejercicio profesional.

Para rescatar la función social de las profesiones y ubicar en su justa dimensión estos otros aspectos, es pertinente recuperar los planteamientos de Augusto Hortal (2002), Adela Cortina (2003) y Christine Wanjiru Gichure (1999) sobre los bienes intrínsecos y los bienes extrínsecos propios de las profesiones.

El marco de análisis de Adela Cortina (2003: 155) para dar cuenta de estos bienes, es la noción de práctica de *MacIntyre*, para enfatizar que el ejercicio profesional es en esencia una práctica social, cuya dinámica de realización conlleva un fin o bien interno al señalar lo siguiente:

MacIntyre, por su parte modifica estas distinciones y entiende por ‘práctica’ una actividad social cooperativa, que se caracteriza por tender a alcanzar unos bienes que son internos a ella misma y que ninguna otra puede proporcionar. Estos bienes son los que le dan sentido, constituyen la racionalidad que le es propia y, a la vez, le prestan legitimidad social (Cortina, 2003: 155).

Augusto Hortal (2002: 123) también recupera esta noción de *MacIntyre* para establecer que el quehacer

de toda profesión, en tanto que constituye una práctica, persigue un fin o bien interno, que le es inherente, el cual considera que es el bien intrínseco de toda profesión. Para este autor, este bien es el servicio específico que proporciona cada una de las profesiones a la sociedad, que se debe perseguir a través de su ejercicio profesional, sin el cual no tendría razón de ser su práctica.

Con esto, lo que la ética profesional plantea es que las profesiones antepongan el bien intrínseco en la realización de su ejercicio profesional. Esto es que el médico busque y persiga el logro de la salud y el bienestar del paciente, que el profesor se preocupe y ocupe de la formación del educando, que el juez se esfuerce por la impartición de justicia y que cada una de las profesiones tenga presente el bien intrínseco que le es propio.

Podría decirse que el ejercicio profesional ético tiene como rasgo o se distingue por la búsqueda y el logro del bien interno de la profesión del cual se obtiene, además de la satisfacción de alcanzar la meta o el fin, el cumplimiento del bien o servicio que espera la sociedad, lo que resulta fundamental para el reconocimiento y aceptación social de dicha profesión.

En cambio los bienes extrínsecos tienen otro significado en la ética profesional. Con base en la noción de práctica de *MacIntyre*, Adela Cortina (2003: 158) precisa que estos bienes son el dinero, el poder, el prestigio, que también se obtienen de la realización de la práctica profesional, pero que no constituyen la razón de ser de las profesiones.

Podría decirse que la visión estrecha de las profesiones gira en torno a los bienes extrínsecos, puesto que la consideran una ocupación y como toda ocupación es una fuente de ingresos, dejando de lado el bien o servicio que deben proporcionar a la sociedad. También destacan la dinámica de las profesiones al agruparse en colectivos o asociaciones que, de alguna manera, son una expresión del poder que logran alcanzar las profesiones porque, a través de este medio, intentan controlar y monopolizar tanto el desarrollo de la profesión como el servicio que prestan. Finalmente, muchos profesionistas sustentan su prestigio y estatus en la formación y certificación universitaria.

Adela Cortina (2003: 158) reconoce que es válido que las profesiones puedan obtener un ingreso económico por el servicio que prestan y Augusto Hortal (2002: 191-197) recupera a los colectivos profesionales, pues en su mayoría contemplan un código deontológico, que es una expresión de la ética profesional del gremio. Pero con el rescate del bien intrínseco, ambos autores muestran que la razón de ser de las profesiones no es el enriquecimiento, ni el empoderamiento: el punto para la ética profesional es dilucidar qué tipo de bienes persigue en su quehacer el profesionista.

Sin embargo, en la perspectiva de esta ética, la búsqueda y el logro del bien intrínseco no es resultado de la simple voluntad o deseo del profesionista, puesto que, como señala Christine Wanjiru Gichure, “(...)

son bienes que se logran precisamente por el cultivo de ciertos rasgos de carácter, a través de la adquisición de ciertas virtudes” (, 1999: 245).

Esto resulta relevante para la formación en ética profesional del abogado y de cualquier otra profesión, porque muestra que no basta con proporcionar al educando deberes y reglas éticas que normen su ejercicio profesional, ya que el quehacer profesional ético es resultado, en gran medida, de la formación en la personalidad y el carácter del educando, lo que involucra a las virtudes.

Esto, en la perspectiva de Adela Cortina (2003: 157), significa una formación en hábitos y actitudes, pero también en aptitudes o habilidades. Esto último es importante, puesto que –como señala esta autora– se trata de que el futuro profesionista alcance la competencia en el nivel de excelencia, lo que le permitiría contar con las capacidades para lograr el bien interno de la profesión, como veremos más adelante.

La formación en las virtudes parece ser un reto para las instituciones educativas que ofrecen la licenciatura en Derecho, ya que gira en torno a la personalidad y el carácter del educando, que constituye un ámbito difícil de abordar en un proceso de instrucción universitaria; sin embargo, la alternativa para esta formación la ofrece Adela Cortina (2003: 157) al equiparar las virtudes con hábitos, lo que nos sitúa en el *ethos* profesional ya que los hábitos se refieren a los usos, costumbres o prácticas que forman parte de la cultura de una profesión y que contribuyen a dotar de identidad al gremio.

Este *ethos* es inherente a la formación universitaria ya que a la par de que se instruye en los conocimientos, habilidades y capacidades, también se transmite una forma de ser y de comportarse de la profesión. Desde esta perspectiva, la ética profesional ofrece a estas instituciones un horizonte para realizar una reflexión crítica del *ethos* de la profesión de abogado. Aquí cabría preguntar, ¿qué tipo de usos, costumbres y prácticas de la profesión se han transmitido de generación en generación en la formación del abogado?, ¿cuáles de estos hábitos es necesario desterrar de la formación universitaria?, ¿qué usos, costumbres y prácticas de la abogacía hay que fomentar y consolidar en la formación para que el abogado persiga el bien intrínseco de la profesión?

Como señalamos anteriormente, para Adela Cortina (2003: 157) la otra dimensión que comprende las virtudes son las aptitudes o competencias. Es por ello que para Augusto Hortal los “(...) bienes intrínsecos son aquellos que por estar constitutivamente ligados a una práctica sólo pueden conseguirse ejerciendo bien dicha práctica” (2002: 123). En este marco, realizar bien la práctica involucra las competencias y las habilidades para que el profesionista cuente con las capacidades para prestar bien el servicio.

De acuerdo con Augusto Hortal (2004: 123) la competencia del profesionista involucra dos dimensiones:

- a) La formación en los conocimientos científicos, habilidades y competencias propias de la profesión obtenidas en el primer nivel de la formación universitaria, en la que se prepara al estudiante para ejercer una profesión.
- b) La actualización permanente en los conocimientos, habilidades y capacidades que se van generando en el campo científico y profesional para que el profesionista incorpore estos avances en su práctica.

Este planteamiento de la ética profesional es importante ya que muestra que la preparación que obtenga el profesionista en su formación universitaria constituye una base que posibilita que su quehacer profesional devenga en un ejercicio ético, ya que le ofrece las herramientas para prestar bien el servicio que le es propio.

ÉTICA PROFESIONAL Y FORMACIÓN DISCIPLINARIA

Si bien la presencia de las asignaturas de ética en los planes de estudio que hemos analizado muestran que se proporciona al estudiante de Derecho una formación ética básica, es importante señalar que la presencia de una asignatura no es suficiente para lograr que la ética profesional se asuma como una dimensión esencial de la profesión; para ello es necesario que esta ética esté presente en la totalidad de la formación académica del estudiante, en particular en su formación en la disciplina del Derecho.

Aquí es importante preguntar, ¿desde qué perspectiva es pertinente que la ética profesional filtre la formación académica del estudiante de Derecho?

La concepción de *ética profesional* que plantea José Luis Fernández Fernández (1994) muestra el significado que tiene la ética en el ejercicio profesional en los siguientes términos:

El resultado último debería llevarnos a definir la ‘Ética profesional’, en cuanto disciplina teórica, como la indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de ‘humanización’ de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la particular profesión (Fernández, 1994: 91)

Se parte de esta concepción de la ética profesional porque muestra que su sentido es lograr que a través de su quehacer los profesionistas contribuyan a perfeccionar la condición humana. Esta concepción permite plantear que la ética profesional no está enfocada tanto a modelar la conducta moral del estudiante, sino a tomar conciencia de que a través del bien o servicio que proporcionan todas las profesiones a la sociedad, puede contribuir a mejorar las condiciones de vida de la misma y, con ello, a crear las condiciones para que la humanidad prospere.

Esta propuesta, a nivel de visión ética de la profesión, es posible de desarrollar en todas las asignaturas que estructuran los planes de estudio analizados,

pues lo que se plantea, es la razón de ser de las profesiones modernas, de las que forma parte la abogacía. Para ello es necesario que en cada una de las asignaturas que integran la formación en la disciplina del Derecho, se incluya esta visión que gira en torno a la contribución que puede hacer el abogado para mejorar las condiciones de vida de la sociedad; esta función no es particular de un área de conocimiento o de una especialización en Derecho, ya que el futuro abogado, desde su particular ámbito de acción ya sea el Derecho Civil, Administrativo, Fiscal, Internacional, etcétera, puede asumir esta tarea.

Sin embargo, es preciso señalar que es difícil que esta u otra concepción de ética profesional, pueda permeare la formación disciplinaria en Derecho, no por los contenidos que se abordan en estas materias, sino por el paradigma positivista predominante de la enseñanza, el cual tiende a desvincular a la ética del Derecho.

Esto se basa en lo establecido por Javier Saldaña Serrano quien considera que esta separación se debe a distintos aspectos, entre los que destaca una “vieja reminiscencia del siglo XIX”, cuando el Derecho y la ética fueron considerados como ámbitos de conocimientos autónomos y ajenos uno del otro con “diferente estatus epistemológico” y por ello se encontraban separados (2007: 2).

En el divorcio de estas ciencias podemos reconocer el impacto del paradigma positivista, que tuvo una fuerte influencia en el siglo XIX, el cual se distingue por establecer una separación tajante entre las diferentes disciplinas que se desarrollaron como esferas del conocimiento independientes y aisladas unas de las otras, de ahí que podría decirse que este paradigma ha estado presente en la enseñanza del Derecho debido al predominio que ha tenido el positivismo jurídico en este ámbito, el cual delimita la formación profesional al estudio del Derecho como una disciplina autónoma con su propio campo de acción e independiente del resto de las ciencias, cancelando con ello la posibilidad de establecer la conexión entre ética y Derecho.

El segundo aspecto, que señala Saldaña (2007:3) es que en la enseñanza del derecho ha predominado un modelo de educación que califica de “cientificista” que ha privilegiado la formación en la normatividad jurídica por encima de la formación en el ejercicio práctico del Derecho, que contribuye también a fracturar el vínculo entre éste y la ética.

En este marco, podría decirse que este modelo de formación se encuentra fuertemente enraizado en la enseñanza del Derecho debido también al paradigma positivista que no sólo establece una separación entre la ciencia y la ética, sino que también proporciona una visión unidimensional del conocimiento en la medida en que sólo reconoce como científico al conocimiento fundado en los hechos, el cual se considera como objetivo o verdadero. Como ya señalamos anteriormente, este paradigma se ha traducido en

el positivismo jurídico en la enseñanza del Derecho, que se distingue por limitar la formación profesional al estudio dogmático de las leyes y la normatividad jurídica, ya que desde la perspectiva positivista esto constituye el conocimiento científico, es decir el conocimiento objetivo apegado a la verdad.

Esta visión del conocimiento no sólo cancela la dimensión práctica del Derecho referido a su uso y aplicación, tampoco da cabida a la ética puesto que en el paradigma positivista la ética pertenece al ámbito de la subjetividad, es decir, de los valores que en esta visión del conocimiento se contraponen al conocimiento objetivo o verdadero que encierra la normatividad.

Cabe plantear entonces que bajo este paradigma las asignaturas de ética que se reconocieron en los planes de estudio analizados sólo pueden funcionar como “complemento” de la formación disciplinaria y no como asignaturas sustantivas de la formación profesional del abogado; pero es necesario el desplazamiento del paradigma positivista por un paradigma interdisciplinario que permita articular e interrelacionar a la ética con el resto de las áreas y especializaciones del Derecho para reconocer su vínculo e interdependencia. Bajo el paradigma interdisciplinario es posible que la perspectiva ética de Fernández y Fernández (1994), así como otras perspectivas de la ética profesional, puedan conocerse, debatirse y arraigarse en la formación profesional del abogado.

CURRICULUM Y FORMACIÓN ÉTICA

En el marco del paradigma interdisciplinario, podría decirse que la formación ética involucra la totalidad del proyecto curricular, ya que comprende varias dimensiones: una formación sólida en los conocimientos y capacidades profesionales, una formación para la actualización permanente, una formación en los criterios, principios y valores profesionales, propios de la ética profesional que guíen y orienten el ejercicio profesional.

Por ello es pertinente que las instituciones educativas que forman a los futuros abogados mantengan en constante revisión y actualización su proyecto de formación universitaria y tomen en cuenta o incorporen las tendencias actuales del *curriculum* que brindan una propuesta de formación integral.

Entre los aspectos relevantes de estas tendencias en materia curricular podemos considerar la nueva visión de los contenidos curriculares que presenta Antonio Bolívar Botía, pues se contemplan tres tipos de contenidos para la formación profesional: conceptual (Saber), procedimientos (Saber hacer) y actitudinal (Valores y normas) (Bolívar Botía: 1992: 30).

Esta propuesta curricular representa un cambio de modelo o paradigma de diseño curricular que da cabida a la formación ética no sólo porque incluye valores y actitudes sino porque también contempla el logro de una formación sólida y proporciona las

bases para la actualización permanente, con base en esta visión diferente e innovadora tanto de los contenidos curriculares como de la enseñanza.

El paradigma o modelo tradicional del *currículum* que ha permeado y ha dominado en las instituciones de educación, ha tenido como eje estructurador de los planes de estudio y de la formación profesional los conocimientos científicos y disciplinarios, puesto que se ha considerado que las capacidades del futuro profesionalista residen en el dominio de este cuerpo de conocimientos. Si bien los planes de estudio no se estructuran en su totalidad con contenidos teóricos, otro tipo de contenidos como son las habilidades y destrezas no tienen el mismo peso en la formación; sin embargo, la dinámica de constantes cambios del contexto social contemporáneo y del mercado laboral, ha rebasado este modelo curricular y permite mostrar los límites que presenta la formación profesional bajo este modelo, que se pueden sintetizar en los siguientes aspectos: la formación teórica y disciplinaria resulta limitada ante los problemas complejos que se presentan en la sociedad contemporánea; los conocimientos adquiridos se vuelven obsoletos o se encuentran desfasados ante la dinámica de transformación del contexto social; los profesionistas egresaban con un cúmulo de conocimientos científicos, pero carecían de las capacidades para el uso y aplicación de ese conocimiento en la solución de problemas.

El modelo curricular innovador actual se distingue porque, con base en la integración y estructuración de los tres tipos de contenidos, está perfilado a formar al estudiante en tres dimensiones que engloba a la formación integral:

- a) Capacidad para resolver problemas y situaciones complejas propias del ámbito laboral y del contexto social.
- b) Capacidad para aprender a aprender, con lo cual se pretende garantizar la educación permanente a lo largo de la vida.
- c) Capacidad para ejercer la responsabilidad y el compromiso en el ejercicio profesional y social.

¿Qué estrategia contempla este paradigma o modelo curricular para formar al estudiante en estas tres dimensiones? En principio, a diferencia del paradigma tradicional donde dominaban los conocimientos científicos y disciplinarios, en esta propuesta curricular se plantea la integración y equilibrio de los tres tipos de contenidos, pues todos contribuyen a lograr una formación integral. En segundo término, cambia el sentido de la enseñanza de estos contenidos ya que la intención es formar al estudiante en los siguientes tipos de inteligencia o saberes profesionales:

A) *El Saber*, término establecido por Antonio Bolívar Botía para señalar que este tipo de aprendizaje se deriva de la enseñanza de los conocimientos conceptuales o teóricos (1992: 30).

En relación con los contenidos teóricos, si bien este planteamiento curricular contempla la formación rigurosa y sistemática en los conocimientos científicos y disciplinarios, el sentido de su enseñanza no es la acumulación y memorización de los mismos, sino habilitar al estudiante en su uso y aplicación tanto para la comprensión y análisis de los problemas propios de su ámbito laboral, como de las problemáticas de la realidad; esta capacidad es lo que constituye el *saber*. Desde esta perspectiva, los contenidos teóricos o científicos no se conciben como conocimientos estructurados y codificados para su asimilación sino como herramientas o instrumentos del *saber* que capacita al estudiante para aprender a conocer y aprender a aprender (Delors, 1997: 92,93).

Sin embargo es preciso señalar que la transmisión del conocimiento en sí mismo no forma en el *saber*, sino que se requiere que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollen estrategias didácticas para formar en capacidades de tipo cognitivo vinculadas a estos contenidos como son: el razonamiento, el análisis, la síntesis, la inducción y deducción, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, etcétera.

Esto se sustenta en lo establecido por Antonio Bolívar Botía, quien engloba en el *saber* las siguientes capacidades: “conocer, analizar, enumerar, explicar, describir, resumir, relacionar, recordar, etcétera”. (1992: 30). En esta clasificación se puede reconocer que estas capacidades involucran procesos cognitivos que las definen y diferencian de otras capacidades operativas o prácticas.

En este marco, podría decirse que la formación en el *saber* comprende dos dimensiones: el conocimiento y dominio, por parte del alumno, de los conocimientos de su disciplina y de las áreas de conocimiento propias de su profesión, pues se reconoce que el profesionalista debe conocer el cúmulo de conocimientos científicos (teorías y conceptos significativos) de su disciplina, pero su aprendizaje incluye el desarrollo de las capacidades cognitivas, pues en ellas reside la aptitud para hacer uso y aplicar el conocimiento científico en los problemas y necesidades que puede abordar.

Este planteamiento significa un cambio en la enseñanza de los contenidos teóricos, pues la enseñanza tradicional basada en la cátedra magistral o en la exposición del docente que sólo posibilita la recepción de los conocimientos por parte del estudiante, no desarrolla este tipo de capacidades cognitivas.

B) *El Saber Hacer*, término establecido por Antonio Bolívar Botía para señalar que este tipo de aprendizaje es el resultado de la enseñanza de los contenidos de procedimiento. En palabras de este autor, los contenidos de procedimiento en términos amplios “(...) irían desde estrategias cognitivas a la utilización de técnicas e instrumentos” (Bolívar, 1992: 35).

El *saber hacer* se puede sintetizar como la capacidad para poner en práctica y aplicar los conocimientos,

e implica el aprender a hacer uso de las capacidades cognitivas pero también de habilidades y destrezas operativas o prácticas.

Como señalamos anteriormente, bajo el paradigma de diseño curricular tradicional centrado en la adquisición de conocimientos científicos, los profesionistas egresaban con este cúmulo de conocimiento, pero al enfrentar al ámbito laboral en la mayoría de los casos no estaban capacitados para resolver las situaciones o problemáticas propias de su quehacer profesional, pues no dominaban ni sabían poner en práctica, procedimientos, técnicas, metodologías, estrategias, etcétera.

El mundo laboral ha experimentado cambios y transformaciones, enviando señales a las instituciones educativas en dos sentidos: en primer término, que las tareas, funciones y problemáticas actuales del quehacer profesional requieren de soluciones prácticas, lo cual es posible poniendo en juego o aplicando de manera articulada las capacidades cognitivas, pero también las habilidades o destrezas prácticas, que en los diseños curriculares tradicionales han sido poco o nada contempladas.

La formación profesional orientada a la realización de tareas específicas ha caducado, pues el mundo laboral exige profesionistas flexibles y polivalentes capaces de desarrollar diversas tareas propias de su ámbito profesional, para lo cual se requiere que los futuros profesionistas se formen en el *saber* y en el *saber hacer*, que en su conjunto los dota de la capacidad de aprender a aprender, que sustenta la polivalencia y flexibilidad del profesionista.

Como señalamos anteriormente, la formación en el *saber hacer* tiene como sustancia los contenidos de procedimientos, los cuales define Bolívar Botía como: “Distintas acciones y estrategias para resolver objetivos o alcanzar metas” (1992: 30).

En el *saber hacer*, este autor engloba habilidades y destrezas operativas que se distinguen porque su realización implica acciones como “elaborar, aplicar, experimentar, demostrar, planificar, construir, manejar, etcétera” (Bolívar, 1992: 30).

Es preciso señalar que la distinción entre el *saber* y el *saber hacer* es sólo analítica puesto que el desarrollo de habilidades y destrezas conlleva la puesta en práctica de las capacidades cognitivas, pues estas habilidades no pueden realizarse al margen del razonamiento, la comprensión, el análisis, etc. y de todas aquellas capacidades que involucren el conocer y el aprender.

C) *Saber Ser*, este término lo plantea Jacques Delors (1997: 95, 96) para dar cuenta de que en el mundo laboral se han incorporado, como parte de las calificaciones profesionales, las cualidades personales del profesionista que contribuyen a un desempeño profesional, eficaz y responsable.

El *saber ser* está enfocado a la formación de la personalidad del individuo, y por ello, la sustancia de este

saber son los valores y actitudes que se han incorporado como contenidos curriculares, sin los cuales la formación en la personalidad quedaría trunca.

Este saber no sólo está enfocado al mercado de trabajo, también encierra una visión humanista del hombre y de la educación, pues se plantea como un *saber* que puede contribuir al desarrollo y a la realización plena del educando en todas las esferas de su vida.

La incorporación de valores y actitudes en la formación profesional expresa una visión diferente de la educación pues no se concibe como la simple instrucción o capacitación sino que comprende la formación de la totalidad de la persona, lo que incluye el desarrollo moral o ético (Bolívar, 1992: 38).

Esta visión humanista tiene como propósito que la educación se transforme en el medio o herramienta que posibilite el desarrollo y la realización del educando en todas las dimensiones de su vida, mediante la aplicación y uso de los conocimientos y las capacidades adquiridas en su formación; sin embargo también considera que el despliegue de las potencialidades del hombre conlleva compromisos y responsabilidades como individuo, profesionista y ciudadano.

Estos aspectos los establece el Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XX; en el informe particular relativo al *Aprender a Ser* que recupera Jacques Delors se precisa lo siguiente:

El desarrollo tiene como objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños (*Aprender a ser*, Informe de la Comisión Internacional para el desarrollo de la educación: 1987: 16, citado por Jacques Delors, 1997: 102).

La otra dimensión del *saber ser* que está vinculada con el ámbito del desempeño laboral, en donde se ha puesto al día otro tipo de calificaciones profesionales vinculadas a la personalidad y el comportamiento del sujeto, muestra la importancia que adquiere la ética profesional en la formación universitaria.

La ética profesional encierra un horizonte de valores, criterios y principios éticos que pueden contribuir a que afloren y se desarrollen, en el proceso de formación profesional, las cualidades personales que demanda el mundo laboral, como son la responsabilidad y el compromiso profesional, pero también la ética profesional puede contribuir a que el futuro profesionista sostenga un comportamiento ético en todas las esferas de su vida, pues si en su proceso de formación universitaria asume la responsabilidad y el compromiso, estos valores se adhieren como cualidades personales del individuo que se manifestarán en todos las dimensiones de su vida.

CONCLUSIONES

En este trabajo se desarrolló la formación ética que contemplan los planes de estudio de la licenciatura de Derecho que se imparte en tres sedes de la UNAM: Ciudad Universitaria, FES Acatlán y FES Aragón, tomando en cuenta la formación interdisciplinaria y la formación en la disciplina del Derecho.

En relación con la formación interdisciplinaria, se concluye que es pertinente conservar y fortalecer las materias de otras disciplinas sociales, que contribuyen a construir una visión integral y compleja de la realidad que muestra la dimensión ética de la profesión del abogado.

Tomando en cuenta el análisis realizado sobre la tendencia de la enseñanza en la formación disciplinaria del abogado, es posible plantear que resulta importante reflexionar en torno a los alcances y limitaciones del paradigma del positivismo jurídico, para ponderar la conveniencia de incorporar el paradigma interdisciplinario como una alternativa de enseñanza que dé cabida a la ética profesional en la formación disciplinaria.

El análisis de la formación ética que proporcionan estos planes de estudio, tuvo como marco los rasgos o características relevantes de la ética profesional para mostrar los aspectos que se puede enriquecer y fortalecer en esta formación. A partir de este análisis, es posible plantear que es pertinente incorporar a la ética profesional en las asignaturas de ética que presentan estos planes de estudio, pues constituye un horizonte del que se pueden nutrir tanto la ética jurídica como la deontología jurídica.

Se concluye también que la formación ética incluye a la totalidad del proyecto curricular y por ello se desarrollan lineamientos básicos para la estructuración de un *currículum* que dé cabida a la formación ética en sus diferentes dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, Antonio (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*, Editorial Escuela Española, España.
- Cortina, Adela (2003). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza Editorial, S.A, Madrid, España.
- Delors, Jacques, et al (1997). "La educación encierra un tesoro". *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, Ediciones Unesco, Correo de la Unesco, México.
- Fernández, José Luis (1994). "La economía como oportunidad y reto de la ética profesional", en Fernández, José Luis y Augusto Hortal Alonso (comp.) *Ética de las profesiones*, Ed. Universidad Pontificia Comillas de Madrid, España.
- Hortal, Augusto (2002). *Ética general de las profesiones*, Ed. Desclee de Brouwer, Bilbao.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho (1342) de la Facultad de Derecho de la UNAM (Campus Ciudad Universitaria) <http://v880.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad&file=plan1342>. Consulta: 27 de mayo de 2009.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón de la UNAM. http://informatica.aragon.unam.mx/licenciaturas/derecho/mapa_curricular.html. Consulta 27 de mayo de 2009.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Acatlán de la UNAM. <http://www.acatlan.unam.mx/licenciatura/19/>. Consulta: 27 de mayo de 2009.
- Saldaña, Javier (2007). *Ética Judicial. Virtudes del Juez*, Ed Suprema Corte de Justicia de la Nación, México.
- Wanjiru, Christine (1999). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*, EUNSA, Ediciones Universidad de Navarra, S.A, Pamplona.
- Yus, Rafael (2001). *Educación integral. Una educación holística para el Siglo XXI* (tomos I y II), Ed. Desclee de Brouwer, Bilbao.