UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

# EL ESTUDIO DEL DERECHO Y LAS HUMANIDADES EN LA MAESTRÍA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DERECHO

CON OPCIÓN TERMINAL PROFESIONALIZANTE EN HUMANIDADES

PRESENTA:

**TANIA SASHENKA GARCÍA MARÍN**

ASESOR:

DR. FRANCISCO JAVIER IBARRA SERRANO

MORELIA, MICHOACÁN, FEBRERO DE 2013

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

# EL ESTUDIO DEL DERECHO Y LAS HUMANIDADES EN LA MAESTRÍA EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO.

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DERECHO

CON OPCIÓN TERMINAL PROFESIONALIZANTE EN HUMANIDADES

PRESENTA:

**TANIA SASHENKA GARCÍA MARÍN**

ASESOR:

DR. FRANCISCO JAVIER IBARRA SERRANO

MORELIA, MICHOACÁN, FEBRERO DE 2013

## Dedicatorias

A mi padre, Lic. Ramón García Grimaldo, por creer en mí al darme su apoyo total para poder concluir con éxito mis estudios de Maestría.

A mi asesor Dr. Francisco Javier Ibarra Serrano, que me motivó para realizar mis estudios de posgrado y a la fecha sigue apoyándome y guiando mi camino para poder obtener mis logros académicos, por todo su apoyo y por su invaluable amistad: Gracias.

Al Posgrado de Derecho por ser la institución que me brinda la oportunidad de hacer mis estudios de Maestría.

Al CONACYT por su apoyo económico en mis estudios de posgrado.

A todos y cada uno de los profesores que me brindaron sus conocimientos y son parte fundamental en mi formación, gracias.

A mis compañeros de estudios, por todos los ratos que compartimos y estando o no de acuerdo con nuestras posturas ideológicas, pudimos construir un grupo unido que sin duda siempre recordaremos, y tendremos presente cada aporte que dio cada uno, para la formación y construcción de nuestros conocimientos, gracias.

Finalmente, quiero agradecer a todas aquellas personas que de una u otra manera me ayudaron durante mis estudios de Maestría, a todos ustedes gracias.

**CONTENIDO**


INTRODUCCIÓN 6

Capítulo 1. EL DERECHO. 9

1.1 El Derecho como sistema normativo. 9

1.2 El Derecho y el control social. 10

1.3 La concepción multidimensional del Derecho. 12

1.4 Las escuelas filosófico-jurídicas. 33

1.4.1 El iusnaturalismo. 33

1.4.2 El positivismo. 35

1.4.3 La teoría crítica. 37

1.5 La crítica jurídica. 42

1.6 El Derecho en Max weber. 50

Capítulo 2. LA IDEOLOGIA JURÍDICA. 59

Capítulo 3. EPISTEMOLOGIA JURIDICA. 70

3.1 Diagnóstico de la enseñanza-aprendizaje del Derecho. 71

3.2 La epistemología, la Filosofía y el Derecho. 89

3.3 Tendencias epistemológicas actuales. 98

Capítulo 4. LA PEDAGOGIA Y EL DERECHO. 106

4.1 Reseña de la enseñanza del Derecho en México. 114

4.2 La enseñanza del Derecho en Michoacán. 119

4.3 La docencia jurídica. 123

4.4 Las escuelas pedagógicas. 130

4.5 Contenidos Informativos y contenidos científicos. 191

4.6 La educación como praxis política. 200

Capítulo 5. LAS HUMANIDADES. 218

Capítulo 6. VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS DE LOS ALUMNOS. 231

CONCLUSIONES. 243

FUENTES DE INFORMACIÓN. 247

## INTRODUCCIÓN

La humanidad llega al siglo XXI con desafíos y retos trascendentales. El desafío de su propia sobrevivencia y el reto de resolver los problemas que en su historia no ha resuelto: la desigualdad social y el progreso para todos. Por el deterioro ambiental el ser humano parece empeñado en destruir su casa: la tierra. Por la desigualdad socio-económica el mundo parece para unos cuantos. La medicina avanza pero no para todos. La violencia cotidiana ya no nos asombra. Que personas mueran de hambre parece ya natural. Los fundamentalismos siguen imponiendo comportamientos irracionales. La humanidad no ha conocido épocas de paz en todo el planeta, la guerra es una constante en alguna parte del mundo.

¿Qué papel juega el Derecho en tal contexto? ¿Seguirá imperando la racionalidad instrumental al servicio del mercado y las transnacionales? ¿Es el Derecho sólo un conjunto de normas jurídicas? ¿Se seguirán aplicando las leyes o se intentará hacer justicia? ¿Podrían ser la Humanidades una opción menos positivista para el Derecho? ¿Son las Humanidades otra formación, mejor, del jurista? ¿La Maestría en Derecho y Humanidades es una opción para el análisis, el estudio y la investigación que transforme la realidad social? ¿Cuáles son las finalidades del Posgrado en Derecho y Humanidades? ¿Los estudiantes de la Maestría en Derecho y Humanidades coinciden con tales finalidades y características de la propuesta institucional? Éstas son algunas de las preguntas que se intentará contestar con la presente investigación.

De inicio, se plantea en el primer capítulo, se requiere de otra idea del Derecho, más allá de la definición positivista: “Conjunto de normas jurídicas que regulan la conducta del ser humano”. El Derecho es mucho más que un sistema normativo y por lo tanto un medio de control social, tiene otras diversas implicaciones sociales y por lo tanto económicas, políticas y culturales, y en consecuencia se liga a las Humanidades; es además un fenómeno filosófico y por lo tanto ontológico, axiológico, teleológico y epistemológico, aspectos plenos de humanismo; es además un fenómeno histórico, un producto humano en cada etapa de la evolución de la humanidad. Aquí se revisa entonces una concepción multidimensional y por lo tanto interdisciplinaria del Derecho, que lo acerca justamente a las Humanidades.

Si se pretende ubicar al Derecho más cercano a las Humanidades se tiene que revisar la ideología que subyace en las concepciones del Derecho, de acuerdo a las doctrinas iusfilosóficas principales: iusnaturalismo, positivismo, La teoría crítica, la crítica jurídica y en especial: El Derecho en Max weber.

En el capítulo dos se revisa el concepto de ideología, porque según algunas respuestas de las y los estudiantes la Maestría en Derecho y Humanidades a veces era la imposición de una ideología determinada. Pero ¿puede el Derecho estar al margen de la ideología? ¿Existe la ideología jurídica? ¿Son las Humanidades una ideología? Son algunas de las respuestas que se buscan.

El capítulo tres aborda el asunto de la epistemología, porque no cabe duda que la formación del jurista, especialmente en posgrado, implica una concepción

del conocimiento de lo jurídico, intentando un diagnóstico sobre cómo se conoce el fenómeno jurídico, con sus implicaciones filosóficas y formativas; se plantea el asunto de la cientificidad de las ciencias sociales, y en ellas el Derecho, para revisar también algunas tendencia epistemológicas recientes, que han derivado en determinadas concepciones del Derecho.

Pero ¿Cómo se formó determinada concepción del Derecho? Sin duda el aspecto pedagógico en la formación del jurista es fundamental. Por eso el capítulo cuatro integra: un intento por analizar la reseña de la enseñanza del Derecho en México, en especial la enseñanza del Derecho en Michoacán, la docencia jurídica en sí, las escuelas pedagógicas que se utilizan en el aprendizaje del Derecho, los contenidos informativos y científicos, para culminar con la propuesta de Freire-Gutiérrez: la educación como praxis política.

Finalmente en los capítulos cinco y seis se compara el proyecto institucional de las Humanidades con la opinión de las y los estudiantes, a fin de plantear la necesaria evaluación de los resultados en la primera generación del Posgrado en la modalidad objeto de la presente investigación.

Seguramente la investigación no se agota aquí, habrá que continuarla en los estudios de Doctorado, para fortalecer la idea de que vale la pena ligar al Derecho a las Humanidades, si se quiere transformar la formación del jurista, el papel del Derecho, el Estado y las universidades públicas, y colaborar así en la construcción de un futuro mejor para la humanidad.

# CAPÍTULO 1. EL DERECHO.

"Los juristas buscan todavía una definición de Derecho".

KANT

## 1.1 EL Derecho como sistema normativo.

De acuerdo con las propuestas del Dr. Javier Ibarra antes que pensar en el Derecho y sus diversas opciones formativas, para en consecuencia conocer, crear, interpretar, aplicar, enseñar e investigar el fenómeno jurídico, en la perspectiva humanista u otra, debemos clarificar lo que entendemos por Derecho, ya que de su concepto, de su forma de conceptualizarlo, depende la forma de su análisis y estudio, su enseñanza y aprendizaje, su interpretación y aplicación, en la formación, humanista o no, del jurista.

Si preguntamos a los estudiantes: qué es el Derecho, tradicionalmente la primera idea que se expresa es la de un conjunto de normas con determinadas características (sobre todo coercitivas) que regulan la conducta humana. Desde luego el derecho es un sistema (más que conjunto) de normas jurídicas, reguladoras de algunos comportamientos humanos en una sociedad determinada históricamente.

Pero el Derecho es algo más que normas, es también un proceso de regulación de las relaciones sociales y una técnica de organización de la sociedad. Como técnica normativa contribuye al aseguramiento de un orden específico y coadyuva en la realización de un modelo establecido por las fuerzas determinantes en una sociedad. Sin olvidar que se trata de un producto histórico, es decir, de algo concreto situado en la historia y respondiendo entonces a condiciones coyunturales

que le determinan dialécticamente, en el sentido de que, a su vez, el Derecho ejerce influencia en el contexto socioeconómico, político y cultural que le da vida:

Lo anterior significa que "…Todo Derecho (sistema de legalidad) deriva de un determinado sistema de intereses y valores (sistema de legitimidad en sentido amplio) y que, inversamente, todo sistema de legitimidad intenta realizarse a través de un determinado sistema de legalidad… Todo Derecho incorpora y realiza, en este sentido, un determinado sistema de valores e intereses".[1]

El Derecho por supuesto es sobre todo un sistema normativo, que hace posible, junto a otros factores, la vida en sociedad, cualquiera que sea la valoración respecto a esa sociedad y al sujeto que la integra. El Derecho ha sido y es la esperanza de que los conflictos se resuelvan pacíficamente; las normas jurídicas dan vida a instituciones que en mucho coadyuvan con la humanidad, incluso se espera del fenómeno jurídico que se adelante a los problemas sociales. Bastaría recordar, por ejemplo, la cuestión de los derechos humanos para advertir la necesidad del Derecho, para su estricto respeto en beneficio de todos.

El Derecho, en cuanto sistema normativo, implica por tanto un sistema de seguridad jurídica, de resolución pacífica de los conflictos colectivos; pero también el Derecho puede ser, en su múltiple dimensión, un sistema de control y posiblemente de cambio social, lo que nos lleva a la necesidad de revisión del concepto de control social.

### 1.2. Derecho y control social.

Por control social Alain Veroux entiende "el conjunto de los medios y de los procedimientos por medio de los cuales un grupo o una unidad social encamina sus

[1] Díaz Elías, *Sociología y Filosofía del Derecho*. Ed. Taurus. Madrid, España, 1980,

miembros a la adopción de los comportamientos, de las normas, de las reglas de conducta, en una palabra, de las costumbres, que el grupo considera como socialmente buenas"[2].

Para Bottomore[3] "El término control social puede concebirse de dos maneras: 1) Como una referencia al conjunto de valores y de normas con que se resuelven o mitigan las tensiones y los conflictos entre individuos y grupos, con la finalidad de mantener la solidaridad de algún grupo más general; 2) Como el sistema de instituciones que sirven para comunicar e inculcar dichos valores y normas"

El control social puede realizarse por persuasión o mediante la coacción. En las dos formas interviene el Derecho. En efecto, las leyes han tenido un carácter educativo, desde los griegos se ha reconocido la función pedagógica, formativa, del Derecho, aunque aceptando por los mismos autores iusnaturalistas del carácter pedagógico del Derecho, que cuando no sea efectiva esta función persuasiva, la represión coactiva cumplirá la tarea de cumplimiento de la normatividad.

Entre los medios e instrumentos que acompañan al Derecho, como medio de control o de cambio, se encuentran: la costumbre, la opinión pública, la religión, la moral, la educación y, actualmente de manera significativa, los medios de difusión masiva y los grandes avances en la informática; solo que el Derecho es el más poderoso porque incluye formas coactivas, que se aplican al margen de la voluntad, como sanciones consecuentes a la violación normativa legal.

El Derecho entonces es un sistema normativo y un fenómeno social, y por lo tanto económico, político, cultural e ideológico, con importantes significados

[2] Veroux Alain, *Léxico de Sociología*. Ed. Siglo XXI, México, 1964, p.32
[3] Bottomore F. *Introducción a la Sociología*. Ed. Siglo XXI, México, 1976

filosóficos, es decir, ontológicos, axiológicos y teleológicos. A reserva de volver más adelante en los temas del derecho como sistema normativo ligado al control social, aquí se advierte claramente la concepción tridimensional del Derecho que vale la pena analizar someramente, para proponer, como contenido de enseñanza-aprendizaje u objeto de reflexión y como fundamento teórico en la investigación jurídica, una idea más completa del Derecho, una concepción multidimensional.

### 1.3. Concepción Multidimensional del Derecho.

La concepción tridimensional del Derecho (Bobbio. Díaz) ubica a éste como el sistema normativo positivo que intenta organizar la sociedad según una cierta idea de la justicia. De donde derivan tres perspectivas de lo jurídico: la normativa, la social y la valorativa. Las tres dimensiones del Derecho son por tanto: la norma, el hecho social y el valor. Aquí proponemos varias dimensiones más: la que tiene el Derecho como una posibilidad de pertenencia a las ciencias sociales, con todas sus implicaciones científicas, epistemológicas e investigativas; la filosófica, sobre todo axiológica (y ética), pero además en términos ontológicos, teleológicos, lógicos, epistemológicos e incluso estéticos (en éste último aspecto hoy se habla de justicia poética y de utilización de la literatura para la reflexión estimativa de lo jurídico, en la didáctica jurídica, vale la pena dedicarle un apartado especial más adelante); la del carácter histórico que le es inherente por ser social, pero que en su estudio es conveniente tomar en cuenta, para analizar las posibilidades coyunturales de control o transformación social.

El Derecho entonces, de acuerdo con nuestra propuesta, es un fenómeno complejo y multidimensional que incluye: La posibilidad de ciencia social que estudia al sistema normativo, social, filosófico e histórico llamado Derecho; sin

perder de vista la totalidad integral que le es inherente, pero abriendo las posibilidades del estudio e investigación interdisciplinaria.

Como una de las ciencias sociales o más identificada con éstas que con las ciencias naturales, el estudio del Derecho es sistemático y holístico, por lo que integra a las disciplinas encargadas de cada una de sus dimensiones: Epistemología Jurídica, Dogmática o Ciencia Jurídica, Sociología del Derecho, Filosofía del Derecho e Historia del Derecho, disciplinas o saberes, que en conjunto, pueden conformar un paradigma científico.

El Derecho, como disciplina de estudio, es un campo de las ciencias sociales que tiene como objeto de reflexión al Derecho, es decir, a un fenómeno normativo, social, filosófico e histórico. Pero el derecho es también una parte del conocimiento científico, específicamente en el área de las ciencias sociales, por lo que existe un estudio sobre el conocimiento jurídico, mejor todavía: es necesario reflexionar respecto a cómo se conoce, se aprende y se aprehende el Derecho, cómo se construye el conocimiento de lo jurídico y qué implicaciones científicas, ontológicas, ideológicas, axiológicas, lógicas y teleológicas derivan del proceso de análisis y construcción teórica del Derecho. Tal es el campo de la Epistemología Jurídica.

Afirmamos que el Derecho puede ser una ciencia, social, humana o espiritual, ligada también a las humanidades. Sin embargo el Derecho, como disciplina de estudio, comparte con el resto de las ciencias sociales, la interrogante respecto a su fundamento científico: ¿son ciencias las sociales y con ellas el Derecho? La polémica ha provocado diversas posiciones:

En la discusión sobre el carácter científico del Derecho, las opiniones se encuentran divididas. Algunos afirman categóricamente que el Derecho no es ciencia. Otros distinguen entre el Derecho como objeto de una disciplina filosófica

llamada ciencia jurídica y esta última denominada comúnmente Derecho. Ni el Derecho ni las sociales son ciencias, como sí lo son las naturales, las experimentales y las exactas, responden unos; otros dicen que el Derecho y en si las ciencias sociales tienen posibilidades de desarrollo científico en tanto y en cuanto adopten la metodología de las ciencias naturales.

Recasens Siches afirma que el derecho, en tanto que derecho y nada más que como tal, es decir, como conjunto de normas, no puede ser clasificado de científico ni de no científico. La ciencia propiamente no está en el Derecho sino en el conocimiento, en el estudio y en la ordenación de este por el jurista.[4]

Otra idea es la de Oscar Correa, cuando dice que es un desatino completo discutir si el derecho es una ciencia o si los abogados realizan una práctica científica. El problema consiste en saber si el derecho puede o no ser un objeto de una ciencia[5].

Kenstantin Stoyanovich, sin embargo, cuestiona esa idea tradicional de que la Ciencia del Derecho es una disciplina autónoma cuyo objeto es el estudio del Derecho, objeto por demás "fenoménico por su origen y normativo por su destino". Stoyanovich niega, en el contexto de las viejas tesis marxistas, muchas de ellas ya superadas, al derecho, aún como objeto de estudio, todo tipo de autonomía, ya que: "no solamente deriva de la infraestructura económica sino que, además no se separa nunca de ella. No puede pues (el derecho) ser considerado en sí mismo. No es nada en sí mismo, no tiene valor propio, por no ser más que una simple

[4]Recanses Siches L., 1985, *Sociología*. Ed. Porrúa. México, 1985,
[5] Correas O., , *La Ciencia Jurídica*. Ed. U. A. S. México, 1980

expresión de las relaciones sociales, resultantes a su vez de las relaciones o producción existentes"[6].

Al respecto Recasens Siches dice "… el derecho no es producto de la naturaleza, sino que es obra del hombre, puede acontecer que el legislador, en lugar de limitarse a su función de dictar normas, proceda, además de ordenarlas, a organizarlas, y para ello se inspire en métodos científicos". [7]

Esta última tarea corresponde, creemos, no solamente al legislador sino, sobre todo, al estudioso del Derecho en general. Con lo cual puede darse, insistimos, las posibilidades del carácter de ciencia social del Derecho.

Duverger afirma que en la enumeración de las ciencias sociales se han incluido unas disciplinas, que sólo parcialmente son ciencias en el sentido estricto" (ciencias de observación o ciencias experimentales), tal es el caso del Derecho y la filosofía muy diferentes, en cierta medida el Derecho describe fenómenos sociales: el funcionamiento de los órganos de creación y aplicación de las reglas jurídicas ( legislación, administración, tribunales etc.), las relaciones concretas entre individuos y los grupos en función de los textos legislativos y reglamentarios, o de los mecanismos contractuales, etc., en este sentido el derecho es una ciencia social. Pero también analiza, mediante técnicas propias, el contenido y alcance teórico de los textos jurídicos, su práctica; en este sentido se trata de una normativa (que establece una regla, unas normas, en vez de describir unos hechos) basada en el razonamiento deductivo y no en la ciencia propiamente dicha[8].

---

[6] Stoyanovitch Konstantin, 1981, *El Pensamiento Marxista y el Derecho*. Ed. Siglo XXI. España.

[7] *Recasens Op cit p. 69.*

[8] Duverger Maurice, , *Métodos de las Ciencias Sociales.* Ed. Ariel. España, 1978

Aquí afirmamos que existe una fundamentación científica de las ciencias sociales (y en ellas del Derecho), humanas y espirituales, diferente a la de las ciencias naturales

Para intentar fortalecer la idea de que el Derecho es ciencia, una de las ciencias sociales y que, por lo tanto, se puede hacer investigación científica, es necesario revisar antes el concepto de ciencia. Precisamente el concepto a revisar enseguida, es el de ciencia, para apreciar en consecuencia si en su caracterización cabe el Derecho.

Aquí la respuesta no es sencilla, mucho menos unánime. Se trata de una polémica, en parte porque existe, al igual que en el caso del Derecho, una gran diversidad de formas de concebir la ciencia.

Mardones y Ursúa[9] deciden acudir al debate desde su origen, recurriendo a la revisión de la génesis del problema. Para lo cual distinguen dos tradiciones científicas importantes: la conocida como Aristotélica y la llamada Galileana.

Se trata de dos tradiciones en las que la ciencia es algo distinto. El espacio de origen de ambas tendencias de explicación científica es el mismo: Grecia, la clásica y antigua, con Aristóteles por un lado, Pitágoras y Platón por el otro, inaugurando estos últimos la tradición Galileana, a pesar de que será posteriormente cuando se le otorgue tal denominación, debido al fuerte impulso brindado por Galileo Galilei (1564-1642), muchos siglos después.

Para el paradigma aristotélico la ciencia es la explicación teleológica de los fenómenos universales. En esta concepción paradigmática el Derecho, como las demás ciencias sociales, tiene una evidente posibilidad de fundamento científico.

[9]Mardones J.M. y Ursua N. *"Filosofía de las ciencias sociales y sociales,* Editorial Fontamara, Barcelona España, 1996.

Existe una teleología jurídica que le da razón de ser, un para qué del Derecho. Por lo que se busca más comprender que explicar el fenómeno jurídico.

Desde el paradigma aristotélico la observación es el comienzo, base y principio de la investigación científica. Es un percatarse de la existencia de fenómenos específicos. Precisamente la ciencia es determinada comprensión (científica) que logra dar razón de tales fenómenos.

La comprensión científica, para la tradición aristotélica, es la inducción: camino progresivo desde la observación hasta los principios generales o comprensivos. Desde luego la comprensión es completa cuando se complementa el método inductivo con la deducción. Se trata de deducir enunciados acerca de los fenómenos a partir de las premisas que contengan sus principios. En la caracterización de la explicación científica aristotélica se observan cuatro tipos de causalidad o cuatro formas de la misma causalidad: material, formal, eficiente y final. Desde entonces arranca la crítica al intento de explicar los hechos en términos de sus causas materiales y eficientes, lo mismo que a la acentuación en las causas formales. En el Derecho Penal, por ejemplo, el causalismo ha sido tendencia dominante hasta la aparición del finalismo, que en realidad es un rescate y una aplicación jurídica del paradigma aristotélico, para mejores formas de comprender y formular juicios respecto a hechos delictivos, mejor dicho en torno al procesado y su real y verdadera intencionalidad en la comisión del ilícito.

Para Aristóteles y sus seguidores la explicación científica de un hecho debe dar cuenta de la causa final, porque es lo que aclara y permite comprender el por qué de la existencia de los fenómenos.

Varios siglos después la concepción del mundo ya no es metafísica ni finalista, ahora con Galileo y Bacon, es funcional y mecanicista. Los objetivos

científicos serán en adelante el poder y el control de la naturaleza, el interés es por lo pragmático “el cómo” en lugar del “por qué” y “para qué”.

El origen y evolución del sistema capitalista enmarca socio económicamente el rescate de la tradición pitagórico-platónica, con su principio fundamental: solamente el lenguaje matemático puede leer el libro real de la naturaleza.

Las explicaciones físicas cualitativas del paradigma aristotélico serán sustituidas por las formulaciones matemáticas de Arquímedes.

El capitalismo implica el esquema de la oferta y la demanda, favorecedor de la acumulación de capital, y también de hombres (de su fuerza de trabajo), para fortalecer a una nueva clase social en el poder: la burguesía, es un grupo urbano con una cultura más secular, una propensión a los hechos concretos y un alto sentido del orden y lo positivo, es decir, lo útil y pragmático.

La ciencia se viste de actitud tecnológica del conocimiento y, sobre todo, de sus aplicaciones. Es la tradición que reduce y concentra en una fórmula matemática las propiedades de un fenómeno. De aquí deriva una preocupación –casi angustia- por la suposición hipotética, por parte de metodólogos rígidos y positivistas; al grado que se les hace imposible intentar investigaciones sin hipótesis, es decir, sin posibilidad de medición y comprobación cuantitativa.

Se pone de moda la explicación científica de un fenómeno, como formulación en términos de leyes, la relación entre fenómenos determinados numéricamente. Se trata de hipótesis causales a partir de una connotación funcional en una perspectiva mecanicista. Su método es único, tipo recetario: el análisis experimental.

En este contexto de controversia entre la explicación causal (Erklären) contra comprensión teleológica (Verstehen), se ubica el cuestionamiento del carácter científico del Derecho y las ciencias sociales.

A finales del siglo XIX el estudio del hombre sufre un cambio respecto al interés reciente por su historia, lengua, usos e instituciones sociales; dando lugar al desarrollo de la historiografía, la lingüística, la antropología social y, de manera especial; la sociología.

En el referente histórico ocurre la revolución industrial y sus ciclos de crisis deriva un intento de explicación científica: el positivismo metodológico.

Cuatro aspectos del positivismo metodológico son importantes en su caracterización decimonónica:

A) El monismo metodológico, es decir, la unidad de método y homogeneidad doctrinal (hay un solo método científico).

B) El modelo o canon de las ciencias naturales como prototipo único de toda disciplina de estudio.

C) La explicación causal o Erklären como caracterización de la explicación científica, respondiendo al por qué de los hechos, con explicaciones causalistas y explicadas en formas (expresadas) de leyes generales de la naturaleza.

D) El interés dominador del conocimiento positivista: predicción de los fenómenos, control y dominio de la naturaleza, implica el riesgo del dominio sobre el ser humano, es la cosificación y lo que Adorno y Habermas llaman: la razón de la razón instrumental.

En este contexto positivista el Derecho no puede ser ciencia y su tarea tiene escasas posibilidades de ajustarse al modelo “único”, de realizar investigación científica y de construcción del conocimiento jurídico. Sin embargo es la

concepción casi dominante actualmente en las tareas de investigación jurídica en Latinoamérica.

Pero pronto surge la tendencia anti-positivista; Dilthey, Simmel y Weber, entre otros, asumen abierta oposición a la filosofía positivista, con claro rechazo a:

El monismo metodológico

La físico-matemática como modelo ideal y, además, reguladora de toda explicación científica.

La reducción de la razón a razón instrumental.

El afán predictivo y causalista.

La hermenéutica demuestra que la manifestación de lo singular es comprendida como una expresión de lo interior y que no captar dicha manifestación interna en toda conducta o hecho histórico-social equivale a no comprenderlo del todo. Aquí el mito de la supuesta objetividad metodológica es duramente sacudida y derrumbada. La subjetividad es imprescindible porque se trata de sujetos. Seríamos objetivos si fuésemos objetos.

Las ciencias sociales (y entre ellas el Derecho) lo son y su correspondiente concepción metodológica es la comprensión, al estilo del paradigma cualitativo aristotélico, entre otras razones porque el investigador y su objeto de investigación (el hombre) pertenecen a la realidad investigada. En el objeto de estudio de las ciencias naturales no existe lo que sí encontramos en las sociales: Empatía, atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores, pensamientos, interpretaciones, subjetividades y significaciones.

Se trata de la consideración en el sentido de que las ciencias sociales tienen un objeto de estudio distinto, muy peculiar: el ser humano. El ser humano que es también el investigador-investigado, el docente-alumno.

Las ciencias naturales pretenden formular leyes generales, en tanto las ciencias sociales tienen como intencionalidad investigativa la comprensión teleológica y la emancipación del ser humano.

Con el factor entonces, de plena identidad entre el investigador y el investigado, las ciencias sociales reclaman y fundamentan su autonomía y su evidente caracterización científica.

La diversidad de objeto material de las ciencias naturales y sociales, tiene también que ver con fenómenos repetidos uniformemente y fenómenos individuales e irrepetibles, respectivamente. Son nomotéticas las ciencias que persiguen explicar mediante leyes, e ideográficas las tendientes a la comprensión de las peculiaridades individuales y únicas de los sujetos.

La comprensión es la búsqueda característica de las ciencias sociales y a sus objetos de estudio les son inherentes: relación de valor, relevancia y significatividad, que no poseen los objetos de las ciencias naturales; y que solamente el investigador social llega, a su vez, a la comprensión de dichos significados, porque comparte con el objeto de estudio e investigación, los valores que le atribuyen a dicha significatividad.

Se da entonces –según Hegel- la comprensión del “espíritu objetivo”, recuperando la tradición aristotélica: para ciertos filósofos la explicación (científica) consiste en procurar que los fenómenos sean inteligibles teleológicamente, más bien que en determinar su predicibilidad a partir del conocimiento de sus causas eficientes.

Con la llegada del siglo XXI persisten las dos tradiciones: Durkheim representa a la tradición Galileana, positivista, con sus “reglas del método

sociológico"; en tanto Max Weber sigue la tradición aristotélica, con su sociología comprensiva, y en esta última el Derecho juega un papel decisivo.

La Escuela de Frankfurt (a la que haremos referencia infra, con Horkheimer, Marcuse, Adorno y otros seguidores y actualizadores de la línea de Hegel-Marx-Freud) aporta la Teoría Crítica de la Sociedad orientada a la posibilidad de la razón emancipadora, es decir, la construcción de una sociedad más humana y más racional.

Con el reconocimiento pleno del contexto social, político y económico en la lógica de la ciencia y su funcionamiento conceptual, la "totalidad" en Adorno es todo un reto para el positivismo cuando fija sus posturas:

El origen del conocimiento de las ciencias sociales debe indagarse en las contradicciones sociales.

El método científico, su raíz fundamental, es la crítica, la razón crítica.

Se critica como superficial una observación de datos particulares sin verlos estructurados en la totalidad social, y, la crítica que no tiende al interés emancipador, no penetra más allá de la apariencia.

La objetividad de la ciencia es un mito en las disciplinas humanas, porque la sociedad no puede concebirse como un objeto más. Lo social es subjetivo y objetivo también.

El interés emancipador consiste en la tendencia a suprimir la injusticia social. Especialmente para el Derecho.

Tratemos ahora (como propuesta) de responder a las preguntas frecuentemente planteadas en torno a la cientificidad del Derecho y formular otras interrogantes:

1.- Sí es posible la investigación científica en el campo del Derecho, sobre todo si se incursiona en la interdisciplinariedad.

2.- El Derecho adquiere posibilidad de ciencia, social, en tanto se rebase la tendencia formalista y su esencia normativa, elevando el conocimiento a la reflexión y comprensión integral y aplicación hacia la transformación social.

3.- Hasta ahora los investigadores jurídicos han optado, en nuestro medio inmediato, por la tradición Galileana siguiendo el modelo de las ciencias naturales en indagaciones a partir de hipótesis susceptibles de comprobarse, para una explicación causal y cuantitativa que aporte leyes del conocimiento.

4.- El Derecho es una posibilidad de conocimiento de las ciencias sociales, si así se ve en la perspectiva de disciplinas como la Sociología, la Historia y la Política, y se opta por una metodología científica distinta de las ciencias naturales, experimentales.

5.- El objeto de estudio del Derecho-como ciencia social- es distinto al de las ciencias naturales. Se trata del ser humano que piensa, siente e interpreta.

6.- El investigador social se identifica con su objeto de estudio y comparten significados.

7.- El origen del conocimiento del fenómeno jurídico se encuentra en las contradicciones sociales, allí debe investigarse y así debe aprenderse.

8.- El método jurídico es la crítica y revisión de los principios del Derecho, sus elementos, contextos y finalidades.

9.- El Derecho, en cualquiera de sus manifestaciones, es una actitud política, contextualizada en una totalidad, que incluye aspectos sociales, económicos y culturales. Así tiene que ser aprendido e investigado.

10.- El Derecho no es solamente un instrumento de control social u obstáculo para el cambio. El Derecho participa (junto a las ciencias sociales) del interés emancipador, hacia la supresión de la injusticia social, porque de no hacerlo es una farsa y una irracionalidad.

A las Ciencias Jurídicas (o a la dogmática jurídica), les interesa el Derecho como el sistema de normas válidas, dotadas de una coacción organizada e institucionalizada. Pero su análisis no puede quedarse en este nivel de conocimiento descriptivo, sino que tiene que avanzar a una reflexión más completa e integral, para llegar al cuestionamiento sobre el conocimiento jurídico en sí, en la perspectiva epistemológica y hermenéutica.

A la Sociología del Derecho le corresponde tratar de manera más rigurosa y sistematizada: el problema del Derecho como hecho social, y por tanto económico, político, ideológico y cultural; el problema de su función esencial en relación al poder y al control o a la transformación; de su eficiencia social y, de manera general, las interconexiones entre Derecho y sociedad.

De manera natural, lo relativo a los valores, la estimativa o axiología jurídica (también problema de la ética), es parte esencial de la Filosofía del Derecho, junto a la ontología, la lógica, la epistemología y la teleología jurídicas, es decir, que el objeto de estudio de la Filosofía del Derecho tiene que ver con: los valores inherentes al Derecho, particularmente la justicia, la libertad, la dignidad humana y la igualdad; el ser de lo jurídico, lo justo; la estructura del pensamiento jurídico; el conocimiento del Derecho y los fines del Derecho, respectivamente. Mención aparte merece la posibilidad de una estética jurídica ligada indisolublemente a la reflexión en torno a la ética, el papel del Derecho y la conciencia o ideología jurídica, a partir de la narrativa, la literatura en general y la poesía en especial.

La Historia del Derecho tiene su objeto de estudio específico: el Derecho, su origen y evolución, el presente y futuro del fenómeno jurídico; la Historia del Derecho es el estudio sistemático, crítico e interpretativo de los hechos jurídicos trascendentes para la humanidad; las instituciones jurídicas, los factores de cambio y de permanencia, el pensamiento histórico-jurídico, la historiografía jurídica, causalidad y consecuencias del Derecho, son algunos de los temas de estudio de la Historia del Derecho.

La multidimensionalidad del Derecho, que aquí proponemos, implica concebirle desde todas su posibilidades, en tanto potencialidad del fenómeno jurídico, en áreas tan diversas y, sin embargo, formando parte de la complejidad de un concepto enriquecedor e integral como es el Derecho en tanto: Ciencia Social y, por lo tanto, diferente de las ciencias naturales, y con ello las consecuencias paradigmáticas consecuentes, conocimiento de lo social desde los diversos planteamientos de las humanidades, investigación científico-social en todas sus formas posibles y específicas; fenómeno social y por lo tanto económico, político, cultural e ideológico, mucho más cercano a la compleja realidad; perspectiva filosófica y, por lo tanto: ontológica, axiológica, teleológica, lógica, epistemológica y estética; producto histórico pero también factor de historicidad y coyuntura, por lo tanto comprensión del presente y, sobre todo construcción del futuro, ahora.

La multidimensionalidad del Derecho podría plantearse como propuesta en el siguiente cuadro:

| **EL DERECHO COMO:** | **DIMENSIONES** | **ESTUDIADO POR:** |
|---|---|---|
| DERECHO | TODAS: | UNA CIENCIA SOCIAL LLAMADA: DERECHO. LA TEORÍA DEL DERECHO. |

| | | |
|---|---|---|
| SISTEMA NORMATIVO | NORMATIVA | LA DOGMÁTICA JURÍDICA |
| FENÓMENO SOCIAL | SOCIAL<br>IDEOLÓGICA<br><br>ECONÓMICA<br><br>POLÍTICA<br><br>CULTURAL | LA SOCIOLOGÍA DEL DERECHO<br><br>EL DERECHO ECONÓMICO<br><br>LA POLÍTICA JURÍDICA<br><br>EL DERECHO CULTURAL |
| SISTEMA FILOSÓFICO | ONTOLÓGICA<br><br>AXIOLÓGICA<br><br>TELEOLOGICA<br><br>LÓGICA<br><br>EPISTEMOLÓGICA<br><br>INTERPRETATIVA<br><br>ESTÉTICA, ARTÍSTICA, LITERARIA, POETICA. | ONTOLOGÍA JURÍDICA<br><br>ESTIMATIVA JURÍDICA<br><br>TELEOLOGÍA JURÍDICA<br><br>LÓGICA JURÍDICA<br><br>EPISTEMOLOGÍA JURÍDICA<br><br>HERMENÉUTICA JURÍDICA<br><br>ESTÉTICA JURÍDICA |
| FENÓMENO HISTÓRICO | HISTÓRICA | HISTORIA DEL DERECHO |
| INTEGRANTE DE LAS HUMANIDADES | HUMANIDADES | LITERATURA, HISTORIA, ARTE |
| CONOCIMIENTO INTERDISCIPLINARIO | CONOCIMIENTO SOCIAL | CIENCIAS SOCIALES |

Vale la pena detenernos en la propuesta o perspectiva, más elaborada, de Elías Díaz y Norberto Bobbio en cuanto se refieren a tres dimensiones del Derecho: Ciencia jurídica, fenómeno social y sistema filosófico, que mucho ayudaría a superar la concepción exageradamente formalista y meramente descriptiva del Derecho:

"No se entiende plenamente el mundo jurídico si el sistema normativo (ciencia del Derecho) se aísla y separa de la realidad social en la que nace y a la cual se aplica (sociología del Derecho) y del sistema de legitimidad que inspira aquel, sistema que – a través de instancias sociales de mediación – es siempre susceptible de una crítica racional (Filosofía del Derecho). Una comprensión totalizadora de la realidad jurídica exige la complementariedad, o mejor la recíproca y mutua interdependencia e interacción de esas tres perspectivas o dimensiones que cabe diferenciar al hablar del Derecho: perspectivas científico-normativa, sociológica y filosófica".[10]

De acuerdo con Norberto Bobbio "frente a toda norma jurídica podemos plantearnos, en efecto, un triple orden de problemas: 1) Si aquella es justa o injusta; 2) Si es válida o inválida; 3) Si es eficaz o ineficaz. Se trata de tres problema diferentes, relativos a la justicia, a la validez y a la eficacia de una norma jurídica"[11]

Aunque es preferible una perspectiva de totalidad lo cierto es que metodológicamente resulta conveniente precisar los planos distintos de manifestación del Derecho; la validez tiene que ver con la existencia de la norma como tal y es analizada por la ciencia jurídica; la eficacia alude al grado de

[10]Elías Días op cit p.29

[11] Bobbio Norberto, *Teoría General del Derecho*. Ed. Debate. Madrid, España, 1992. p 31.

aceptación y de cumplimiento real de la norma en una sociedad, su estudio es idóneo de la Sociología del Derecho; en tanto que el problema de la justificación o no de la norma corresponde, entre otros temas, a la Filosofía del Derecho. Si las tres dimensiones se incluyen en las clases de Derecho y en su investigación, seguramente estaríamos formando juristas, es decir, personas reflexivas y críticas.

Validez, eficacia y justificación corresponden a tres niveles de la normatividad jurídica, en las tres dimensiones del fenómeno jurídico; norma, hecho social y valor. El estudio de dichos niveles genera tres tipos de problemas, independientes en primera instancia: 1. La justicia no depende ni de la validez ni de la eficacia; 2. La validez no depende ni de la justicia ni de la eficacia; 3. La eficacia no depende ni de la justicia ni de la validez.

Sin embargo, la concepción normativa del Derecho que pretende una visión totalizadora, establece interconexión e interrelación entre los problemas señalados, de la siguiente manera:

La justicia – que no depende ni de la validez ni de la eficacia - tiende siempre a realizarse a través de un sistema normativo que, a su vez, sea socialmente eficaz.

La validez – que no depende ni de la justicia ni de la eficacia – adquiere más vigor si la norma se ve como justa y si es socialmente aceptada;

La eficacia – que no depende ni de la justicia ni de la validez – se alcanza más fácilmente si no choca con el sentido de justicia de esa sociedad, y si tiene tras de sí la fuerza coactiva de un ordenamiento jurídico dotado de validez.

Norberto Bobbio elabora con tales premisas seis proposiciones que describen las peculiaridades de un sistema normativo jurídico.

Una norma puede ser válida sin ser eficaz: normas no aplicadas o no cumplidas, normas caídas en desuso, etc.

Una norma puede ser válida sin ser justa: aquella norma que la ciudadanía no respeta por ser notoriamente injusta y que sin embargo es válida.

Una norma puede ser eficaz sin ser válida: por ejemplo la costumbre que aún no se incorpora al sistema legal.

Una norma puede ser eficaz sin ser justa: es el caso de las normas que se aplican pero dejando cierta idea de justicia.

Una norma puede ser justa sin ser válida: no siempre los valores se incorporan de lleno al sistema jurídico.

Una norma puede ser justa sin ser eficaz: cuando riñe la justicia con la eficacia se obliga al Derecho a conciliar ambas situaciones.[12]

Si en el aula se hacen estas reflexiones, otra sería la formación del jurista. Sin embargo deseamos ir más allá. Aquí y ahora complementamos la concepción tridimensional del Derecho, como ya se comentó, con la idea de que el Derecho es, además de un sistema normativo, social y axiológico, una ciencia social y un fenómeno históricamente determinado. Para proponer una concepción multidimensional del Derecho: normativa, social, filosófica, histórica, literaria, interdisciplinaria y científico social. Como posible ciencia social, y para efectos de estudio e investigación, en el ámbito académico, universitario, al Derecho le corresponde el análisis del fenómeno jurídico, en todas sus dimensiones y particularmente en su aspecto epistemológico.

Los textos constitucionales, por ejemplo, suelen ser una amalgama de tales dimensiones del Derecho, por la tendencia a intentar abarcar, en un documento

[12] Idem pp32-33

Constitucional, todo lo relativo a la organización jurídica, social, económica, política, cultural, ideológica y filosófica, de una sociedad determinada históricamente. Su investigación y análisis corresponde al Derecho Constitucional, como área del conocimiento del Derecho, pero un problema es intentar captar la esencia del Derecho y otro su definición… ¿Cómo se define al Derecho?

La definición del Derecho ha sido tema controvertido. Se han señalado inconvenientes y limitaciones en virtud de que el fenómeno jurídico se encuentra en proceso de constante cambio. Otro problema consiste en que cada definición refleja la ideología que subyace en la posición doctrinaría que le sustenta, ya que implica una postura ideológica, un carácter inherente de clase o grupo social y una determinación coyuntural históricamente concreta.

Toda definición en general, y jurídica en particular, para serlo realmente, tiene que formularse en términos que expresen plena comprensión de la esencia, contenido y forma del fenómeno a definir. En el caso del Derecho, como ciencia social, insistimos, debemos recordarse que su objeto de estudio se denomina también Derecho. De acuerdo con nuestra propuesta, ya comentada, multidimensional del fenómeno jurídico, el Derecho se podría definir como: la ciencia social que se encarga del estudio sistemático, interpretativo y crítico del sistema normativo jurídico y filosófico, correspondiente al fenómeno social, determinado históricamente, llamado también Derecho.

Definir el Derecho es ante todo una actitud filosófica. La Filosofía del Derecho puede analizarse en función de tres grandes áreas: la ontología, la axiología y la teleología jurídicas, que responden a tres problemas fundamentales que tiene que ver con la definición: qué es el Derecho, qué valores representa y protege, y cuáles son sus finalidades. Muchas respuestas se han dado en torno a

estas preguntas, pero destacan las grandes corrientes en torno a lo jurídico: iusnaturalismo, positivismo, sociologismo, realismo, etc.; y teoría crítica (ésta última más filosófica y sociológica que jurídica, pero con implicaciones con el Derecho, especialmente para su enseñanza-aprendizaje e investigación). Es necesario por tanto referirnos brevemente a la Filosofía, en la vieja tesis de Platón, como uso del saber en beneficio del ser humano, el deseo de conocimiento, la teoría del ser y el pensar, el análisis conceptual y la crítica del lenguaje. Así como a la Filosofía del Derecho en tanto reflexión sobre los principios del Derecho y los problemas fundamentales de la teoría jurídica, en beneficio del ser humano. El objetivo específico de la Filosofía Jurídica es describir, explicar y reflexionar sobre la labor de los juristas, analizar teorías y conceptos jurídicos, presupuestos y dogmas; para la crítica del fenómeno normativo, social, filosófico e histórico y la construcción del conocimiento del Derecho. Tendría que estar siempre presente, la Filosofía del Derecho, en la enseñanza-aprendizaje e investigación del fenómeno jurídico.

Sobre todo ahora que la globalización es acercamiento entre los países en procesos de integración económica, tecnológica, cultural y política; pero también procesos de desintegración territorial y social; mercados integrados y uniformidad de personas, bienes y servicios; junto a demandas de descentralización, autonomía y reivindicaciones nacionalistas o regionales; vacío existencial y consciencia global. La globalización hoy es también: una crisis económica y social de una gravedad sin precedentes, es un acelerado empobrecimiento en todo el mundo, es hambruna y miseria, deudas impagables de los países subdesarrollados, imposición de letales reformas económicas del FMI, BM, etc. (que paradójicamente nacieron para ayudar a los países en desarrollo), desempleo y subempleo, violencia, inseguridad pública y delincuencia internacional, corrupción, mentiras, simulación, engaño, destrucción

del medio ambiente, apartheid social, racismo y luchas étnicas, fundamentalismos, discriminación y opresión sistemática a la mujer, Estado mínimo y abandono de políticas públicas y sociales, imperialismo y privatización, dominio pleno de mercados y Derecho instrumental. Es la globalización de la pobreza. Es la crisis económica más grave de la historia moderna.

En tanto que el neoliberalismo, ideología de la globalización, significa: tener, comprar, consumir, privatización, marca, dinero, mercado, riqueza, pobreza, dominación, poder, control, etc., podemos entenderlo mejor si recurrimos al liberalismo original, que asume la defensa y la realización de la libertad en el campo económico y político. En la edad moderna cubre dos fases: I Individualismo. Con sus direcciones doctrinales: Iusnaturalismo; positivismo, formalismo. Contractualismo-Liberalismo Económico, de la escuela fisiocrática, que combate la intervención del Estado en materia económico; Estado policía (mejor: nocturno). II Estatalismo: ¿Grupo financiero internacional o totalidad de la ciudadanía? Liberalismo Político. Estado benefactor, fuerte e intervencionista o delgado, policía, incluso nocturno.

Las corrientes metodológicas jurídicas se forman básicamente al responder de manera diferente, al problema del objeto y método de la ciencia jurídica, entre otros cuestionamientos. Aunque, sin duda, son tendencias que se explican por los aspectos sociales y económicos, es decir, históricos, que condicionan su surgimiento y desarrollo. Entre las diversas corrientes metodológicas más importantes, y para los objetivos de éste trabajo, vamos a referirnos, con más espacio al iusnaturalismo y al positivismo, por ser las posturas imperantes, pero incluimos a la teoría crítica y a las posturas actuales, porque si logramos apreciar este básico panorama de paradigmas jurídicos en su aprendizaje e investigación,

tal vez el Derecho merezca una concepción diferente: más allá de su esencia normativa y en otro nivel de análisis, más cercano a la interdisciplinariedad y las humanidades, que supere el de descripción y memorización.

### 1.4. Escuelas filosófico-jurídicas.

#### 1.4.1. El iusnaturalismo.

Es la tendencia metodológica más antigua. Consiste en suponer la existencia de un Derecho natural, al cual debe ajustarse el Derecho positivo. Desde la clásica Grecia se ha pretendido demostrar que existen normas y principios en el universo, en la naturaleza, a los que el Derecho creado por el hombre no debe contradecir. Así Aristóteles diferenciaba entre la justicia natural y justicia legal. Los romanos toman de los griegos la misma tendencia y le dan un sentido práctico y más desarrollado.

En la edad media la Ley Natural se transforma en la Ley Divina, a la que no puede contradecir la Ley Humana. Los principales exponentes son Agustín de Hipona y Tomás de Aquino.

En la época moderna se reafirma que existe un Derecho natural, pero ahora se intenta darle una sustentación con fundamento en la razón. Hugo Grocio, Tomás Hobbes, Baruch Spinoza y Samuel Puffendor, entre otros, forman la primera etapa de la llamada Escuela Clásica del Derecho Natural.

Significa el inicio del proceso de la emancipación del Derecho, respecto a la teología medieval, después del Renacimiento y la Reforma. Surge el protestantismo, el absolutismo y el mercantilismo, claves de la modernidad y su concepción jurídica. El Derecho Natural deja de ser divino para ubicarse en la

naturaleza humana (racional y social), y al cual debe ajustarse el Derecho vigente según sea (dependiendo de) la magnanimidad del gobernante en cada pueblo.

La segunda etapa de la Escuela Clásica del iusnaturalismo corresponde a la franca aparición del capitalismo, Locke y Montesquieu representaban la tendencia a la teoría de la separación de poderes para garantía de los gobernados en sus derechos naturales. Por lo cual se reafirma el liberalismo individualista propio del nuevo sistema socioeconómico: el capitalismo.

En la tercera etapa surgen las ideas de democracia y soberanía popular, el Derecho natural quedará confiado a la voluntad del pueblo (Rousseau) restringiendo la potestad de los gobernantes de acuerdo a los intereses de una nueva clase social: la burguesía.

Actualmente se hace notar un renacimiento del iusnaturalismo. Ahora se trata de hacer imperar las ideas de justicia, como principios generales que se impregnan en el Derecho vigente. Tal actitud es afirmada sobre todo por juristas católicos en Estados Unidos de Norteamérica, quedan también incluidas en esta corriente el llamado Derecho Natural Neokantiano de Rudolf Stammler y su idea del Derecho justo, lo mismo que la teoría jurista de León Dugüit, quien afirma que toda la base del Derecho se encuentra en la solidaridad social, otras tendencias del mismo iusnaturalismo actual son el neotomismo (Geny, Salcilles, Hauriou, etc.) y la teoría de la Institución (Renard) todas coincidiendo en la antigua idea del Derecho natural superior al vigente, pero con la firme convicción de que es éste último el que se ha de cumplir en caso de duda o contradicción.

### 1.4.2. El positivismo.

Particularmente en el siglo XIX impera la tendencia a considerar que la ciencia jurídica tiene por objeto el conocimiento del conjunto de normas que constituyen el Derecho vigente o positivo. El Derecho entendido como sistema de normas, y nada más que esto, ha de ser tema de estudio. Tal es la actitud positivista.[13]

El positivismo como actitud científica según Bodenheimer[14] "rechaza las especulaciones apriorísticas y metafísicas y se confirma en los datos de la experiencia". Jeremy Bentham (inglés 1784-1832) y Rudolf Von Jhering (alemán 1818-1892), son considerados los precursores del positivismo jurídico. El primero, cuya filosofía es conocida como utilitarismo individualista, afirma que el objeto principal de la regulación jurídica es la utilidad y la seguridad. Propósitos que justifican el poder parlamentario soberano. A Jhering se le ha ligado con la idea del Derecho como "la política de la fuerza" porque según él sólo merecen nombre de jurídicas aquellas normas que tienen tras de sí la coacción estatal; en otras palabras para Jhering el Estado es la única fuente del Derecho.

Destacan dentro del positivismo George Jellinek y John Austin; Jellinek crea la teoría de la "autolimitación": el Estado crea el Derecho, pero al crearlo queda él mismo limitado por las formas que produce y subordinado a ellas. Austin funda la llamada "Jurisprudencia Analítica" que podemos plantear a grandes rasgos en cuatro puntos esenciales: 1. La distinción entre Derecho positivo y otros tipos de normas como preceptos morales o usos sociales; 2. La potestad que confieren al Estado, que no está sometido a ninguna limitación superior; 3. La ciencia jurídica

[13] Latorre Angel, *Introducción al Derecho*. Ed. Ariel. España. 1999
[14] Bodenheimer E., , *La Teoría del Derecho*. Ed. F. C. E. México, 1976

no debe ocuparse si las normas son buenas o malas; 4. La ciencia jurídica debe centrarse en la elaboración y sistematización de los conceptos del Derecho.

Para muchos autores la obra más importante del positivismo jurídico, es la famosa Teoría Pura del Derecho de Hans Kelsen.

"La teoría pura del Derecho es un intento para eliminar de la jurisprudencia todos los elementos no jurídicos. Derecho y Estado han de ser entendidos en su pura realidad jurídica, y las disciplinas extrañas, como la psicología y la ética, han de ser desterradas de la ciencia jurídica. Kelsen define la ciencia del Derecho como el conocimiento de las normas: entiende por "normas" un juicio hipotético que declara hacer o no hacer, un determinado acto ha de ir seguido de una medida coactiva por parte del Estado.

Para responder a las preguntas: ¿Qué es el Derecho y cuáles deben ser los métodos para su estudio? Kelsen parte del mismo punto de arranque de los positivistas tradicionales: "el análisis del Derecho debe hacerse con independencia a la realidad social en la que actúa"[15]

El neopositivismo es una serie de tendencias positivas actuales. En los años recientes el positivismo ha derivado en el intento del análisis lingüístico de la terminología jurídica, en lo que se ha dado en llamar: positivismo lógico. Así, se considera que la búsqueda del significado de los conceptos tiene implicaciones en su uso, y sobre todo, tiene consecuencias sobre la realidad (social) de la que parte tal concepto.

[15] (Friederich Joaquín, *Filosofía del Derecho*. Editorial Porrúa. México G., 1985:64.

### 1.4.3. La Teoría Crítica.

Si bien la Teoría Crítica no es, una corriente estrictamente jurídica, al ser sociológica tiene implicaciones en relación al Derecho. La Escuela de Francfort, como también se le conoce, se integra con las ideas de un conjunto de pensadores como Max Horkheimer, Teodoro Adorno, Herbert Marcuse y Jürgens Habermas, entre otros. Según Guillermo Briones[16] la caracterización de la Escuela Crítica se expresa en tres direcciones principales: a) En la prescindencia de algunos de los principios formulados por Marx; b) en la propuesta de una nueva concepción de lo que debe ser la teoría social, y c) en la crítica de la sociedad moderna.

Para la Teoría Crítica la ciencia social debe implicar juicios de valor para así estar al servicio del hombre y conducirlo a su liberación, porque la sociedad actual es irracional, injusta, opresora e inhumana. La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas[17] manifiesta una preocupación constante y básica (inherente a las ciencias sociales) por la transformación sociopolítica, ya que todo conocimiento responde a un interés, pero mientras que las ciencias naturales, como ya vimos, tienen interés en conocer y controlar la naturaleza, las ciencias sociales tienen interés en la emancipación de las personas respecto de cualquier forma de dominio y explotación

Como corriente metodológica, la teoría Crítica es importante por su valor inherente, por las consecuencias de su desarrollo en todos los campos de pensamiento. [18] En principio podemos decir que el Derecho, desde el punto de

[16] Briones Guillermo, *Teorías de las ciencias sociales y de la educación,* Editorial Trillas, México 2008.
[17] Habermas Jürgen, *Teorías de la acción comunicativa,* Tomo I, Editorial Taurus, España, 1001.
[18] Aunque son pocos los autores que abordan el estudio del Derecho, a partir de la vieja escuela marxista, podemos citar a: E. B. Pashukanis "La Teoría General del Derecho y el Marxismo",

vista de la Teoría Crítica, debe ser estudiado inserto en su contexto socioeconómico, ya que no existe en forma aislada en lo que llamamos la realidad social, de ahí la importancia del principio de "totalidad".

Se han propuesto cuatro elementos del Derecho en lo que ha sido la postura materialista dialéctica:

1º. Primacía de lo real sobre la idea en la explicación materialista dialéctica, es decir, filosófica; 2º. El materialismo histórico como análisis sociológico; 3º. La lucha de clases como motor de la Historia y la voluntad de la clase dominante como la fuente formal del Derecho, y 4º. Considerando al Derecho, esencialmente, como parte de la superestructura ideológica que se eleva por encima de la realidad material del control de los medios de producción.

Así pues, el Derecho clasista, en la versión crítica, no se orienta hacia la idea abstracta de justicia, sino que es un medio de dominación y un instrumento de los dominadores, que lo emplean en interés de su clase. "Es tarea del critico del sistema jurídico existente así como de la sociedad, desenmascarar y reconocer su papel como parte de la ideología de una clase".[19]

El método dialéctico es el conocimiento de los fenómenos de la realidad en su desarrollo, con base en el movimiento, el cambio, y las contradicciones internas. Incluso el método dialéctico era considerado, por algunos autores, como el método científico propiamente, (De Gortari, Tecla, Gomézjara, etc.), en él quedan incluidos la inducción-deducción y el analítico-sintético. "El método dialéctico sintetiza a los métodos anteriores a la vez de que se adquiere una dimensión desconocida hasta entonces como el campo de las ciencias sociales: El ser instrumento para

---

Ed. Grijalbo T. P. 27; Konstantin Stoyanovich ya citado: Humberto Cerroni "Marx y el Derecho Moderno", Grijalbo T. P. No. 42., y Niklas Luhmann "El Derecho de la sociedad", Editorial Herder, México 2005.

[19] Fiedrich G. J. op cit p.54

transformar la sociedad".[20] El método dialéctico se constituye por principios, leyes y categorías para la elaboración de hipótesis y modelos que expliquen la realidad e incluyan el factor de predicción con el fin de transformar dicha realidad.

Alfredo Tecla[21] señala los principios metodológicos del materialismo histórico: "a) el concepto de formación económico-social; b) el modo de producción como fuente del desarrollo social; c) la determinación de las fuerzas productivas sobre las relaciones de producción; d) la determinación de la estructura (relaciones económicas o de producción) sobre la superestructura; e) la determinación del ser social sobre la conciencia social; f) la relativa independencia de la superestructura con respecto a la estructura; g) el salto o revolución como Ley del Desarrollo Social; h) la lucha de clases como motor de la historia en las sociedades clasistas"; aspectos que han vuelto a ser discutidos y cuestionados por la propia Teoría Crítica, posterior a Marx.

Al aplicar el método dialéctico al análisis de la creación, interpretación, aplicación, investigación y enseñanza-aprendizaje del Derecho, se debe tomar en cuenta la concatenación de todos los fenómenos sociales; la realidad solamente puede captarse como totalidad, en la que sus partes se encuentran relacionadas y regidas por contradicciones, en unidad dialéctica. No es posible aislar el Derecho del contexto histórico (económico-social) al que pertenece. Así pues, la explicación del Derecho no se obtiene por medio de un razonamiento autónomo, o un estudio formal o independiente, sino a través del análisis de las condiciones materiales de existencia.

[20] Gómez Jara F., *Diseño de Investigación Social.* Ed. Cuervo, México. 1976,
[21] Tecla Alfredo, *Teoría, Método y Técnicas de Investigación Social.* Ed. F. I. U. México. 1986.

Por otro lado, en la realidad social clasista, tampoco el legislador, el juzgador y el jurista se encuentran aislados, ni al margen de su subjetividad y significatividad; no se puede evitar la influencia de la existencia de intereses sociales; consciente o no el jurista al crear, sistematizar o aplicar el Derecho, trabaja por los intereses de determinado grupo social; su visión del mundo y su quehacer jurídico reflejan determinada ideología, al margen de su voluntad y conciencia y, a veces, con toda la intención y plenamente conscientes.

Pero el jurista realiza una actividad específica en relación al Derecho, recurriendo por tanto a una metodología jurídica como rama de la metodología general, atendiendo, entre otras temáticas, a la sistematización de los conceptos jurídicos fundamentales, mismos que necesariamente deben tomarse en cuenta en el análisis y aplicación de los métodos para la creación, análisis, investigación y aplicación del Derecho, para poder así hablar de un método jurídico; tales conceptos ofrecen una diversidad compleja según los distintos autores que se ocupan de ellos. Particularmente es interesante la enumeración que hace Rafael Rojina Villegas[22], quien después de analizar la Teoría General de la Norma Jurídica, donde incluye las fuentes del Derecho y los conflictos de leyes en el espacio y en el tiempo, define los conceptos jurídicos elementales (fundamentales) como aquellos que intervienen como elementos constantes y necesarios en toda relación jurídica. Los enumera de la siguiente manera: a) Supuestos jurídicos o hipótesis normativa de cuya realización depende que se actualicen las consecuencias de Derecho; b) Consecuencias de Derecho; c) La cúpula “deber ser”; d) Sujetos de Derecho o personas jurídicas; e) Objetos del Derecho, o formas de conducta jurídicamente reguladas; f) Relaciones jurídicas.

[22]Rojina Villegas R., *Derecho civil mexicano*, T.1, Ed. Porrúa México. 1976

Respecto a las corrientes filosóficas del Derecho Tigar y Levi[23] afirman:

"Ni el rigor estéril de los positivistas, ni los sueños de los entusiastas del derecho natural, ni la visión limitada de los realistas y sociólogos del derecho sirven para describir, ni mucho menos para explicar, por qué medios pudo la burguesía acomodarse en la ideología jurídica del feudalismo al principio, y por fin desplazarla. Y ninguna de esas teorías explica las contradicciones cada vez más agudas que hoy surgen en los sistemas jurídicos de occidente".

Todas esas corrientes – agregan – describen el sistema jurídico edificado por la burguesía triunfante como si fuera una institución estática, o bien procuran en alguna medida justificarlo, o intentan explicar aquellos de sus mecanismos internos. Ninguna se preocupa por analizar los inicios revolucionarios de esa ideología jurídica, ni por identificar las fuerzas sociales que podrían – también por medios revolucionarios – dar a luz una nueva ideología jurídica dominante fundada en un sistema diferente de relaciones sociales.

Es importante considerar, entre las corrientes jurídicas, la concepción sociológica, representado por Benjamín Cardoso, el cual considera el fin del Derecho de acuerdo a su propio desarrollo. Sosteniendo así que existe una estructura teológica entre el Derecho y el "bienestar social" que permite una fundamentación filosófica-pragmática de lo jurídico. Por supuesto existen muchas otras escuelas iusfilosóficas, pero aquí y de momento nos interesan las que pueden posibilitar la crítica a los principios del Derecho, para un aprendizaje e investigación en base a la crítica fundamentalmente. Por lo pronto intentaremos complementar el paradigma de la Teoría Crítica con una corriente del pensamiento de lo social: la crítica jurídica.

[23] Tigar y Levy, *El Derecho y el Ascenso del Capitalismo*. Ed. Siglo XXI. México, 1978, pp 45-48.

### 1.5. La Crítica jurídica.

El Derecho es (debería ser) criticado incluso por quienes lo estudian o lo aplican. Aquí interesa su doble aspecto; como disciplina de estudio y como sistema normativo. En ambos la crítica ha buscado un análisis de diagnóstico y transformación. En cuanto conocimiento teórico relativo al fenómeno jurídico se le cuestiona, como ya vimos, su carácter de ciencia social o de ciencia en general. Como sistema normativo en muchos casos se le acusa de obstáculo al cambio social, o cuando menos de marchar a la zaga del mismo.

Pero también en el común de la gente existen críticas al Derecho y a todo el sistema de procuración y administración de justicia. La crítica es también al abogado y su actividad. Pese a lo cual no se ha podido detener la alta demanda de estudios de licenciatura en Derecho. Los altos índices de desempleo y subempleo de los profesionistas juristas, no desalienta a la gran cantidad de estudiantes que año con año demandan un lugar en escuelas y Facultades de Derecho, provocando una masificación que, entre otras consecuencias y otros factores, provoca un empobrecimiento de la teoría jurídica que repercute en una legislación o aplicación, que ya no es la que requiere una sociedad caracterizada por los cambios y la aspiración humana hacia sistemas más justos.

En muchos países del mundo existe la crítica jurídica pero no o muy poco en las universidades. El cuestionamiento del Derecho no lo hacen docentes, investigadores y estudiantes; en el aula no se crítica al Derecho, se le memoriza simulando conocimiento. La formación del estudiante parece ir encaminada a incrementar el desprestigio y la deshonestidad o cuando mucho a la preparación de técnicos en leyes, simples aplicadores de las leyes a los casos concretos.

Uno de los críticos del Derecho, Eduardo Nova Monreal[24], expresa sin embargo que debe ser en las universidades donde encuentre eco tal crítica, y por supuesto estamos de acuerdo:

"Quien encause sus reflexiones hacia una crítica del Derecho existente, va adquiriendo, a medida que profundiza sus conocimientos y se desprende del peso de intereses propios o ajenos, la firme convicción de que todo el Derecho debe ser reexaminado a fondo y que tras esta labor, había de asumirse la de su transformación sustancial".

Y agrega-. "...es verosímil que juristas que han vivido largos años plenamente confiados en la verdad de sus conocimientos, ofrezcan una resistencia muy grande a la mutación de ellos, especialmente tomando en cuenta que los adquirieron de maestros que, al igual que sus antecesores, se encargaron de dárselos a conocer como conocimientos universales y eternos o, al menos, como el producto de la aplicación a la vida social de regias lógicas indelebles".

Cuando a inicios del siglo XXI los países desarrollan nuevas formas de relación comercial y de todo tipo. Cuando lo que caracteriza a la actualidad es el sorprendente avance científico y tecnológico, en México y Latinoamérica se estudia un Derecho que se gestó en la Europa de los siglos XVIII y XIX. Cuando la cibernética revoluciona todos los campos teóricos y prácticos, los estudios de Derecho se remontan a la Roma antigua, hace alrededor de veinte siglos. Pero además se estudia un Derecho sin relación con el actual, sin análisis crítico para verdaderamente aprender las lecciones de la Historia.

El mismo autor Novoa Monreal afirma que lo que más pesa en esta situación de inercia es el letargo de los juristas, su conformismo con lo que existe y su

[24] Novoa Monreal E., *"El derecho como obstáculo al cambio social,* Editorial Siglo XXI, México 1985. pp 11-12.

renuencia a decidir modificación alguna. Mientras todas las ciencias humanas viven en una permanente interrogación acerca de la certeza de sus propios fundamentos, de sus principios y de sus leyes, como manera adecuada de revisar y corregir sus errores y de adelantar en la verdad, la que se llama a sí misma "la ciencia del Derecho" no se da esa molestia. Está convencida de que una decantación de milenios la ha hecho cambiar la forma como en la vida práctica se apliquen los principios jurídicos, según las variables circunstancias sociales, pero que los principios sentados desde hace muchos siglos no requieren ni admiten revisión alguna.

Incluso, citando a Jean Jacques Gleizal explica: "Es significativo comprobar que el espíritu de duda no roe a los docentes de Derecho. El pensamiento jurídico reposa sobre certezas. La ley es la ley. .(pero).. esta seguridad no es adquirida sino al precio de una inmovilidad científica que es la consecuencia de la eliminación de todo espíritu crítico en la gestión intelectual del jurista. Esta ausencia de inquietud impide la renovación del conocimiento jurídico y se halla sin duda en el origen de la pobreza de la ciencia del Derecho"[25].

La crítica jurídica existe pero no en las aulas de las universidades o no en todas. Los autores que han conformado toda una corriente del pensamiento jurídico han sido, entre otros: Julius H. von Kirchmann, Georges Ripert, Juan Ramón Capella, Pietro Barceliona, Eduardo Novoa Monreal, Michel Minille, Monique y Roland Weyl, Michel Foucault, Alfredo Nazar, Luis H. Pásara, Luis Alberto Warat, Tercio Sampaio, Lidermar Egger, Oscar Correas.

La crítica jurídica consiste en el rechazo al Derecho cuando muestra ser obsoleto, caduco, viciado e ineficaz. Como disciplina de estudio se le cuestiona su

[25] Idem p. 9

carácter científico y como orden normativo se le concibe como una auténtica maraña legislativa que no corresponde con las necesidades sociales. En tanto que la ideología del abogado se antoja francamente conservadora y reaccionaria, en tanto su ética, en nuestro medio, se encuentra en total desprestigio.

Hace más de 150 años Julios Kirchmann se quejaba: -Qué cantidad de leyes y, no obstante, cuántas lagunas. -Qué ejército de funcionarios y, no obstante, qué lentitud de la justicia. -Qué cuantioso empleo de estudios y erudición y, no obstante, qué incertidumbre en teoría y práctica. -Un Estado que proclama como su suprema misión la realización del Derecho y que, no obstante, se hace pagar cada aplicación de mismo en dinero contante y sonante.[26]

Para Kirchmann la jurisprudencia (entendida como el estudio del Derecho) marcha con un retraso enorme respecto de las demás ciencias. De tal consideración deriva el autor una consecuencia acusatoria:

La ciencia jurídica en general tiende a oponerse a todo progreso en el Derecho. Es demasiado cómodo quedarse en el antiguo edificio, bien instalado y bien conocido, en lugar de tener que abandonarlo año por año y haber de establecerse y orientarse de nuevo. Y si la ciencia cede al progreso, mantiene, sin embargo, su inclinación predilecta de forzar las instituciones de la actualidad en las bien conocidas categorías de instituciones fenecidas.[27]

Otro autor crítico es Juan Ramón Capella, para quien el Derecho tiene como objeto específico a la norma, en tanto relación jurídica, y forma parte de las

[26] Citado por Novoa Monreal, idem.

[27] Ya en la primera mitad del siglo XX Georges Ripert, jurista francés, escribe en su obra "El ocaso del Derecho" sobre la condición de servidumbre en la que quedan los participantes con relación a la ley. Explica que el ideal revolucionario era emitir tan solo unas reglas simples, destinadas a regir la conducta del hombre honesto, pues no es posible preverlo todo y la multiplicación infinita de los mandatos legales envuelve una verdadera tiranía de la ley. Los nuevos preceptos que se dictan en la época contemporánea son de tal manera abundantes, que resulta imposible conocerlos todos, aún por los juristas. Además, la ley entra en tanto detalle que se convierte en una minuciosa reglamentación de las actividades, a lo que se agrega que mientras mayor es el número de reglas, tantas más veces será necesario modificarlas, lo que hace que la cantidad de las prescripciones legales se eleve casi al infinito.

ciencias sociales, las cuales tienen, por su parte, como objeto común a la "relación social". Solamente dentro de este entendido se facilita la conversión del saber jurídico en verdadera ciencia.

Para Capella[28] el Derecho es ideológico, ya que constituye una falsa figuración que es empleada para ocultar la realidad que vive la sociedad escindida en clases y, siendo ideológico, no puede servir a los verdaderos intereses de los hombres.

Lo importante es que este autor plantea que debe procurarse una transformación fundamental de la enseñanza como una invención social de las formas de organización científica. En esta invención el hacer puede convertirse en el criterio último. Las líneas generales de la realidad futura provendrán de elaboraciones sociales y del trabajo colectivo y han de llegar a transformaciones más profundas. El Derecho debe salir del cuadro de las facultades tradicionales y entrar en un verdadero “politécnico de ciencias sociales", conservando como su objeto específico a la norma, la relación jurídica.

El autor propone que para asegurar la necesidad de investigación científica puede acudirse a las academias científicas existentes. También es preciso señalar los métodos nuevos de trabajo en los centros de estudio, asentados en la enseñanza activa, en seminarios y en la participación de los estudiantes sin descuidar que los profesores y alumnos intervengan, también, en tareas productivas y de gestión.

En Italia se ha producido desde la década de los sesenta, en el siglo pasado, un movimiento de profesores universitarios, magistrados y abogados, que se rebela

[28] Citado por Novoa op cit

contra la idea y la aplicación de un Derecho que ellos estiman dirigido tan solo a la conservación y reproducción del modo de producción capitalista.

Se empieza a hablar, desde entonces, de un "uso alternativo del Derecho" que se opone al tradicionalismo pasivo y reaccionario en todos los campos jurídicos.

El uso alternativo del Derecho pretende una orientación hacia la protección efectiva de las clases oprimidas. Se trata de un movimiento en el que sus integrantes perciben la persistente demanda de mejor procuración e impartición de justicia, como exigencia social que cada vez se deja escuchar con más fuerza, al tiempo que los propios juristas cuestionan el papel del Derecho (y de ellos mismos) ante la evidente desigualdad e injusticia social: .... en un sistema económico en el que el mecanismo de la producción está montado sobre la explotación del hombre por el hombre, en la desigualdad, en la reducción de la fuerza de trabajo a una mercancía, nuestro papel no puede ser más que de claro antagonismo y de total rechazo ideológico[29].

Eduardo Novoa Monreal después de plantear la acusación al Derecho "tradicional" que se puso al servicio de los gobiernos conservadores, de las clases explotadoras y del poder económico, presentando al Derecho -instrumento al servicio de sus intereses- como algo sagrado, que solamente podría ser modificado con su bendición y que jamás podría prescindir de los "principios" jurídicos que favorecen a las clases poseedoras. Dice el jurista chileno: "La enseñanza del Derecho se encamino, no al estudio y difusión de la verdad, sino al ocultamiento de esta y a la propagación de los mitos especialmente fabricados. La finalidad de la enseñanza se convirtió en la formación de nuevos juristas tan alienados como sus

[29] Saavedra Modesto, *"Interpretación del Derecho y Crítica Jurídica",* Biblioteca Ëtica, Filosofía del Derecho y Política # 38, Distribuciones Fontamara, México, 1994.

antecesores. Así se aseguraba la reproducción del sistema. Lograron, sin grandes dificultades, que la casi totalidad de los juristas entraran por la vía engañosa que los habían preparado y que aceptaran que el Derecho propio de un régimen liberal individualista es el único Derecho. [30].

Novoa Monreal concede especialmente prioridad al tema de la enseñanza del Derecho: Comienza explicando que lo principal en materia de enseñanza jurídica es el contenido de ella, esto es, los conocimientos que ella trasmite a los estudiantes. Allí es donde está la cuestión de fondo; si esto no se acepta de partida, se cae en el error de mejorar las técnicas con el fin de transmitir conocimientos falsos.

Según Novoa lo primero ha de ser que la materia de elaboración doctrinaria y de enseñanza sea aquella parte de la legislación que tiene más efectiva vigencia real en la vida social, cosa que no se cumple en los países occidentales, cuyos estudios están centrados principalmente en la vieja legislación codificada que nació con el fin de sostener una forma de organización social preindustrial, con marcado acento en el dominio de bienes raíces. El Derecho privado, la rama más contaminada por ese vicio, viene a constituirse, dentro de los planes de estudio de las más importantes universidades en una verdadera espina dorsal destinada a articular todos los conocimientos jurídicos. Esto no tiene razón de ser en los años iniciales del siglo XXI, en que han aparecido ramas jurídicas nuevas y que se han desarrollado otras que antes estaban en segundo plano muchas de ellas capaces de desplazar de su sitial al Derecho Civil, el Derecho de los propietarios (salvo en lo relativo al Derecho de familia, que cada vez tiende más a segregarse de él). Esto

[30] op cit, 2007:94

significa que la legislación que se enseña oficialmente es la que rige con un porcentaje cada vez más reducido de la población.

De aquí deriva la necesidad urgente de revisar los programas y los planes de estudio, de cambiar en gran medida las materias que en ellos se contienen y de alterar la proporción y profundidad con las que algunas de ellas se enseñan.

En la crítica a la enseñanza jurídica Novoa afirma que esta no incorpora las nuevas realidades sociales que van apareciendo con pasmosa celeridad, por obra de adelantos científicos o tecnológicos, de nuevas condiciones de la vida humana y de avances políticos y culturales.

La enseñanza debe subrayar -según Novoa- una visión crítica de ordenamientos atrasados e ineficientes. Debe tomarse en cuenta que la dogmática jurídica, en tanto pareciera conferir alta calidad teórica a los estudios de Derecho, engaña a los estudiantes, porque los hace concebir la esperanza de que mediante ella van a lograr una gran profundidad de los conocimientos jurídicos, lo que no es efectivo, pues únicamente alcanzarán un manejo lógico-formal del ordenamiento legal, que les proporcionará una falsa sensación de coherencia y plenitud dentro de éste. El prestigio del estudio dogmático, por otra parte, llevará al estudiante a alejarse de la realidad político-económico-social dentro de la cual corresponde actuar al Derecho.

Novoa incluye en su crítica la errónea separación de Derecho público y privado, así como la descontextualización del Derecho respecto del resto de las ciencias sociales, particularmente de la economía, política y sociología.

Finalmente incorpora  la situación de los Derechos Humanos y nosotros agregamos los principios constitucionales (al igual que el galantismo), como temas esenciales de la enseñanza del Derecho, con el fin de reconocerlos, respetarlos y

garantizarlos. En virtud de que pueden aportar mucho en los propósitos de dar a la sociedad una organización más solidaria y participativa (especialmente los Derechos sociales) evitando los abusos de poder. Pero sobre todo con la finalidad de comprender el Derecho y no sólo definirlo. En este aspecto vale la pena analizar las propuestas de Max Weber

### 1.6. El Derecho en Max Weber.

Max Weber hace importantes aportaciones a la teoría jurídica con su planteamiento respecto a la sociología de conocimiento, en lo que se conoce como su propuesta de sociología comprensiva. De acuerdo con Fariñas Dulce[31]: Weber fue un científico social, que, además de sus importantes ensayos sobre metodología, se interesó, principalmente, por el desarrollo del hombre, en las distintas facetas de su vida social. Y es precisamente en la conformación de la vida social del hombre, donde el Derecho adquiere, para Weber, un carácter central como fuente de orden normativo de la conducta social.

Una de las tesis fundamentales de Weber consiste en afirmar que los individuos orientan sus acciones por la "representación" de la existencia de un orden legítimo. Lo cual es ideología, es decir, ser y pensar del sujeto respecto al momento histórico y la coyuntura normativa específica.

Dicho orden representa, según la propia teoría sociológica Weberiana, la institucionalización de la conexión de sentido de las acciones sociales de los individuos. Pero además tal concepto de orden legítimo constituye el eje central tanto de la sociología del Derecho y de la sociología política, como de la sociología de la religión (Weberiana), puesto que el papel social de cualquier ética religiosa se

[31] Fariñas Dulce María José, *La sociología del derecho en Max Weber,* Editorial UNAM, México 1989.

basa en el hecho de que la religión también se constituye como un sistema de regulación de la vida social.

Lo importante de la teoría sociológica de Weber tiene que ver con la idea de que los sistemas jurídicos son portadores de determinados valores y principios éticos, religiosos y morales. Por lo que un ordenamiento normativo (además del Derecho) no sólo es un instrumento técnico al servicio del poder (perspectiva crítica) sino que implica la existencia y la defensa de determinados valores.

Esta teoría que recupera los nexos entre el Derecho y un sistema de valores, propicia una postura humanista, que podría generar una ética de compromiso del abogado con la justicia y otros valores, a partir de los principios constitucionales, que rescate el humanismo del que se carece cuando se estudia el Derecho simplemente como un conjunto de leyes.

La perspectiva sociológica - a partir de Weber - restituye además el análisis del Derecho en su contexto económico, social, y político, con lo que se avanza en la comprensión del fenómeno jurídico.

Más aún, la tesis Weberiana respecto a la dominación política de tipo legal - racional, ubica precisamente al Derecho, en la medida en que aquella consigue su legitimación por el sometimiento al sistema jurídico.

Planteada así la cuestión, encontramos que el Derecho se convierte en un instrumento de socialización al servicio del Estado, en tanto la asociación política moderna monopoliza la producción jurídica y, a través de su orden normativo - administrativo, ejerce también el monopolio de la coacción legítima, en gran parte porque la aceptación individual y social del orden de dominación, transforma la legalidad en legitimidad.

En la globalización neoliberal que vivimos se requiere especialmente una sociedad disciplinada, no solamente obediente; que realice la conducta que se espera de cada quien, tanto en lo individual como en lo social. Tal sociedad debe actuar, en el mejor de los casos, por convicción. En este sentido el Derecho también educa, pero sobre todo actúa en el caso de una desobediencia, en tanto la norma jurídica ha previsto el caso de su incumplimiento y las correspondientes consecuencias jurídicas.

Para Max Weber, una tesis fundamental consiste en afirmar la necesidad de la existencia de un Derecho formal y abstracto junto a una organización política de carácter legal–racional (el Estado moderno), para que la actividad económica capitalista de carácter moderno y occidental pudiera desarrollarse con éxito. Puesto que, "el moderno capitalismo industrial racional necesita tanto de los medios técnicos de cálculo de trabajo, como de un Derecho previsible y una administración guiada por reglas formales; sin esto, es posible el capitalismo aventurero, comercial y especulador, y toda suerte de capitalismo político, pero es imposible la industria racional privada con capital fijo y cálculo seguro". [32]. Como tampoco sería posible su desarrollo internacional agregamos nosotros.

La postura de Weber significa un cambio en la concepción de lo jurídico, tradicionalmente imperaba la interpretación dogmática del Derecho, en tanto se quedaba en el nivel de conjunto jurídico-normativo, cuyo cumplimiento no se cuestionaba o discutía (al fin dogmático), ya que la coercitividad le volvía un ordenamiento imperativo. En ésta situación Weber propone una interpretación sociológica del fenómeno jurídico.

[32] (Weber, citado por Fariñas, 1989, p. 26)

El enfoque Weberiano supone situar las instituciones jurídicas en sus respectivos contextos sociales, económicos y políticos, con objeto de delimitar las causas de su aparición y las circunstancias, que le determinan y que permiten recuperar --especialmente para este trabajo, relativo a la enseñanza-aprendizaje e investigación del Derecho-- el análisis de los nexos entre Derecho y sociedad, al tiempo de significar y problematizar la cotidianeidad de dicha relación, sobre todo en base a una internalización, a lo más profundo del ser, para un determinado comportamiento individual y social efectivo.

Es posible plantear las posibilidades de una etnografía jurídica, a partir de concebir un significado sociológico del Derecho, para investigarlo y diferenciarlo de su contenido puramente jurídico. Pero además de un problema conceptual se trata de un aspecto metodológico, en el que se posibilita una investigación distinta de la indagación propiamente o estrictamente jurídico-dogmática: un nuevo enfoque (sociológico) para un mismo objeto (el Derecho) y ahora un tratamiento (etnográfico), es decir, otro método (científico social, cualitativo) para el Derecho.

"Allí donde se estudia un nuevo problema con ayuda de un método nuevo, con el fin de descubrir unas verdades que nos abran unos horizontes nuevos e importantes, allí nace una nueva ciencia" Weber.[33]

Con Weber se abre la posibilidad de la existencia de un análisis científico del Derecho, desde un punto de vista empírico-finalista o causal-formal-comprensivo, distinguiendo, primero, el método teleológico-normativo de la formación de conceptos jurídicos, propio de la dogmática jurídica, que hace referencia a la esfera conceptual en la que son válidas ciertas normas jurídicas, y posteriormente, el método empírico-causal-finalista, propio de las disciplinas histórico-sociales, que

[33] Ibidem p. 49

hace referencia a las causas y a los efectos de la existencia fáctica de un orden legal, de una institución jurídica concreta o de una relación jurídica.

Esta idea del Derecho se inserta en el contexto de la sociología comprensiva de Weber e incluye además las relaciones fundamentales del Derecho con la economía y con la política.

Al abordar las relaciones entre orden jurídico y orden económico, destaca la tesis en el sentido de que una nueva situación económica puede influir en la creación, por parte del sistema jurídico, de nuevas formas y técnicas jurídicas, que a su vez, consolidan y desarrollan la economía.

Se establece una relación dialéctica, de ínter influencia entre Derecho y economía, la interdependencia recíproca es activa, dinámica y promotora de nuevas instituciones jurídicas así como de expansión económica. Comprender este proceso implica un análisis en el que la comprensión (epistémica) e interpretación (hermenéutica) desempeñan un papel importante. Aquí también se puede observar una diferencia más entre el proceder de la ciencia jurídica (desde el punto de vista de la dogmática) y el método de la sociología comprensiva.

Por otra parte la postura sociológico-jurídica de Weber se liga estrechamente a la teoría de la sociología política. Así por ejemplo los tipos de dominación política implican distintas influencias en el proceso de racionalización jurídica. En este caso la sociología de la dominación se relaciona directamente con el funcionamiento burocrático de la dominación legal. El derecho se inserta así en un análisis sociológico que incluye al poder y su ejercicio.

Weber[34] (1984) define la dominación como la probabilidad de encontrar obediencias dentro de un grupo determinado por mandatos. Pero de acuerdo con el

[34] Weber Max, *Economía y sociedad,* Editorial: Fondo de Cultura Económica, México 1984.

mismo pensador: ninguna dominación se contenta con tener como probabilidades de su persistencia motivos puramente materiales, afectivos o racionales con arreglo de valores. Por el contrario todas procuran despertar y fomentar la creencia en su "legitimidad". Al grado de distinguir las clases de dominación según sus pretensiones típicas de legitimidad.

La creencia en la legitimidad predispone a la obediencia de todos lo ciudadanos, pero especialmente del cuadro administrativo destinado a hacer efectiva la ejecución de los ordenamientos generales y mandatos concretos. En dicho cuadro figura en forma destacada el Licenciado en Derecho.

La fuerza de la obediencia es esencial para la vida social y se trata de una categoría que Weber considera importante al señalar:

"Obediencia significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal"[35].

El abogado cree en la legitimidad y su creencia se reafirma en el periodo de formación profesional. El estudiante de Derecho cree firmemente en la dominación del docente (magíster dixit) y de las autoridades administrativas y judiciales que, en muchos casos, son los mismos en forma alternante, pero con igual efecto formativo ideológicamente.[36]

[35] Idem p. 172

[36] En las escuelas y Facultades de Derecho es común que los docentes sean juzgadores, funcionarios y/o litigantes y que las posibilidades de práctica de los estudiantes sea con los mismos, por lo que reciben un trato de sus maestros que se consolida en el tribunal, oficinas o despachos (con los mismos docentes ahora como autoridades). Se forma así una ideología que se origina en el aula y se prolonga en el espacio de práctica, derivada de las relaciones sociales en ambas situaciones. Porque además el estudiante acude a la práctica profesional no sólo para aprender, sino sobre todo por la posibilidad de empleo, ya que son trabajadores "meritorios", es decir, que no se les paga y por si fuera poco deben asumir una actitud de sumisión y obediencia, en el aula, la escuela y la oficina.

En síntesis Weber propone una interpretación sociológica del fenómeno jurídico, a partir del ejercicio de la dominación que implica la obediencia de todos, porque todos creen en la legitimidad del poder y porque existe un cuadro administrativo encargado de la aplicación del orden normativo, administración que es legal y a la vez legítima.

En opinión de Febbraje a la sociología del Derecho y a la sociología del Poder [37] vienen asignados objetos de estudio, que están dentro claramente de un único proceso social, que puede denominarse ampliamente sociológico-político. Mientras la sociología del poder se ocupa de los procesos que, del ciudadano, a través de los canales institucionalizados de los partidos y los canales informales de los llamados "grupos de presión", llegan a los detectores del poder político y, en particular, al legislador, y analiza, por tanto, los modos en los que las estructuras políticas en general y, en particular las jurídicas, vienen de hecho controladas y legitimadas desde abajo, la Sociología del Derecho se ocupa de los procesos, que se desarrollan en sentido contrario, es decir que, del legislador, a través de los canales institucionalizados del aparato coercitivo y de la subcultura jurídica y los canales informales de la, que se puede llamar, "presión de grupo" llegan al ciudadano, visto en su sentido particular de destinatario de normas jurídicas[38].

La subcultura jurídica existe y podríamos hablar de la cultura del Licenciado en Derecho o, mejor aún, la cultura del Derecho o del fenómeno jurídico. Esta parte de la cultura general, la jurídica, se forma en gran parte al realizarse los estudios de Derecho.

Existen entonces posibilidades de desarrollo de una antropología jurídica. que podría establecer una etnología jurídica que tendría como base el estudio

[37] Citado por Weber op cit.
[38] Citado por Fariñas op cit p. 53

etnográfico de los espacios en que se mueve el abogado: la agencia del Ministerio Público, el juzgado, el despacho, etc., aquí interesa el salón de clases donde se realiza la enseñanza-aprendizaje del Derecho, se trasmite o se construye el conocimiento jurídico y se dan diversas formas de relación entre el docente y el estudiante; de todo lo cual, más la vida institucional, más el entorno de desarrollo profesional y otros factores deriva la formación de la ideología jurídica.

La importancia de la creencia en la legitimidad queda mostrada en las siguientes síntesis de Max Weber: La legitimidad de un orden puede estar garantizada: I. De manera puramente íntima; y en este caso: 1) Puramente afectiva: por entrega sentimental; 2) Racional con arreglo a valores: por la creencia en su validez absoluta, en cuanto expresión de valores supremos generadores de deberes, 3) Religiosa: por la creencia de que de su observancia depende la existencia de un bien de salvación.

II. También (o solamente) por la expectativa de determinadas consecuencias externas; o sea, por una situación de intereses; pero por expectativas de un determinado género.

Un orden debe llamarse: a) Convención: cuando su validez está garantizada externamente por la probabilidad de que, dentro de un determinado círculo de hombres, una conducta discordante habrá de tropezar con una (relativa) reprobación general y prácticamente sensible. b) Derecho: cuando está garantizado externamente por la probabilidad de la coacción (física y psíquica) ejercida por un cuadro de individuos instituidos con la misión de obligar a la observancia de ese orden o de castigar su transgresión.

Los que actúan socialmente pueden atribuir validez legítima a un orden determinado:

a) En méritos de la tradición: validez de lo que siempre existió;

b) En virtud de una creencia afectiva (emotiva especialmente): validez de lo ejemplar;

c) En virtud de una creencia racional con arreglo a valores: vigencia de lo que se tiene como absolutamente valioso;

d) De méritos de lo estatuido positivamente, en cuya legalidad se cree.

Esta legalidad puede valer como legítima: a) En virtud de un pacto de los interesados, b) En virtud del “otorgamiento”, por una autoridad considerada como legítima y del sometimiento correspondiente.

## CAPÍTULO 2. LA IDEOLOGÍA JURÍDICA

¿Es posible que las Humanidades en la formación del Maestro en Derecho sea sólo una imposición ideológica? Recordemos que el Derecho en su análisis, en nexo con las humanidades, incluye también el aspecto doctrinario y los principios teóricos universales de orden ontológico, pero además implica asumir una posición ideológica, a partir de determinada concepción del mundo y en una situación específica de relaciones sociales.

En efecto la concepción del mundo es un sistema determinado de opiniones, convicciones y principios de la actitud del individuo hacia la realidad circundante y hacia sí mismo, que se determinan por su procedencia e identidad social, afiliación política y papel en la vida material e intelectual, entre otros factores.

La formación de la cosmovisión del sujeto descansa sobre su situación en el sistema de determinadas relaciones sociales y se condiciona por la ideología que refleja más adecuadamente las necesidades, intereses y finalidades de un individuo y de la comunidad social a que pertenece.

En la formación jurídica existen posturas ideológicas que más conviene clarificar antes de negarlas, nadie es neutral ideológicamente en la tarea docente, al igual que en todas las actividades inherentes al Derecho, pero especialmente en la investigación y en la construcción del conocimiento jurídico.

Kerimov[39] afirma que la cosmovisión del autor en la labor de investigación de los objetos del conocimiento tiene también otro sentido, ya que al abordar la tarea de investigar un problema se expone una actitud determinada:

[39] Kerimov D., 1981 Teoría General del Estado y el Derecho; Materia, Estructura y Funciones. Ed. Progreso. Moscú.

La posición ideológica del autor de una u otra obra está configurada por dos componentes interrelacionados: en primer lugar, por su actitud, como representante de un grupo social, hacia los objetos de conocimientos (posición básica, principal) y, en segundo lugar, por su actitud, como representante de una u otra escuela o corriente científica, jurídica o filosófica, hacia los objetos de conocimiento.

Se ha definido a la metodología como el sistema de los principios de la cosmovisión y los medios de conocimiento, elaborados en el curso de la historia por el desarrollo de todos los sectores del conocimiento científico.

En el caso del fenómeno jurídico, como objeto de estudio, investigación o enseñanza-aprendizaje, creación e interpretación-aplicación, la teoría general del Derecho, al concretizar la teoría y el método de la Teoría Crítica y al formular las leyes y categorías científicas, político-jurídicas generales, adquiere una significación metodológica especial para las ramas de las ciencias jurídicas sectoriales.

En este contexto la metodología tiene un objetivo determinado: servir al conocimiento y a la transformación del mundo, de sus procesos y de sus fenómenos.

Entre los elementos generales de la metodología pueden señalarse: el método del paso de lo abstracto a lo concreto, el análisis y la síntesis, así como la totalidad y la finalidad.

En este punto se rescata el planteamiento de Louis Althousser, respecto a los llamados: Aparatos Ideológicos de Estado como medios ideológicos y de control social, entre los que se encuentra la Educación y el Derecho. Nos volvemos a preguntar: ¿Qué es la ideología?

Coincidimos en principio con Osvaldo Guariglia[40] quien afirma: Ideología es un término que padece una sistemática ambigüedad. A pesar de su apariencia unitaria, se trata en realidad de un término homónimo, que posee al menos dos grandes significados opuestos entre sí:

*I* Ideología es un conjunto ordenado de ideas y valores referentes a la acción tanto individual como política compartido por un determinado grupo social;

*II* Ideología es una concepción errónea de la realidad social.

Sin embargo y además de los matices necesarios de lo que sería la ideología de clase (burguesa o proletaria), según las tesis marxistas, o la ideología como falsa representación (frente a la científica) de la realidad; aquí podemos conjugar ambos significados, en virtud de que la primera versión de la ideología como ideas y valores compartidos por un determinado grupo social, puede permitirnos reconocer una ideología jurídica, en tanto los seres humanos que compartimos, por ejemplo, la pasión por el Derecho somos un grupo social, diferente a otros grupos de profesionales. Pero también existe una ideología jurídica como falsa concepción de la realidad jurídica y social, que parece originarse en las aulas universitarias de las escuelas y Facultades de Derecho.

En otras versiones y de manera general a la ideología se le concibe como la manera de ser y de pensar. Para los efectos de este trabajo se considera a la ideología como la cosmovisión a partir del lugar que se ocupa en las relaciones sociales, es decir, la ideología de grupo; específicamente la ideología jurídica según la caracterización de la forma de ser y de pensar del Maestro en Derecho, del jurista o el abogado, el litigante, juez o legislador, el funcionario o el estudiante

[40] Guariglia O., *Ideología, verdad y legitimación,* Editorial Fondo de Cultura Económica, Argentina, 1993, p 17..

y el docente-investigador y, en general, todo involucrado profesionalmente con el Derecho.

En este contexto Educación y Derecho inciden en el aula en el proceso de la didáctica y la investigación jurídica, impregnando al sujeto a formar de una ideología coincidente o no con la concepción ideológica dominante.

Desde antes de nacer el sujeto recibe de su entorno inmediato (la familia, la comunidad, etc.) la educación que le llevará a insertarse, de manera natural, en la sociedad que ha creado las instituciones educativas-domeñantes de las que depende en su sobrevivencia; en la medida que acepte (o hasta defienda llegado el caso) el statu quo por la justificación de la necesaria "paz social para el desarrollo" por ejemplo, de evidente mayor interés para el grupo social poderoso, el sujeto estará "ideologizado" en el sentido de hacer suyas las ideas del grupo al que desea pertenecer.

Similar tratamiento se recibe del Derecho, institución encaminada a convencer pacífica o violentamente, de las bondades del orden social y de la necesidad de su preservación a cualquier costo, incluyendo la privación de la libertad y hasta la muerte de todo aquel que atente contra dicho orden, según la voluntad de los que detentan el monopolio del poder.

"La ideología es un sistema de valores, creencias y presentaciones que auto-genera necesariamente la sociedad en cuya estructura existan relaciones de dominación. A fin de justificar idealmente su propia estructura material de dominio y control, consagrándola en la mente de los hombres como un orden material e inevitable" Ludovico Silva[41]

[41] Silva Ludovico, *Teoría y Práctica de la Ideología*. Ed. Nuestro Tiempo. México. 1980, p 36.

La ideología nace de la necesidad de reproducir o transformar las condiciones de las relaciones sociales. Esto es, tratando de que las relaciones establecidas no sean alteradas en forma tal que pudiera poner en peligro los privilegios que disfrutan los privilegiados económicamente; aunque la ideología también puede orientarse a la transformación de dichas relaciones sociales.

La vieja tesis marxista sigue siendo vigente: Toda formación social requiere, para su subsistencia, la reproducción tanto de las fuerzas productivas como de las relaciones de producción. Tales reproducciones son ideológicas y se logran desde la familia, la escuela, el Derecho, el Estado y los medios de difusión, entre otros.

Para ello se proporciona al trabajador un salario de sobrevivencia, pero también se crea la sumisión y aceptación de las normas del orden establecido, a través o por medio de aparatos ideológicos como la educación y el Derecho, y por lo tanto por el quehacer cotidiano de los docentes y los juristas.

Si recordamos la época esclavista, veremos cómo los esclavos obedecían por el látigo, pero también porque identificaban a su rey como un dios. Lo que no conseguía la fuerza lo lograba la ideología religiosa. En la Edad Media ese sometimiento ideológico a través de la religión logró mantener por muchos siglos un orden que, sin duda, le era más – mucho más – benéfico a unos cuantos que a la inmensa mayoría.

Con el capitalismo, la ideología que ya venía actuando no sólo como religión, Derecho o educación, adquiere nuevas formas como la Psicología, la publicidad, la información, cultura, la disciplina, etc.

Es necesario insistir en ideología como algo no separado de la estructura social sino ligada a ella y actuando en su interior. “La ideología se encuentra hoy dentro del propio proceso de producción”, Marcuse.

Sobre toda producción se crean las relaciones (sociales y técnicas) y son éstas las que dominan y determinan todo ese aspecto ideológico de la sociedad, esto es, el cuerpo jurídico político, el Estado y las diversas creencias y comportamientos sociales.

Existen diversos elementos que componen la ideología. Así tenemos, por una parte, los políticos, científicos, jurídicos y artísticos; y por otra los morales y religiosos. Los cuatro primeros pueden, en ciertas condiciones, dejar de ser sólo los elementos ideológicos y convertirse en ciencia y arte en la cabal expresión del término. Mientras que los segundos serán siempre ideológicos.

De acuerdo con el abuelo Marx: Así como el plano de las relaciones materiales el antagonismo cristaliza en la formación de una capa social dominante –propietaria legal y administradora de la riqueza social según sus intereses--, así como un grupo social dominado; del mismo modo y como expresión ideal de aquel dominio se constituye una ideología dominante y una dominada, con sus matices e intercambios.

Así se habla de la ideología dominante e ideología dominada. Aunque casi siempre la ideología dominante subordina a las otras con todo el poder material que da su posición dominante (a través de las instituciones estatales). Así surge el dominio ideológico que consolida una situación socioeconómica, de la cual surge y a la cual sirve. Sólo que no de forma fatal e inevitable, al fin instrumento o medio la ideología puede servir a distintos fines.

Pero la ideología dominante no sólo es utilizada contra los desposeídos engañándolos y haciendo que acepten su situación y la ideología dominante (y hasta la defiendan, viviendo como pobres pero pensando como ricos); sino que incluso sirve también a los integrantes del grupo dominante, para reconocerse

como sujetos de clase diferente, privilegiada, única, dirigente. Los argumentos para reafirmar tal posición van desde la voluntad divina hasta la ubicación "natural", derivada de la meritocracia platónica y aristotélica (en el sentido de que cada quién tiene lo que "merece", según sus esfuerzos, estudios, ahorro, etc.).

"La religión les trata diferente, el Derecho les es más justo, la educación les da identificación como seres "superiores". La ideología tiene, por tanto, un doble uso: se ejerce sobre la conciencia de los explotados para hacerles aceptar como natural su condición de explotados; se ejerce sobre los miembros de la clase dominante para permitirles ejercer como natural su explotación y su dominación".[42]

La dominación se da en dos niveles del contenido ideológico:

En el sistema de las ideas-representaciones sociales, tenemos que existe por ejemplo un modelo de felicidad en todos, pero coincide exactamente con el modelo del grupo dominante: tener, comprar, consumir (la residencia, el auto, la TV, etc.). La estética es la que ellos (los privilegiados) quieren y pueden imponer; Esto es así si pensamos que en su poder se encuentra la economía y las instituciones formadoras o "ideologisante", como los medios de difusión masiva, los aparatos de represión y aún el mismo Estado.

En el otro sistema de representación ideológica, los sistemas de actitudes-comportamientos sociales, o costumbres, se imponen formas de conducta que corresponden a un nivel diferente. Así por ejemplo el consumismo, es una tendencia a adoptar las formas de vida burguesas, pero además con la ingenua, efímera y falsa idea de libertad, en la que supuestamente se es libre de elegir. Se busca lo distinguido "lo bueno", se elige "la marca", cuando apenas si se tiene para mal comer; hoy los paseos familiares son ir de compras a los centros comerciales.

[42] Harnecker M., *Los Conceptos Fundamentales del Materialismo Histórico*. Siglo XXI México, 1975 p.75

En la transmisión de la ideología dominante, la educación y el Derecho cumplen una función importante. Las formas de ser y de pensar son transmitidos por las instituciones educativas (familia, escuela, medios de difusión, religiones, universidad, etc.) e impuestas por la norma jurídica, a fin de intentar perpetuar hoy los mecanismos del sistema neoliberal establecido; aunque no de manera fatal e ineludible, ya que existe una posible educación-concientización para la liberación y la posibilidad de un Derecho para el cambio social.

El tema de los aparatos ideológicos de Estado es una de las valiosas aportaciones de Althousser[43]:

Se hace una distinción de los aparatos represivos de Estado (gobierno, policía, tribunales, cárceles, etc.), y los aparatos ideológicos de Estado. En los primeros básicamente existe el monopolio de la represión violenta (al menos en última instancia). En los segundos se trata de instituciones más o menos teóricas o ideológicas tales como: EL AIE religioso (el sistema de las diferentes religiones del mundo). EL AIE escolar (el sistema de las distintas escuelas públicas y privada). EL AIE familiar. EL AIE político (el sistema político que ha distorsionado la política limitándola a la simple lucha por el poder, con los "diferentes" partidos políticos). EL AIE sindical y sus mecanismos de control). EL AIE de la información (prensa, radio, TV, etc.). EL AIE cultural (letras, Bellas Artes, deportes, etc.). ¿EL AIE jurídico?

Aunque no existen aparatos puramente ideológicos o puramente represivos, en algunos existe predominancia y cada uno de ellos amerita ser analizado por separado.

El AIE jurídico, en cuanto al derecho subjetivo, internalizado principalmente como respeto absoluto a la norma; a partir de la teoría del Derecho Natural, el

[43] Althousser L., Crítica de la Ideología y el Estado. Editorial: Cuervo. Argentina, 1977.

hombre ha creído en la idea un Derecho ligado a la justicia que poco tiene que ver con las condiciones reales de existencia, sobre todo cuando son de explotación del hombre por el hombre. El Derecho iusnaturalista y positivista predican una igualdad que en la realidad social no existe. Pero su función principal es la de dar una apariencia de legalidad a los actos del Estado y "legitimar" la posición de poder de una clase. Su objetivo principal es asegurar un orden establecido que permita continuar un sistema socioeconómico determinado. Pero también puede el Derecho ser un instrumento de cambio social, de hecho así ha sido en muchos casos, como el del ascenso de la burguesía capitalista y así podría ser en la utopía latinoamericana, en la esperanza de un mundo para todo el mundo.

Otros aparatos que actualmente adquieren importancia (no tomados en cuenta por Althousser) son: la represión sexual y amorosa, la medicina "oficial" (sobre todo en la sicopatología), las ideas de "progreso" de "triunfo", de "éxito", el concepto de "normalidad", la moralidad y todas sus consecuencias; las "tradiciones"; etc. pero todas derivadas (e influyendo) de (y en) una estructura socioeconómica determinada.

En la microfísica del poder Michael Foucault analiza formas de dominación cercana, en la pareja, padre-hijo, patrón obrero, docente alumno, etc. que en mucho colaboran con el control estatal, incluso con mayor rigor y eficiencia, pero también con posibilidades de reflexión, rompimiento y liberación.

Ahora podemos intentar la incorporación a la discusión del término: ideología jurídica, considerada como la formulación, mediante un sistema de normas de Derecho, de las aspiraciones, propósitos y valores de un grupo social; para nosotros se trata sobre todo de la forma de ser y de pensar del profesional del Derecho en cualquiera de sus tareas: creación, interpretación, aplicación,

enseñanza-aprendizaje e investigación del fenómeno jurídico. Existe una ideología jurídica en el estudiante, el docente, el litigante, el juzgador, el funcionario, el legislador y el docente-investigador del Derecho.

El sociologismo ha demostrado el vínculo existente entre la ideología jurídica y el sistema de relaciones sociales del cual nace, ha probado además cómo en la historia el Estado (y por lo tanto el Derecho) se impone como agente de uno de los grupos sociales para la dominación de los demás. Por lo tanto la preservación y regulación de las relaciones sociales en interés del grupo dominante constituye un objetivo primario de la ideología jurídica.

Sin embargo la ideología jurídica no es propiedad exclusiva del grupo en el poder; como instrumento de dominio depende de quién le utilice y con qué fines. Nada impide la formación de una ideología jurídica diferente e incluso desidente o "jurisprudencia insurgente" como le llaman Tigar y Levy, refiriéndose a determinada clase de actividad jurisprudencial, por la que un grupo opuesto al sistema dominante de relaciones sociales ya no procura reformarlo sino, por el contrario, desplazarlo y sustituirlo por otro.

Desde luego al hablar de jurisprudencia en este contexto, no aludimos al significado que tiene en México (en cuanto a resoluciones de la judicatura) sino en referencia al proceso por el cual se crea y elabora una doctrina jurídica o una ideología jurídica. Proceso en el cual la formación del abogado es fundamental, ya que en su paso por el aula universitaria y en su relación con el docente se fijan muchas concepciones jurídicas. Si la enseñanza -aprendizaje es en torno a una idea acabada del Derecho, al margen del contexto socioeconómico, político y cultural al cual sirve, la ideología jurídica será más reaccionaria que progresista; si la relación con el docente es de dependencia y actitud pasiva como la que se

genera con el abuso de la clase magistral el abogado en formación asumirá las posturas del profesor: sin crítica alguna y en franco apoyo al sistema establecido. Por el contrario si se fomenta la participación activa y crítica del alumno en el aprendizaje del Derecho, si el conocimiento del Derecho se elabora y construye en función del contexto y las condiciones económicas y sociales que le determinan y si al investigarlo se toma en cuenta las contradicciones internas del fenómeno jurídico y en acercamiento al resto de las ciencias sociales, en una perspectiva interdisciplinaria, el estudiante, el docente-investigador y el jurista en general, es posible que asuman una actitud progresista y de acercamiento de las leyes a la justicia social. De allí la necesidad de una epistemología jurídica crítica, que revise desde la concepción del Derecho y la construcción de su conocimiento, sus posibilidades epistémicos, sus nexos e historicidad, su marco axiológico y hermenéutico, y de manera especial sus finalidades.

## CAPÍTULO 3. LA EPISTEMOLOGÍA JURÍDICA.

Las Humanidades, como especial visión del mundo, requieren determinada epistemología. No pueden enseñarse, aprenderse, investigarse de la misma forma que otras visiones del Derecho, como la positivista o formalista, por ejemplo.

La epistemología jurídica, como reflexión y construcción del conocimiento del Derecho, parece ser la gran ausente, aquí y ahora, en las escuelas y Facultades de Derecho; escasa importancia se otorga a temas relativos al conocimiento y la docencia jurídica: Derecho y ciencia, investigación científica del Derecho, el conocimiento de lo jurídico, la formación del jurista, pedagogía jurídica, didáctica del Derecho, docencia-investigación, investigación empírica (cuantitativa-analítica,) etc.; aspectos todos que van más allá de consideraciones meramente técnicas porque tienen cuando menos tres implicaciones importantes: a) ¿Cómo se construye el conocimiento jurídico (o no se construye y sólo se “transmite”)? Y el conocimiento mismo: ¿Qué es? ¿Cómo sabemos que sabemos? b) Donde estudiamos el fenómeno jurídico: ¿Qué concepción tenemos del Derecho?, ¿qué tipo de Derecho deseamos que se aprenda? (como conjunto de leyes o como trascendente fenómeno social) y c) ¿Qué tipo de jurista formamos (o deformamos) y para qué tipo de sociedad? Por lo tanto trataremos de buscar respuestas en cuatro grandes temas: 1. La epistemología jurídica, 2. El Derecho, 3. La ideología, y 4. La epistemología crítico jurídica.

La epistemología jurídica es (proponemos) el análisis de las posibilidades de construcción teórica y científica, así como del origen, desarrollo y efectos ideológicos y sociales del conocimiento y praxis del Derecho.

En el tema de la epistemología jurídica, podemos ver qué tipo de conocimiento se construye, se transmite, se describe o no existe cotidianamente en el aula universitaria. La siguiente es parte de una observación etnográfica realizada en el año 1999, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de nuestra Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo:

## 3.1. **DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO**.

De acuerdo con un estudio realizado por Ibarra Serrano para efectos de tesis de Doctorado, la siguiente es la narración de la observación etnográfica realizada en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo:

En la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana las clases inician a las siete de la mañana, los alumnos llegan, algunos se saludan de beso en la mejilla; muchos con el primer cigarro del día; llegan en combi (camionetas de servicio público de transporte), autobús urbano, a pie, pocos en motocicleta, menos en bicicleta, muy pocos en auto propio o el de la familia. Visten más formal que informal, la mayoría bien y algunos hasta de lujo, no faltan mezclillas y tenis, en general cuidando su apariencia, incluso con saco y corbata, pocos hombres de pelo largo y arete, algunos retando con pantalones cortos y largas camisetas; las mujeres si bien de vaqueros y blusas o vestidos, casi todas cuidando su presentación.

En la sección 03 de segundo año el maestro de Derecho Constitucional llega puntual (las clases inician a las 7 de la mañana, todavía en la oscuridad de la madrugada) y, como todos los docentes de la facultad, de estricto traje y corbata;

después de entrar él ya no permite el ingreso de alumnos, pasa lista por apellidos, todos dicen “presente” siguen en silencio, terminando de pasar lista el docente ubica el tema de clase: “la soberanía”, sus antecedentes históricos, concepto y problemática actual. Sin levantarse inicia un monólogo que nadie se atreve a interrumpir, existe pleno dominio de tema, no se utiliza ningún recurso didáctico, se trata de una conferencia bien estructurada, con razonamientos claros y planteamientos interesantes y algunos ejemplos. Pero los alumnos parecen estar en otro mundo.

En el aula los alumnos poco se mueven, discretamente toman notas, todos callados, existe problema para escuchar porque el maestro habla en tono bajo y hay mucho ruido del exterior, incluso carcajadas y gritos, los salones están tan cercanos que si un docente falta a clases todos los demás lo sufren. Al fondo del salón es difícil escuchar la cátedra, pero nadie dice nada, un alumno dibuja en su libreta, otro casi se duerme, dos chicas copian de un libro que no es de la asignatura que escuchan, dos estudiantes mujeres se intercambian papelitos y a veces aguantan la risa, otro parece escribir poesía, un estudiante se ocupa de grabar su nombre y el del pueblo de donde viene en la paleta de madera de su butaca, otro intenta seguir en un libro, el mismo que muchos tienen, el tema de la clase, se percibe un tedio absoluto.

El maestro termina de exponer y pregunta al grupo ¿alguna duda?, ningún alumno pregunta nada, el docente anuncia el tema de la siguiente clase y sale sin despedirse, consecuente con la actitud indiferente al grupo durante toda la clase (45 minutos); los alumnos no participan de ninguna manera, salvo decir presente al pase de lista, escribir alguna nota, subrayar en su libro y nada más; el docente inspira respeto -casi miedo- no existe comunicación alguna, antes, durante y

después de la clase; la manera de vestir, hablar, comportarse y pensar del docente parece algo lejano para el alumno, pero muchos manifiestan admiración y respeto hacia su maestro porque éste parece mostrar éxito como abogado, aunque confiesan que no le entienden nada.

En la siguiente clase el maestro llega también puntual, igual pasa lista pero en lugar de exponer la clase pregunta a quién le toca exponer y qué tema; existe descontrol entre los alumnos, algunos señalan algún tema e insisten en que le toca a otro equipo, los integrantes de éste se defienden y recurren al temario del programa de la asignatura, por fin se ubica al equipo que correspondía exponer y estos pasan al frente: -bueno compañeros a nosotros nos tocó el tema de delitos contra el patrimonio, a mí me corresponde el robo-; los alumnos leen y, cuando uno de ellos pretende escribir en el pizarrón, resulta que nadie tiene marcador, lo que motiva bromas y distracción, el docente recurre entonces a un ejemplo para aclarar un caso planteado en el Código Penal; mientras el docente habla todos ponen atención, en cuanto continúan los integrantes (seis) del equipo, ya nadie los escucha y el maestro no corrige errores del equipo; como faltó un compañero se saltaron lo relativo al fraude y terminaron el tema: En realidad el trabajo de equipo se limitó a repartirse el tema entre sus integrantes, de tal forma que cada uno se "especializó" en la pequeña parte que le correspondió. Al final se hicieron preguntas pero sin orden y con bromas "¿y si me robo a mi novia es delito o deleite?". El maestro interviene para intentar precisar, ejemplificar y preguntar, pero ya nadie lo atiende. Los alumnos ya no guardan compostura, ni cuando el docente habla, ni siquiera notan que éste sale sin despedirse.

En la siguiente hora, de las nueve de la mañana, el maestro no llegó, los alumnos comentan que ya son muchas faltas del docente pero no se ve ningún

intento de discutir en el grupo la posibilidad de tomar medidas al respecto, poco a poco van saliendo del salón, algunos aprovechan para pasar apuntes, otros solamente platican de una parranda la noche anterior, es un grupo de cinco gritan y se burlan entre ellos; afuera hay risas, gritos, parejas que se toman de la mano, cuando pasa un maestro se sueltan, fuman, cuentan chistes, hablan de sus maestros: a todos les dicen licenciados, a algunos pocos les ponen sobrenombre y se ríen de ellos, pero de la mayoría hablan bien con admiración de su ropa y su personalidad, comentan de los que son políticos, funcionarios, jueces y magistrados o destacados postulantes.

A las 10 horas llega la maestra de Derecho Civil, todos ocupan su lugar, se pasa lista y se recuerda el tema de la clase pasada, se consulta el Código Civil y en adelante la plática de la docente gira en torno a la redacción del articulado, en un momento se cuestiona si una disposición legal tiene que aplicarse aunque sea injusta, la maestra responde que se debe aplicar la ley y pone un ejemplo en el que si se hace justicia la resolución judicial es fácilmente apelable y además el propio juez podría ser destituido, es más firme la legalidad que la justicia concluye.

Un alumno plantea si una ley puede ser injusta, o si el Derecho puede no ser sinónimo de justicia y aún estar en oposición, una estudiante afirma que deben ser lo mismo, otra dice que el término justicia es muy relativo y que cambia de un tiempo a otro, que no es lo mismo para dos personas o en dos lugares distintos y pone ejemplos. La maestra termina la discusión afirmando que lo ideal es que el Derecho logre la justicia, pero que si así no parece, entonces debe buscarse la certeza y la seguridad jurídica a partir de la aplicación de la norma general y abstracta al caso concreto y específico, un alumno pregunta si en el examen se debe contestar con la legalidad o con la justicia, la maestra dice al respecto que

sobre todo se debe responder con la ley vigente. Un estudiante pide a la maestra que mejor les dicte, lo que es apoyado por el grupo, la docente lo hace leyendo el código y advirtiendo que será tema de examen. Con eso terminó la clase.

A las 11 horas no llegó el maestro de Derecho administrativo. El salón es amplio construido especialmente para aula, pero parece que tuvieron que aprovechar mucho el espacio, se trata de cuatro edificios de dos plantas, los corredores son muy pequeños, las escaleras sirven para ocho salones y son muy angostas, apenas caben para subir y bajar pero además algunos estudiantes platican en las escaleras y puede entonces hablarse de saturación de personas; existe personal de limpieza pero no son suficientes y además hay problemas de lámparas fundidas, cristales de ventanas rotos, cerraduras que no sirven, butacas destruidas o deterioradas, pintura en malas condiciones, etc., todo lo cual, sobre todo el ruido incesante, dificulta las clases.

En los cuatro edificios, demasiado cercanos, toman clase todas las secciones o grupos de primero y segundo grados, (44). En turnos matutino, intermedio y vespertino, prácticamente todo el día hay labores y es poco el tiempo en que un aula está completamente desocupada; no hay jardines ni canchas deportivas, funciona una minúscula cafetería con servicio regular y precios accesibles; solamente existe un baño para hombres y uno para mujeres de evidente insuficiencia; se tiene una oficina administrativa, muy pequeña, con una secretaria por turno y una coordinación de todo el conjunto, que es uno de los tres anexos de la Facultad de Derecho y que se ubica a cuatro calles y media del edificio central.

A las 12 hrs. Llegó el maestro de Derecho del trabajo, de aspecto cuidadoso en su vestir y hablar, pasó lista y mientras habla escribe en el pizarrón, los alumnos

escriben en sus libretas y tienen tiempo de platicar, hacer chistes, pasarse recados, jugarse bromas, una pareja se toma de la mano y casi se besan, algunos salen y otros entran, se acentúa el ruido de afuera y el maestro sigue escribiendo en el pizarrón, a veces habla y busca resaltar algo con marcador de distinto color, pero casi siempre de espalda al grupo, lleva tarjetas que trascribe en el pizarrón. Un alumno hace una pregunta respecto a una palabra que no entiende, el maestro la borra y la escribe más claramente. Por momentos se hace silencio y un gran tedio se apodera de los alumnos en el salón, algunos ya guardaron sus útiles esperando la hora de salida, estiran las piernas aún sentados, uno bosteza sin disimulo lo que provoca risa, otro se levanta y por la ventana se hace señas con tres estudiantes que lo apresuran a salir y alguno le grita: ¡es inútil Ramón! ¡no aprendes nada! ¡ya nos vamos!.

El maestro termina de escribir después de haber borrado todo el pizarrón varias veces. Los estudiantes ya en pleno relajo se empujan, ríen, se despiden, gritan y bromean para enfado de otros grupos que siguen en clase. El maestro sale sin despedirse.

El salón se queda solo con basura, sin borrar lo escrito en el pizarrón, alguien olvido una libreta que tiene dibujos sin sentido, fotos de actores, recetas de mascarillas, apuntes de clase, un intento de poema, un recordatorio respecto a una amiga y un calendario de exámenes.

Llega una señora de intendencia y empieza a barrer y alinear butacas, solamente tiene una hora porque a las dos de la tarde llega el grupo vespertino que sale a las ocho y habrá que regresar por la noche nuevamente para el aseo. Las paredes tienen manchas y todas las butacas se encuentran con dibujos, frases y apuntes de clase en su paleta de madera. Las butacas son de fibra de vidrio y de

color naranja, el piso de mosaico y existe una tarima de cemento para que el maestro sobresalga, además de un pequeño escritorio y una silla. La puerta es de metal en color gris al igual que la herrería de ventanas y escaleras. Terminado el aseo la intendente sale a otro salón y solamente queda el pizarrón con el tema de la clase, son las trece treinta de la tarde. Se preguntó a 20 alumnos, uno de cada grupo observado ¿Qué aprendiste hoy? 17 respondieron: -nada-; 2 dijeron -"pues algo"- (sin precisar) y 1 contestó: -la definición del delito de robo-.

Diez años después (2008) hicimos el mismo ejercicio de observación y no encontramos ninguna diferencia importante. En lugar de construir el conocimiento solo se transmite, en lugar de reflexión sobre el Derecho solo se le describe y además de forma incompleta, aislada del resto de las ciencias sociales y, lo que es peor, de la realidad; en los más de los casos lo que vemos es la simulación: el maestro simula enseñar y lo único que hace es cubrir o describir los contenidos del programa de su asignatura (incluso haciendo una selección temática, de manera unilateral y en una idea equivocada de la libertad de cátedra), mientras que el alumno simula escuchar y aprender pero solo le interesa el pase de lista, aprobar el curso y el transcurso de la ahora de clase. Lo cual deriva en un diagnóstico poco optimista para la construcción del conocimiento jurídico:

Nos ubicamos en la Licenciatura en Derecho del sistema escolarizado, en nuestra universidad michoacana, para analizar la práctica de su diseño curricular, y decimos diseño curricular y no Plan de Estudios ya que éste es solo una parte de aquél.

Nos vamos a referir primero a uno que se realizó pensando en las Escuelas de Derecho de España, lo publicó Juan Antonio Pérez Lledó como una crítica a la enseñanza del Derecho.

En su diagnóstico se encontraron siete puntos muy importantes: Primero, que la docencia jurídica ha merecido escasa atención como tema de reflexión, lo cual es cierto también en nuestro medio; de manera inexplicable, si tomamos en cuenta que se trata de nuestra actividad diaria, nos dedicamos a la docencia jurídica y rara vez nos detenemos a hablar de ello. Se hacen esfuerzos por mejorar, como cursos de Didáctica, incluso los estudios de Maestría en Derecho en nuestra Facultad se pensaron para resolver el problema de la formación docente, se creyó que se formarían los docentes investigadores que necesitaba nuestra escuela, pero debemos reconocer que a pesar de tener ya varias generaciones de Maestros en Derecho y algunos con grado de Doctor, no se ha notado todavía que tengamos mejores docentes, habrá que revisar entonces el papel del posgrado en nuestra Facultad.

Pero además el problema no es propiamente la enseñanza del derecho, sino su aprendizaje, por lo que la docencia tendrá que enfocarse en la atención al alumno, hoy la docencia es facilitar el aprendizaje, construir el conocimiento.

El segundo punto del diagnóstico de Pérez Lledó indica que ha predominado el aprendizaje de memoria, lo cual también sucede en nuestra escuela y lo demuestra el hecho de que no tenemos más forma de calificación que el examen escrito, de memoria, de definiciones, pero no realmente de evaluación del aprendizaje, del conocimiento sobre el Derecho, ni de los cursos o los maestros. Esto es así porque también impera la clase tradicional, tipo conferencia que es más bien exposición verbal y, muchas veces, un monólogo tedioso que los alumnos no entienden.

El tercer punto del diagnóstico en comento nos habla del predominio de la información, por sobre la formación, que sería lo importante y el objetivo de la

enseñanza-aprendizaje del Derecho, este punto también se ajusta a nuestra realidad, no formamos juristas sino técnicos en leyes, y por eso también la gente se refiere a la Escuela de Leyes y a los estudiantes de Leyes, pero no somos la Escuela de Leyes, somos maestros de Derecho, nuestra escuela es la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Entonces si solo estamos ocupándonos de "transmitir" información a los estudiantes, es conveniente recordar que nuestra tarea es la de formar juristas, profesionales del Derecho, incluso antes que profesionistas deberíamos formar seres humanos; educar es humanizar, no transmitir conocimientos, porque el conocimiento no es "algo" que "alguien" tiene, y que deposita generosamente en la cabeza del estudiante, esa es la concepción bancaria de la educación que critica Paulo Freire desde hace mucho tiempo.

En el cuarto punto Pérez Lledó se refiere a la enseñanza fraccionada del Derecho. Cuánta razón tiene y parece referirse a nuestras aulas. En efecto, a veces parece que cada docente piensa que su asignatura es la única o cuando menos la más importante, desligada del resto del Plan de Estudios. Aquí se ha hecho un esfuerzo importante por organizar las academias de grado, pese a la apatía de muchos al respecto. Pero hemos olvidado, marginado, las academias de líneas de formación porque, debemos también decirlo y es muy grave: no tenemos un perfil de egreso, construido por la comunidad, al que correspondan contenidos transversales y líneas verticales en el Plan de Estudios, encaminadas a formar al jurista en determinado campo profesional. Se trata de que los docentes de Derecho Penal, por ejemplo, se pongan de acuerdo sobre el contenido, las habilidades y las actitudes a formar a partir de los contenidos de la materia, se trata de que los docentes de Derecho Penal, para seguir con el ejemplo, se pongan de acuerdo sobre las exigencias de formación en cada grado que cursa el estudiante; lo mismo

para las disciplinas procesales, de ciencias sociales, de Derecho Público, Constitucional, Garantías, Amparo, etc.

El quinto punto del diagnóstico nos dice que en las escuelas se inculca una visión formalista del Derecho, afirmación que es aplicable a las escuelas mexicanas. Se trata de la concepción positivista extrema (o de una falsa apreciación del positivismo) que tanto daño ha hecho porque reduce la formación jurídica a la técnica y mecánica aplicación de la ley, general y abstracta, al caso concreto y específico. Al pretender aislar al Derecho en su pureza normativa poco se reflexiona sobre la justicia, la justicia social, la democracia o la igualdad. Poco espacio y tiempo se dedica a la filosofía, a la teoría y a las ciencias sociales; somos en efecto estudiantes de Leyes, maestros de Leyes. Pero la realidad se resiste y hasta nuestra institución michoacana nos recuerda que lleva por nombre: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

En el sexto punto se trata un tema que nos es muy familiar: la enseñanza es poco práctica, es decir, la necesaria práctica profesional la realiza cada alumno como puede, si es que puede; la gran mayoría termina la carrera sin práctica alguna, ya que no existe una política institucional al respecto; el servicio social puede ser de cualquier tipo de actividades, pocos logran colocarse en organismos relacionados con su profesión. Lo ideal sería contar con despachos jurídicos gratuitos en colonias pobres y municipios marginados, que podrían incluso proporcionar una visión social de la práctica, que tanta falta hace en la formación del abogado.

Pero si concluimos que no existe la práctica profesional necesaria en los estudios de la Licenciatura en Derecho, tampoco podemos decir que existe la teoría, este es el séptimo punto del diagnóstico. Resulta que la enseñanza-

aprendizaje del Derecho es también poco teórica, porque es formalista, de memoria e informativa. Es cierto que existen cursos de Filosofía del Derecho y Sociología Jurídica, entre otras ciencias sociales, pero como aprendizaje complementario, poco importante y desligado del resto del Plan de Estudios, por lo que no cumplen con la función integradora y crítica de la teoría jurídica.[44]

Eso es lo que pasa respecto a la enseñanza-aprendizaje del Derecho de acuerdo con Pérez Lledó, y que coincide con lo que sucede en las escuelas mexicanas de Derecho. Veamos el diagnóstico más cercano, el nuestro: ¿Cómo es la docencia jurídica en nuestro entorno inmediato?

Como parte de la investigación sobre la formación ideológica del estudiante de Derecho, en nuestro entorno inmediato, pudimos estar en todos los grupos, de todos los grados y de todas las asignaturas de la Licenciatura en Derecho, de nuestra universidad michoacana, con observadores alumnos que pasaron inadvertidos, ¿qué fue lo que encontramos?: Que actualmente la enseñanza-aprendizaje del Derecho se identifica con la pedagogía tradicionalista, caracterizada, entre otros aspectos, por las siguientes categorías de análisis, derivadas de la observación efectuada:

1. Verbalismo, abuso de la exposición verbal que pocas veces llega a ser conferencia, dejando el uso de la voz exclusivamente para el docente, en un monólogo a veces confuso y sin sentido, mientras el alumno es condenado al silencio, excepto para decir "presente" al pase de lista y es todo lo que llega a decir en cinco años de carrera silenciosa. Incluso cuando el alumno "expone", es decir, cuando el maestro reparte el programa en "equipos" (que a su vez dividen el tema entre los integrantes, para dominar entonces individualmente, si acaso, un

[44] Péres Lledó Juan Antonio, "*Teorías críticas del Derecho*", citado por: Rodolfo Vázquez "*Modelos teóricos y enseñanza del derecho*", en varios "La enseñanza del derecho en México", editorial Porrúa, México, 2007.

subtema) es para otro abuso del verbalismo, pues el alumno solo lee lo que puso en una cartulina o acetato y, “los más avanzados”, utilizando Lap-Top y video proyector. Desde luego existen también excepcionales maestros que hacen muy dinámica su clase y otros más con excelentes conferencias, así como alumnos que exponen muy bien y participan colaborando con lecturas previas.

2. Verticalismo, en un ambiente antidemocrático el docente es el único que decide y ordena, en tanto el alumno obedece; conformándose una ideología de sometimiento y heteronomía, en la que el alumno espera que otro decida respecto a su propia formación. Lo peor es cuando el docente, de manera unilateral, decide qué conocimiento debe “aprender” el alumno. A veinte docentes les preguntamos: ¿Qué es la libertad de cátedra? Todos respondieron que es el libre ejercicio en el aula y la facultad de decidir el maestro. No, la libertad de cátedra bien entendida es explicitar, en clase, la tendencia ideológica de preferencia, sin imponerla, pero no someter contenidos y estrategias didácticas (que incluyen evaluación) a las decisiones arbitrarias y unilaterales del docente. Otra vez con sus muy honrosas excepciones, en cuanto encontramos maestros que crean un clima áulico agradable, democrático y donde impera el dialogo y el respeto para todos, por lo que las decisiones respecto a temáticas y estrategias didácticas, incluyendo evaluación, también se toman entre todos.

3. Magistercentrismo, el docente es el centro de todo y decide todo: horario, contenidos, estrategia didáctica, evaluación; incluso decide el tipo de alumno y de egresado que se forma. El docente impone cuándo y cómo habrá clases, cuándo el conocimiento es “correcto”, quién aprueba, cómo calificar (que no evaluar); si quiere llega tarde, termina antes (o después, así otro maestro espere afuera del aula), puede cambiar los temas del programa, decide los textos de consulta y si “ya

acabó” el programa; el docente lo decide todo mientras el alumno en actitud pasiva depende de las decisiones de otro, en un asunto tan importante como es su propia formación.

4. Obediencia, el alumno todo lo que hace es obedecer: ¿cómo quiere el maestro las respuestas? ¿Cómo quiere “el trabajo” de investigación? ¿Qué actitud asumir? ¿Qué conducta desarrollar? Pide permiso para entrar, para salir, para hablar, ¿qué abogados estamos formando? obedientes, acríticos irreflexivos, pasivos, indiferentes. También aquí encontramos excepciones con maestros que fomentan el pensamiento crítico, la participación y la autonomía en los estudiantes, pero lo triste es que son muy pocos (7 de 35 observados).

5. Represión, se controla toda iniciativa del alumno, aprendiendo sin crítica, ni reflexión. El docente recurre con frecuencia a la amenaza de la calificación para reprimir al estudiante, también utiliza su posición privilegiada tanto en el salón de clase, como en las relaciones humanas en el aula. Se reprime la curiosidad, la creatividad, el pensamiento, el comportamiento y, lo peor, el conocimiento que no sea el seleccionado por el docente; se comprobó al contrastar 29 programas de la misma asignatura, impartida por 14 diferentes docentes, solamente 6 coincidieron en la temática general.

6. Marginación del desarrollo afectivo, de actitudes, de habilidades y competencias, en el proceso de aprendizaje, la guía de observación arrojó que en las clases las actividades y actitudes de maestros y alumnos se limitan exclusivamente al aspecto cognitivo, cuando no a la simple memorización. Pero el conocimiento se construye con toda la personalidad. En la realidad el profesional involucra toda su persona. Sobre todo cuando vivimos en un medio que exige el

desarrollo de competencias, de habilidades, de actitudes; en el aula se mutila el espíritu y se desintegra el desarrollo armónico del ser humano.

7. Autoritarismo, el docente abusa de su posición y llega a extremos de creer que él es el único depositario de la verdad y el conocimiento. La escuela tradicionalista recomendaba cierta actitud de distanciamiento y menosprecio respecto del alumno, pero en las escuelas y Facultades de Derecho se llega a extremos insultantes, más que menosprecio algunos docentes muestran hasta desprecio por sus alumnos. Por fortuna en este aspectos son los menos (8 de 35 observados), la mayoría de los maestros son respetuosos y atentos con los alumnos, incluso se nota cierto aprecio por los estudiantes, quienes corresponden con admiración y reconocimiento a sus maestros. Se ha encontrado incluso una interesante relación: a mayor conocimiento jurídico del maestro le corresponde un trato más amable y sencillo con sus alumnos, en tanto que a mayor ignorancia del docente más autoritarismo y malos tratos para los estudiantes.

8. Tedio, es una de las principales características de la actual didáctica jurídica (en 30 de 35 aulas observadas imperó el aburrimiento), aburrido el docente simula enseñar y aburrido el alumno simula estar atento, sobre todo cuando al maestro solo le interesa el salario y cuando al estudiante tiene como único propósito aprobar el curso; se simula estudiar (sobre todo en periodo de exámenes) con sus excepciones por fortuna (también de maestros claro). Al observar las clases de Derecho se nota de inmediato el gran tedio, por un monólogo del docente que casi no se comunica con los estudiantes. Por lo tanto ambos se dedican a esperar que transcurra el tiempo de clase, en un ambiente tedioso y de indiferencia mutua.

9. Evaluación de la memorización con abuso del examen escrito como único instrumento de calificación o acreditación, para mayor control del docente y menos aprendizaje del alumno. La evaluación es casi siempre para aprobar o reprobar alumnos y por lo tanto no es evaluación; no se evalúa el curso, ni al docente; no sirve la evaluación para que el maestro sepa la eficiencia de su curso y el alumno su grado de aprendizaje. En un muestreo probabilístico, aleatorio simple, todos los alumnos (100 % de 35) afirmaron que siempre se les evalúa con examen escrito.

10. Formación ideológica, de conformidad y hasta apología del sistema establecido, según las respuestas de entrevista en profundidad (sobre todo del 5º. y último grado). El alumno se forma en una ideología reaccionaría y conservadora, que ve en el Derecho una garantía de permanencia del orden vigente, al servicio del grupo social privilegiado, sin reflexión, sin análisis, sin crítica. Con excepción de algunos maestros con clara ideología democrática, disidente y progresista, que intentan inculcar en sus alumnos por medio de sus clases o a través de sus publicaciones. De igual forma destacan alumnos, como algunos de las Casas del Estudiante (Servicio de hospedaje y alimentación que la Universidad Michoacana brinda gratuitamente en más de 25 edificios), con tendencia ideológica nicolaita y con actitudes de crítica, rebeldía y lucha social, aunque los espacios para su manifestación, sobre todo en el aula, son limitados y escasos.

11. Falta de ética, esta es, lamentablemente, una característica de la enseñanza-aprendizaje del Derecho. Falta ética profesional docente cuando no se asiste a clases (y es muy seguido) o cuando no se prepara la clase (también muy frecuente). Es falta de ética profesional exigir “un buen trabajo” a los alumnos sin especificar qué trabajo ¿investigación? ¿de qué tipo? (tesina, monografía, informe, ensayo, artículo) ¿qué características posee un “buen” trabajo? En especial es total

falta de ética profesional ponerle precio a las calificaciones o acosar sexualmente a alumnas y alumnos, por fortuna son unos cuantos, se señala a 9 de 366; es falta de ética docente abusar de la posición como maestro para lucrar, menospreciar, imponer, etc. Pero además el docente corrupto es hasta cierto punto ingenuo, porque se atreve a pensar que no se sabrá que le puso precio a las calificaciones, cuando que el mismo grupo que aceptó el acuerdo se encarga de difundirlo. Debe saber el corrupto que toda la comunidad se entera de lo que hace y que, tarde o temprano, se le ajustarán las cuentas ante el Tribunal Universitario. Sin embargo la gran mayoría de los maestros predican la honestidad con el ejemplo, tenemos excelentes catedráticos que por décadas han tenido una trayectoria intachable. Aquí es conveniente recordar que hemos venido proponiendo una Comisión para la Defensa de los Derechos Fundamentales del Universitario, porque hace mucha falta, sobre todo a los estudiantes, aunque la protección sería para todos los universitarios, empleados, maestros, alumnos, autoridades, otorgando por supuesto el derecho de defensa del acusado.

12. Excepciones, existen también los maestros responsables, admirables, dignos de reconocerse, honestos y muy preparados, los que sí tratan de que sus alumnos aprendan, que respetan a los estudiantes, que crean un ambiente agradable y democrático en el aula, que tratan de innovar, de hacer investigación, de construir el conocimiento, de fomentar la crítica, la reflexión y la participación. Son maestros que además investigan, publican sus artículos, ensayos y libros, se actualizan, producen y son cada día mejores. También existen los alumnos responsables, que aprenden, investigan, estudian, critican y participan; que no permiten imponer arbitrariedades, que exigen maestros eficientes y educación de calidad, que reclaman se respeten sus derechos y que cumplen con sus

obligaciones. Existen también empleados de apoyo muy eficientes y autoridades empeñadas en una gestión de calidad, que todos los días resuelven problemas y cumplen sus tareas, que exigen a los demás, a todos, que se cumpla de manera eficiente y honesta con el trabajo universitario. Lamentablemente son excepciones.

En el aula universitaria, sin embargo y con sus excepciones persiste la didáctica jurídica tradicional, que también implica aspectos ideológicos, que en la rutina cotidiana parecen inadvertidos pero que son efectivos por sistemáticos y constantes; se trata de la concepción "bancaria" del conocimiento, que plantea Paulo Freire[45] y consiste en las ideas de: Que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado. Que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado. Que el educador es quien habla; el educando, el que escucha. Que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción. Que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito". Que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe. Que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

En las escuelas y Facultades de Derecho se puede observar tal concepción e incluso más radical, ya que el docente de Derecho decide, en nuestro medio, cuando hay clases y de qué duración, cambia los contenidos, abusa de su posición, etc. lo que redunda en un conocimiento del Derecho que no rebasa la descripción, sin análisis, reflexión y crítica, es decir, sin construcción del conocimiento.

En este sentido y ya desde una perspectiva epistémica se ha considerado que el individuo se mueve (o tendría que hacerlo) desde un primer plano, óntico o de la memoria (descriptivo y de definiciones), al ontológico de la explicación, comprensión y transformación de la realidad; para pasar al tercer nivel reflexivo o

[45] Freire Paulo, *"La educación como práctica de la libertad",* Editorial Siglo XXI, México 1979

autocognitivo, del conocimiento del conocimiento, en base a experiencias epistemológicas en las que el conocimiento se construye, se elabora e incluso se encuentra, se descubre, se interioriza y se aplica cambiando al sujeto que conoce y al objeto conocido. Tendríamos que reconocer que en las escuelas y facultades de Derecho difícilmente superamos el primer nivel, óntico, en base a fuentes como: un libro de texto, diccionarios, enciclopedias, códigos, leyes, jurisprudencia a veces y escasa referencia a la realidad social y los principios del propio Derecho. El conocimiento jurídico se presenta, con demasiada frecuencia, considerado como un saber "ya elaborado", "ya conocido", listo para ser memorizado y olvidado inmediatamente después del examen, con escasa comprensión y con ausencia de reflexión crítica.

En el caso del conocimiento jurídico, vale la idea aristotélica que le define como la relación que el ser humano establece con la realidad, pero agregamos que se trata (o debería ser) de una relación no contemplativa sino activa, para aprehender y no solo aprender, de reconstrucción y construcción; en el caso del Derecho y en la idea de totalidad, pero también de especificidad, no podemos marginar sus elementos básicos: Objetos jurídicos, sujetos jurídicos, procesos y valores (o desvalores); a ellos debemos agregar: contexto, causalidad y finalidad, así como la ontología jurídica en sí. Para el caso de intentar ascender al plano ontológico habrá que buscar no la descripción sino la comprensión y transformación de la realidad jurídico-social, cuestionando ya en el plano epistemológico, teleológico y hermenéutico, al conocimiento mismo y las formas de abordarlo o construirlo.

En tal contexto micro (el macro tiene que ver con la globalización, el neoliberalismo, el Estado, el Derecho y la formación del jurista, que se tratarán en

otro punto de la tesis de grado) el gran reto es construir el conocimiento jurídico acorde a las necesidades actuales de una sociedad compleja. Por lo que se hace necesario revisar el tema de la epistemología jurídica.

### 3.2. LA EPISTEMOLOGÍA, LA FILOSOFÍA Y EL DERECHO.

El nexo Derecho-Humanidades es un asunto epistemológico y filosófico, cuando se trata de la formación de juristas de posgrado. ¿Qué epistemología es la idónea para incluir al Derecho en el campo de las Humanidades? ¿Con qué Filosofía?

En un mundo globalizado en la pobreza y con una ideología deshumanizante, la famosa tesis del viejo Marx es más vigente que nunca; hoy en Latinoamérica significa: conocer para transformar.

Marx buscó en los filósofos materialistas griegos la esencia de su tesis de doctorado y el complemento para la dialéctica que aprendería de Hegel, para integrar una filosofía materialista dialéctica y una sociología materialista histórica, que le llevaría a bajar de su nube a la filosofía y ponerla al servicio del cambio social.

Habrá que plantearnos la situación del derecho frente al cambio social: es ajeno, un obstáculo o un factor causal.

Mucho antes que Marx, Sócrates fue de los primeros filósofos considerados subversivos, dejándonos su concepción de la filosofía como un cuestionarnos de manera permanente, sin conformarnos con lo existente y, sobre todo, con la creencia que parece firme y clara.

El Derecho es pocas veces cuestionado en sus principios y su aprendizaje, en las aulas universitarias, a veces no pasa de ser un conjunto de creencias. La filosofía socrática, más que un conocimiento en sí y para sí, es una actitud de cuestionamiento ante las certidumbres establecidas; algo que falta con demasiada frecuencia en la enseñanza-aprendizaje e investigación del Derecho. En varios sentidos aprender Derecho es una aceptación sin más de una serie de dogmas, que llevan incluso a hablar de la dogmática jurídica o de la parte dogmática de la Constitución, sin razonamiento al respecto. El dogma es en esencia la negación de la razón y no se puede construir conocimiento jurídico en base a la fe.

Las enseñanzas de Sócrates, si son bien aprendidas, nos dejan la lección de no aceptar un “conocimiento” fundado solo en la supuesta autoridad y, peor, en base a la imposición del magister dixit. Incluso los clásicos deben ser cuestionados para un proceso de conocer en base al esfuerzo y la racionalidad.

La filosofía nace con Sócrates entonces como pregunta, como interrogación, como duda; pero sobre todo como búsqueda de la verdad y ligada además a un inherente compromiso de la filosofía y del filósofo a un compromiso ético. Verdad y ética que hoy son de los grandes ausentes en las clases cotidianas de Derecho, al limitar a éste en una simple normatividad y su conocimiento en una serie de definiciones a memorizar, al margen de la realidad social donde se realiza la verdad del Derecho y el auténtico papel del profesional del Derecho.

Otra enseñanza que nos deja Sócrates, incluso con el ejemplo de su muerte, es la de que al conocimiento le es inherente la ética; Platón recoge las lecciones de Sócrates y liga además el conocer con el ideal de justicia y el respeto por la verdad; igual de importante es la idea platónica de educar a través de la filosofía, en especial a los gobernantes, pero incluso cuando los gobernantes se nieguen a

prepararse o reflexionar sobre las consecuencias de sus actos, como esperaría la clase gobernada, se podría sin embargo confiar en la prescripción legal, en las leyes humanas, para lograr relaciones sociales adecuadas al interés común. Su modelo de Estado ya no es simplemente el gobernado por filósofos, sino en la organización regida por normas jurídicas[46], tendientes por definición y esencia a un orden político justo y, es más, equitativo.

Aquí vale la pena analizar la idea respecto a la subjetividad, sobre todo en relación a la justicia: es posible que cada quien tenga una idea distinta respecto a lo que es justo y que tal idea cambie en el transcurso de los tiempos o según sean los lugares y el contexto en el que se piensa sobre la justicia, sin embargo no cabe duda que en algún momento y en distintos lugares se pueda compartir una misma idea, por ejemplo respecto a lo injusto; es posible y necesario que, hasta para entendernos, participemos de manera persistente y confiable en una idea de justicia como idea universal, eterna y objetiva, sobre todo para hacer posibles consensos éticos y, por lo tanto, políticos.

Respecto al conocimiento Platón coincide con su maestro en la necesidad de reflexionar sobre las nociones que habitualmente se adoptan, sin crítica ni cuestionamiento alguno. Por eso y otras muchas razones más, los estudiantes de Derecho tendrían que leer y estudiar la Filosofía y, de manera especial, la Filosofía del Derecho.

En Platón encontramos también la búsqueda de las ideas objetivas, eternas y universales[47], así como la inauguración del pensamiento metafísico occidental al preguntarse qué son la justicia, la bondad y la belleza; nosotros plantearíamos

[46] Las Leyes
[47] El Banquete, Fedón, La República.

ahora qué relación existe entre esos conceptos o categorías y también con el conocimiento, la verdad y la ética.

Para que los estudiantes del Derecho no piensen que la filosofía es algo abstracto y sin aplicación en la cotidianeidad, idea que es muy frecuente, vale la pena reflexionar sobre la siguiente cita de Fernando Savater[48]:

"Platón no fue un filósofo alejado de la realidad, de la vida social, de la convivencia humana. Más bien todo lo contrario. La filosofía nace con un propósito político desde sus inicios y Platón es un filósofo con conciencia y exigencia política. No buscaba apenas una reflexión sobre el mundo, sino que esa reflexión sobre el mundo permitiera mejorar la convivencia y la organización de los seres humanos. A esa mejor organización, Platón la llamaba <<justicia>>, y se traducía en la organización de la polis, de la República, de la situación de la comunidad humana".

Para una definición de monografía la epistemología es: la rama de la filosofía que trata de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. La epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados, de las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación entre el que conoce y el objeto conocido.

Respecto al concepto de Filosofía se trata, de acuerdo con Platón, del uso del saber en beneficio del ser humano. Pero también ha tenido diversas acepciones interesantes para nuestro trabajo, ya que se le ha concebido como: Deseo de conocimiento, teoría del ser y el pensar, análisis conceptual, crítica del lenguaje y explicación de todas las cosas por sus causas últimas.

[48] Savater Fernando, *La aventura de pensar*, Editorial DEBATE, México, 2008, pp18-19.

Por lo tanto la Filosofía del Derecho que aquí proponemos es la reflexión sobre: los principios, problemas, teorías y conceptos fundamentales de la teoría jurídica; la labor de los juristas; presupuestos y dogmas, valores y fines; crítica del fenómeno normativo, social, filosófico e histórico y construcción del conocimiento del Derecho para el cambio social.

El diccionario de filosofía (de Incola Abbagnano) no contiene el vocablo epistemología, sino que remite a la teoría del conocimiento, haciendo una interesante aclaración respecto a que la epistemología y otros términos como gnoseología: "tienen el mismo significado; no indican, como ingenuamente se cree a menudo, una disciplina filosófica general como la lógica, la ética o la estética, sino más bien la consideración de un problema que nace de un supuesto filosófico específico, esto es, en el ámbito de una determinada dirección filosófica".[49]

De igual forma pero en otro sentido la epistemología ha pasado a ser la llamada filosofía de la acción, por su enorme influencia en el trabajo de expertos de las más variadas disciplinas científicas, pero sobre todo en materia educativa. Sin embargo el diccionario de ciencias de la educación le dedica un pequeño párrafo, diciendo que la epistemología se ocupa de la teoría de las ciencias y remite a la gnoseología y a la teoría del conocimiento.[50]

Pero por fortuna se dedica un buen espacio a la palabra epistéme como un tipo de conocimiento que implica una cierta idea de la realidad, lo es en sí el origen de la filosofía, en tanto diferenciación cognoscitiva, así como una concepción particular de la realidad; incluso se habla de una conciencia epistemológica, que deriva en la necesidad de revisar los orígenes de la filosofía, es decir, la

[49] Abbagnano Nicola, *Diccionario de filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000, pp. 228-9.
[50] Sánchez Cereso Sergio, Director; *Diccionario de las ciencias de la educación* ; Santillana; Madrid, 1999.

constitución del saber racional como saber distinto del saber espontáneo; pero además como una actitud hacia la construcción del saber científico, filosófico, inherente desde entonces a una humanización como base y meta del saber. No podemos olvidar que para Platón la filosofía es el conocimiento al servicio del ser humano; además de los evidentes casos paradigmáticos de Parménides y Heráclito: materia en movimiento como razón y causa de todo lo existente. Como sabemos en el siglo V a.C., los sofistas griegos cuestionaron la posibilidad del conocimiento. Gorgias argumentaba que nada realmente existe, que si algo existiera no podría ser conocido y que, si el conocimiento fuera posible, no podría ser comunicado. En tanto Protágoras esgrimía que no se podía afirmar que la opinión de una persona fuera más correcta que la de otra.

Con Platón se parte ya de una determinada filosofía para analizar la cuestión del conocimiento, por lo que intentó dar respuesta a los sofistas postulando la existencia de un mundo de formas inmutables y eternas, las ideas, sobre las que es posible tener conocimiento exacto y cierto. Las cosas que vemos y tocamos –dirá el idealismo platónico- son copias imperfectas de las formas puras estudiadas en las matemáticas y la filosofía. Por lo tanto sólo el razonamiento abstracto de estas disciplinas lleva al verdadero conocimiento. Se atribuye a Aristóteles el planteamiento de considerar a la epistéme como una forma de saber y alcanzar la verdad; coincidiendo con Platón, concibe el conocimiento abstracto como superior a cualquier otro, diferente sobre todo por el método adecuado para alcanzarlo. Aristóteles considera, ya en la relación sujeto-objeto, que casi todo el conocimiento se deriva de la experiencia.

En torno a la historia de la epistemología la lista de autores y paradigmas es importante, interesante y larga: desde el origen en la Grecia antigua, los llamados

racionalistas: Descartes, Spinoza y Leibniz; los empiristas Bacon y Locke; el empirismo lógico, el sociohistoricismo humanista, el racionalismo crítico; el empirismo inductivo, el Circulo de Viena; la inducción probabilística, el lenguaje lógico; la crítica racionalista (Popper), el realismo crítico, la estructura de las revoluciones científicas (Khun), la teoría de la acción comunicativa (Habermas), la Escuela de Frankfurt; la sociología del conocimiento (Durkheim, Weber, Lukacs, etc.). Lo que entre otras cosas nos da la lección: que el conocimiento producido en la práctica científica es una actividad social, no individual, con muchas repercusiones sociales en un determinado contexto histórico.

Se reconoce como el primer gran filósofo que abordó el estudio del conocimiento al francés René Descartes, en el siglo XVII, ya que intentó plantear un fundamento del conocimiento independiente de límites y supuestos. Para Descartes, conocer es partir de una proposición evidente, que se apoya en una intuición primaria: "pienso, luego existo".

Sin embargo Kant negó que la realidad pudiera ser explicada únicamente mediante los conceptos y se propuso conseguir el mismo objetivo, pero intentando determinar los límites y capacidades de la razón. Su planteamiento parte de reconocer que si bien existen juicios sintéticos a priori trascendentales y para la *comprensión* de la naturaleza, el ámbito del conocimiento se limita al reino de la experiencia.

Para John Locke, las impresiones de la sensibilidad sólo forman la base primaria del conocimiento. David Hume y algunos autores neopositivistas posteriores consideraron, por el contrario, que las nociones de las ciencias formales no son empíricas ni conceptuales, sino formales.

En tanto que para el empirismo existen otras experiencias además de la sensible, como la experiencia histórica, la experiencia intelectual, etc. por lo que el propio término: experiencia tiene un sentido más amplio. Con lo que se incluyen otros autores representativos de estas concepciones como: Martin Heidegger y Jean Paul Sartre que defendieron posturas existencialistas; John Dewey y William James, de orientación pragmatista; y José Ortega y Gasset, que mantuvo la postura que él llamó raciovitalismo, en la que vida y razón constituían los dos polos de su concepción del mundo.

La epistemología había venido siendo entendida como una teoría del conocimiento en general, sin embargo en el siglo XX los pensadores se interesaron principalmente por construir una teoría del conocimiento científico. Se atribuye a los autores del Círculo de Viena la construcción de una epistemología de este tipo, como el germen del movimiento del empirismo o positivismo lógico. Se trataba de conseguir un sistema unitario de saber y conocimiento, que a su vez requería la unificación del lenguaje y la metodología de las distintas ciencias. El lenguaje tendría que ser insersubjetivo por medio de la utilización de formalismos y de una semántica común y universal. Vendría también la fenomenología de Husserl y su propuesta para distinguir cómo son las cosas desde la perspectiva de cómo pensamos que son en realidad, para una mejor comprensión del referente conceptual del conocimiento

De Ludwig Wittgenstein derivan dos paradigmas: el del positivismo lógico y el campo de análisis lingüístico;  el primero planteando que sólo hay una clase de conocimiento: el conocimiento científico, verificable en la experiencia; en tanto que los analistas lingüísticos se han propuesto estudiar el modo real en que se usan los

términos epistemológicos claves: conocimiento, percepción, probabilidad, verdad, etc.[51]

Ya instalados en la modernidad, citado por Juan de Dios González[52], Piaget distingue cuatro grandes periodos de la evolución histórica de la epistemología: a) La epistemología griega, con sus implicaciones metafísicas, lógicas y matemáticas; b) La aportación del álgebra y la geometría analítica de Descartes, derivando para lo que nos interesa aquí y ahora en la idea del sujeto como constructor de conocimientos, el movimiento como campo cognitivo y la teoría de la causalidad; c) La teoría del análisis infinitesimal; d) La idea kantiana en el sentido de que es el sujeto cognoscente el que construye la objetividad superando el realismo de las apariencias y d) La lógica dialéctica que propone Hegel. Como vemos se trata más de saltos o rompimientos epistemológicos, que de una evolución natural de la ciencia.

Para Piaget la epistemología (genética en su caso) es el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado. Como posturas científicas el mismo autor, Piaget, considera tres grandes corrientes: a) La positivista, desde Comte al neopositivismo vienés y anglosajón; b) La escuela de Marburgo con Cassirer, Cournot o Brunschvicg, y c) La relativa al tratamiento sobre los instrumentos del conocimiento de cada ciencia. [53]

La Epistemología del Derecho se ocupa entonces del conocimiento jurídico en sí, porque de acuerdo con Hegel: antes de estudiar el Derecho necesitamos

---

[51] Enciclopedia Hispánica; 5: 402-404; 1994-1995. Enciclopedia Microsoft Encarta `97 13 de abril de 2008. Gutiérrez Sáenz, Raúl, (1987) Introducción a la filosofía; Editorial Esfinge, México. Hessen, (1985) ; Teoría del conocimiento; Editorial Esfinge, México.

[52] González Ibarra Juan de Dios, *Epistemología jurídica*, Editorial Porrúa, México, 2003.

[53] Piaget, J. *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología,* Paidós, México, 1989, p.13,Citado por González Ibarra op cit p.13

reflexionar sobre qué es el conocimiento mismo.[54] Sin embargo aquí pensamos que no podemos desligar el conocimiento, en este caso jurídico, de la concepción misma del Derecho; porque la idea que tengamos de lo jurídico determinará cómo concebimos su conocimiento.

Analizar lo que es el Derecho, su esencia más allá de su definición, tiene aquí tres objetivos: construir un fundamento teórico-conceptual para la tesis de grado; plantear la problemática del contenido en la enseñanza-aprendizaje del Derecho y su consecuente tratamiento epistemológico y pedagógico y, tal vez, ofrecer algunas opciones de contenido para la enseñanza-aprendizaje e investigación, respecto a una concepción más completa, compleja e integral del fenómeno jurídico.

### 3.3. Tendencias epistemológicas actuales.

Para nuestro trabajo las tendencias epistemológicas actuales, que podrían plantear posibilidades de cientificidad del Derecho, en el campo del conocimiento de los social, y que más nos interesan, por sus implicaciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje e investigación del Derecho y como invitación para las enormes posibilidades de los contenidos de más actualidad e interés en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, más allá de las imperantes iusnaturalistas (cuando menos en el discurso) y positivistas, estarían algunas como las siguientes, agrupadas en tres grandes posturas:

[54] Hegel, J G F, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas,* Ed. Porrúa, México 1990, p.231

### 3.3.1. Postura empírico-analítica.

La modernidad, entre otras cosas, ha significado la aparición de grandes corrientes epistemológicas, respecto al campo de las ciencias sociales y en torno a la metodología, como la postura empírico-analítica, cuyo contexto nace en el renacimiento, los grandes descubrimientos geográficos, los inventos y las universidades, la revolución industrial, el capitalismo-imperialismo, la Escuela Clásica del Derecho Natural, la Ilustración el Positivismo, la Revolución Francesa, el protestantismo, etc.

Para David Hume: (*"Del conocimiento")* la fuente válida del conocimiento reside en la experiencia sensible, en los sentidos.

Como posición filosófica, pero sobre todo metodológica, el positivismo nace en el siglo XIX, con Augusto Comte ("*Curso de filosofía positiva"),* y su Ley de los tres estados: Teológico o mitológico, Metafísico, especulativo abstracto y Positivo o de la ciencia positiva, descripción sistemática por leyes naturales, producto de la observación y reflexión racional.

El positivismo rechaza toda metafísica para afirmar lo positivo, el dato como guía para el hombre y la sociedad. El conocimiento válido es el conocimiento científico que se ha de extender a todo campo de investigación. Positivo= útil, real, certeza, preciso, absoluto.

Émile Durkheim, (*"Las reglas del método sociológico")* estableció las bases del análisis de los hechos sociales según el modelo de las ciencias naturales: Aplicar el positivismo al análisis de los hechos sociales.

K. R. Popper, ("*La lógica de la investigación científica"),* afirma: El trabajo del hombre de ciencia atiende a problemas relevantes teorético-cognoscitivos: 1. La inducción, generalizar desde la comprobación experimental de hipótesis, 2.

Eliminación del psicologismo, no importa quién y cómo, 3. Contrastación deductiva de teorías, 4. La demarcación, separar la ciencia de la especulación metafísica, 5. La experiencia, el mundo real, 6. La falsabilidad como criterio de demarcación, 7. El problema de base, empírica, y 8. La objetividad científica.

Paul Orenzen, (*"Pensamiento metódico"),* funda la escuela del constructivismo, como un programa de fundamentación que procediendo metódica y normativamente y partiendo de la praxis de la vida articulada lingüísticamente, construye mediante una conducta reglada el lenguaje científico.

Thomas S. Khun, (*"La estructura de las revoluciones científicas"),* plantea el desplazamiento del estudio lógico de la ciencia al estudio social de la misma. En tanto afirma que el paradigma científico es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma.

Pierre Thuller, trata los condicionantes filosóficos, metafísicos, religiosos, ideológicos, económicos y político-sociales del conocimiento científico (con su respectivo impacto sobre el conocimiento). La ciencia es un producto humano y social (colectivo, no enteramente racional) que no puede desvincularse de los estudios sociales de la ciencia, que forman parte del núcleo de una epistemología social crítica.

Jean Piaget (*"Epistemología Genética"*), afirma el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado.

Las teorías más importantes que integran esta postura son:

a) RACIONALISMO, la causa principal del conocimiento reside en el pensamiento, en la razón.

b) INTELECTUALISMO, se conoce por el razonamiento y la experiencia

c) OBJETIVISMO, el objeto determina al sujeto.

EMPIRISMO, el conocimiento se produce por la observación directa y neutral de la realidad, y se comprueba con la experimentación.

POSITIVISMO LÓGICO, el conocimiento comienza con la postulación de hipótesis y se comprueba con la contrastación.

ESTRUCTURALISMO, el conocimiento se realiza transformando lo abstracto en un producto del conocimiento concreto.

Entre sus principios básicos se encuentran: el monismo metodológico, la teoría científica se demuestra empíricamente, mediante el manejo de hipótesis, variables, etc.; el progreso científico es la acumulación de conocimiento; la ciencia es neutral, libre de valores.

### 3.3.2. Postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística.

Según sus autores (Aristóteles, Hegel, Dilthey, Ranke, Windelband, Rickert, Schütz, Wrigth, Gadamer, Weber), las ciencias naturales explican los fenómenos mediante leyes causales frente a las ciencias humanas que comprenden en base a fines.

Las ciencias humanas y sociales no pueden seguir el modelo explicativo de las ciencias naturales, pues en las primeras el objeto de estudio es el mundo del ser humano y, como tal, un producto del espíritu humano, algo que se ha creado histórica y socialmente por el ser humano a través del lenguaje.

Por ello existe una unión entre el investigador, ser humano, y la realidad investigada (seres humanos), entre el sujeto y el objeto en las ciencias humanas y sociales.

La comprensión es el método más adecuado para captar el significado y la intencionalidad.

Wright (“Intencionalidad y explicación teleológica”) aúna el mundo intersubjetivo de los hombres, siempre mediado lingüísticamente, con un modelo explicativo de las acciones intencionales de los seres humanos.

El conocimiento está inserto en el mundo de la vida y no se puede desvincular del proceso de la vida, de la interacción y del lenguaje. Esta preinteligencia se evidencia fenomenológica y hermenéuticamente y no mediante un puro análisis lógico-empírico.

Alfred Schütz en su teoría: Formación de conceptos y lógica de las ciencias sociales (*“Fenomenología del mundo social”)*, intenta relacionar los conceptos fenomenológicos con la sociología comprensiva de Weber:

La ciencia social es fundamentalmente comprensiva, trata de comprender el significado subjetivo de la acción social.

El objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social: suma total de interacciones, intersubjetivas y lingüisticas.

Para Hans-Georg Gadamer (“El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica”): El lenguaje es el medio universal en el que tiene lugar la comprensión misma y la forma de realización de la comprensión es la interpretación. Todo comprender es interpretar y toda interpretación se desarrolla en el medio de un lenguaje y es, al mismo tiempo, el lenguaje propio de su intérprete.

### 3.3.3. Postura dialéctica o crítico hermenéutica.

En su contexto nace de la posición crítica frente al reduccionismo positivista y sus matices fenomenológicos. Los críticos de la Escuela de Frankfurt buscan

fundamentar las ciencias humanas y sociales, desde la crítica y la totalidad dialéctica.

Entre sus autores Theodor W. Adorno (*"Sobre la lógica de las ciencias sociales"*) afirma: el auténtico conocimiento es crítico y da cuenta de la totalidad, entendida como dialéctica, a saber, la descripción de contradicciones reales de la sociedad.

La sociedad es contradictoria y, sin embargo, determinable; racional e irracional, es sistema y ruptura, naturaleza ciega y mediación por la conciencia.

"La experiencia del carácter contradictorio de la realidad social no puede ser considerada como un punto de partida más entre otros varios posibles, sino que es el motivo constituyente de la posibilidad de la sociología en cuanto tal. Únicamente a quien sea capaz de imaginarse una sociedad distinta de la existente podrá ésta convertírsele en problema; únicamente en virtud de lo que no es se hará patente en lo que es" Jurgen Habermas[55]

Para Jurgen Habermas la ciencia y la tecnología están más bien regidas por valores e intereses que a veces contradicen la búsqueda desinteresada de la verdad.

La sociedad tecnológica ha servido… para perpetuar las instituciones del Estado y despolitizar a los ciudadanos. De ésta forma la razón y la ciencia se han convertido en herramientas de dominación más que de emancipación. La razón y el conocimiento tienen sentido si es en pro de una sociedad mejor.

En ese futuro (que se construye hoy), la comunicación humana no debería estar sujeta a la dominación del Estado (y éste a la iniciativa privada) y los

[55] Op cit p 225

ciudadanos racionales deberían poder actuar de forma libre en la política. Con un interés cognitivo emancipatorio (desde la autorreflexión).

El Contexto es el actual siglo XXI, inicio del tercer milenio y sus grandes pendientes: la contradicción entre el avance científico y tecnológico y el estancamiento o atraso moral representado por la desigualdad social imperante; y el desafío de la humanidad sobre su propia sobrevivencia.

En la actual sociedad del conocimiento y la información, otra vez desde el poder que da el saber, se dicta "la verdad oficial". Vale la pena una mirada a algunas de las metodologías en discusión: La revolución Cognitiva de Howard Gardner basada en la Interdisciplinariedad y las Inteligencias Múltiples: 1. Lingüística, 2.Lógico-matemática, 3. Espacial, 4. Musical, 5. Cinético-corporal, 6. Interpersonal, 7. Intrapersonal, 8. Ecológica; La Epistemología de la Complejidad de Edgard Morín con repercusiones en Derecho, Filosofía, Historia, y las Ciencias Políticas…Nuestra vida y la realidad social son complejas. Creemos ver la realidad y en realidad vemos lo que el paradigma nos pide ver y ocultamos lo que el paradigma nos impone no ver, en un juego reciproco y complejo entre el todo y las partes …..estamos confrontados al desafío de la complejidad…hay complejidad dondequiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones… lo que nos recuerda al Derecho como maraña de leyes. Pero hay también otra complejidad que proviene de la existencia de fenómenos aleatorios: "…todas las cosas están ligadas entre sí… considero imposible conocer las partes si no conozco el todo, pero considero imposible conocer el todo si no conozco las partes" Pascal.…nada está realmente aislado en el Universo y todo

está en relación (efecto mariposa) Estamos en la era planetaria y todo lo que ocurre en un punto del globo puede repercutir en todos los otros puntos del globo.[56]

También encontramos una propuesta provocativa en Manuel Castells: El yo en la sociedad de redes: la era de la información; El capitalismo de la información; Revolución tecnológica de la información; Economía de la información; Sociedad Red, una nueva forma de organización social; Complementariedad bipolar: Red-Ego.

Así como interesante es la Psicología Social de Sege Moscovici: ciencia de la mente en la sociedad, de los conflictos individuo-sociedad, de la ideología y del tránsito de la comunicación a la conformidad.

Desde luego sigue vigente la teoría de Michael Foucault y la: Arqueología de las ciencias humanas, su análisis de la microfísica de poder, pero también la micro y microfísica de la emancipación, incluyendo las indisolubles relaciones de: Saber-poder-saber-verdad, poder-tecnología, poder-relación desigual de fuerzas, poder-subjetividad, poder-inmanente y poder-resistencias. En especial resalta, para esta tesina, el análisis Foucaltiano del poder disciplinario capitalista que somete, vigila, excluye, discrimina, normativiza, domeña; el poder panóptico, carcelario, que es sometimiento de cuerpo y alma; y el dominio total desde el poder en la represión sexual.

Todas estas ideas y teorías (y otras más por supuesto) podrían plantear otros contenidos en la enseñanza-aprendizaje e investigación del Derecho, acorde con el contexto actual o para comprenderlo mejor, y que podría derivar en otra ideología jurídica, pero ¿a qué llamamos ideología? ¿existe una ideología jurídica?

[56] Citado por: Ursua N., Ayustarán I. y González en: *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales,*
Ediciones Coyoacán, México 2005; también pueden consultarse de Edgar Morin: *Introducción a una política del hombre*, Editorial Gedisa, Barcelona 2002; y *El Método 5 la humanidad de la humanidad*, Ediciones Cátedra, Madrid 2006.

## CAPÍTULO 4. LA PEDAGOGÍA Y EL DERECHO

Si pretendemos el análisis de la relación Derecho y Humanidades (en adelante van con mayúscula para diferenciar los dos grandes temas de investigación), debemos partir del análisis de la relación dialéctica entre conocimiento y concepción de Derecho, porque el objetivo de la presente tesis tiene que ver con una propuesta de formación docente (y en ella un tipo de conocimiento): la (y el de) de las humanidades, y porque de acuerdo a la idea que tengamos sobre lo que es el conocimiento así será el tipo de Derecho, ligado o no a las Humanidades, que trataremos como objeto de investigación, y viceversa: a la idea que tengamos del fenómeno jurídico, le corresponderá un proceso de conocimiento, desde las Humanidades o divorciado de ellas. Uno y otro conceptos determinan el tipo de metodología a utilizarse en la enseñanza-aprendizaje e investigación del fenómeno jurídico e incluso el tipo de jurista que deseamos formar. Por ejemplo si se piensa, de acuerdo a la concepción bancaria de Freire, el conocimiento como “algo” que “alguien” (el docente) tiene, para depositar en otro que no lo tiene (el alumno), entonces el acto educativo es una transmisión de conocimiento y de ideología, el rol del maestro es el del “que sabe”, el que describe el conocimiento y el papel del alumno es el del que “no sabe” que repite lo escuchado, el que recuerda aunque no comprenda; pero si se piensa que el conocer es un proceso de construcción e incluso de descubrimiento o encuentro, entonces el acto educativo es de construcción del conocimiento y no de transmisión, de aprendizaje significativo y no de enseñanza, es de reflexión crítica y no de memorización de definiciones, leyes y códigos; el papel del docente es el de

crear o facilitar las condiciones necesarias para llegar a la construcción del conocimiento, el del alumno es de participación activa en la praxis de su propia formación.

Lo mismo ocurre con el Derecho, su concepción específica determina el tratamiento metodológico en su didáctica e investigación. Según Robert W. Gordon, por ejemplo, respecto a la concepción del Derecho y su consecuente didáctica, afirma:

"… quien se adhiera a la teoría crítica norteamericana entenderá el Derecho como uno de los aparatos ideológicos del Estado a través del cual se reproduce el *statu quo,* asumirá por lo tanto que se debe enseñar mostrando críticamente la forma en que opera, denunciando las estrategias de dominación y mantenimiento de jerarquías que el sistema jurídico intenta ocultar. Los objetivos de enseñar así el derecho serán entonces formar abogados y jueces militantes, que traten de modificar este estado de cosas y lo acerquen a ciertos ideales políticos alternativos" [57]

En cambio, y lo más frecuente en nuestro entorno, se tiene una idea radical o extremadamente formalista del Derecho, como conjunto de normas jurídicas y nada más, lo que implica una enseñanza de descripción y transmisión del conocimiento jurídico, del docente al alumno, donde el primero describe para que éste lo conozca y sobre todo lo recuerde en un examen de memoria, sin reflexión, sin crítica y sin perspectiva de estudio interdisciplinario, mucho menos de participación en la transformación del sujeto, su objeto de estudio y su contexto.

[57] Gordon W Robert *Conferencia Brendan Brown: La Teoría crítica del derecho (Critical Legal Studies) como método de enseñanza del derecho,* en Bömer F. Martin (compilador), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía,* gedisa editorial, barcelona 1999.

Otro planteamiento respecto a la didáctica jurídica o mejor: a la formación del jurista, y que parte de una idea distinta del Derecho, es el de Carlos Nino en una concepción del Derecho como: "práctica social moralmente legítima (es decir que permita la deliberación democrática amplia y reconozca derechos fundamentales) la enseñanza del derecho debe entrenar en esta forma particular de deliberar, entendiendo cuestiones básicas de justificación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real. Los graduados deberán ser jueces que entiendan los límites que impone la democracia a su trabajo, y que asuman su responsabilidad como custodios de los procedimientos democráticos, de los derechos fundamentales y de la práctica social en la que consiste el derecho, y como abogados deberán asumir su responsabilidad protegiendo la práctica pero acercándola a la mejor interpretación posible. En fin, los graduados deberán ser los guardianes de la deliberación democrática y de las reglas que la definen" [58]

Existen por lo tanto Modelos Teóricos del Derecho y, en consecuencia, de enseñanza-aprendizaje del fenómeno jurídico, entre los que se suele citar los siguientes:

A. CONCEPCIÓN FORMALISTA O POSITIVISTA ORTODOXA.

Consideración puramente normativa (positivista) del Derecho creado por los órganos facultados al efecto; la actitud es a-valorativa, a-crítica, pasiva, y "neutral" política y moralmente, ideológicamente conservadora; el conocimiento jurídico ya está elaborado y listo para ser memorizado, la didáctica jurídica de aprendizaje

[58] Citado por Böhmer M.F. (1999: 14-15).

consiste en repetir sin criticar o cuestionar, su consecuente evaluación es el examen de memoria.

B. CONCEPCIÓN ARGUMENTATIVA, DEMOCRÁTICA Y HUMANISTA.

El Derecho es concebido como una argumentación, es decir, como renuncia al uso de la fuerza física o de la coacción psicológica como medio de resolución de conflictos. El Derecho es un sistema de normas, principios en sentido amplio y principios en sentido estricto. Del Estado (Legislativo) de Derecho ha de transitarse al Estado Constitucional de Derecho. La formación del jurista supone por tanto las siguientes tesis:

1. Integración de las diversas esferas de la razón práctica: Derecho, moral y política.

2. La razón jurídica no es sólo instrumental (medio) sino razón práctica (fines).

3. La actividad del jurista no está guiada exclusivamente por el éxito o la utilidad, sino por la idea de corrección, por la pretensión de justicia.

4. Criterios como Universalidad, coherencia, integridad, etc.

5. Formación democrática, y

6. El Derecho no es solo para lograr objetivos sociales, sino también valores morales.

Desde el punto de vista ideológico: se favorece la formación, la autonomía, la dignidad humana y la igualdad, la ética y el compromiso social, la solidaridad, la participación, la democracia y la justicia social.

C. CONCEPCIÓN CRÍTICO-REALISTA, con las siguientes características:

Énfasis en la dimensión histórica y social del Derecho. Interdisciplinariedad. Dimensión política del Derecho y del discurso jurídico. Indeterminación del Derecho y subjetividad del razonamiento jurídico. Carácter ideológico del Derecho (conservador o progresista), y ambivalencia del Derecho (conservación y transformación).

En el Plan de Estudios que enfatiza la importancia de las ciencias sociales, éstas deben ir implícitas en todas las asignaturas, no al lado y de menor importancia. El razonamiento jurídico debe incorporar el nivel teórico, político y social. En el aspecto ideológico se demanda, en el jurista, un sentido de responsabilidad y compromiso social, como parte constitutiva de la concepción del Derecho, no reproduciendo y defendiendo el statu quo, sino como un factor de transformación y de cambio.[59]

Como vemos la concepción del Derecho y su consecuente tratamiento metodológico en el aprendizaje y la investigación del fenómeno jurídico deriva en aspectos políticos, culturales, sociales e ideológicos. Por lo pronto y para tales efectos, podemos entender por Derecho cuando menos cuatro conceptos: I. Conjunto normativo coercitivo, positivizado e institucionalizado. II. Uno de los aparatos ideológicos de Estado destinados a reproducir el statu quo. III. Práctica social moralmente legítima en tanto que se encuentra fundada en una deliberación democrática suficientemente amplia. IV. Ciencia que estudia el sistema jurídico,

[59] Pérez Lledó, citado por Rodolfo Vázquez, en: Varios, *La enseñanza del derecho en México,* Editorial Porrúa, México, 2007

social y filosófico, determinado históricamente y denominado Derecho. De donde derivan diversas dimensiones del fenómeno jurídico:

1. Como Ciencia Social, Ciencia del Derecho (mejor: Ciencias del Derecho), Epistemología Jurídica y/o Teoría del Derecho, cuando menos como reflexión y debate de la cientificidad del Derecho, en el campo de las ciencias sociales o de la sociología y una especificidad: la jurídica. Como una de sus posibilidades en relación a las ciencias sociales, o de los saberes sociales, en estrecha relación con las ciencias sociales o del espíritu e incluso como una de las humanidades en indisoluble conexión con la literatura, el arte en general y la Historia, sobre todo para una perspectiva más amplia en su enseñanza-aprendizaje e investigación.

2. Sistema normativo jurídico (dogmático), que regula determinadas relaciones sociales y en relación con fenómenos como el poder, el cambio o el control social.

3. Fenómeno social, y en consecuencia económico, político, cultural e ideológico.

4. Fundamento filosófico y, por lo tanto, ontológico, axiológico, epistemológico, lógico y teleológico, y,

5. Suceso o hecho histórico y, en consecuencia, determinado y determinante, de coyunturas y proyectos específicos de lugares y tiempos de la humanidad.

Como vemos el Derecho es mucho más complejo que un conjunto de normas jurídicas, como mucho más compleja es la sociedad que intenta regular, ¿ordenar? ¿dirigir? ¿controlar? ¿cambiar?. En tanto conjunto de normas con características específicas (jurídicas) el Derecho es también y sobre todo un fenómeno social y, al igual que la educación, la religión, etc., socializador; en el

sentido de que contribuye a formar un comportamiento acorde con un determinado orden establecido.

Pero en este aspecto, el Derecho es mucho más efectivo que la educación o la religión, en virtud de la coercitividad, que es la característica fundamental de todo orden jurídico normativo. Para ello se cuenta con el Estado y su poder implícito.

Se considera que donde existe la sociedad existe el Derecho, por lo que se le infiere como una necesidad social. Pero no siempre se reconoce que la sociedad es heterogénea, incluso que se encuentra claramente caracterizada, sobre todo en Latinoamérica, por la desigualdad social y que en este contexto el Derecho cumple una función específica, no solo la de regulación, también la de técnica de control social e incluso la de posible cambio pacífico, la de progreso incluyente, a ésta última debería apuntar la enseñanza-aprendizaje e investigación del Derecho, por sus implicaciones axiológicas y teleológicas.

Sin embargo el orden social actual, preservado entre otros factores por el Derecho, no beneficia a todos por igual; en tanto para unos significa privilegios y derroche, para otros es carencia hasta de lo más indispensable para sobrevivir.[60]

Por lo tanto, de las diversas acepciones que se pueden dar al Derecho, nos interesa la que le ubica como el sistema de normas para regular la conducta humana, es decir, como uno de los medios efectivos de control o emancipación social, susceptible entonces de configurar un objeto de estudio social trascendente.

En tal postura es oportuno el planteamiento en el sentido de que el hombre necesita vivir en sociedad, y que para conseguir la supervivencia se exige la instauración de un orden social, es decir, el acotamiento de las acciones individuales con el objeto de conseguir los fines del ser humano. Esta conformidad

[60] Especialmente en México nos preguntamos ¿Qué Derecho y qué Estado ha permitido que en el mismo lugar exista el hombre más rico del mundo (Carlos Slim) y la población que expulsa más mano de obra a los EEUUAA, en el año 2008.

se obtiene por los medios e instituciones de socialización, que consisten, en conjunto, en el proceso educativo que hace al individuo asumir los roles sociales que poco a poco lo integran al grupo, al igual que le permite una interiorización, siendo también y por lo tanto un proceso por el cual el individuo hace suyas las normas sociales. Al conjunto de instrumentos y técnicas dirigido para presionar a los individuos para realizar las conductas (que se esperan) del grupo, se les denomina control social.

La concepción del Derecho que nos interesa, aquí y ahora, además de su carácter de disciplina de estudio, entre otras dimensiones, es la que tiene que ver con la ideología y el control social, es decir, como proceso de socialización por el que se aceptan y conciben como propias las normas jurídicas, determinando una específica formas de ser y pensar; pero también como medio de represión ante cualquier forma de rompimiento o inconformidad del orden establecido, cuyo ejemplo más claro es sin duda el Derecho Penal de acuerdo con Raúl Zaffaroni[61]

El Derecho ha de estudiarse e investigarse en una unidad de análisis, en su totalidad, que le reintegre a su contexto económico, político y cultural, es decir, que sea analizado como fenómeno social; pero además estrechamente ligado a la justicia y demás valores que representa y que deben estar presentes en el Licenciado en Derecho, en una ética profesional en la que identifique su actividad como una acción política orientada a la justicia social; en base a un estudio del Derecho como sistema normativo pero en nexo estrecho con las demás ciencias sociales.

Tal perspectiva de estudio del Derecho implicaría una comprensión sobre todo más humana, incluso en aspectos como la coercitividad, que hace diferente a

[61] Zaffaroni E. Raul *"Tratado de Derecho Penal",* Tomo I, Cárdenas Editor, México, 1990

la norma jurídica de otras como las morales, religiosas, sociales, etc. Lo cual además apunta ya a una manera distinta de estudiarlo e investigarlo: la perspectiva cualitativa; tal fuerza coercitiva podría verse en la concepción Weberiana, como ya se analizó, no por tal fuerza en sí, sino por su representación en los seres humanos. Pero ¿Cómo se formó determinada concepción del Derecho? Sin duda el aspecto pedagógico en la formación del jurista es fundamental.

### 4.1. Reseña de la enseñanza del Derecho en México.

La Pedagogía, como análisis del fenómeno educativo, es un hecho cotidiano en el posgrado de Derecho. ¿Qué tanto se materializa la concepción de las Humanidades en el aula universitaria de los estudios de Maestría?

Aquí nos apoyamos en el excelente trabajo de Rocío Catalina Ramiro Sánchez: “La profesionalización docente, una alternativa para la formación pedagógica del Profesor de Derecho” (Tesis de Maestría):

La recepción del Derecho europeo en las Indias se realizó por tres vías: una oficial o real, otra académica o científica y otra práctica; por vía oficial el *ius commune* romano-canónico se recibió, en cuanto contenido a través de las siete partidas; por vía práctica en dependencia de la vía académica se operó en la praxis judicial indiana en tanto la recepción del derecho por la vía académica se va a realizar por medio de las universidades establecidas en las Indias las que contribuyeron a través de la enseñanza del Derecho a recibir y difundir las diversas corrientes jurídicas, es ésta última vía la que para efectos de este trabajo analizaremos un poco más.

La enseñanza del Derecho español así como las diferentes corrientes filosóficas y jurídicas van a ser transmitidas en la Nueva España a través de las Universidades: la primera de ellas fue la Universidad Real y Pontificia fundada tempranamente en 1551, a finales del siglo XVIII fue fundada la Universidad de Guadalajara; la Universidad Real y Pontifica fue erigida por real Cédula fechada en la ciudad de Toro el 21 de septiembre de 1551 y se instaló el día de la conversión de San Pablo en 1553, esto es el 25 de enero,[62] ciento cuatro años después Juan Amos Comenio publicaba su máxima obra pedagógica Didáctica Magna.

Barrientos Grandon explica que las cátedras de Derecho se empiezan a dictar en 1553 siendo la de Prima de Cánones la primera, así mismo comenta el autor que los Estatutos de la Universidad fueron elaborados por el oidor Pedro Farfán en 1580 en donde además de señalarse las cátedras se señalaba las lecturas que en cada una de ellas habría de efectuar el catedrático.[63] Lo que nosotros podemos encontrar en las cartas descriptivas tan usadas por la tecnología educativa.

Con respecto al método de enseñanza de los estudios jurídicos Barrientos comenta que si bien es cierto que se cuentan con pocos datos al respecto se tienen los diálogos latinos titulados *Academia Mexicana,* escritos en 1554, por Francisco Cervantes de Salazar catedrático de retórica, consideramos importante citar un fragmento de dicho documento de manera textual:

[62] Cfr. PLAZA y Jaen Bernardo citado por Barrientos Grandon, en *La cultura jurídica en la Nueva España.*U.N.A.M. 1993, p.123.
[63] BARRIENTOS, Grandon Javier. *La Cultura Jurídica en la Nueva España.*UNAM, México, 1993, p.286.

"Para leer Cánones, de que es catedrático de Prima, sube a la cátedra el Doctor Morones, a quien tanto debe la Jurisprudencia. Sus discípulos, que son muchos, le oyen con gusto por su claridad. Muchos le siguen. Y con razón. De las diez a las once, y en la misma cátedra, el doctor Arévalo Sedeno explica y declara los Decretos Pontificios con tal exactitud y perfección, que los más doctos en Derecho nada encuentran digno de censura, sino mucho que admirar, como si fuesen palabras de un oráculo. Es copioso en los argumentos estériles, conciso en los abundantes, pronto en las citas, sutil en las deducciones. Presenta sofismas y los deshace, nada ignora de cuanto hay más oscuro y elevado en Derecho, y por decirlo de una vez, es el único que puede hacer jurisconsultos a sus discípulos."[64]

La descripción anterior es el claro ejemplo del método escolástico, en donde el catedrático tras leer el texto ponía los casos o dificultades que planteaba y recurriendo a las glosas y comentarios los resolvía, es de manifiesta singularidad las tendencias marcadas de la docencia tradicional ya que claramente se identifican características del magistrocentrismo.

La Universidad de México respondió necesariamente al espíritu colonialista de la corte de España, en donde el estudio de la Filosofía, de las Letras y de la Jurisprudencia de algunos ilustres criollos como don Miguel Gregorio Ignacio Hidalgo y Costilla Gallaga y del Generalísimo José María Morelos y Pavón, aunado a las condiciones políticas y económicas de la colonia se verían reflejadas sus cátedras en el pensamiento de estos ilustres próceres de la Patria generadores del movimiento de Independencia de 1810.

[64] Cfr. SALAZAR Cervantes citado por Barrientos Grandon en *La Cultura Jurídica en la Nueva España.* UNAM, México, 1993. p.125

Desde la consumación de la independencia hasta el porfiriato la Universidad de México se vio envuelta en la vorágine de los acontecimientos de la época, subsistiendo a los embates políticos y carencias económicas del Estado; la Universidad de México fue suprimida en los años de 1833 por Valentín Gómez Farías, fungiendo como vicepresidente del Gral. Antonio López de Santa Anna, presidente de la Nación bajo un régimen Centralista; en 1857 Ignacio Comonfort emite un Decreto, suprimiendo nuevamente la Universidad de México, el 5 de marzo de 1856 es restablecida por Félix Zuloaga y en 1861 nuevamente es clausurada por el triunfo de los liberales, reabierta durante la intervención francesa en 1863, posteriormente el propio Maximiliano de Habsburgo restablece la ley que la había cerrado en 1857, promulgándose la nueva Ley orgánica de Instrucción Pública de 2 de diciembre de 1867 y su correspondiente Ley reglamentaria;[65] Ante los embates políticos que sufría la educación en México, la Universidad de México y la de Guadalajara carecieron de reformas sustanciales tanto en su curricula como en los métodos docentes en boga en Europa y Estados Unidos; hay que recordar que la escuela nueva surge en el siglo XIX en contraste con el tradicionalismo que considera al docente como el responsable y protagonista principal del proceso educativo.

En tanto el liberalismo modificaba las anquilosadas concepciones del mercantilismo, se van conformando otros ejes de reflexión y análisis y que formarán las bases filosóficas de la escuela nueva, tal como el positivismo de Augusto Comte, estableciendo su concepto de Ciencia positiva dando origen a las leyes de los fenómenos tanto físicos como sociales.

[65] CAMPOS, Chacón Sergio. Enseñanza del Derecho y Metodología Jurídica. Editorial Cárdenas, México, 1992, p.301.

No es sino hasta 1910 siendo dictador del País Porfirio Díaz y Don Justo Sierra el titular de la Secretaría de Educación Pública cuando se elabora el proyecto de Constitución de la Universidad Nacional; dos meses después inicia la Revolución de 1910, al parecer nuevamente la Universidad tan necesitada por el pueblo mexicano tendría que esperar 20 años más para dar inicio con los postulados críticos, filosóficos y reflexivos que regían la vida universitaria, la inquietud revolucionaria subsistía y deseaba cristalizar la autonomía universitaria, su principal objetivo; quedaba claro que mientras el país no gozara de estabilidad social y política, la columna vertebral de toda institución educativa como lo son: sus principios filosóficos, currículum, los objetivos, la metodología y docencia, etc., no eran de interés ni podrían ser actualizados a las corrientes pedagógicas que en Europa y Estado Unidos se habían estado desarrollando, para estos tiempos la escuela nueva vivía su apogeo e iniciaba la tecnología educativa.

En nuestro país en 1917 todavía discutíamos si la universidad debería ser autónoma o no, será hasta 1929 con la creación de la Universidad Nacional Autónoma de México a la que se le atribuía la calidad de una corporación pública autónoma con plena capacidad jurídica.

Es importante señalar que la universidad surge históricamente en el momento y condiciones específicas de México cumpliendo al menos formalmente un objetivo concreto en cada etapa de la historia  e identificada con las condiciones económicas, políticas y sociales de nuestro país; en el apartado anterior de manera sucinta revisamos como la universidad de nuestro país se vio obligada a desviar su

función como tal por las circunstancias políticas que vivía la nación y que de alguna manera fue arrollada por las circunstancias, la docencia que inicia con la implantación de la Colonia Española de corte escolástico sumamente tradicional va a continuar durante trescientos años que dura la Colonia y durante los próximos ochenta años posteriores a la independencia; las escuelas universitarias y la de leyes no son la excepción, van a tener ligeros cambios en la enseñanza; durante el Maximato, Cardenismo y años subsecuentes hasta la actualidad la enseñanza del derecho sigue siendo tradicionalista, aunque con algunos tintes de tecnología educativa, implementación de metodologías basadas en algunos casos en la enseñanza comparativa, intentos de aplicación de métodos activos o constructivistas o implementación del sistema de casos, no se podrá dar un cambio sustancial al problema de la enseñanza sino se parte de las reformas a las currículas educativas y de la profesionalización docente de sus profesores.

### 4.2. La enseñanza del Derecho en Michoacán

La enseñanza del Derecho en Michoacán comienza con el establecimiento de dos cátedras de derecho en el seno del Colegio de San Nicolás Obispo de la ciudad de Valladolid por real Cédula fechada el 23 de noviembre de 1797, para la apertura de las Cátedras de Derecho Civil y Canónico, con una dotación de 400 pesos anuales a cada catedrático hecha por Doña Francisca Xaviera Villegas y Villanueva una gratuita y liberal donación de 1600 pesos[66].

[66] TAVERA, Alfaro Xavier. Las primeras Cátedras de Derecho en Michoacán. Morevallado. México. 1998. s/p

A decir de Jaime del Arenal Fenochio[67] para el siglo XIX solo dos instituciones formaban juristas, a las cátedras establecidas en el Colegio de San Nicolás de Obispo se sumaron las fundadas al interior del Colegio Seminario Tridentino de Valladolid a partir de 1819 y hasta 1859, cuando el liberal Epitacio Huerta mandó clausurarlo y confiscó su edificio.

El 14 de enero de 1901 se funda la Escuela de Jurisprudencia de Michoacán y en 1905 el Seminario Tridentino deja de ofrecer los estudios de Derecho, de tal manera que tanto el Colegio de San Nicolás y el Seminario Tridentino mantuvieron sus puertas abiertas simultáneamente de 1847 a 1859 y de 1867 a 1905, año en se clausuró el Seminario Tridentino; durante todos estos años el contenido de la enseñanza fue el mismo, pero bajo la República Restaurada y el Porfiriato la posición política y la ideológica de ambas instituciones implicaron diferencias radicales en cuanto a objetivos, métodos y contenidos de los planes de estudio de ambas escuelas. Liberal y moderno, acorde con el triunfo de la codificación y con el imperio de la legislación, el Colegio de San Nicolás y más tarde la Escuela de Jurisprudencia fueron modificando sus planes de estudio para ajustarlos con el liberalismo. En tanto el Seminario Tridentino prefirió mantener el tipo de instrucción aprobado y desarrollado desde la primera mitad del siglo, únicamente renovando sus textos y aceptando en su tradicional plan de estudios la inevitable presencia de una legislación y unos códigos que venían a significar el desplazamiento de un *ius naturalismo* que la iglesia se aferraba por sostener en contra de un positivismo legalista que dejaba toda la creación del Derecho y la determinación de lo que es justo o injusto en manos de los legisladores, fueran estos locales o federales.

[67] www.colmich.edu.mx/files/.../Jaime%20del%20Arenal%20Fenochio.pdf

Dichos ajustes no cambiaron la idea que se tenía acerca del Derecho y de la justicia acorde con la teología católica.

Por otro lado argumenta el maestro del Arenal que además del Colegio de San Nicolás, el Seminario Tridentino, la Escuela de Jurisprudencia y las Escuelas Libres existía otra Institución en Michoacán que también formaba abogados, y se refiere al Seminario Conciliar de Zamora. Explica que a finales del siglo XIX, se enseñó Derecho fuera de Morelia; en 1863 queda establecido el Obispado de Zamora y siendo su primer titular el Obispo Antonio de la Peña y Navarro, fue él quien echó los primeros cimientos de la enseñanza del Derecho en el occidente michoacano por medio del establecimiento de cátedras jurídicas en el seminario Conciliar.

Retomando el tema de la Escuela de Derecho es menester hacer una brevísima historia de la misma. A fines del siglo XVIII y principios del XIX, el Colegio de San Nicolás había alcanzado un nivel académico encomiable, pues ofrecía tres ramas del conocimiento en sus aulas: la del Sacerdocio, la del Derecho Canónico y la del Derecho Civil. Entre 1799 y 1810 se graduaron en la naciente escuela de Derecho cincuenta y cuatro bachilleres. El primero fue Don Manuel Tiburcio Orozco y Álvarez del Castillo, en Derecho Canónico (1802) y Don José Vicente Macías Ramos, en Derecho Civil (1803).

Con la guerra de Independencia, el Colegio de San Nicolás suspendió sus actividades académicas, para convertirse en cárcel, primero (17 de octubre de

1810) y después en cuartel (1811). Sus puertas se reabrieron nuevamente a la enseñanza hasta el 17 de enero de 1847 en un acto que presidió Don Melchor Ocampo, quien había recibido del Cabildo eclesiástico, por escritura pública, los derechos sobre el Colegio de San Nicolás Obispo, el cual desde entonces recibió el nombre de "Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo". En esta nueva etapa, la Dirección del Colegio recayó en el Licenciado Onofre Calvo Pintado; como Secretario fue nombrado Santos Degollado y como Capellán el Presbítero Antonio Rabia, quien dispuso de la antigua capilla para el servicio religioso.

El 28 de enero de ese mismo año se abrieron nuevamente las cátedras de Derecho Civil y Jurisprudencia Eclesiástica. El grado de Jurisprudencia lo confería el Supremo Tribunal de Michoacán.

En 1854 los estudios de Derecho estaban separados en cuatro cátedras: Derecho Natural, Derecho Civil, Derecho Canónico y Derecho Público.

En 1867 fungían como Regente y Vice-Regente del Colegio el Dr. Rafael Carrillo y el Presbítero Antonio Ortiz, respectivamente. Todavía en 1892, se impartían en el Colegio de San Nicolás las cátedras de Jurisprudencia del primero al quinto año, además de la materia de Derecho Romano; pero en 1901, por órdenes del propio Gobernador, Don Aristeo Mercado, los estudios de Jurisprudencia fueron separados del Colegio, para fundarse así la Escuela de Jurisprudencia, independientemente de aquella gloriosa institución, la cual se veía restringida en su vida académica.

El primer director de la Escuela de Jurisprudencia, fue el Licenciado Luis B. Valdés, quien pidió licencia el mismo día de la inauguración, por ser en ese momento, al mismo tiempo, Secretario General de Gobierno. En su lugar quedó al frente de la dirección del plantel el Licenciado Miguel Mesa. (El primer edificio de Escuela de Jurisprudencia se encuentra en la esquina que forman actualmente las calles de Morelos Norte y 20 de Noviembre, ahora es un hotel).

El gobernador Alfredo Elizondo suprimió en 1915 el subsidio para la Escuela de Jurisprudencia, por la poca demanda de esta profesión y sus pocos alumnos fueron becados en la ciudad de México; uno de estos alumnos fue Gabino Fraga, más tarde Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Por decreto del Estado de fecha 15 de octubre de 1917 y a iniciativa del Ing. Pascual Ortiz Rubio, gobernador de Michoacán, se establece la Universidad Autónoma de Michoacán, denominada oficialmente Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, integrada entre otras dependencias por la Escuela de Jurisprudencia.

El 11 de agosto de 1919 el mismo gobernador Ortiz Rubio promulgó la Ley Reglamentaria de la Universidad, en cuyo artículo 1° se menciona ya como Facultad, la Escuela de Jurisprudencia[68].

### 4.3. La docencia jurídica

Nuevamente nos apoyamos en la tesis de Rocío Ramiro para caracterizar la docencia jurídica:

Una de las características de este nuevo siglo es la ruptura de paradigmas tanto a niveles de ciencia como de sociedad. Las ciencias sociales, por su parte,

[68] http://www.themis.umich.mx/derecho/

afrontan una revisión estructural de conceptos estratégicos: Estado, soberanía, Derecho, ecología, poder, etnias, bloques regionales, desintegraciones raciales, etc. Nuevas preocupaciones emergen a la arena internacional: la globalización, la posmodernidad, la interdependencia, neoliberalismo, la pobreza ilimitada, el desempleo y los servicios, registran novedosos retos al hombre contemporáneo.

En este contexto, la educación como actividad reproductora de valores, hábitos, informaciones y roles, no es extraña a tales mutaciones, por lo que los especialistas y pedagogos preparan nuevos paradigmas docentes al respecto siendo una de esas alternativas la docencia crítica.

El Derecho como disciplina humana reguladora de conductas, es sometida a diversos cuestionamientos, al igual que su enseñanza, la didáctica crítica como una alternativa real para la enseñanza del Derecho en contraposición a la didáctica tradicional que por su verticalismo, verbalismo, autoritarismo e intelectualismo, para esta escuela como se comentó anteriormente, el subjetivismo docente excluye al estudiante de toda participación y de relaciones humanas de igualdad y respeto.

En tanto que la docencia tecnocrática en su afán de adiestrar a los estudiantes en base a estímulos premio-castigo descontextualizando los contenidos histórico-sociales de las disciplinas científicas, así como haciendo uso excesivo de la tecnología aplicada a la educación deshumanizando al estudiante; en donde las actividades de aprendizaje buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos ayudados por complejos medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivaciones evidentes.

En la actualidad estas didácticas han dejado de ser una alternativa para la enseñanza del Derecho que habrá de adaptarse a las condiciones generadas por este mundo globalizado; lo anterior no significa que todo lo propuesto por estas escuelas no son de ayuda en el proceso enseñanza aprendizaje sino que habrá que adecuarlas y dosificarlas no solo a la realidad de la enseñanza del derecho sino que habrán de adaptarse a los diseños curriculares ya establecidos por las propias universidades.

Quizás uno de los estudiosos del derecho más preocupados por la enseñanza de esta disciplina es Jorge Witker, el cual hace algunas reflexiones de la enseñanza del derecho; opina que bajo un esquema tradicional y tecnocrático, se propicia una reacción a este tipo de docencia en la que la didáctica crítica concibe "a la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su "deber ser" para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera "una buena enseñanza" sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para docentes como para alumnos."[69] Como se ve, trata de explicar el fenómeno educativo desde una perspectiva más amplia que la del salón de clases: desde la escuela y desde la sociedad. Lo cual va a permitir al docente ubicar y conocer cuáles son sus limitaciones así como sus potencialidades, con qué elementos cuenta tanto desde afuera del salón de clases como desde adentro, mismos que están influyendo y condicionando la labor docente, cuál es la problemática a la que

[69] WITKER V. Jorge, Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho. U.N.A.M., México, 1995, p.262

se enfrenta el docente dentro del aula, que por causa de problemas de carácter social complejos van a incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de la docencia crítica Witker[70] establece tres niveles de análisis para comprender el fenómeno educativo:

a. El social: que analiza las causas políticas, económicas, culturales, etc. que son las que explican y determinan fenómenos que se presentan dentro del aula, un ejemplo es la masificación de la enseñanza, su origen es de carácter político y no educativo, sus consecuencias repercuten en el aula propiamente.

b. El escolar: en donde la costumbre se convierte en norma y principio que se aplica con rigidez y en forma impersonal reflejándose en el aula: edificios especiales para la enseñanza, horarios fijos para aprender, programas de estudio preestablecidos, calendarios para evaluar.

c. El aula: en donde el profesor enfrenta básicamente tres problemas:

- La concepción que tiene el docente como los alumnos de lo que es enseñar y aprender, partiendo de esta concepción repercutirán en el aula.

- Las relaciones interpersonales en el aula de lo que realmente se enseña y de lo que realmente se aprende todo ello en torno a los planes y programas de estudio.

- La selección de los contenidos a manejar.

[70] Ibidem pp.224-225

Desde la perspectiva de la docencia crítica la enseñanza del Derecho a través del modelo tradicional a generado un estancamiento en la adquisición de conocimientos jurídicos y en la práctica jurídica, modelo de arraigo histórico en las facultades y escuelas de derecho, ahora bien, por qué ese arraigo, hay que recordar que el modelo de docencia jurídica tradicional supone al derecho como un conjunto de normas que rigen la conducta de los hombres en sociedad; de tal manera que este conjunto de normas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico, en donde las normas prefiguran la realidad deseable y esta realidad debe ajustarse a las norma.

En donde el Derecho se reduce a normas autosuficientes que se integran a un sistema y que diseñan un deber ser que no debe confundirse con el ser y en consecuencia no se establece ese razonamiento dialéctico que preestablece la didáctica crítica; al no concatenar el deber ser con el ser se da un dualismo neutro, a histórico que separa tajantemente forma y contenido. Witker comenta al respecto que la forma es decir, la norma es la materia prima del abogado y del jurista en tanto el contenido es la vida social que solo importa al hombre de derecho cuando esa vida social impacta o cae en la hipótesis de la norma.

En donde el derecho aparece como algo que se encuentra previamente dado, esto es, un orden previsto o preestablecido para una sociedad o grupo humano; de tal suerte, así concebido el derecho se presenta como un deber ser a realizar por esa sociedad o grupo humano, previniendo así un orden que se considera deseable; así el derecho se concibe como algo independiente de las relaciones sociales, visión ésta que facilita un trabajo docente, aséptico y

aideológico, funcional al autoritarismo, tan arraigado en nuestras escuelas de derecho[71] categorías totalmente fundamentadas en un modelo de docencia tradicional; con un objeto de aprendizaje con estas características es fácil colegir que no hay formación, investigación, ni comprensión, ni mucho menos discrepar o cuestionar contenidos y discursos, de tal manera que discurre un derecho verbalista en donde el docente es mero comunicador frente a un estudiante pasivo[72], es decir, una educación bancaria, todo ello bajo un contexto institucional subordinado a un aparato hegemónico de dominación política global por lo tanto el docente para no caer en fundamentos deberá comprender que el cómo enseñar o aprender van unidos dialécticamente al qué enseñar o aprender en un contexto social sin soslayar el ser del deber ser (la norma).

¿Cuáles son las consecuencias de éste modelo tradicional de la enseñanza del derecho? Prácticamente el que toda actividad académica y científica sustentada en este modelo didáctico genera que la cultura jurídica se atrofie y se estanque. "En donde los textos jurídicos, los tribunales, las notarías y las agencias de seguridad se adhiere a esa rutina de dominación en donde las violaciones al estado de derecho se vuelven públicas y cotidianas".[73] Lo que significa que todo contexto social-jurídico que es la base de toda formación-información del estudioso del derecho se encuentra descontextualizado del aula.

Dicho lo anterior el modelo de docencia crítica –humano y solidario- debe sobreponerse a una nueva epistemología del derecho en donde el cómo aprender se debe considerar como parte de qué aprender, uniendo forma y contenido,

[71] Idem
[72] Idem
[73] Ibidem p. 227

derecho y realidad social, por lo cual el derecho puede ser objeto de diferentes enfoques metodológicos, ya no puede ser de otra manera, estamos iniciando un nuevo siglo en donde el derecho debe configurarse por normas-valores y realidad social y no limitarse al ámbito normativo a decir de Witker se trata de proponer una ruptura epistemológica que supere el campo normativista y considere contenido y ser de las relaciones sociojurídicas.

Los juristas realizan una gama diversa de actividades en donde el objeto normativo tiene una serie de acoplamientos con la realidad social, ejemplo de ello es la función del legislador que al crear la ley debe extraer de la realidad los elementos que plasmarán el contenido normativo; realidad social, cultural e histórica. En tanto la aplicación de la ley el aplicador debe considerar el hecho hipotético como parte de la norma y obtener un resultado dialéctico entre forma y contenido. De tal manera que considerar al derecho en su aspecto normativo únicamente será incapaz de abordar y asimilar todos estos elementos.

El derecho normativista no puede seguir anclado en las premisas esenciales como: la ley como fuente básica del derecho; el Estado Nacional como Institución creadora de un derecho interno, tribunales jurisdiccionales para resolver la mayoría de las controversias; los Estados como únicos sujetos del derecho internacional, etc. en donde estas premisas se han visto debilitadas precisamente por el formalismo radical el cual no acepta los cambios sociales y tecnológicos.

Ejemplo de ello, es la globalización la que ha descentralizado las fuentes creadoras de derechos, hoy las cámaras de comercio internacional crean códigos y

principios que no pasan por los poderes legislativos y rigen las relaciones entre particulares de diversos países y regiones (Incoterms-arbitrajes).[74]

Por otro lado los Estados Nacionales y su derecho interno son absorbidos por los tratados comerciales internacionales, regulando los sectores básicos como las inversiones, propiedad intelectual, comercio exterior, anteriormente disciplinados por legislaciones internas, en materia de resolución de conflictos el comercio internacional va imponiendo mecanismos alternativos como los son: conciliaciones, arbitrajes, paneles, que van relegando el proceso ordinario ante tribunales jurisdiccionales nacionales, así mismo el derecho internacional ha empezado a admitir a las organizaciones no gubernamentales y empresas transnacionales como sujetos actuantes, antaño reacio a ello.[75]

A manera de conclusión "debe de incorporarse a esta nueva teoría del conocimiento jurídico, la relación poder-Estado-derecho, debiéndose abrir el espacio a un sincretismo metodológico, práctico y ontológico ante un fenómeno complejo y social como es el fenómeno jurídico"[76].

### 4.4. Las Escuelas Pedagógicas.

En la práctica docente cotidiana se asume determinada teoría pedagógica, consecuente o no con la perspectiva de las Humanidades; una vez más la investigación de Rocío Ramiro nos proporciona información importante:

[74] Ibidem, p.229
[75] Idem
[76] Cfr HERNÁNDEZ citado por WITKER en *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho.* U.N.A.M. 1995. p. 221.

Resulta posible que al hablar de pedagogía su uso genérico del término cause confusión, al relacionarlo y confundirlo con términos como didáctica, educación o enseñanza, hoy en día no se puede dar tal confusión. Como término de lenguaje común y más amplio pedagogía se refiere al saber o discurso sobre la educación como proceso de socialización, de adaptación.

En un sentido estricto se entiende por pedagogía el saber riguroso de la enseñanza que en el siglo XX se ha validado como una disciplina científica en construcción, con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico; De tal manera que el concepto de pedagogía lo encontraremos en cada una de las escuelas pedagógicas que se analizarán en el presente capítulo, concepto que ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo, desde principios del siglo XVII con Ratichius y Comenio en donde la educación tiene tintes generalizadores mediante un sistema de enseñanza planeado, sistematizado e intencional, concepto que ya en el siglo XX lo entendemos como la reflexión de la enseñanza; clarificado el concepto de pedagogía se pasará al análisis de las diferentes escuelas pedagógicas, más no se pretende hacer una historia de las mismas o un análisis exhaustivo de éstas ya que no es el objetivo central del trabajo, pero es necesario comprender cuáles han sido las diferentes posturas y sobre todo las aportaciones que han realizado los estudiosos de la educación con el transcurso del tiempo, recuperando sus orígenes, el contexto así como sus límites y posibilidades.

Si bien es cierto los procesos de reforma curricular enmarcan los nuevos enfoques pedagógicos esperando que el profesorado los asuma, también es cierto que por lo general el maestro se mantiene indiferente a las nuevas tendencias

pedagógicas y sigue trabajando con enfoques convencionales, en gran parte por el desconocimiento que se tiene sobre los diferentes enfoques pedagógicos; si bien es cierto, conocer y dominar las teorías pedagógicas no son la panacea y no basta con acceder a ellas, es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de la problemática cotidiana a la que se enfrenta el docente, "parece existir la creencia de que llevar a la práctica una teoría es una cuestión menor, que no tiene excesiva dificultad y que se aprende con la experiencia"[77] conocer e integrar las teorías pedagógicas es de las funciones más complejas a realizar por el docente.

El profesor deberá tener especial cuidado en definir su postura frente a los diversos modelos pedagógicos y sea cual sea por el que se incline no puede soslayar las aportaciones de los modelos pedagógicos con los que no coincide. Es decir, los modelos pedagógicos o teorías pedagógicas actúan como referente que guía, pero no determina la acción, por cuanto ésta debe contar con los elementos presentes y las incidencias imprevistas, además está sujeta a todo un conjunto de decisiones que no son responsabilidad exclusivamente del profesor. No se trata de hacer una amalgama de principios de aquí y de allá, sino de partir de un elemento vertebrador que permita integrar las aportaciones diversas generando nuevas hipótesis y principios.

Los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño debe estar guiado por la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesita recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación.

[77] PORLÁN, Rafael. El conocimiento de los profesores. Díada. 1998, España. p.8

¿Para qué necesita el docente de estos referentes teóricos o teorías? Para interpretar, analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello.

Las teorías, desde nuestro punto de vista proveen de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones de cómo influyen en el aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen.

A continuación presentamos las principales aportaciones de las diversas corrientes pedagógicas, para efectos didácticos y en la inteligencia que no es la única clasificación ni mucho menos las únicas escuelas pedagógicas pero sí las más relevantes, éstas se han clasificado de la siguiente manera:

- Escuela Tradicional.
- Escuela Nueva.
- La Escuela Tecnocrática o Tecnología Educativa.
- Escuela Crítica.
- El Constructivismo.

**1.- Escuela tradicional**

a) Origen: El origen de la Escuela Tradicional se remonta a los siglos XVI y XVII, dentro de su contexto histórico podemos mencionar dos elementos fundamentales lo cual no quiere decir que sean los únicos pero sí los más importantes:

- El rompimiento del orden feudal y por consecuencia el ascenso de la clase burguesa al poder y centralización del mismo en la monarquía absoluta, ese estrato de la sociedad impulsó, modificó y concentró nuevos medios de producción, iniciando con ello el sistema de cooperación y siendo el antecedente del trabajo en serie del siglo XX. El hombre en su afán de dominar la naturaleza va a desarrollar cada vez más y mejores técnicas, artes y estudios para lograr su fin.

- El debilitamiento de la iglesia cristiana, quien se encuentra en decadencia, la iglesia durante la edad media había ejercido su poderío en todos sus ámbitos y la educación no era la excepción, la manera más efectiva para los reformadores educativos de la época era sin lugar a dudas la predicación y la fundación de escuelas en las que se propagara su credo, por mencionar algunos de los fundadores con propósitos diferentes a los de la iglesia católica se encuentra Martín Lutero quien predica la escolaridad obligatoria, organiza la enseñanza primaria y se preocupa por la formación de los maestros, así como Ignacio de Loyola y los Jesuitas, ya en el siglo XVII se puede mencionar a Charles Démia y sus escuelas pobres así como las congregaciones dedicadas a la enseñanza como los frailes de las escuelas cristianas de San Juan Bautista de La Salle quien fundó escuelas populares ( 1679 ), a las que seguirán muchas otras.

Se dedicará especial interés a la escuela fundada por Ignacio de Loyola ya que ésta pedagogía contribuyó y (lo sigue haciendo) a conservar y fortalecer la pedagogía cristiana a partir del siglo XVII; al respecto Roger Gilbert opina que para comprender la pedagogía de la Compañía de Jesús es necesario admitir que ésta (la Compañía de Jesús) es un medio de evangelización que procura en primer lugar instruir y formar un grupo selecto de cristianos y que la *ratio studiorum* fue elaborada en 1586, gran parte de la didáctica de los jesuitas es amputar los textos

de escritores que ellos consideraban peligrosos es decir, tenían la habilidad de seleccionar a los autores, establecían minuciosas técnicas que justifican innumerables ejercicios de temas, trabajos de imitación, doble traducción, concertaciones y disputas aunado a un severo sistema de vigilancia y de represión basado en la emulación, la delación y la corrección corporal[78].

En materia de educación fue Francis Bacon ( 1561-1626 ) quien dio un nuevo ordenamiento a las ciencias, primeramente propuso la distinción entre fe y razón y no caer en los prejuicios religiosos que distorsionaban la comprensión de la realidad. Creó el método inductivo de investigación, oponiéndolo al método deductivo Aristotélico; Bacon es considerado como el fundador del método científico moderno. René Descartes (1596-1650) escribió el famoso discurso del método (1637) en él mostraba los pasos para el estudio y la investigación, convencido del potencial de la razón humana, se propuso crear un método nuevo, científico, de conocimiento y sustituir la fe por la razón y por la ciencia. De esa forma se convirtió en el padre del racionalismo.[79]

Juan Amos Comenio es considerado como el iniciador de la pedagogía moderna y reformador social de su época, escribió la Didáctica Magna (1657) considerado como el método pedagógico para enseñar con rapidez, economía de tiempo y sin fatiga; Ramiro Sánchez Roque al respecto comenta: " para Comenio ante todo, la escuela tradicional significa método estricto y orden cuidadosamente elaborado. Asignaba un papel central al maestro, debido a que éste personificaba el orden. Que se centraba en el método riguroso de organización del conocimiento,

[78] GILBERT, Roger. Las Ideas actuales en Pedagogía. Edit. Grijalbo, México, 1985, p.p..31-32.
[79] GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas. Edit. Siglo XXI, 3° ed., México, 2002, p.p. 69-70

preparación y dirección de los ejercicios, la distribución del tiempo y los espacios escolares."[80]

La obra máxima de Comenio como se comentó anteriormente es la Didáctica Magna en la cual para Comenio enseñar es la disposición de tres cosas: tiempo, objeto y método, éste último como imitación de la naturaleza es único pero debe despegarse en la unidad de contrarios entre enseñar-aprender, leer-escribir, palabras-cosas, etc. En donde el principio de la enseñanza es a través de los sentidos, ya que enseñar la ciencia es mostrar las cosas. Juan Amós Comenio se encontraba adelantado a su época el consideraba que se debía reunir en las escuelas a uno y otro sexo así como la enseñanza en las escuelas debería ser universal, en su Didáctica Magna Comenio establece los "requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es de que modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentar los efectos"[81].

Flores Ochoa explica que lo que Comenio llama método es más bien un modelo pedagógico global que abarca tanto métodos como técnicas de enseñanza incluyendo contenidos y programas de estudio, explica también que en sus fundamentos se encuentra explícitamente la relación alumno-maestro que se debe de dar durante el proceso enseñanza aprendizaje, siendo éste el objeto de estudio de la pedagogía moderna, en tanto que el nombre de didáctica se reserva para las técnicas y métodos del aprendizaje. Así mismo Comenio fundamenta su didáctica en el método inductivo que como todos sabemos es el pilar de la escuela tradicional actual. Así mismo concibe a la enseñanza como un acto administrativo

[80] SÁNCHEZ, Roque Ramiro. Estilos didácticos. Edit. Morevallado, México, 2001. p.25.
[81] COMENIO, Juan Amós. Didáctica Magna. Edit. Porrúa, 4° ed., México, 1995. p. 61.

de distribución de materias en el tiempo, siendo la función del maestro la de un organizador de conocimientos, un dosificador de cosas y palabras es decir planifica la enseñanza. En donde el orden es la guía en la enseñanza, de lo anterior concluimos que tanto el modelo de la pedagogía tradicional y la tecnología educativa son sustentadores de un maestro administrador, autoritario y portador de un método más que de un saber para enseñar.[82]

De acuerdo con Roger Gilbert una de las principales características de la enseñanza en las escuelas tradicionales es el magistrocentrismo el cual lo define como " la función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho y el deber del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar y de instruir al que nada sabe ni puede"[83] en tanto que para Libaneo establece que la enseñanza en dichas escuelas consiste en repasar los conocimientos para el espíritu de los alumnos y que el método adecuado es la exposición verbal de la materia y/o la demostración, donde los pasos a seguir son:

- Preparación del alumno, mediante el repaso de la clase anterior,
- Presentación del nuevo tema y/o la demostración del mismo,
- Asociación del nuevo tema con lo ya conocido,
- Generalización de los aspectos particulares se llega al concepto general,
- Aplicación de lo asimilado en la resolución de ejercicios.
- El acento puesto en la resolución de ejercicios, en la repetición de conceptos y fórmulas y en la memorización es porque está muy presente la

[82] FLORES, Ochoa Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Ed. Mc Graw Hill. México, 2000. pp. 147-151.
[83] GILBERT, Op. Cit. p. 41.

concepción del hombre como una sustancia maleable a la que hay que moldear mediante la disciplina mental y la formación de hábitos.[84]

En tanto que Rico Gallegos establece como características de la didáctica tradicional las siguientes:

- Magistrocentrismo: como todas las actividades que giran en torno al docente, quien hace de su exposición su principal recurso didáctico.
- Logocéntrica: en donde los intereses del alumno quedan en un segundo término pues son más importantes el cumplimiento cabal del programa y sus contenidos.
- Memorística: en donde los conocimientos son casi exclusivamente memorísticos soslayando la comprensión, crítica y aplicación de los mismos.
- Evaluatoria: en un sentido negativo, ya que se remite a exámenes únicamente sin considerar otros rasgos a evaluar.
- La disciplina: es exagerada, impuesta y represiva.
- Los horarios son rutinarios e inflexibles.
- Los espacios: todas las actividades educativas tienen como escenario único el aula cerrada.
- Los grupos: generalmente son clasificados atendiendo a los criterios de capacidad y sexo.
- Las clases: se dirigen al alumno promedio, sin considerar las diferencias individuales.[85]

[84] Cfr. LIBANEO, citado por Ramiro Sánchez Roque, en Estilos didácticos. Edit. Morevallado. México, 2001, p.25.
[85] RICO, Pablo. Vademécum del educador. UPN. México, 2001. p. 125.

Sobre el mismo tema Margarita Pansza considera que son rasgos distintivos de la didáctica tradicional el verticalismo es decir, se respeta un rígido sistema de autoridad y por lo tanto de jerarquías, quien tiene mayor jerarquía es quien toma las decisiones; puede ser la dirección de la escuela, los titulares de las academias o el profesor por mencionar algunos, resultando vital tanto para la organización, trabajo y por supuesto las relaciones entre los alumnos, quien es el último de esta cadena carece de poder. Verbalismo es uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición del profesor substituye de manera sustancial otro tipo de experiencias tales como la investigación, experimentación, observación, etc. En donde el alumno se convierte en un ente pasivo y el profesor en el único "actor" en la enseñanza y adquisición del conocimiento, trayendo como consecuencia una dependencia y por lo tanto una gran comodidad para el alumno, por último establece el intelectualismo, lo cual implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto, es decir creer que la escuela tiene como única función el desarrollo de la inteligencia es negar el afecto y los valores de los educandos.

Por lo tanto la didáctica tradicional se basa principalmente en la memorización, repetición, en el estudio para "pasar" un examen y no para comprender y aprender conocimientos reales y aplicables a la vida cotidiana, se soslaya los intereses e inquietudes del alumno y la clase se centra en la exposición magistral del docente.

De lo anteriormente expuesto surge la interrogante sí la escuela tradicional conserva actualidad, si en la actualidad la didáctica tradicional es decir, la enseñanza tradicional en escuelas "modernas" o "actuales" tienen una práctica real.

Lo más común que encontramos en una gran cantidad de escuelas es precisamente la práctica de la didáctica tradicional, en donde se interrelacionan una serie de elementos: El docente por su parte evita trabajar más al no tener que buscar otra serie de técnicas más dinámicas y lograr la comprensión y construcción del conocimiento, no tiene que elaborar materiales, al no involucrar a los alumnos en reflexiones y críticas constructivas por supuesto, pierde el temor de que lo cuestionen y a través de su autoridad mantiene el orden y la pasividad de los alumnos (segundo elemento) ya que los estudiantes se convierten como anteriormente se comentó en entes pasivos que trae como consecuencia la comodidad para el trabajo porque no tendrá que hacer investigaciones y no tendrá que realizar sobre todo lecturas, que este es un serio problema actual, la falta del hábito a la lectura porque es más cómodo que el docente le proporcione todo "digerido" sintetizado y porque no en fotocopias de los resúmenes que el mismo maestro expone.

Hasta aquí hemos hablado sobre la relación maestro-alumno pero en el proceso enseñanza aprendizaje intervienen otros factores como la escuela como un conjunto de institucionalización que se ha convertido en un conjunto de normas que son aplicadas con rigidez y de manera impersonal, lo anterior se manifiesta a través de un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, materia concreta que aprender o qué enseñar, un programa preestablecido e inflexible, normas que acatar tanto para dar clase, evaluar, para conducirse etc. roles que asumir como el de alumno subordinado, maestro autoridad, funciones que cumplir alumno-aprender, maestro-enseñar, autoridades educativas administrar, organizar y aplicar la norma, estos son algunos de los aspectos que alumnos y profesores viven todos los días.

Podemos decir, que la labor del docente como un conjunto de institucionalizaciones se ven cristalizadas dentro del aula cuando el docente pasa lista pidiendo que se responda presente, el profesor se encuentra frente al alumno por encima de él ya que existe un estribo o lugar más alto y los alumnos en hileras al piso, se exponen o se dictan los apuntes de los ciclos escolares pasados, utilizando los mismos procedimientos y técnicas de enseñanza sobre todos aquellos que garantizan la disciplina y la pasividad, por otro lado la labor docente está regulada por lo escolar o lo administrativo, que se quiere decir, que son las normas ya preestablecidas como cumplir con un horario dentro de un aula específica, en donde lo institucional va a determinar nuestro quehacer docente.

De tal manera, que el aprendizaje queda reducido al aula, en memorizaciones de conceptos, principios y hasta procedimientos, todo ello preestablecido en un programa que se debe cumplir en su totalidad, que se verán reflejados en un examen, trayendo como consecuencia un aprendizaje no solo mecanizado sino de un corto tiempo retenido en la memoria. La acción del maestro se centra en los contenidos programáticos haciéndoselos llegar al alumno a través del dictado, escribiendo en el pizarrón, explica, expone, reparte fotocopias, demuestra etc. y por consecuencia se promueve la retención memorística y su verificación contestando cuestionarios, repitiendo o exponiendo lo entendido. De tal manera que docente y alumno se perciben como complemento uno de otro.

**2. La Escuela Nueva**

La Escuela Nueva surge hacia finales XIX en contraste con el tradicionalismo que considera al docente como el responsable y protagonista principal del proceso educativo.

a. Origen: A finales del siglo XVIII, el mercantilismo entró en crisis y una nueva teoría económica comenzó a orientar las actividades productivas: el liberalismo. Los pensadores de esta época dieron gran importancia al estudio y a la reflexión acerca de los procesos económicos y la riqueza de las naciones, sus principales exponentes: “Adam Smith, David Ricardo, Stuart Mill entre otros, con su énfasis en el desarrollo del individuo como condición para el desarrollo social capitalista.”[86] La revolución industrial crece a pasos vertiginosos consolidando la economía de los países imperialistas quienes desarrollan con gran fuerza el colonialismo repartiéndose el mundo en colonias o en zonas de influencia, como consecuencia de estos movimientos de carácter social, económico y político las monarquías absolutistas están en plena decadencia siendo suplantadas por monarquías constitucionales o repúblicas. Todos estos acontecimientos van consolidando otros ejes de reflexión y análisis y que formarán las bases filosóficas de la escuela nueva, tal como el positivismo de Augusto Comte, estableciendo su concepto de ciencia positiva dando origen a las leyes de los fenómenos tanto físicos como sociales; en la línea del pragmatismo se encuentran Jhon Dewey, Pierce, entre otros. En tanto que para los existencialistas proponiendo espacios en donde el alumno exista tal y como es. Por otro lado pensadores de la talla de Paul Sartre, Mauricio Heidegger Merleau Ponty, entre otros, van a poner en el centro del debate al hombre, tal y como éste es, es decir singular y libre abriendo con ello el humanismo filosófico. Estos acontecimientos y nuevas pensamientos van a dar origen a una nueva concepción de la educación en Estados Unidos y Europa, opuesta al modelo tradicional que sé venía dando.

[86] SÁNCHEZ, Roque. Op. Cit p. 30.

La escuela nueva va a edificar todo un sistema educativo que rechaza a la escuela tradicional, su pasividad, intelectualismo, verticalismo y con ello generando un rechazo al magistrocentrismo, enciclopedismo, verbalismo, etc. ¿Pero cuáles son los ejes directrices de la escuela nueva? Señalemos las más relevantes:

b. Primado de la Psicología: "La educación se cimienta sobre la ciencia psicológica. En la medida en que se impone la obligación de tener una imagen justa del niño, se crea la de estudiarlo en todas las formas posibles"[87] de lo anterior se infiere que lo que debe de atraer al docente no es el alumno como hecho social y por ende de las relaciones interpersonales con otros alumnos o personas ajenas sino su individualidad. Es decir la educación nueva no es más que la educación basada en la psicología del alumno. Ahora bien la escuela nueva va a desarrollar métodos activos para la enseñanza y el aprendizaje, pero esto no quiere decir que al hablar de escuela activa nos referimos en tanto que se realicen trabajos manuales, se muestren objetos o se realicen interrogantes sino porque en ella se utilizan con fines educativos la energía del alumno, para comprender lo anterior comentemos algunas otras características de la escuela activa.

c. El Papel Del Maestro: En la escuela nueva el papel del maestro es el de acompañante o entrenador, o por ejemplo en las escuelas montessori se les llama guía, van dejando el papel tradicional de maestro o docente, al respecto Roger Cousinet opina que el rol del maestro ya no será la de enseñar, sino de organizar al grupo, "el maestro está a la disposición de los alumnos ya no son los alumnos los que colaboran con él para ayudarle a que dé la clase desde lo alto de una cátedra; ahora se sienta en una mesa en un rincón de la sala. No está

[87] Cfr. FERRIERE, Adolphe. Citado por Roger Gilbert en Las ideas actuales en pedagogía. p.90

desocupado, no da ese espectáculo de un adulto que no hace nada, el trabaja, toma notas, investiga, se instruye"[88] con lo anterior no quiere decir que el maestro se convierte en un ente pasivo y observador, sino que trabaja con el equipo formando parte de él, no interviene ni en la formación de los equipos ni en la elección del trabajo, de una propuesta de actividades los alumnos elegirán los temas a tratar y desarrollar.

Lo anterior va ser determinante para que la escuela nueva tenga como base una pedagogía del interés, en donde la autoeducación conduce a una pedagogía basada en el interés excluyendo toda idea de programa impuesto; en tanto Bloch citado por Roger Gilbert menciona que "el movimiento de la educación no es otra cosa que una pedagogía de lo inmanente, puesto que rechaza toda idea de una formación por lo exterior."[89]

De tal manera que la educación no puede concebirse en un ambiente cerrado, si lo que se pretende es que los intereses se manifiesten estos tendrán que ser en la realidad: la naturaleza, la sociedad, el arte, despertando en el alumno el espíritu creador, ¿cómo se logra esto? La escuela nueva introduce actividades libres de trabajos que desarrollan en el alumno la imaginación, el espíritu de iniciativa y la audacia creadora, hasta llegar a los textos libres, "no se trata de la asimilación de lo real conocido, ya no se trata solamente, para el niño, de asimilar lo real conocido, sino de iniciarse en el proceso por el cual se conoce lo real y de avanzar ya por el camino de la indagación"[90] todo originará el que el alumno

[88]Cfr. COUSINET, Roger. Citado por JUIF, Paul. *En grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Narcea. Madrid, 1988, p.p.87-88
[89] Cfr. BLOCH, M.A. citado por Roger Gilbert. Las ideas actuales en Pedagogía. p. 93.
[90] ROGER, Gilbert. Op. Cit. p. 95.

descubra y juzgue en su mundo real, por lo tanto la educación ya no consiste en "enseñar" lo ya conocido sino comprender que el alumno es creador.

La autodisciplina viene a remplazar a la disciplina autoritaria del docente de la escuela tradicional, autodisciplina en el sentido de autorregulación del grupo y por consecuencia del individuo Adolhe Ferriere citado por Roger Gilber al respecto puntualiza "si se desea tener ciudadanos capaces de conducir el barco del Estado, hay que empezar por formarlos, luego, para desarrollar en el niño el sentido de la justicia por el ejercicio de una actividad judicial; finalmente, porqué sólo en un medio libre podrá el alumno revelarse tal como es, con su carácter y sus aptitudes"[91] analizando lo anterior Roger Gilbert expresa que la orientación democrática de la educación nueva se manifiesta claramente en esta sustitución de las responsabilidades del orden: el maestro-monarca abdica y cede el poder a sus discípulos, no por despecho ni por impotencia, sino por la voluntad de colocarlos en posición funcional de autogobierno[92].

Confrontados con el problema los alumnos llegan a comprender que la paz necesaria para la creación requiere la elaboración y la observancia de un reglamento; pero la reglamentación o el "orden" no llega del autoritarismo del profesor sino de la clara comprensión de los alumnos que se requiere disciplina para poder lograr sus fines propuestos es decir, desarrollar sus capacidades creadoras y construir el conocimiento perdurable.

[91] Cfr. FERRIERE, Adolphe, citado por Roger Gilbert en las ideas actuales de la pedagogía. p.99.
[92] ROGER Gilbert. Op. Cit. p.98.

Por otro lado, no podemos establecer un método específico para la escuela nueva ya que no existe una sola escuela nueva sino una diversidad de ellas pero todas encaminadas al mismo fin por diversos caminos, sería complejo analizar a fondo cada uno de los métodos para las escuelas nueva, no siendo además la finalidad del presente trabajo, de tal manera que solamente elaboraremos de manera abstracta las principales características de los diferentes métodos activos; por ejemplo el método Montessori responde a la mayoría de los principios que se han venido manejando, al respecto Roger Gilbert comenta que por la importancia que le da al trabajo individual, concreto y lúcido así como por su concepción liberal y serena de la disciplina, por la actividad capacidad del alumno, por lo anterior podemos decir que reúne todas las características de una escuela nueva.

Otro de los métodos importantes de la escuela nueva se encuentra el establecido por el doctor Ovide Decroly, estableciendo como principios rectores la coordinación de diversas actividades escolares, readaptación de los estudios al alumno, hacer de la escuela un ambiente en que el alumno pueda ejercer una actividad individual personal, la utilización de las técnicas y la práctica de los centros de interés.

Decroly va a distinguir para el estudio los tres tiempos sucesivos de la observación, la asociación y la expresión siendo estos determinados por él mismo, “se deberá escoger” entre los grupos siguientes: la nutrición, la lucha contra la intemperie, la defensa contra los peligros y enemigos varios, el trabajo solidario y la recreación; pues para Decroly son estas las grandes necesidades vitales, además

establece un programa mensual de las actividades a realizar[93] de lo anterior podemos establecer una gran diferencia entre el método Montessori y el de Decroly ya que este último al parecer ser, no respeta la libertad e individualidad del alumno, ya que al establecer temas que se deban cumplir en determinados tiempos ya preestablecidos estará de cierta manera imponiendo una actividad ni acogida ni sugerida por los alumnos.

La escuela de Jhon Dewey afirma que la enseñanza debe darse por la acción y no por la instrucción como lo sostenía la escuela tradicional, consideraba que la educación continuamente reconstruía la experiencia concreta, activa, productiva de cada uno.

Desde el punto de vista de Moacir Gadotti, la educación preconizada de Dewey "era esencialmente pragmática, instrumentalista, buscaba la convivencia democrática, pero no por ello cuestionaba la sociedad de clases"[94] para Dewey (continua el autor) la experiencia concreta de la vida se presentaba frente a los problemas de la educación quien podría ayudar a resolver. Según él, hay una escala de cinco etapas del acto de pensar:

- Una necesidad sentida;
- El análisis de la dificultad;
- Las alternativas de solución del problema;
- La experimentación de varias soluciones hasta que el examen mental apruebe una de ellas;

[93] ROGER, Gilbert,Op. Cit. p.p. 101-102.
[94] MOACIR, Gadotti, Op. Cit. p.148.

- La acción como la prueba final para la solución propuesta que debe ser verificada de manera científica.

De acuerdo con tal visión la educación era proceso y no producto, es decir un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso permanente de mejoría permanente de la eficiencia individual. De tal manera que el objetivo de la educación se encontraría en el proceso en tanto que el fin estaría en sí misma. Se trataba de aumentar el rendimiento del alumno siguiendo sus propios intereses, para Moacir estos intereses servían más que nada a los intereses de la nueva sociedad burguesa: la escuela debería preparar jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competencia, y con ello acompañando al desarrollo industrial de las sociedades.[95]

Si bien es cierto, como lo comenta el autor, la escuela nueva atendió a los intereses de una clase social burguesa, debido ello al desarrollo tecnológico e industrial que se estaba viviendo en una gran cantidad de países desarrollados industrialmente, pero también es verdad que la escuela nueva va ser la primera en criticar los métodos autoritarios de la escuela tradicional (ampliamente comentada en el tema anterior) pero su labor no se quedará en la sola crítica si no que propone alternativas reales, tal es el método activo de la enseñanza en donde el centro de la educación es el alumno es decir; el paidocentrismo.

Ahora bien, ante la crítica que hace el autor que sirvió para el desarrollo de una clase social burguesa tiene razón porque las condiciones contextuales de la

[95] Ibidem. p.149.

época la burguesía había adquirido poder en todos sus ámbitos pero, también es cierto que algunos pedagogos de la escuela nueva rebasaron el pensamiento burgués para aplicarlo a las circunstancias sociales y económicos de las sociedades, porque de no ser así caeríamos en el error de que la escuela nueva es para una clase social privilegiada de un país desarrollado industrialmente, actualmente la escuela nueva a través de los métodos activos son aplicados no solo en escuelas particulares sino, públicas de países en vías de desarrollo como el nuestro.

Los métodos de enseñanza son el mayor aporte de la escuela nueva, muchos han sido los aportes al respecto, como se comentó anteriormente no existe un solo método de la escuela nueva, ya se comentaron el de Montessori, Decroly, Jhon Dewey, con características similares se encuentran el método de los proyectos de William Heard Kilaptrick, centrado en una actividad práctica de los alumnos, de preferencia manual, o la escuela funcional de Édouard Claparéde, quien explicaba que la sola actividad no era suficiente para explicar la acción humana, en donde la actividad educativa era solo la que correspondía a una función vital, pero es con Jean Piaget quien marcará un cambio trascendental en la pedagogía propone el método de la observación para la educación del niño, de ahí la necesidad de una pedagogía experimental.

A manera de conclusión podemos sintetizar los siguientes parámetros pedagógicos de la escuela nueva:

- *Se enfatiza el desarrollo intelectual y el aprendizaje científico-técnico,* en donde el alumno es el protagonista de su propio autodesarrollo, con base en sus

intereses, necesidades, actividades creativas, etc... según lo plantean Montessori, Decroly, Dewey y Claparede, siendo el mismo alumno el constructor de su propio aprendizaje.

- *Puerocentrismo* en donde el alumno es el elemento activo del proceso educativo, pero además participa en todas las actividades didácticas, en las acciones del maestro e incluso en la selección de los contenidos ya que estos no deben girar en las demandas de los adultos sino de las de las necesidades e intereses de los alumnos.
- *Individualización* de la enseñanza atendiendo de sus necesidades e intereses de cada alumno.
- *La relación pedagógica maestro alumno ha de ser antiautoritaria* nada de imposición de modelos adultos, se trata de sustituir la impresión por la expresión, en donde el alumno recupere la voz y la palabra. Los reglamentos, prohibiciones y castigos maleducan, pues cohíben la libertad y la originalidad del alumno.
- *Preparación para la vida en movimiento, ha de ser el ambiente* lo más natural posible, lo más parecido a la vida.

De estos cinco parámetros de la escuela nueva pueden combinarse entre sí y dar varios modelos pedagógicos.

La escuela nueva desarrolla un nuevo modelo didáctico centrado en el alumno, basado en el descubrimiento de él mismo como persona, con atributos propios y particulares; en base al descubrimiento del significado y las posibilidades de la motivación, el interés y las actividades propias del alumno, considerado a la escuela como la vida misma y no como una preparación para la vida.

La escuela Nueva como toda escuela o modelo didáctico no debe escapar a críticas o reflexiones de la misma, si bien es cierto como afirma Claparéde, que “toda conducta está dictada por un interés”, y que “en cada momento, un organismo, actúa siguiendo la línea de su interés mayor” en donde el educador deberá interesarlos y mantener el interés para fomentar su impulso hacia una cultura u objeto determinado, no se puede dejar al arbitrio total del alumno la dirección de la enseñanza o la conducción del proceso de aprendizaje, sería complicado y porque no decirlo contraproducente, la escuela es una institución rígida en mayor o menor medida dependiendo del país, por su propia estructura mantiene al alumno dentro de un cuadro orgánico, con cierta disciplina y orden, lineamientos a seguir ya sean de orden administrativo o de orden social, pedagógico e institucional, la escuela nueva no escapa a este ordenamiento provocando en el alumno hasta cierto grado un choque con la sociedad, por otro lado la escuela tiene una función de carácter intelectual, toda institución educativa tiene como finalidad primordial el aprendizaje de la lectoescritura, a contar, se adquieren conocimientos de orden general, se instruye y se cultiva esto si se quiere a nivel básico a nivel superior se adquieren los conocimientos que serán la base del futuro profesionista sea cual sea la profesión que haya elegido, la Escuela Nueva procura integrar otras formas de la cultura tales como las manualidades, las artísticas... pero estas otras formas siempre quedan como marginadas, una escuela que deja de lado las funciones intelectuales es decir los conocimientos no está cumpliendo con su propósito principal.

**3. La Escuela Crítica.**

Surge a mediados del siglo XX logrando su desarrollo en los años setentas y ochentas como una respuesta a los embates generados por los postulados de la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y de la Tecnología Educativa, establece como uno de sus postulados la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que les atañen en el ámbito pedagógico, para lo cual se requiere hacer una crítica sobre la escuela sus métodos, sus relaciones, sus fines que se logran a través del currículum oculto, su ideología. La Escuela Crítica toma elementos que no habían sido reflexionados o que de manera cautelosa se cuestionaba sobre ellos por las diferentes corrientes pedagógicas dichos elementos son el autoritarismo, lo ideológico y el poder, estableciendo que el problema educativo no es psicológico o técnico sino político, incluye elementos del psicoanálisis y análisis de las relaciones sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la escuela analizar el problema del poder genera conflictos y éste a la vez provoca toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas, analizar el poder lleva al docente analizar su propia autoridad conduciéndolo a una forma de autogestión, "dentro de ésta corriente se considera que el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio, por parte del hombre, del poder que le pertenece por su actividad y su trabajo, ese poder cotidiano que comenzando logra por las instituciones en que transcurre su vida"[96]

[96] PANSZA, González Margarita. Fundamentación de la Didáctica. T. I., Edit. Gernika, México, 1986, p.228.

El hombre crea las instituciones como un ente colectivo y por ende se desarrolla el poder de su propia transformación, generando una crítica y reflexión contra las posturas mecanicista de la educación tradicional, tecnocrática, si las instituciones se manifiestan por el comportamiento y modo de pensar de los individuos que en ella confluyen no son de ninguna manera como lo sostiene la Escuela Nueva producto de la psique sino del poder colectivo. Es claro que el docente forma parte integral de la colectividad educativa y su formación didáctica es piedra angular para lograr la transformación de la labor docente en las instituciones, de tal manera que la formación docente no debe dejar de lado el cuestionamiento permanente de los elementos que conforman a toda institución educativa, en donde maestros y alumnos tendrán que asumir roles diferentes a los que habían venido asumiendo, "deberán recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo."[97]

La Escuela Crítica se sostiene por varias vertientes de la pedagogía, haremos referencia a las que influyeron de manera importante en la conformación de la Escuela Crítica:

- Pedagogía institucional la cual relaciona el psicoanálisis con la problemática del poder, de las instituciones y de los grupos. En la cual el maestro renuncia conscientemente a su rol autoritario y establece una alternativa en su rol como docente generando nuevas relaciones entre el docente y el alumno.

[97] Ibidem p.62

- Estructuralismo considera que la vida educativa atiende a un sistema de estructuras en donde el hombre no actúa de manera individual, estructuras conformadas por un complejo de reglas, normas y relaciones.

- La Escuela de Frankfurt en Alemania, sus primeros exponentes fueron: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Hebart Marcuse, desarrollaron una teoría crítica de la sociedad y de la cultura moderna, todo ello en medio del conflicto militar de la segunda guerra mundial, estos estudiosos perseguidos por los nazis emigraron a los Estados Unidos, una segunda generación de teóricos de la escuela de Frankfurt va a ser la constituida por Jurgen Habermas y Henry Giroux, que más adelante haremos un análisis más profundo de sus contribuciones.

- Teoría del grupo operativo, que se fundamenta en el psicoanálisis, la sociología funcionalista y el marxismo, siendo sus principales expositores: Enrique Pichón Riviére, Bleger, Rolla, Liberman y Taragano, sus aportaciones en el campo educativo establece que en el grupo operativo debe existir la libertad, en donde el coordinador no es un líder o monitor, pues no dice al grupo lo que tiene que hacer, sino que permite al grupo constituir su forma de trabajo, sus responsabilidades y sus tiempos.

No es objeto del presente trabajo hacer un análisis profundo de todos los exponentes y teóricos que consolidaron ésta escuela, pero considero que se debe de analizar de manera más profunda a los expositores más representativos y actuales de la Escuela de Frankfurt a Henry Giroux y a Enrique Pichón Riviére como el exponente más representativo del grupo operativo.

Peter Mclaren establece que la Pedagogía crítica es tan diversa como el número de seguidores, establece que los teóricos críticos comienzan con la premisa de *que los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios,* en donde el educador crítico aprueba teorías dialécticas, es decir, teorías que reconocen los problemas de la sociedad que surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad, en donde ambos se encuentran íntimamente relacionados surgiendo con ello contradicciones y similitudes, la naturaleza dialéctica de la teoría crítica, habilita al investigador de la educación para ver a la escuela como un centro cultural donde se promueve la afirmación del estudiante y no solamente como un centro de instrucción y adoctrinamiento.[98]

La escuela desde un punto de vista dialéctico la ve como espacios de dominación y de liberación, lo anterior rechaza a la teoría educativa dominante que concibe a las escuelas como espacios donde los estudiantes adquieren habilidades y actitudes necesarias en el mejor de los casos en ciudadanos patrióticos, industriosos y responsables.

Para el educador crítico el estudiante y el educador deben tomar partido en los problemas de carácter social, político y económico, en donde los problemas están vinculados a intereses de raza, clase y género. Para Henry Giroux la teoría de la enseñanza debe basarse principalmente en los micro y macro objetivos. Los primeros son el contenido del curso están delimitados y son por lo general poco cuestionados, en tanto los macro objetivos permiten al estudiante hacer conexiones

[98] MCLAREN, Peter. La Vida en las Escuelas. UNAM, Edit. Siglo XXI, México. 1984, p.108

entre métodos, contenido y estructura del curso y su significado dentro de la realidad social "este enfoque dialéctico de los objetivos del aula permite a los estudiantes adquirir un marco de referencia más amplio o visión del mundo; en otras palabras, los ayuda a adquirir una perspectiva política. Los estudiantes pueden entonces hacer explícito el programa oculto y desarrollar una conciencia política crítica."[99] Para Giroux la importancia de la relación entre ambos objetivos radica en que el estudiante descubra las conexiones entre las normas y los objetivos del curso (el contenido), valores y relaciones estructurales de la sociedad.

Un ejemplo de los micro objetivos de la enseñanza de la guerra de Independencia de México podrían ser algunas fechas de importancia como el inicio y consumación de la misma o conocer los tratados por los cuales se termina la independencia, dichos conocimientos son estrechos y poco cuestionables, los micro objetivos tienen que ver con la organización, clasificación, dominio y manipulación de los datos, a lo anterior Giroux lo llama *conocimiento productivo* en tanto los macro objetivos se centran entre medios y fines, entre los hechos y sus implicaciones sociales y políticas más amplias, siguiendo con el ejemplo de la guerra de independencia se podrían establecer las siguientes macro preguntas: ¿ Cuál es la relación entre la invasión Napoleónica a España y la independencia de México? ¿A qué intereses atendió la guerra? ¿Cuál es el significado del grito ¡viva Fernando VII! de el Padre Hidalgo? ¿Cuáles fueron los intereses de fondo que movieron a Vicente Guerrero y Españoles radicados en la Nueva España y poner fin a la guerra de independencia? Desarrollar macro objetivos favorece un modo

[99] Ibidem p.205

dialéctico de investigación; el proceso constituye una aplicación sociopolítica del conocimiento, que Henry Giroux denomina *conocimiento directivo.*

Para los teóricos críticos el conocimiento es una construcción social que está arraigada en los nexos de poder, lo anterior significa que el mundo en que vivimos es construido simbólicamente por la mente del sujeto a una interacción social entre los individuos, dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica, de tal manera que no existe un mundo autónomo e ideal, de tal manera que debemos cuestionarnos cuál es el papel del docente ante esta interacción social, ante esta dependencia de los embates sociales y por ende políticos, por qué el docente da preferencia a algunos alumnos de cierto status social, raza o sexo, en la pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son.

Jurgen Habermas establece una distinción de las formas en que es concebido el conocimiento, éste puede clasificarse como un *conocimiento técnico* (similar al conocimiento productivo de Giroux) que es enfatizado por los docentes de las corrientes liberales y conservadoras (escuela nueva y tradicional) conocimiento que puede ser medido y cuantificado, está basado en las ciencias naturales y utiliza el método analítico-hipótetico-deductivo o empíricos todos ellos son utilizados por los educadores para medir el conocimiento y controlar a los estudiantes.

Otro tipo es el *conocimiento práctico* éste se adquiere mediante la descripción y el análisis, el conocimiento práctico se adquiere por ejemplo en el trabajo de campo en la escuela para evaluar la conducta y la interacción de los estudiantes, este tipo de conocimiento no es estadístico ni somete la información a un trabajo de cuantificación de los datos; el tercer tipo de *conocimiento es el emancipatorio* (lo que Giroux llama conocimiento directivo) que trata de unificar y reconciliar el conocimiento técnico y el conocimiento práctico, el conocimiento emancipatorio nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. Establece las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y liberadas por la acción colectiva es decir, establece los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento.

Para comprender mejor la postura de la didáctica crítica es preciso establecer y clarificar los siguientes conceptos:

- *Clase* se refiere a las relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social, las relaciones de clase nos reflejan el status socioeconómicos de las personas, su lugar de residencia, de trabajo, estas relaciones se encuentran relacionadas por la plusvalía del trabajo, quién la produce y para quién.
- *Cultura,* el concepto de cultura significa para los teóricos críticos las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida dadas; así mismo consideran que la cultura está íntimamente relacionada con la estructura social de clase, género y edad, que producen formas de opresión y dependencia, la cultura define las aspiraciones de

poder tanto para las relaciones dominantes como para las subordinadas así mismo la cultura es el centro de producción, legitimación y circulación del conocimiento particular.

- *Ideología* ésta describe una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, la ideología tiene funciones tanto positivas como negativas, en la primera la gente le da sentido a su mundo social y político tomando conciencia de su realidad en el mundo en que vive y por ende establece su participación en el; la función negativa de la ideología está vinculada al concepto de dominación en donde la clase dominante o relaciones dominantes subyacen por encima de las más débiles, es decir, las relaciones son desiguales y privilegian por lo tanto a algunos grupos por encima de otros. John Thompson[100] clasifica a la ideología negativa en cuatro formas diferentes: la *legitimación* un ejemplo se legitima el currículum oculto, en donde la cultura dominante esconde la verdad del currículum oculto, *la disimulación* resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u obscurecidas en diferentes formas; *la fragmentación* las relaciones de dominación fragmentan a los grupos quedando en oposición unos con otros, un ejemplo clasificar a los grupos estudiantiles minoritarios separados a los de otra relación cultural. *La cosificación* ocurre cuando situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común como si existieran fuera del tiempo. De lo anterior se infiere en que ciertas formaciones de ideología hacen que no reconozcamos nuestra complicidad al aceptar ciertas relaciones desiguales de poder y privilegios dentro del orden sociocultural.

[100] Cfr JHON, Thompson, citado por RAMIRO Sánchez, en Estilos Didácticos. Editorial Morevallado. 2001.

**La Pedagogía Crítica y las Relaciones entre el Poder y el Conocimiento**

La pedagogía crítica encuentra de suma importancia la relación existente entre el conocimiento y el poder, en donde los programas escolares dominantes separan la relación existente entre el conocimiento y el poder tratando a éste último de una manera técnica y pasiva en tanto el conocimiento es tratado como algo para ser dominado; la relación entre poder y conocimiento plantea el cuestionamiento sobre cuáles teorías debe de trabajar el educador y que conocimiento puede dar para habilitar a los estudiantes, entendiendo por habilitar no solo el hecho de ayudar a los estudiantes a comprender y abordar el mundo que los rodea sino para capacitarlos para cambiar el orden social donde sea preciso.

**La Pedagogía Crítica y la Reproducción Social**

Cuál es el poder de las escuelas para perpetuar y reproducir las relaciones sociales con la finalidad de sostener las relaciones económicas de la clase dominante de la sociedad, en otras palabras la reproducción social se refiere a la reproducción de generación en generación de las clases sociales, un ejemplo la gran mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora se convierten en adultos de la clase trabajadora, los estudiantes de la clase media se convierten en trabajadores de la clase media; cómo las escuelas transmiten las posiciones de estatus y de clase de la sociedad, la reproducción social es tanto una cuestión de posición económica, de clase, que implica factores sociales, culturales y lingüístico; contrarrestando esta teoría va a surgir la *teoría de la resistencia,* siendo sus principales exponentes Paul Willis y Henry Giroux, quienes trabajan a partir de la comprensión de la cultura, definiendo la relación entre escuela y sociedad dominante. Cuestionan los procesos por medio de los cuales el sistema escolar

refleja y sostiene la lógica del capital así como las prácticas y estructuras sociales dominantes que se encuentran en toda sociedad dividida por, género, clase y raza. Para Peter Mclaren una de las principales contribuciones de la teoría de la resistencia es el descubrimiento de que los estudiantes de la clase trabajadora que se involucran en episodios de resistencia en las aulas con frecuencia se implican ellos mismos en su propia dominación, es decir, los estudiantes resisten la opresión de la escuela, por medio de un rechazo al trabajo mental prefiriendo trabajos manuales, de esta manera desplazan el potencial que la escuela tenía para ayudarlos a escapar del taller una vez que se graduaran, (este es un ejemplo de los estudiantes norteamericanos) el trabajo de los teóricos de la resistencia han ayudado a comprender cómo trabaja la dominación aun cuando los estudiantes rechacen la ideología que está ayudando a oprimirlos.[101]

Sobre el mismo tema Henry Giroux establece que algunas características de la resistencia estudiantil no son necesariamente actos malos o negativos, sino que se puede manifestar en momentos represivos (sexistas o racistas) de la cultura dominante; el principal problema de la resistencia en las escuelas para los estudiantes es incorporar su cultura callejera al salón de clases, “los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte está “deslibidinizada” (niega el erotismo) y está influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado.

La resistencia a la instrucción representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea en contra de

[101] MCLAREN, Peter. Op. Cit. p.229

que se borren sus identidades callejeras"[102] dicho de otra manera los estudiantes resisten volverse instrumentos de trabajo. "La resistencia, en otras palabras, es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. De acuerdo con esto los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso"[103] de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje deberían ser un proceso de búsqueda, de crítica y por consiguiente de construcción, en este proceso el conocimiento es relevante sólo cuando se inicia con las experiencias y conocimientos previos que trae consigo el estudiante origen de su propia cultura; es crítico sólo si muestra que las experiencias o algunas de ellas son problemas (racismo, sexo) y es transformador si se utiliza el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de su misma comunidad, de tal manera que el conocimiento se encuentra íntimamente vinculado a los cambios sociales.

Ante ésta situación ¿cuál es el papel del maestro con una óptica de la pedagogía crítica? El tendrá que crear instrumentos de concientización en su salón de clases, algunos estudiantes no querrán saber de ello, pero otros sí, algunos maestros no tendrán ánimo o interés para ello, otros sí lo tendrán, la pedagogía crítica no garantiza que la resistencia no tendrá lugar, pero proporciona a los maestros los fundamentos para comprenderla y partiendo de la comprensión de los problemas que acontecen al alumno el maestro tendrá otra visión y herramientas para solucionar los problemas dentro del aula y por lo tanto proporcionar una

[102] Cfr.GIROUX Henry, citado por Mclaren , en La vida en las escuelas ,Editorial siglo veintiuno, México, 1984. p.230
[103] MCLAREN, Peter, Op. Cit. p.230

solución más profunda tratando de comprender las estructuras de mediación en el mundo sociocultural, no es válido que culpemos de todo a los estudiantes, la pedagogía crítica y cualquier otra emancipadora no puede construirse a partir de teorías que ven a los estudiantes como flojos, rebeldes, faltos de ambición o genéticamente fallos.

Enrique Pichón Riviére y un grupo de psicoanalistas llevaron al campo educativo el concepto y la experiencia del poder y la fuerza de la interacción grupal para el descubrimiento del deseo del saber, es decir para el aprendizaje. Es importante destacar la participación de Pichón Riviére que establece lo siguiente: "relación individuo-sociedad, donde elabora la tesis de que no existe el yo aislado, sino un "yosotros". El ser humano se desarrolla en situación, es decir, en un contexto social y allí configura por la praxis un esquema conceptual, referencial y operativo.

El esquema referencial no se estructura únicamente como una organización conceptual, sino que está sustentado por la experiencia vivida del sujeto y que es esto lo que determina en gran medida la personalidad y los intereses particulares, es decir, la forma de pensar, sentir y actuar. El esquema referencial es la organización interna del mundo social externo, en el que el individuo se reconoce y desconoce a la vez; en el que están contenidas las pautas sociales con las que el sujeto piensa, siente se relaciona y actúa, pero a la vez el individuo desconoce las causas profundas por las que reacciona de ésta o tal forma."[104]

[104] SÁNCHEZ Roque, Op. Cit. p.43

Para Riviére las dudas, crisis y contradicciones se resolvían cuando el individuo se encuentra en franca sinceridad con el mismo y acepta sus deficiencias y dudas, miedos expresándolos abiertamente ante él y la sociedad, son tres los momentos para el aprendizaje grupal la *pretarea, la tarea y el proyecto,* de manera sucinta explicamos cada uno de ellos; la pretarea es un proceso de resistencias para entrar en tarea, el segundo es el abordaje propiamente y el tercer momento es decir, el proyecto se caracteriza por la intención colectiva de proyectar su aplicación. Para estos psicoanalistas toda relación educativa mal llevada puede bloquear al educando, producir resistencias para adquirir el conocimiento o facilitar el aprendizaje o bien, impulsar una práctica educativa de comunicación y aprendizaje que indague ese mundo subjetivo interno, y propicie con ello los cambios para un desarrollo pleno de la existencia humana.

a. Los Profesores como Intelectuales en la Pedagogía Crítica

Los intelectuales tienen una función primordial en la producción y reproducción de la vida social, Gramsci establece que la incipiente función de los intelectuales, como fuerza política que mantenía el dominio ideológico de los grupos dominantes, marcaba un cambio trascendental en la relación entre los elementos que conforman la cultura como lo son la lengua, el conocimiento y las relaciones sociales, por un lado y por el otro lado la dinámica del control y el poder, por el otro. Es decir Gramsci consideraba que para contrarrestar cualquier contingencia contrahegemónica se debería considerar a los intelectuales como a los elaboradores de la cultura dominante sin soslayar a las fuerzas sociales y políticas.

Desde el punto de vista de la escuela crítica las escuelas se pueden entender y comprender, dentro de un modelo de autoridad emancipadora, entendiendo como ésta a una categoría teórica para la defensa y organización de las escuelas, ésta autoridad emancipadora legitima a la escuela como espacios en donde los estudiantes aprenden y pugnan colectivamente, no solamente contra la autoridad conservadora que trunca el patriotismo y patriarcado, sino luchan y se concientizan de los problemas de tipo social, económico y político, yendo más allá formando parte de ello como entes activos que proponen y dan respuesta a los problemas que les acontecen.

Desde este enfoque "la autoridad emancipadora sugiere que los maestros sean portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que se enseña y con la comunidad en general"[105] vista a la autoridad así, viene a desafiar al concepto tradicional en que se encuentra ubicado el maestro como un transmisor técnico o funcionario público, cuya función es transmitir el conocimiento sin un razonamiento crítico y aplicación del mismo, la categoría de autoridad emancipadora considera al profesor como un intelectual en donde su función es interrelacionar el concepto y la práctica, el pensamiento y hecho, y producción e implantación como actividades integradas que le dan a la enseñanza su significado dialéctico, este concepto de maestro lleva consigo el de juzgar, criticar y rechazar los enfoques de la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que silencia y priva de facultades tanto a maestros como a estudiantes.[106]

[105] GIROUX, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Edit. Siglo XXI, México,1998. p.333
[106] Ibidem, p.146

De lo anteriormente expuesto la autoridad emancipadora establece que el maestro encare de manera crítica y objetivamente las condiciones ideológicas y prácticas que legitimen, medien y funcione en calidad de intelectual, pero de manera transformativa, es decir, que el maestro sea un intelectual transformador lo que significa que se preocupe por establecer estrategias que fomenten el logro individual, que se vincule la adquisición de facultades (entendidas como la habilidad para pensar y actuar críticamente) con el concepto de la transformación social; en otras palabras educar a los estudiantes de manera que corran riesgos y luchen dentro de las relaciones de poder existentes y modificar con ello las bases sobre las que descansa y se desarrolla la vida.

El docente transformador tendrá como meta primordial ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos críticos acerca de las estructuras de la sociedad, tales como la economía, el trabajo, la escuela, el estado, las costumbres o bien la cultura de masas y llegar con ello a la humanización del orden social.

### 4. Constructivismo.

En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento del ser humano. Según Delval se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin así como en los actuales exponentes como Piaget, Ausubel, Vigotsky, etc. En todos estos autores existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que

les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura.

a. El Modelo Constructivista. Se basa fundamentalmente en los procesos cognoscitivos, como procesos constructivos esencialmente activos, sus principales teóricos son Jean Piaget (1896-1980), Barbel Inhelder (1913-1997) y Jerome S. Bruner (1915-), Cesar Coll Salvador, en México valiosas aportaciones han realizado Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, entre otros.

Jean Piaget fundamenta el constructivismo en la Teoría genética, en donde las estructuras intelectuales y conocimientos, son construidos por el sujeto, pues no dependen únicamente del medio, la herencia y la maduración, de tal manera que el aprendizaje depende inicialmente de estructuras iniciales que se modifican constantemente logrando posteriores aprendizajes de mayor complejidad, logrando que el aprendizaje se encuentre en un constante movimiento dialéctico cuyo centro se ubica en la actividad, por lo tanto el aprendizaje es a la vez un factor y un producto; las estructuras cognoscitivas son resultados de procesos genéticos que subordinan las influencias del medio, estas estructuras cognoscitivas constituyen procesos de intercambio por lo cual se le denomina constructivismo genético, que opera a través de dos fenómenos: la asimilación y la acomodación, ambos constituyentes de la adaptación activa del sujeto[107], estos y otros conceptos derivados de la teoría genética o psicología genética han sido aplicados al campo educativo por Cesar Coll discípulo de Piaget.

[107] RICO, Gallegos. Op. Cit. p.133

Cesar Coll, establece que en base a los fundamentos de la Teoría genética toda nueva adquisición es inseparable de un nuevo proceso de construcción, es decir, que aprender siempre implica construir ya que el aprendizaje no puede ser entendido únicamente como el resultado de una fuerza externa.

En otras palabras el aprendizaje cualesquiera que sea: aprendizaje de estructuras lógicas, estructuras operatorias, un aprendizaje operatorio, ya sea un aprendizaje de hechos, de conceptos, de habilidades, de procedimientos, es igual, siempre es tributario de los procesos de desarrollo ya que el aprendizaje proviene de la dinámica interna de los procesos de desarrollo, lo que para la teoría genética el aprendizaje está sometido o es tributario de las leyes generales del desarrollo.[108]

Bajo un esquema integrador de tres puntos, Cesar Coll explica la concepción de la construcción del conocimiento, entendiéndolo como la construcción del conocimiento bajo un contexto educativo; el punto de partida es considerar a la educación escolar como una práctica social, esto es que la educación escolar promueve el desarrollo de los alumnos gracias a que facilita el acceso del conocimiento cultural de los grupos sociales a los que pertenecen, cumpliendo la educación escolar una función social y socializadora ya que promueve la realización de aprendizajes específicos; culturales y específicos.

Coincidiendo con la postura de los sociólogos de la educación específicamente con la corriente crítica, la cual establece que la educación escolar tiene una función conservadora es decir, una función de reproducción del orden

[108] COLL, Salvador Cesar. Ponencia: Un Marco de referencia psicológica para la educación escolar*: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.*

social. De tal manera que para el constructivismo la educación no es más que un instrumento que se da en los grupos sociales para promover y favorecer el desarrollo de sus miembros, lo cual va a facilitar el acceso a la experiencia cultural de la sociedad, es decir, al saber colectivo culturalmente organizado pero no como una simple aceptación de la cultura, sino como una asimilación de estas formas culturales, para ello se requiere un proceso de reconstrucción, en este proceso de acceder a las formas culturales de la colectividad se dan los aprendizajes lo que conllevan que los niños se conviertan en personas y se conviertan en miembros de un grupo cultural, compartiendo con los otros miembros del grupo cultural una serie de características comunes lo que permite que cada uno al final se constituya como una entidad única e irrepetible y distinta de todas las demás, de tal manera que este acceso a las formas culturales que nunca es una aceptación pasiva sino un proceso de reconstrucción en donde el ser humano construye su identidad personal más no en un marco o contexto cultural y social determinado.

Lo anterior nos arroja una serie de principios:

Primer principio:

- La educación escolar ha de ser considerada como uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes.
- Que su especificidad respecto a otras prácticas educativas como educación familiar, educación de los medios de comunicación, etc. consiste en que tenemos la convicción de que hay determinados aspectos del desarrollo de las personas, que no se producirán de forma satisfactoria, o no se producirán en absoluto, si no hay una intervención sistemática y planificada a favorecerlos.

- El punto anterior es la justificación de la perspectiva constructivista para la educación escolar: existen determinados aspectos del desarrollo que si no se interviene en forma planificada y sistemática en un contexto especialmente diseñado para ello no se producirán en forma satisfactoria.

Segundo principio

- La función a que se hace referencia en el principio que antecede se cumple si se le facilita al alumno el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo un aprendizaje significativo de estas formas culturales dando lugar simultáneamente al proceso de socialización e individualización construyendo así su identidad personal única e irrepetible.

Tercer principio

- Para que se cumpla éste proceso de socialización e individualización se debe entender que van unidos, es un acceso único para cada ser humano, cada uno cuando accede a un conocimiento aporta de su parte algo muy importante que lo condiciona y que hace que dos aprendizajes nunca sean iguales.[109]

El segundo punto se configura a las respuestas de las preguntas, ¿quién construye, qué se construye y cómo se construye? *Quién construye* es evidente que es el alumno, él es el único que lo puede hacer, este principio es la base de la concepción constructivista, es importante aclara que si bien es cierto el alumno es quien construye y por lo tanto es el sujeto activo esto no significa que solamente es activo por que manipula, construye, explora o inventa sino también cuando escucha, lee, recibe explicaciones (no siempre), en donde algunas situaciones favorecen más o menos la actividad mental constructiva del alumno, ahora bien,

[109] Idem

*Qué se construye*, un saber ya preexistente, tanto el alumno y el profesor deben reconstruir conocimientos que ya están más o menos aceptados como saberes, un ejemplo es si el alumno tiene que construir la lengua escrita o aprender a leer y a escribir es evidente que la lengua escrita ya está construida antes de que inicie el aprendizaje.

*Cómo se construye,* le corresponde al profesor y su tarea es la de orientar los procesos de construcción del alumno hacia los contenidos escolares; en donde el profesor es un guía y un orientador de manera muy especial ya que su función es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. En este punto radica el trabajo de engarce de la construcción del alumno y el saber constituido en donde está la especificidad del trabajo del profesor bajo una perspectiva constructivista. Para ello se deben utilizar estrategias didácticas que al incluirlas al protagonismo individual del alumno y operar de manera individual ciertos modelos didácticos y socializar la interpretación, conjeturas u explicaciones de estos modelos didácticos con los que se opera.

En base a los principios anteriores es menester relacionar los procesos psicológicos que se encuentran implicados en la construcción del conocimiento entendiendo a éste como el aprender un contenido lo que significa atribuirle un significado o construir una representación mental del contenido o construir un modelo de ese contenido, ¿pero qué significa la construcción de una representación mental o modelos de ese contenido? Cesar Coll lo define de la

siguiente manera: “aprender un contenido desde el punto de vista de la psicología cognitiva actual implica un proceso de elaboración, en el sentido de que del conjunto de informaciones que le llegan al alumno, de toda una serie de fuentes diferentes, entre otras el profesor, el alumno selecciona algo de esta información; la organiza de una manera determinada y establece relaciones entre los datos, esto quiere decir, que construye un modelo o una representación. De todos los abundantes factores que influyen en este proceso de elaboración existe uno en especial que juega un papel absolutamente decisivo”[110]

El tercer punto es lo relacionado a los procesos psicológicos que intervienen en la construcción del conocimiento en la escuela, cuando al individuo se le presenta una situación nueva él ya tiene conocimientos previos que le sirven porque sirven como un instrumento de lectura de la realidad lo cual lo será también para esa nueva realidad seleccionando y organizando la información así como que relaciones se establecen entre ellas, el teórico más relevante y que ha elaborado toda una teoría sobre los conocimientos previos o aprendizaje verbal significativo es Ausubel y sus colaboradores.

El concepto de aprendizajes significativos son la base para la concepción constructivista, el aprendizaje significativo es un término que se entiende por oposición al aprendizaje repetitivo o aprendizaje mecánico. Es un aprendizaje significativo cuando lo que se “aprende se pone en relación con elementos que yo ya tengo en mi estructura cognoscitiva y se pone en relación con una forma sustantiva y no arbitraria”[111] lo que quiere decir que yo aprendo significativamente

[110] Idem
[111] Idem

cuando le puedo dar un significado a lo que aprendo y puedo relacionar lo que aprendo con lo que ya (conocimientos previos) se o con lo que he experimentado (experiencia previa).

El aprendizaje mecánico repetitivo no modifica la estructura cognoscitiva, esto no quiere decir que aprenda si aprende pero no se modifica la estructura cognoscitiva solamente añade elementos que se olvidan fácilmente.

La condiciones para que se dé el aprendizaje significativo en base a la teoría de Ausubel son dos: primero se requiere que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo lo que significa que el contenido de aprendizaje tenga coherencia y una estructura interna, ya que sería difícil darle significado aquello que es confuso esto sería desde el punto de vista lógico, desde el punto de vista psicológico se requiere que el alumno posea ciertos elementos, tenga conocimientos previos, pertinentes, que pueda ponerlos en relación con aquello que se va a aprender, la segunda condición para que se dé el aprendizaje significativo quizás más importante que la primera es la disposición del alumno para hacerlo, de nada serviría tener una estructura lógica perfecta, conocimientos previos pertinentes necesarios así como una experiencia previa, pero si no existe la disposición para aprender, es decir si no le importa nada, simplemente no se dará el aprendizaje significativo, ya que aprender significativamente es poner en relación lo que se aprende con lo que ya se conoce, por lo tanto se requiere renunciar momentáneamente a lo que ya se conoce, desde el punto de vista Cesar Coll, la teoría de Ausubel configura los vértices del triangulo del proceso de construcción en la escuela: alumno-profesor-contenidos, ahora bien, el reunir estos tres

elementos no significa que se de el aprendizaje significativo, desde el punto de vista constructivista se requiere que estos tres elementos se interrelaciones entre sí; analizando los elementos por separado lo importante de quién aprende es de todo su conocimiento previo, lo que se actualiza en el aprendizaje, lo que importa son las concepciones, los modelos, las representaciones, es decir esquemas de conocimiento que se actualizan en el contexto en que se va producir el nuevo aprendizaje.

En el caso del profesor lo que importa es como el profesor influye para modificar estos esquemas de conocimiento.

Para clarificar un poco más lo que es el constructivismo consideramos importante mencionar algunas consideraciones que hace Frida Díaz-Barriga al respecto; primeramente para la autora mencionada no se puede hablar de constructivismo de manera genérica ya que existe un diversidad de enfoques por ejemplo se habla del constructivismo que centra su estudio en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos denominado constructivismo psicogenético de Piaget, en tanto que para otros el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social denominado constructivismo social de Vigotsky y la escuela sociocultural o sociohistórica, para algunos más ambos aspectos son indisociables y conciliables, en tanto para otro grupo de teóricos radicales como Maturama o Von Glaserfeld, que postulan que la construcción del conocimiento es meramente subjetiva[112]. Para efectos de éste trabajo clarificaremos el concepto de constructivismo en el campo de la educación

[112] DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc.Graw Hill. México, 2001, p.459

sin ahondar mucho en las cuestiones psicológicas ya que sería un trabajo aparte y desde el punto de vista de la psicología.

Entonces ¿qué es el constructivismo? escuchemos la voz de los expertos, Mario Carretero citado por Díaz-Barriga argumenta lo siguiente:

"Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene al individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista. El conocimiento no es una fiel copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.[113]

Siendo un esquema la representación de una situación concreta o de un concepto, los esquemas pueden ser simples o muy complejos, la representación del mundo se vale de los esquemas.

Identificándose dos aspectos fundamentalmente:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el alumno realice al respecto[114].

[113] CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Editorial Progreso.2° ed., México, 2002, p.p. 24-25
[114] Idem

El constructivismo inicia con las aportaciones fundamentales de Piaget y de Vigotsky. Generalmente cuando se habla de constructivismo se equipara a la teoría psicogenética de Jean Piaget a la que se le identifica como la “teoría emblemática“ constructivista, pero esta teoría tiene un enfoque epistemológico y psicológico más no educativo, no quiere decir que se soslaye la teoría de Piaget a la educación, sus finalidades, el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, la concepción del papel antiautoritario del profesor o las metodologías didácticas por descubrimiento y participativas o en la selección del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, entre otras.

Algunos autores han criticado la teoría de Piaget por su desinterés de no considerar el papel de la cultura, el medio social en el aprendizaje y en el desarrollo humano de tal manera que va a ir cobrando mayor fuerza la teoría psicológica de lo sociocultural aportada por Vigotsky, el cual explica cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales, en donde ésta teoría tiene como centro de análisis la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje; desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales que las regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza por la divergencia étnica o cultural que por la unidad de lo psicológico.

En el campo educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares. En este tenor de ideas Mario Carretero opina que la contribución de Vigotsky ha significado, que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual sino social. El alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto

de colaboración e intercambio con sus compañeros, donde algunos mecanismo de carácter social estimulan y favorecen el aprendizaje; como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimientos.[115]

Ahora bien, no podemos hablar de constructivismo y no mencionar las valiosas aportaciones de David Ausebel, que centra su atención en el aprendizaje significativo basado en los conocimientos previos del alumno, en donde el conocimiento de lo que se le va a enseñar se asentará sobre el anterior, el profesor estructura su planeación y por ende los contenidos de enseñanza en la disciplina, en donde unos temas preceden a otros como si todos tuvieran la misma dificultad para el alumno, sin embargo, hemos visto que el uso de esquemas hace que no representemos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos, por lo que la organización y secuenciación de contenidos debe tener en cuenta los conocimientos previos que posee el alumno.

La crítica que hace Ausebel a la enseñanza tradicional reside de que el aprendizaje resulta poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no estructure formando un todo relacionado; en donde aprender es sinónimo de comprender, de tal manera que lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimiento[116].

[115] Ibidem p.30
[116] Ibidem p.31

Hasta aquí hemos hablado del constructivismo y sus elementos así como las diversas teorías que giran sobre este paradigma, dejaremos pendiente el concepto de aprendizajes significativos, que podríamos decir es la columna vertebral del constructivo, para el capítulo de las categorías teóricas en donde se tratará ampliamente.

La posición actual del constructivismo está en pleno auge, con todo y que se habla mucho sobre competencias y de la complejidad, temas que se encuentran estrechamente relacionados al constructivismo; sin embargo las ideas constructivistas no son nuevas ni en educación ni en psicología, ya que tuvieron una fuerte expansión en los años setentas y comienzos de los ochenta, librando una dura batalla entre la enseñanza tradicional y la renovación de la escuela mediante la enseñanza activa, la relación con la vida cotidiana y el aprendizaje del pensamiento. Actualmente es difícil encontrar defensa a la enseñanza tradicional pero en la práctica se aplica, hace dos décadas se enfrentaban teorías conductistas frente a ideas piagetanas y vigotskianas.

Dado que entendemos a la educación como un fenómeno social y por ende no podemos desligarla de la sociedad, es importante partir de la relación existente entre educación y sociedad, analicemos primero el concepto de sociedad que puede tener dos connotaciones la primera, vista como una sociedad integrada armónicamente, en donde los miembros de una sociedad adoptan los mismos valores, que constituye el vínculo que los une.

Desde otro punto de vista en donde la sociedad implica considerarla como un todo en donde las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales e

ideológicas se interrelacionan entre sí, de esta manera se genera una complicada red, al condicionarse todas las formas de actuación del hombre se condiciona, por lo tanto, la educación y la adquisición de conocimientos[117] generando contradicciones y conflictos, los cuales van a supeditar al hombre, tal es el caso de los grupos económicamente y políticamente poderosos, en donde la educación no es la excepción la cual se ve condicionada a los grupos en el poder.

En ésta lucha, el hombre toma conciencia de las limitaciones y expectativas que le impone la vida social promoviendo nuevas formas de relaciones sociales, en educación se refleja por la búsqueda de relaciones diferentes entre alumnos y profesores y de estos con la institución educativa de la que forman parte, generando conciencia en los profesores y alumnos, ésta toma de conciencia es consecuencia de un cuestionamiento reflexivo y crítico de su situación como docente, dado en medio de conflictos y contradicciones generando un cambio con diferentes alcances y perspectivas.

Margarita Pansza, al respecto opina que ser observador de los fenómenos sociales confirma que la educación se desenvuelve en un medio condicionado y que cuando el individuo se integra a la sociedad por medio de la socialización se integran valores de manera inconsciente; lo mismo acontece en el ámbito educativo y cuando se pretende un cambio substantivo no solo en la institución educativa sino en cualquier institución, como puede ser la familia o la iglesia se es necesario explicitar las normas, valores y finalidades, del análisis de los valores y finalidades se establece si lo que se busca es la transformación de la realidad o se desea mantener una sociedad estática.[118]

[117] PANZSA, González. Op. Cit. p.20
[118] Ibidem p.23

De tal manera que no hay que confundir educación con escuela, Durkheim define a la educación de la siguiente manera: “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro lado el medio especial al que está particularmente destinado”[119] Lo que se llama educación informal, consistiendo en una socialización metódica de la sociedad en su conjunto, en tanto la educación formal es la que se lleva a cabo en las escuelas; estableciendo como funciones de la educación no solo la reproducción social, sino como un agente de cambio que puede solucionar los problemas que se generan dentro de la sociedad, de tal manera que la educación genera contradicciones que constituyen elementos de ruptura, por lo que “la educación se experimenta simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora.”[120]

Ahora bien, con un enfoque constructivista Cesar Coll[121] establece que el concepto de educación juega un papel importante ya que permite comprender en un todo la Cultura[122] y el desarrollo individual, en donde los grupos sociales ayudan a sus integrantes a asimilar la cultura y convertirse a la vez en agentes de creación cultural, favoreciendo su desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo,

[119] Cfr. DURKHEIM citado por Pansza en fundamentación de la didáctica Editorial Gernika, 1987.
[120] PANSZA, Margarita. Op. Cit. p. 25
[121] Véase capitulo anterior, lo relacionado al tema CONSTRUCTIVISMO: para ampliar el concepto de educación con un enfoque constructivista y de la Escuela Crítica.
[122] CULTURA: Engloba múltiples aspectos como son conceptos, lenguaje, ideología, razonamientos, explicaciones, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc.

haciéndoles participar en un conjunto de actividades que globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos educación.

Dicho de otra manera, la educación designa al conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada[123]. Las actividades a las que se refiere la definición anterior es a sociedades con un nivel de desarrollo científico y tecnológico complejo, en donde estas actividades se desenvuelven en instituciones como la familia, la religión o instituciones educativas como lo son las escuelas o centros educativos diversos, esta es una subcategoría llamada escolarización, pero no hay que confundir estos conceptos, al hablar de educación no nos referimos únicamente a la subcategoría de la escolarización ya que la educación se da en la familia, educación extraescolar, educación de los medios de comunicación, etc.

En tanto que la *Ley General de Educación* en su artículo 2º la define: "Como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º."[124] Como podemos observar existe congruencia entre el

[123] COLL, Cesar. Op. Cit. p.173.
[124] LEGISLACIÓN EDUCATIVA. *Ley General de Educación.* Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993.

concepto que presenta Cesar Coll desde la perspectiva constructivista y lo establecido por la Ley de Educación.

El trabajo profesional del profesor va más allá de la docencia es decir, la enseñanza, no se concreta en conocer bien su materia y saber explicarla, por lo general se le atribuyen al profesorado universitario tres funciones: la enseñanza, la investigación y la gestión, de las tres nos concretaremos a la docencia.

La docencia ha sufrido cambios sustanciales, ha quedado atrás la tradicional misión del docente como mero transmisor de conocimientos y se ha priorizado su papel como facilitador del aprendizaje. La enseñanza como actividad que requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación *ad hoc* y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito. Enseñar es una tarea compleja porque exige conocer bien su materia, saber cómo aprenden los estudiantes cuyo aprendizaje se ha de guiar, manejar bien los recursos didácticos y escoger aquellos que se adecuen mejor al contexto del alumno, etc. pero además de todo esto el profesor debe ser capaz de:

- Analizar y resolver problemas.
- Analizar un tópico hasta desmenuzarlo y hacerlo comprensible.
- Apreciar cual es la mejor manera de aproximarse a los contenidos.
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.

Pero al ser la enseñanza una actividad interactiva que se realiza en relación a unos sujetos, los estudiantes, lo cual hace que el docente deba poseer una serie de competencias:

- Saber identificar lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber.
- Saber establecer una buena comunicación con sus alumnos y explicar las cosas de forma que se le entienda, manteniendo una relación cordial con ellos.
- Saber manejarse en el marco de condiciones y características que presenta el grupo de estudiantes con el que le toque trabajar y ser capaz de estimularles a aprender, pensar y trabajar en grupo[125].

Enseñar no es sólo mostrar, explicar o argumentar los contenidos como aprendizaje, no es el solo hecho de repetir la información, cuando se habla de enseñanza se habla también del proceso de aprendizaje: "enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares"[126] enseñar como competencia del profesor no se puede concebir como un mero proceso aislado, sobre esta capacidad y habilidad del docente para hacer comprender los conocimientos giran una serie de categorías que no pueden ser ignoradas por el profesor así mismo se circunscribe en un contexto social y cultural determinado.

Si partimos desde la concepción constructivista el aprendizaje es un proceso activo, en el cual se construye, modifica, enriquece y diversifican los esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares, ese

[125] ZABALZA, op. Cit. p.p. 110-111
[126] ZABALZA, Miguel. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. p. 123

proceso activo, no puede, en la escuela, separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas establecidas en el curriculum. Ésta actuación externa es la enseñanza, entendiéndose como la ayuda al proceso de aprendizaje, ayuda necesaria, pero solo ayuda ya que no se puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar; pero también es una ayuda restringida con límites, lo que Javier Onrubia llama "ayuda ajustada"[127] en donde "la condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar como tal es, por tanto, que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno."[128]

En tanto que para Onrubia dicha ayuda debe contener dos grandes característica: 1. Debe considerar los esquemas de conocimiento de los alumnos (conocimientos previos) y 2. Debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados forzando su modificación por parte de los alumnos, asegurándose que la modificación vaya dirigida en función de los propósitos propuestos planteados en el curriculum. Ésta ayuda se apoya en soportes e instrumentos que van desde la intervención directa con un alumno o grupo de alumnos hasta la organización de los horarios, elección de espacios, organización y estructuras de la clase o agrupamiento de los alumnos, así como la elección y ordenación de contenidos, elección de actividades, presentación de estas consignas, tipos de material de apoyo que se emplean.[129]

[127] COLL, Cesar, E. Martín, T. Mauri, Javier Onrubia, I. Solé y A. Zabala. El constructivismo en el aula. Graó, 17ª ed., México, 2007 p. 102
[128] Cfr. COLL, es citado por Javier Onrubia El constructivismo en el aula. Graó, 17ª ed., México, 2007 p. 102
[129] COLL, op. Cit. p. 105

Las distintas características que acabamos de atribuir a la enseñanza como ayuda ajustada se encuentran recogidas y asociadas a la noción de Zona del Desarrollo Próximo, concepto elaborado por Vygotsky; la zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea,[130] en otras palabras podemos decir que la zona de desarrollo próximo es el lugar donde gracias a la ayude de otros y soportes externos, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar, asimismo se entiende que lo que el alumno es capaz de hacer con ayuda en la zona de desarrollo próximo podrá hacerlo de manera independiente. De lo anterior concluimos que es el profesor el responsable de ayudar en el aprendizaje al alumno, debiendo existir características específicas de interacción profesor/alumno, al respecto Onrubia[131] establece las siguientes características de interacción profesor/alumno:

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad puede tomar significado de manera más adecuada.

2. Posibilitar, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento escasos y poco adecuados.

[130] Ibidem p.105
[131] Ibidem 109-118

3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, en donde se tenga cabida a la curiosidad, capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.

4. Introducir, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo "sobre la marcha" de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.

5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.

6. Establecer, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malos entendidos o incomprensiones.

8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar las experiencias.

Ahora bien, analizado el concepto de enseñanza y sus alcances es momento de centrar en el aprendizaje, concepto concebido por la escuela tradicional como la "capacidad para retener y repetir información"[132] es decir, el educando no construye el conocimiento, ya que es un ente pasivo, receptor y como tal solo memoriza, en donde el papel del profesor es un mediador entre conocimiento y alumno. Y de ninguna manera estamos diciendo que memorizar es malo o no tiene

[132] Panza, Margarita Op. Cit. p.170

ninguna relevancia, incluso para el modelo pedagógico constructivista la memorización en el aprendizaje es indispensable.

Analicemos el punto de vista de los constructivistas con respecto al concepto de aprendizaje, cabe aclarar que no ahondaremos en las fundamentaciones psicológicas que realiza el constructivismo del aprendizaje, ya que no es la intención ni objetivo del trabajo.

Cesar Coll citado por Frida Díaz-Barriga establece que: "La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista"[133] lo anterior nos deja claro que el crecimiento cognitivo del alumno se desenvuelve en un contexto social y cultural lo que va a proporcionar al alumno conocimientos previos pero además se requiere de actividades planificadas, como lo sería la investigación, elaboración de mapas conceptuales, análisis de contenidos, cuadros sinópticos por mencionar algunos, es decir, se requiere enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuados.

De tal manera que el aprendizaje es la construcción del conocimiento como un proceso de elaboración, en el sentido que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, relacionando dicha

[133] Cfr. COLL, Cesar citado por DIAZ-BARRIGA en estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc.Graw Hill. México, 2001.

información con los conocimientos previos, “así aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento”[134] si el alumno le atribuye un significado al conocimiento, se está hablando de un aprendizaje significativo, expliquemos un poco más este concepto; el concepto de aprendizajes significativos va a ser desarrollado por David Ausubel, a partir de los años sesentas, su obra ha marcado los derroteros de la psicología de la educación; Ausubel postula que “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”[135] Díaz-Barriga comenta al respecto su postura se puede clasificar como constructivista y como interaccionista; constructivista por que concibe el aprendizaje no como una simple asimilación pasiva de información literal –como la escuela tradicional- el sujeto la transforma y la estructura, interaccionista por que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz[136].

Porfirio Moran Oviedo[137] opina que el aprendizaje no es lineal ya que el individuo al aprender tiene que recorrer varios escenarios que van a implicar crisis, retrocesos, resistencia al cambio, paralizaciones etc., en donde estos movimientos surgen porque el apropiar y transformar el objeto de conocimiento se ve determinado por las características del sujeto de conocimiento y no tanto por las

[134] DÍAZ-BARRIGA ,Frida. Op. Cit. p.32
[135] Ibidem, p.35
[136] Idem
[137] Ibidem p.194

características del objeto de conocimiento, este sujeto de conocimiento es un ser humano, en donde toda su experiencia vivida pasada y presente se encuentran en juego.

Dicho de otra manera, lo complejo no es el conocimiento en sí, sino los factores que rodean al individuo y su actitud de participar en la adquisición del objeto de conocimiento.

El aprendizaje como proceso es inacabado, recordando que el proceso tiene fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, en donde una fase es preparadora de la siguiente y por consiguiente una fase no nos podrá dar una respuesta acabada, de tal manera que el aprendizaje se convierte en un proceso inacabado y continuo.

El aprendizaje visto como un proceso dialéctico, como algo que se construye requiere de la selección de experiencias idóneas para que el alumno opere sobre el conocimiento y el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo y convertirse en el promotor del aprendizaje a través de la relación cooperativa y de grupo (ayuda ajustada); no se quiere decir que el profesor es desplazado o sustituido, sino todo lo contrario el profesor y el alumno adquieren mayores responsabilidades, pues para adquirir el conocimiento –partiendo claro de una aceptación del alumno y profesor al cambio- se recurre a la investigación permanente, análisis y síntesis, de reflexión y de discusión así como el conocimiento del plan y programa de estudios conforme al cual realizan su práctica.

Para poder cumplir con las funciones anteriormente mencionadas el currículum debe contemplar cuatro grandes elementos: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y sobre qué, cuándo y cómo evaluar.

De lo anterior concluimos que el currículum como proyecto:

a) realiza actividades educativas escolares

b) precisa sus intenciones y

c) proporciona guías adecuadas y útiles para los profesores

d) los profesores tienen la responsabilidad de su ejecución

e) proporciona información concreta sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar.

El planteamiento anteriormente descrito (en donde su postura es constructivista) se encuentra muy ligado al planteamiento que presenta Stenhouse (corriente crítica), para quién, "un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica."[138] De tal manera que el currículum visto de esta forma debe de incluir: la descripción del proyecto educativo, el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas y los componentes anteriormente mencionados por Coll, ahora bien cuál es la diferencia entre ambas posturas, existen dos aspectos relacionados para el currículum uno es el proyecto o diseño curricular y el otro su aplicación, en donde ambos están íntimamente relacionados, a juicio de Coll el problema reside en que definido de ésta manera tan amplia el currículum termina por abarcar la totalidad de elementos de la educación formal, perdiendo su carácter específico y

[138] cfr. STENHOUSE citado por COLL, en psicología y currículum. Editorial Piados, 2001.

su operatividad, resultando difícil admitir que el análisis empírico de lo que sucede en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del currículum, de tal manera que Coll establece que el proyecto o diseño curricular y el desarrollo o aplicación del currículum se deben tomar como dos fases de la acción educativa.

Anteriormente hicimos referencia a los elementos que componen el curriculum tales como: Diseño y planificación de la docencia, contenidos, metodología, didáctica y evaluación. El primero de ellos considero que fue desarrollado satisfactoriamente, en tanto lo conducente a los contenidos vamos a ampliar un poco el tema pero aplicado propiamente a la enseñanza del derecho denominados contenidos informativos y contenidos científicos, ya que en el primer capítulo desarrollamos el tema de los contenidos en lo general, y pasaremos posteriormente a desarrollar el tema de la metodología o estrategias didácticas y por último ampliaremos lo conducente a evaluación.

### 4.5. Contenidos Informativos y contenidos científicos

Primeramente habrá que clarificar qué son los contenidos informativos de la enseñanza del derecho, entendidos estos como los planes y programas de estudios; las escuelas y facultades de derecho revisan de manera periódica los planes y programas con el objeto de actualizar a los futuros abogados, más estas innovaciones no logran cambiar cualitativamente o de fondo los planes y programas de estudio caracterizados por ser extensivos y horizontales, “la razón de tal persistencia y del carácter enciclopédico de los currícula jurídicos, obedece a causas que están presentes en los sistemas jurídicos nacionales y que impiden

racionalizar y planificar los estudios en las facultades"[139] de tal manera que el diseño curricular debe considerar la participación e integración el contexto histórico-social-Estado y no dejándolo al margen.

De tal manera que las facultades y escuelas de derecho han optado por extraer, como materia de estudio, contenidos del sector codificado basado en principios racionalistas y de corte liberal, es decir, del Código de Napoleón (1804) y el Código Alemán (1900) obras que recogen toda la sistemática y coherencia del derecho romano, para los años 30's surge en México una evolución social arrastrada ya por la revolución de 1910, esta evolución social va a concluir en un proteccionismo del Estado por las clases más desprotegidas legitimándose la intervención del Estado en la economía y la sociedad. Lo que conocemos como derecho social: derecho del trabajo, agrario, de la seguridad social etc.

Este proceso intervencionista se manifiesta en el plano jurídico a través de una legislación de corte social legislación que surge al ritmo y bajo la presión de profundos antagonismos sociales. De ambos sistemas jurídicos contradictorios de por sí, las escuelas y facultades centran su estudio en la parte dogmática es decir solo el sector codificado.

Desde el punto de vista de Jorge Witker las causas de esta centralización del estudio del derecho se debe a varias causas "la concepción dogmática y exegética del derecho, que ve en la norma positiva codificada la verdadera ciencia jurídica; la formación de influencia francesa de muchos juristas y profesores; el concepto exclusivista de la profesión jurídica; la cerrada estratificación social de la

[139] WITKER, Jorge. Antología de Estudios sobre enseñanza del Derecho. U.N.A.M., México, 1995. p.260

carrera judicial y de la misma profesión de abogado; la dependencia cultural de corte eurocentrista, que legitima la interpretación y doctrina de autores europeos, etcétera, pueden señalarse como las razones más visibles de tal opción formativa"[140] lo que nos indica el porqué en gran medida de la formación vertical del abogado.

De tal manera que existe una hegemonía entre el derecho público y civil, complementándose con el derecho social, en los programas de estudio de las escuelas y facultades de derecho, aunado a lo anterior se encuentra la integración cada vez mayor a los planes y programas de estudio nuevos principios, leyes, reglamentos, sentencias etc.

Ante esta problemática la respuesta de las escuelas de derecho ha sido incrementar y hacer más complejo la currícula de materias en lugar de simplificar y funcionalizar los estudios jurídicos dándole al derecho el dinamismo y la eficacia que como ciencia está reclamando y que la sociedad exige cada vez más a abogados con mayor preparación en la ciencia jurídica.

Hasta aquí hemos tratado los contenidos informativos, veamos ahora los contenidos científicos de la enseñanza del derecho y para su análisis debe quedar claro el concepto de currículum ampliamente explicado en apartados anteriores.

Ahora bien los contenidos informativos se refieren por decirlo así, a los conocimientos que debe adquirir el alumno, pero no basta el "enseñar" estos contenidos, se requiere de un conjunto de experiencias de aprendizaje, donde el conocimiento es descubierto, encontrado, investigado por el estudiante todo ello en apoyo del profesor quien seleccionará actividades previas de aprendizaje.

[140] Ibidem, p.105

Como quedó explicado anteriormente el concepto de currículum es más amplio que el de planes y programas de estudio que se reducen a listar materias sin coherencia e intencionalidad formativa y muchas veces repetitivas. El proceso de aprendizaje requiere de una planificación racional, organizando actividades, recursos didácticos y sistemas de evaluación todo ello en torno a lograr los objetivos propuestos, más las escuelas de derecho no pueden soslayar de la planeación del currículumn la realidad circundante de la sociedad y la realidad docente. Del diagnóstico de estas dos variables se determinan los objetivos propuestos por la universidad, así como los contenidos de estudio, los recursos, procedimientos y métodos de enseñanza, sin dejar de lado la evaluación cualitativa y cuantitativa, sin lo anterior dudamos mucho que se pueda dar un aprendizaje crítico con el objetivo claro de formar juristas no como técnicos legales sino como juristas íntegros que respondan a las necesidades de la sociedad.

Con respecto a lo anterior Witker establece que solo teniendo presente el concepto de planificación curricular para la enseñanza del derecho, es posible hablar de un contenido científico, que se oriente a cambiar cualitativamente lo que la escuela tradicional ha generado por décadas.

Ahora bien, la planificación curricular debe operar sobre contenidos, experiencias de aprendizaje, actitudes, intereses y valores lográndose primeramente por los objetivos generales de la institución educativa y en un segundo momento por los objetivos “contenido-conducta” o lo que también se llaman objetivos intermedios o específicos, actualmente los objetivos de las escuelas de derecho se concretan al mero conocimiento-información siendo estos muy generales, verticales inconexos, aislados que se refugian en la memorización

narrativa debiéndose pasar al nivel superior, hasta llegar a la evaluación crítica de hechos, instituciones, prescripciones, teorías y doctrinas, etc.

Para pasar a este nivel superior se requiere por un lado que la estructura de los contenidos informativos sea en base a criterios tipificados: comprensión, análisis, síntesis, relaciones, emisión de juicios, etc. Los cuales dinamizan la actividad cognoscitiva del estudiante y por otro lado que la planificación curricular rebase el área de los conocimientos por lo que se hace imprescindible planear procesos y actividades ligados a los contenidos que desarrollen en el alumno actitudes, intereses y valores, sumándose el ingrediente de la afectividad y respeto maestro-alumno, las nuevas tendencias de aprendizaje sugieren que el proceso enseñanza aprendizaje debe desarrollarse en un marco de afectividad ya que con ello se refuerzan valores, actitudes e intereses ya que el aprender es un fenómeno complejo y totalizador, formando así abogados y licenciados responsables, conscientes y sobre todo comprometidos con la sociedad, es momento de dejar de centrar nuestra atención como docentes en la pura adquisición memorística de conocimientos parcelados, que lo único que no a logrado es unir teoría y práctica jurídica.

En resumen, la planificación curricular requiere tener presente, al planear una enseñanza jurídica, lo que hemos denominado las fuentes del aprendizaje y que se desglosan en las áreas cognitivas, afectivas y psicomotoras, a fin de, intencionadamente, formar un jurista o abogado integral y completo.[141] En este orden de ideas la planificación docente debe quedar en manos no solo del docente

[141] WITKER, Jorge, Derecho, desarrollo y formación jurídica, en revista Universidad, México, 1974, núm. 56

aislado o de los directivos de las escuelas de derecho sino en manos de un grupo colegiado preparado, heterogéneo en el ámbito educativo y sobre todo que coincidan en los objetivos directrices de la enseñanza del derecho.

El docente a impartir la materia o asignatura debe contemplar las siguientes etapas previas al desarrollo de la materia:

- Diseñar el objetivo general del curso: resume el proyecto intencionado de contenidos.
- Elaborar los objetivos específicos que los estudiantes deben alcanzar: implica una elaboración sistemática por parte del docente de lo que realmente persigue con el desarrollo del curso, se deben especificar claramente las metas a lograr armonizando para ello dos ideas centrales: los contenidos relevantes y los cambios conductuales que se espera que logren los estudiantes al finalizar el curso; dicho de otra manera significa desglosar los contenidos en relación con los cambios conductuales, sin esta etapa el docente trabaja sin rumbo y sin claridad de lo que se quiere lograr.
- Enumerar el contenido informativo del curso: se enumeran las materias que integran el contenido que se desea desarrollar, recomendándose sistematizar el contenido en unidades didácticas, no más de cuatro por semestre a cursar, sintetizar los elementos esenciales en lugar de extenderse en largas menciones históricas que solo aportan perfiles tangenciales.
- Seleccionar los métodos de enseñanza: el docente debe buscar los métodos adecuados tomando en cuenta las características del grupo, actualmente existen gran diversidad de métodos activos para el aprendizaje como pueden ser: panel, exposiciones, conferencias, seminario, la clase activa, la investigación dirigida...

- Seleccionar actividades y experiencias complementarias: las materias deben abordarse en su aspecto teórico y práctico, por lo tanto debe existir una planeación didáctica que debe contemplar prácticas jurídicas, visitas a tribunales, notarías, agencias administrativas, entrevistas, etc.
- Fijar las pautas de evaluación y plazos aproximados: el maestro debe establecer un sistema de evaluación lo más objetivo posible que evite todo tipo de subjetivismos, la evaluación está en intima relación con los objetivos específicos y ser oportunamente comunicado a los estudiantes y orientar el proceso de aprendizaje, evitar que solo sea el examen el único elemento a evaluar se recomienda: la participación activa en clase, control de lecturas, trabajo de investigación, asistencia a audiencias, por mencionar algunas.
- Confeccionar una bibliografía general y especial: es el complemento indispensable de toda planeación didáctica.

Además de las etapas previas expuestas por el maestro Witker, desde nuestro particular punto de vista es necesario tener en cuenta lo relativo a los aspectos fundamentales de diseño y planificación de la enseñanza propuesto por Miguel Zabalza.

b. Definición y contextualización de las estrategias de enseñanza

Un buen principio para este apartado, será si empezamos por definir qué entendemos por estrategias de enseñanza, exponiendo también cómo las entendemos dentro del concepto más amplio de enseñanza (desde la perspectiva constructivista que estamos considerando en este trabajo).

Partiendo de que la enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, "andamiar" el logro de aprendizajes significativos. En tal sentido, puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una *construcción conjunta* como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etcétera), que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible[142]. Por ésta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De hecho, puede aducirse a lo anterior que aun teniendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo unas propuestas o método pedagógico cualquiera, la forma en que éste *o* éstos se concreticen u operacionalicen siempre será diferente y singular en todas las ocasiones.

Consideramos importante señalar que las estrategias que se presentarán son derivadas de tal concepto de enseñanza (la ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos). Resumiendo podemos decir que las estrategias son procedimientos que el profesor y el alumno utilizan para lograr aprendizajes significativos, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

[142] DÍAZ-BARRIGA ,Frida. Op. Cit. p.p. 140-146

Consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente.

Desde el punto de vista de Frida Díaz Barriga, se tienen presente cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica[143].

[143] Idem

## 4.6. La educación como praxis política

“El núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política. Los fines de la educación no los determinan ni la ética ni la filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante, en consecuencia con los fines de su poder”. (Sigfried Bernfeld, Sísifo o los límites de la educación).

De acuerdo con Ibarra Serrano (Conferencia: “Hacia el rediseño curricular”): Etimológicamente educación es una palabra que significa acción y efecto de educar (educativo, onis). En sentido estricto “se refiere a dos conceptos: a) el de transmitir simple y llanamente las técnicas de trabajo y comportamiento, garantizando su inmutabilidad, y b) el transmitir las técnicas adquiridas por la sociedad, con el objeto de propiciar que la iniciativa del individuo, perfeccione dichas técnicas” (Hernández, Spíndola. O. 1985).

En tanto en su aceptación genérica “se refiere a la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales o de las técnicas de uso, de producción y de comportamiento, en virtud de las cuales los hombres están en posibilidades de satisfacer sus necesidades, de protegerse contra el medio ambiente, trabajar y vivir en sociedad” (Ídem pp. 16-17).

Pero en cualquier caso se trata de un fenómeno social y mejor aún de socializacion, es decir, de acomodación, ajuste o adaptación al sistema socioeconómico. En efecto, formal o informalmente las instituciones (familia, escuela, religión, medios de difusión, etc.) al educar integran al sujeto a la sociedad con fines de sobrevivencia de ésta y de madurez y culturización de aquel.

Para los fines de este trabajo se concibe a la educación como un fenómeno socializador y por lo tanto se le piensa ideológicamente. La pedagogía es el estudio del proceso educativo, la didáctica atiende la problemática de la metodología de la enseñanza y el aprendizaje, siendo este último el cambio conductual consecuencia de la acción institucional.

A cada sociedad le corresponde un tipo de educación según las condiciones socioeconómicas imperantes y de acuerdo a la etapa histórica determinada en que se desarrolla.

Entre la política y la educación existe una indisoluble relación dialéctica: el acto político es educativo y, más aún, formador, en tanto que se muestra claramente la intrínseca politicidad de la educación. La política educa y la educación es politización, porque hacer política es servir a los demás y educar es humanizar.

En el trasfondo y contexto, educación y política son determinantes del fenómeno del poder, así la sociología de la educación es sociología del poder, complementa el cuadro la sociología del Derecho, que también es sociología del poder

Por supuesto ni la politicidad de la educación, ni la educabilidad del acto político, agotan la comprensión crítica de aquélla y de éste. (Gutiérrez 1997). Pero son referentes precisos para intentar explicar la formación ideológica del abogado,

en cuanto que su origen en el aula universitaria se nutre de una práctica educativa que es en sí política y de una versión del Derecho idílica e irreal-libresca o comprometida socialmente.

La tesis de Freire (1993) y Gutiérrez (1919), en este sentido de que no hay práctica educativa neutra ni práctica política por ella misma, puede identificarse en el proceso de formación profesional del abogado.

En efecto en las clases de Derecho no existe la neutralidad, es un acto político. Incluso formador, de ideología especialmente.

De acuerdo con Freire, el educador se tiene que preguntar a favor de qué educa y de quién se halla al servicio; y, por consiguiente, contra qué y contra quién luchar en su posibilidad de lucha dentro del proceso de su práctica educativa, política.

El docente de Derecho no realiza un acto de neutralidad como participante en el proceso de formación de la ideología jurídica. No se puede escapar al compromiso de responder consciente y responsablemente respecto al tipo de abogado que estamos formando o deseamos formar.

También para la Facultad de Derecho vale la hipótesis de que una de las principales causas de la desvirtuación, deterioro, ineficiencia y fracaso del sistema de enseñanza reside en el hecho de que intencional y sistemáticamente no se ha querido reconocer su carácter y dimensión política.

Cuando hace crisis el desprestigio profesional del Licenciado en Derecho, vale la pena volver la mirada al proceso de su formación ideológica y revisar la teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del fenómeno jurídico, desde la perspectiva del acto educativo como actitud política.

La revisión del diseño curricular de la Licenciatura en Derecho implica necesariamente un proyecto educativo que incluya una nueva didáctica jurídica, un nuevo docente universitario que reflexione su propia práctica educativa como ineludible actitud política. En el fondo persiste la cuestión: educar ¿para qué?, en tanto que su correspondiente relativa a la formación del abogado es: Derecho ¿para qué? Para el control y permanencia del sistema establecido o para acercarse a la justicia social; o lo que es lo mismo: abogados ¿para qué? Esa es la cuestión y su respuesta es inherente a la necesidad de asumir conscientemente una definida postura política.

En este contexto la hipótesis consecuente debe plantearse en el sentido de que sólo por medio de la acción político-pedagógica, en una enseñanza-aprendizaje del Derecho ligada a la investigación, la crítica, la reflexión, la discusión, a la participación en el cambio del sujeto y su entorno; en relación estrecha con las ciencias sociales y una concepción del Derecho como totalidad y factor de transformación social, podrá rescatar una práctica docente consciente y una formación de la ideología jurídica en tanto praxis política. Como esperanza del perfil del jurista a formar, más comprometido con su ética profesional y con alto sentido de su papel social.

De todas formas el profesional en formación es un ser relacional, condicionado política, social y económicamente por el espacio social. De lo que se trata es de hacer plena conciencia de tal situación, el hombre por necesidad de sobrevivencia hace política constante y en todos sus actos. Entendida la política como algo más que la lucha por el poder y más allá de la limitante acción partidista, aquí hacemos nuestra la concepción de Gutiérrez y Freire:

Hacer política es tomar partido frente a la realidad social, no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los Derechos humanos violados, el trabajador explotado, es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu, despertar la voluntad para resolver los problemas de conjunto, desarrollar el sentimiento de ser responsables de su quehacer y constructores de su destino.

En tal contexto la política es inherente al ser humano y es además una de sus más importantes dimensiones, forma por lo tanto parte integrante del proceso educativo. Si pretendemos un estudiante de Derecho que desarrolle su capacidad para edificar su propia personalidad y para realizarse como ser humano en la realización de la sociedad. Como dice Francisco Gutiérrez:

“Coartar la acción política es hacer del hombre un autómata al servicio de intereses ajenos, porque es renunciar a la responsabilidad que nos corresponde en la construcción de la sociedad; porque es producir sin llegar a conocer resultados y participar justamente en el reparto de los bienes producidos; porque es convertirse en objeto de las decisiones políticas de los de arriba; porque es legitimar el orden

existente; porque es, a fin, convertirse en un ciudadano pasivo y disminuido, sin capacidad ni posibilidad para participar en la construcción pública."(Op.cit. p. 12). Sobre todo en contexto mundial de formación del ciudadano y de éste al ser humano responsable y solidario.

Creemos -con Gutiérrez- que educar en la comunicación dialógica, en la participación democrática, en la autogestión, en la creatividad, en el trabajo, en la práxis, en la libertad, en la justicia y en la esperanza es educar políticamente.

Este tendría que ser entonces nuestro referente teórico en la didáctica jurídica: la educación como fenómeno socializante y por lo tanto politízante, porque la escuela, en todos sus niveles y modalidades, prepara sujetos para una sociedad concreta e ideológicamente definida.

En la formación profesional del abogado se vive -activa o pasivamente- un proceso de politización que conforma una determinada ideología.

El estudiante de Derecho aprende pautas, valores, lenguajes, formas de pensar, de vestir, comportamientos, etc., todo lo cual va delineando su personalidad y conformando su ideología. En tal proceso el docente y el alumno pueden actuar consciente, reflexiva e intencionalmente o pueden hacerlo de manera acrítica y pasiva.

Pero además y aún más importante resulta el hecho de que dicho proceso también regula, somete y controla el comportamiento, sobre todo cuando el

docente y el alumno no reflexionan en torno a su práctica en el aula, ni lo hacen tampoco respecto al desempeño profesional del abogado, especialmente en lo relativo al papel social desempeñado por el Licenciado en Derecho y su correspondiente ética.

Así concebida aquí la educación es una socialización institucionalizada y un efectivo medio de control social; aspectos evidentemente políticos y por tanto ideológicos. En un contexto determinado por (y determinante de) las circunstancias socioeconómicas de una sociedad histórico-concreta.

Así planteado el referente teórico en cuanto educación como práxis política, en la formación de la ideología jurídica, la Facultad de Derecho el acto educativo cotidiano tendría una triple intencionalidad:

Que sus egresados puedan desempeñarse como profesionales del Derecho, eficientes, conscientes y honestos.

Que tales egresados lo hagan bien compenetrados con la concepción del mundo y del propio Derecho, el tipo de hombre y el sistema social más acorde con la ideología que sustentan.

Que tales profesionales se inserten en la sociedad, coadyuvando con el control técnico-social que también ejerce el Derecho o buscando mejores condiciones jurídicas hacia la justicia social.

Toda teoría y práctica curricular buscan realizarse en determinado perfil del egresado. En las Facultades de Derecho se pretende formar determinado tipo de abogado o de jurista -de manera explícita o no-, con particularidades respecto a su cultura, creencias, valores, etc. optar por una u otra ideología es, sin duda, una actitud y una acción política.

La siguiente cita es todavía más adecuada a la facultad de Derecho y al proceso de formación de la ideología jurídica:

"Mantener el control de la escuela es asegurarse la transmisión ideológica dado que gracias al carácter persuasivo, insistente y repetitivo de la comunicación educativa, se hace posible la internalización de ideas, modos de hacer y pensar. Desde las órdenes del profesor hasta el desarrollo curricular, desde la selección de los libros de texto hasta las metodologías utilizadas, toda la práctica pedagógica, en suma, está impregnada y saturada de la ideología imperante. El mismo curriculum oculto conlleva una fuerte carga ideológica. Basta con que el estudiante pase cinco, diez o más años en la escuela, para que adquiera una determinada forma de concebir la realidad, de ubicarse en el mundo, de aceptar unos valores y rechazar otros". (Gutiérrez Fco. Op. Cit. P.29).

Fundamentamos nuestra propuesta en la concepción que tenemos del acto educativo que se realiza en nuestras aulas, y de pedagogía y didáctica que se pretenden, así como centrar la actividad institucional en torno al aprendizaje significativo de los jóvenes, es decir, adultos; también optamos por un concepto de docencia e incluimos el desarrollo de competencias profesionales.

Por supuesto que debemos partir de una concepción del propio Derecho que pretendemos que se aprenda e investigue, por medio de un diseño curricular correspondiente a estas concepciones teóricas. Lo que incluye los modelos, tendencias y paradigmas relativos a los planes de estudio, para la formación de juristas.

Por Educación y pese a la gran diversidad de definiciones, vamos a entender el aspecto que tienen en común todos los conceptos de educación: es decir, el proceso de humanización. En efecto, educar es humanizar, y en las escuelas de Derecho educamos, formamos. Existe un acto educativo en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, como dijimos: antes que abogados formamos seres humanos, ¿qué tipo de seres humanos?

Esta propuesta se integra con la teoría pedagógica latinoamericana de la educación como praxis política (Freire y Gutiérrez), la didáctica crítica (Pansza et all), el constructivismo (Piaget, Vygostki, Ausubel, Carretero) y las dinámicas: mayéutica, casuística y seminario – taller.

En tal situación, con excepciones muy importantes, se puede tomar la propuesta pedagógica de la educación como praxis política. Para Freire (en Gutiérrez, 1997):

“... una de las principales causas de la desvirtuación, deterioro, ineficiencia y fracaso del sistema de enseñanza reside en el hecho de que intencional y sistemáticamente no se ha querido reconocer su carácter y dimensión políticas”.

El mismo autor sostiene que solo por medio de la acción político-pedagógica se podrá sacar a la educación del atolladero en que está sumida. La dimensión socio-política, afirma, lejos de contaminar o "dañar" al proceso educativo, ayuda más bien a convertirlo en un poderoso agente de transformación de la realidad social.

Pensar el proceso educativo como un proyecto político, implica pensar la educación al servicio del desarrollo social y no sólo del interés económico de algunos cuantos, los del grupo social dominante.

Desde luego aquí no nos referimos a la política como la lucha partidista por el poder, sino en la versión freireana:

"Por política entendemos... el tomar partido frente a la realidad social, no quedar indiferente ante la justicia atropellada, la libertad conculcada, los derechos humanos violados, el trabajador explotado; es descubrir en los estudiantes el gusto por la libertad de espíritu, despertar la voluntad para resolver los problemas de conjunto, desarrollar el sentimiento de ser responsables del mundo y de su destino..."

Francisco Gutiérrez (1997) propone una educación como acción política explícita y consciente, en un proyecto alternativo para un hombre nuevo en una nueva sociedad, más justa.

Se trata de una educación participatoria que implica educar en la comunicación dialógica, la participación democrática y la autogestión. Se trata de educar en el trabajo, socialmente productivo, en la creatividad y en la praxis, concebida esta última como la acción política reflexiva. Se trata de una educación

liberadora (de ignorancia, fanatismos, opresión e injusticia social) educando en la libertad, la justicia y la esperanza.

Al criticar la concepción tradicional de la educación, Freire (1979) caracteriza tal concepción “bancaria” como:

a) Que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.

b) Que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.

c) Que el educador es quien habla; el educando, el que escucha.

d) Que el educador prescribe; el educando el que sigue la prescripción.

e) Que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de “depósito”.

f) Que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe.

g) Que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

En su propuesta de educación como práctica de la libertad Freire ( 1979) postula:

a) No más un educador del educando;

b) No más un educando del educador;

c) Sino un educador-educando con un educando-educador.

Lo que significa:

1) Que nadie educa a nadie;

2) Que tampoco nadie se educa solo;

3) Que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

En el prólogo de la obra en comento Julio Barreiro afirma: “Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación”, finalmente la propuesta es pasar de una pedagogía del oprimido (Freire: 1996) a una práctica de la libertad (Freire: 1979).

Pero solamente se puede educar para la democracia, la libertad y el cambio, educando en la democracia, en la libertad y en el cambio, transformando los salones de clase en espacios para la convivencia democrática y libre, de participación activa, reflexiva y crítica.

Para empezar es necesario el respeto a la dignidad del estudiante y a su derecho a participar en el proceso de su propia formación. La acción en el aula tiene que ver con la didáctica jurídica, para la cual existe una propuesta en la didáctica crítica, caracterizada entre otros aspectos, por:

1. Es una propuesta en construcción, que se va configurando con la participación del colectivo áulico (alumnos y docente), particularmente en la toma de decisiones.

2. Plantea analizar críticamente la práctica docente; la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

3. Supone desarrollar en el docente una auténtica actividad científica y política, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y la autocrítica.

4. Concibe el aprendizaje como cambios estructurales y desarrollo integral de la personalidad.

5. El grupo es sujeto de aprendizaje y no sólo objeto de enseñanza.

6. El aprendizaje no es un estado del sujeto, sino un proceso en construcción.

7. En el acto de aprender sujeto y objeto interaccionan y se modifican.

8. Los objetivos son punto de llegada que orientan las acciones de docentes y alumnos.

9. Los alumnos deben participar en la determinación de contenidos, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, investigación y pautas de evaluación, así como los objetivos, recursos de aprendizaje y todo lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

10. La cuestión didáctica es entonces: cómo formar sujetos pensantes, reflexivos, críticos y participativos, (Javier Ibarra, 2002).

El constructivismo por su parte, implica conceder gran importancia a la estructura y organización del conocimiento del alumno y no sólo a su comportamiento o su capacidad de memorización.

El constructivismo propone principios de intervención educativa como:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.

2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.

3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí mismos.

4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.

5. Establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

El constructivismo es (Carretero, 1997) básicamente la idea de que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día con día como resultado de la intervención entre esos factores.

Se trata de una posición compartida por diferentes tendencias de una investigación educativa y psicológica, como las de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Carretero y la de la actual Psicología Cognitiva.

Para el constructivismo el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, a partir de esquemas propios, es decir, con lo construido en su relación con el medio que le rodea.

La construcción depende de dos aspectos especialmente: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad externa o interna, que desarrollamos al respecto.

Para el constructivismo no basta la presentación de una nueva información a los individuos para ser aprendida, es necesaria construirla mediante su propia experiencia interna.

Los conocimientos no se transmiten, se construyen, por lo que la didáctica debe plantearse como el conjunto de acciones dirigidas a favorecer el proceso constructivo. Para lo cual las propias concepciones de los estudiantes son fundamentales, así como la interacción social y la motivación en el aprendizaje.

Lo importante es el cambio conceptual en el alumno, mediante el conflicto cognitivo. Por eso el diseño de un curso de Derecho debe ser pensado a partir de problemas, preguntas, cuestionamientos, y casos, que permitan revisar conceptos ya adquiridos y la incorporación de esquemas nuevos para situaciones diferentes.

Para superar una visión del Derecho como contenido puramente formalista y positivista, el constructivismo propone una caracterización del conocimiento jurídico, como conocimiento histórico-social:

1. El conocimiento histórico y social utiliza conceptos de gran abstracción, por lo que su enseñanza-aprendizaje es más difícil que la manipulación física y experimentación de las ciencias naturales.

2. La Historia es el estudio del pasado y supone un tipo de conocimiento diferente al del conocimiento sociológico; comprender la Historia significa establecer relaciones de influencia, tanto de unos hechos con otros en el mismo lapso, como a lo largo del tiempo. Se trata de análisis sincrónicos y diacrónicos. Por eso se propone en esta propuesta, que en los cursos los participantes representen a los protagonistas de los casos jurídicos (fiscales, defensa, jueces), por ejemplo en Historia del Derecho se pueden representar los debates de la controversia indiana, así como los del siglo XIX: liberales vs. conservadores, republicanos vs. monárquicos y federalistas contra centralistas.

3. Los contenidos del conocimiento jurídico sufren enormes transformaciones debido a influencias ideológicas y políticas, por lo que se deben cuestionar los datos, las fuentes y la interpretación del Derecho de manera crítica.

4. La influencia de los valores en el cambio conceptual hace más difícil el conocimiento jurídico-social.

5. El conocimiento del derecho es una actividad de razonamientos y no sólo de definiciones. Implica una actividad cognitiva en base al manejo de inferencias lógicas. Se trata de enseñar a pensar.

6. El conocimiento histórico-social no permite experimentos pero tiene leyes generales.

7. Es necesario armonizar el conocimiento jurídico, como interacción equilibrada entre los agentes personales y concretos, frente a estructuras económico-sociales, políticas y culturales; en la armonía del relato histórico cuestionando constantemente.

8. Las Ciencias Sociales no sólo utilizan explicaciones causales sino intencionales, porque implican motivos, significaciones, interpretaciones e intenciones de los agentes históricos y sociales.

Planteada así la propuesta pedagógica en base a la Teoría Latinoamericana de la Educación como Praxis Política, la Didáctica Crítica y el Aprendizaje Significativo a partir del Constructivismo, las dinámicas correspondientes son: la mayéutica, la casuística, la investigación documental y empírica y el seminario-taller. Esta estrategia implica:

l. Que los alumnos conocen, analizan, discuten y toman decisiones con el docente, respecto a la propuesta de contenido y estrategia didáctica, que incluye los criterios de evaluación y calificaciones.

2. Que se conforman en un colectivo para decidir: objetivos, contenidos, estrategia didáctica, actividades de aprendizaje, recursos didácticos, cronograma y pautas de evaluación, calificación y acreditación.

3. Una vez conformado el colectivo el aprendizaje es grupal y no sólo individual, la evaluación también, incluyendo la evaluación del curso y del asesor.

4. Los casos, los problemas y las preguntas, son sólo propuestas del docente, una guía, es decir, que se puede sustituir, modificar, agregar, etc., con la participación del colectivo.

5. Los casos, problemas y preguntas son objeto de cuestionamiento y crítica, pero sobre todo las respuestas son intentos de construcción del conocimiento.

6. La evaluación no puede ser solamente con un examen al final, sino en base a las actividades realizadas y los productos elaborados, de manera permanente y formativa.

7. Es necesario un ambiente democrático, respetuoso y solidario en el salón de clase.

8. La reflexión y la crítica deben conducir a una participación activa en los procesos escolares y comunitarios.

9. Las investigaciones deben tomar en cuenta el conocimiento histórico-jurídico del mundo, el país, la región, la entidad federativa y el municipio; recurriendo para ello a la prensa, internet, museos, plazas, parroquias y archivos históricos, además de la bibliografía correspondiente y, especialmente, las fuentes vivas y la investigación empírica.

10. En el aspecto ideológico se debe pugnar por conocer y comprender al Derecho como instrumento de dominación y control o de cambio, en las diversas etapas de la Historia; así como la construcción de un conocimiento de lo jurídico para el cambio en el presente y la construcción, ahora, del futuro; hasta conseguir la utopía de la justicia social, no como el sueño irrealizable, sino como el ideal que nos puede hacer avanzar y transformar, para un nuevo Derecho que logre un hombre nuevo en una sociedad nueva: democrática, incluyente, equitativa, libre y justa.

## CAPÍTULO 5. LAS HUMANIDADES

¿Qué son las humanidades? ¿Existe acuerdo general al respecto? De acuerdo con el Dr. Francisco José Ramos: “El término HUMANIDADES es el nombre genérico que se le da al conjunto de disciplinas que tradicionalmente conforman lo que también se conoce como las Artes Liberales. Estas disciplinas son: Arte, Filosofía, Historia, Lenguas, Literatura, Música y Teatro. Por su naturaleza, el departamento de Humanidades es, pues, de carácter interdisciplinario. Esto significa que cada una de sus disciplinas tiene, a su vez, una historia particular y una singular manera de concebir y hacer ver lo que son las HUMANIDADES.

El pluralismo académico de un departamento como el nuestro lo capacita especialmente, tanto para llevar a cabo una labor docente más rica en matices y ofrecimientos, como para estimular y fortalecer la investigación en cada una de sus áreas.

Sin embargo, ni el carácter interdisciplinario ni el espíritu pluralista implican una mera amalgama de ejercicios académicos o puntos de vista diversos. Por el contrario, las Humanidades están arraigadas en una herencia antigua que de hecho, ha consolidado, no sólo su carácter, sino también, el concepto de educación universitaria. Por esta razón, la antigüedad no es para las Humanidades ni una categoría histórica abstracta, ni una mera clasificación del pasado. Lo antiguo es un marco de referencia vital expuesto a la libre justificación del presente y del mundo contemporáneo. La herencia antigua no es ni más ni menos que la sabiduría enriquecida y transformada de los más remotos antepasados de la especie humana. Pero las Humanidades también están arraigadas en una herencia

moderna, que le confiere su ímpetu crítico. La herencia crítica de las Humanidades lleva al conjunto de sus disciplinas a cuestionar su propio carácter y el contexto académico y socio-político en el que se desempeñan sus funciones. Al mismo tiempo, la modernidad de las Humanidades implica la polémica y el debate en el seno de sus propias disciplinas, así como el auto-cuestionamiento de los supuestos humanísticos.

En este sentido, la función de las Humanidades es entender, clarificar y hacer ver lo que la obra y la acción humana significa. La doble herencia de las Humanidades, la antigua y la moderna, configuran su carácter y convierte su pluralismo interdisciplinario en un consistente esfuerzo por pensar y exponer lo enigmático. En la medida en que este esfuerzo sea capaz de estar a la altura de su tiempo, en esa medida puede hablarse con rigor de una ética de las Humanidades.

La doble herencia adquiere hoy día una particular relevancia, dado el contexto planetario de la civilización contemporánea. Este contexto planetario está basado en el ineludible predominio científico-tecnológico—burocrático-empresarial de nuestra época. Por la tradición de su doble herencia y en virtud de su carácter, las Humanidades están en una condición idónea para examinar crítica y fecundamente la civilización planetaria y el lugar que en ella ocupa nuestro pueblo y nuestra sociedad.

El departamento de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón se esfuerza en hacer suyos, tanto la herencia antigua como el ímpetu moderno de su tradición. Por lo mismo, su función en el seno de nuestra institución no puede limitarse exclusivamente a los ofrecimientos que, como departamento académico le corresponden. El departamento de Humanidades tiene, además, la

obligación de contribuir a la definición del sentido actual de la educación universitaria, precisar la relación de ésta con la comunidad, el mercado laboral y la cultura de nuestro pueblo. Pero, para lograr esto, es indispensable la colaboración de los estudiantes. Del desafío intelectual que los estudiantes logren desarrollar ante sus profesores, dependerá en gran parte la capacidad de éstos para educar el pensamiento y la sensibilidad de los alumnos; y de la disposición de los profesores a aceptar dicho desafío". (Internet. Universidad de Puerto Rico Bayamón, E:/Humanidades.htm)

Establecer o restablecer el nexo: Derecho-Humanidades obliga a la interdisciplinariedad. El conocimiento del Derecho Constitucional, por ejemplo, (Ibarra, 2011) implica la interdisciplinariedad: Sociología del Derecho, Filosofía Jurídica, Historia del Derecho, etc.; y también la multidisciplinariedad: porque el saber del Derecho Constitucional incluye conocer campos de la Política, la Sociología, la Historia, la Filosofía, la Economía, etc.; todavía más, es necesaria la transdisciplinariedad: el poder, la ideología, la cultura, la vida, el saber mismo, la justicia social, la interculturalidad, la ecología, etc., porque es lo que encontramos en un texto constitucional. Por eso el Derecho Constitucional nace con las primeras ideas filosóficas y de la política, de justicia y gobierno, con los griegos y los romanos, y hoy es un fenómeno social y por lo tanto económico y político, además, aquí y ahora, un trascendente asunto epistemológico.

En un Plan de Estudios que considere al Derecho Constitucional como eje y base de todo el sistema jurídico que se desea aprender y aprehender; el estudio de los textos constitucionales debe hacerse desde una perspectiva interdisciplinaria, que enfatiza la importancia de las ciencias sociales; éstas deben ir implícitas en todas las asignaturas, no al lado y de menor importancia. El razonamiento jurídico

debe incorporar el nivel teórico, político y social. En el aspecto ideológico se demanda, en el jurista, un sentido de responsabilidad y compromiso social, como parte constitutiva de la concepción del Derecho, no reproduciendo y defendiendo el statu quo, sino como un factor de transformación y de cambio.

Para el caso del Derecho Constitucional, en su estudio, resultan indispensables la interdisciplinaridad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad, porque el texto constitucional es un crisol de aspectos jurídicos, sociales, económicos, políticos, culturales, ideológicos, psicológicos, antropológicos, filosóficos, geográficos, lingüísticos, etc., ya que se trata nada menos que del proyecto de nación de una población.

Como vemos la concepción del Derecho y su consecuente en el Derecho Constitucional, así como su tratamiento metodológico en el aprendizaje y la investigación del fenómeno jurídico deriva en aspectos políticos, filosóficos, epistemológicos, culturales, sociales e ideológicos.

Como Ciencia Social, Ciencia del Derecho (o mejor: Ciencias del Derecho), el derecho es campo de conocimiento de la Epistemología Jurídica y/o Teoría del Derecho, cuando menos como reflexión y debate de la cientificidad del Derecho, en el campo de las ciencias sociales o de la sociología y una especificidad: la jurídica. Como una de sus posibilidades en relación a las ciencias sociales, o de los saberes sociales, en estrecha relación con las ciencias sociales o del espíritu e incluso como una de las humanidades en indisoluble conexión con la literatura, el arte en general y la Historia; sobre todo para una perspectiva más amplia en su enseñanza-aprendizaje e investigación, el Derecho Constitucional adquiere una inmensa riqueza en su contenido, porque su estudio tiene que ser integral y en su

totalidad; porque todas las ciencias y dimensiones del conocimiento se encuentran en el texto constitucional y todas deben ser incluidas para su cabal comprensión. (Ibarra, 2011:16-18)

De acuerdo con César Augusto Contreras C. Doctor en Educación Profesor Asociado. Departamento de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales:

Hemos de detenemos, en primer lugar, en el concepto de las Humanidades.

1. La palabra misma nos dice que Humanidades es algo que tiene que ver con lo humano. El término viene del latín humanitas que significa humanidad. Pero lo que tiene que ver con el ser humano es el ser humano mismo y toda creación o producción que los seres humanos realizamos.

2. Existen ramas de las Ciencias Humanas y Sociales que estudian directamente al ser humano, como la antropología, la psicología, la antropología filosófica, etc. Pero otras ramas de las Humanidades estudian no al hombre directamente sino las producciones o creaciones humanas. Y éstas nos dan a conocer al ser humano del mismo modo que cuando lo estudiamos directamente. Podríamos decir, entonces, que las Humanidades forman una subdivisión del saber humano que tiene como finalidad el estudio de la expresión de la experiencia humana. Pasaremos luego a analizar esta idea con mayor detenimiento.

3. El saber humano puede dividirse en cuatro grandes grupos, así: primero, las Ciencias Formales como las matemáticas y la lógica. Estas no estudian objetos empíricos sino lenguajes de signos en donde lo que cuenta es la sintaxis de esos lenguajes, es decir, la manera como se relacionan los signos entre sí. En segundo lugar, tenemos las Ciencias Naturales. Estas estudian todas las cosas y procesos

que existen con independencia del ser humano y que son conocidas mediante métodos matemáticos, experimentales u observacionales. En tercer lugar están las Ciencias Sociales. Estas estudian al ser humano en sociedad y la legalidad que es propia de las relaciones sociales. A este grupo pertenecen la economía, la administración y la sociología, como las disciplinas más destacadas. Finalmente, y como cuarto grupo, están las Ciencias Humanas y las Humanidades. En las Ciencias Humanas encontramos la antropología, la lingüística, la etnología, etc. Las Humanidades comprenden la historia, las artes, la literatura, la filosofía, la teoría de la religión, la música, etc. A ello hay que agregar saberes nuevos como el séptimo arte, o sea el cine, las ciencias de la comunicación, la semiótica, etc. Con esto explicamos la parte de la definición que afirma que las Humanidades son una subdivisión del saber humano. Anticipemos que la ubicación de las Humanidades en el conjunto del saber no ha sido siempre la misma, sino que ha variado y variará históricamente.

4. El punto central de nuestra idea es que las Humanidades constituyen el estudio de la expresión de la experiencia humana. Efectivamente, el ser humano vive, experimenta de cierta manera la relación con la naturaleza con el mundo de los demás seres humanos y consigo mismo. Pero el ser humano no se limita a tener experiencias sino que expresa esas experiencias de distintas maneras y con distintos medios expresivos. Y es esa expresión de la experiencia humana lo que constituye la finalidad de las Humanidades.

5. Tanto la palabra experiencia, como expresión debemos tomarlas en un sentido bastante lato. Experiencia es todo lo que el ser humano vive, lo que experimenta directamente. El trato de las cosas, su relación con los demás seres

humanos, con los demás seres vivos, su relación consigo mismo, con su propio yo. Así pues, la experiencia puede ser interna, o sea consigo, o también puede ser externa, es decir, con la naturaleza y las cosas y el entorno que le es próximo. Ahora bien, la experiencia humana es rica, variada y múltiple. Y es esa variedad y multiplicidad humana lo que podemos expresar con las Humanidades. Por ejemplo, cada cultura experimenta la naturaleza de cierta manera, y lo va a expresar a través de la magia, la religión, la ciencia, la tecnología, la filosofía, las artes, etc. No hay una sola experiencia de la naturaleza sino multiplicidad de experiencias según las culturas, según los talentos o las capacidades de los individuos, según las clases sociales. Recordemos que ya Karl Marx sostenía que el trabajador tiene una relación más inmediata con la naturaleza que su patrono, pues el trabajo mismo es una relación con la naturaleza, una relación de transformación de una materia prima mediante un plan inteligente del hombre. Nos hemos acostumbrado desde la modernidad a que solamente las Ciencias Naturales nos dan una experiencia de la naturaleza, una experiencia codificada por métodos experimentales y matemáticos. Pero en realidad, salido de las manos de la naturaleza, el hombre ha estado siempre en relación con ella y mantiene sensaciones de esa experiencia que se manifiesta de formas múltiples como el terror, la alegría, el dominio, la contemplación de su belleza, la tristeza, etc.

6. La expresión de la experiencia humana es tan múltiple y variada como la experiencia misma. El término expresión no debe entenderse en un sentido idealista, que es el que aparentemente tuvo en sus orígenes. Expresión debemos tomarlo como comunicar, manifestar, transmitir, hacer público, dar a conocer, etc. Por ejemplo, una cosa es la experiencia de enamorarse, y otra es la expresión de esa experiencia. Los seres humanos han utilizado todos los medios expresivos

para expresar la relación amorosa. Siendo una experiencia tan fundamental del ser humano no hemos dejado de lado ninguna forma y medio de comunicar esa experiencia. Quizás el medio expresivo más utilizado para transmitir la experiencia amorosa sea la poesía, como lo dice tan bellamente Pablo Neruda en Veinte Poemas de Amor. Pero ya Ovidio utilizó el ensayo satírico para escribir el Arte de Amar. O en la novela no acabaríamos de contar las mil y una expresiones de amor. El amor en tiempos del cólera, de Gabriel García Márquez, no es sino una de las últimas manifestaciones.

Pero no es sólo la palabra literaria la que expresa la experiencia del amor. El ser humano ha hecho uso también de la pintura, la escultura, la música, la filosofía, el dibujo, la fotografía, etc. para comunicar su experiencia amorosa.

Miles de películas en el cine están dedicadas al amor en todas sus manifestaciones.

7. La variedad y riqueza de la experiencia humana puede ser expresada en múltiples formas. Existen, pues, múltiples medios expresivos. Y cada una de las disciplinas que componen las Humanidades se distingue menos por el tipo de experiencia que expresan, que por el medio expresivo a que recurren. Así, la literatura utiliza como medio de expresión la palabra artística, o bien, las bellas letras. Y con la sola palabra artística la literatura puede expresar la casi totalidad de la experiencia humana. (¿Hay algo no expresable? Solemos llamarlo lo inefable. Pero si es inexpresable no podemos hablar de ello). Hegel privilegiaba el arte poética - la literatura- entre todas las artes, precisamente por su habilidad para expresar cualquier experiencia humana. Hay sentimientos, decía, que difícilmente

podemos expresar mediante la arquitectura, pero nada quita que los podamos expresar por medio de la palabra artística.

8. La pintura utiliza como medio expresivo el color y la forma. Y con sólo esos dos medios logra expresar la experiencia humana tanto como la literatura y la música. Cualquier visita a un buen museo o pinacoteca nos da rápidamente la idea de la variedad, riqueza, profundidad y extensión de los temas de la experiencia humana que la pintura puede expresar.

9. El mito usa como medio expresivo el símbolo. El símbolo se distingue del signo en que tiene doble sentido. Así, la serpiente emplumada de la mitología de los aztecas no significa sólo el animal que repta, sino que, en cuanto serpiente, significa la tierra y en cuanto tiene plumas significa el cielo. La serpiente emplumada es, pues, una divinidad cuyo significado corresponde a la unión del cielo y la tierra. Interpretar un mito es comprender su simbología. En el símbolo tenemos que comprender su significado, pero también, como ha puesto de presente Claude Levi Strauss, sus relaciones sintácticas, es decir, sus estructuras formales. Y también debemos comprender su pragmática, o sea, el uso que los seres humanos hacen de dicha simbología.

10. La filosofía utiliza como medio expresivo el concepto. Ya Heráclito comprendió que el filosofar es cuestión del logos (logos= estudio, tratado), de la razón, del lenguaje conceptual. Y Sócrates pasó toda su vida haciendo que la gente se ideara definiciones, inducciones, conceptos. Él toma conciencia de que ese es el medio expresivo de la filosofía. Hegel habló y escribió ampliamente acerca del esfuerzo del concepto como lo propio del trabajo filosófico. Y más recientemente Gilíes Deleuze nos dice que la filosofía es creación de conceptos. La actividad racionalizadora del filósofo le viene desde sus orígenes griegos. La

filosofía pretende expresar la experiencia de la realidad mediante razones, conceptos, deducciones.

11. La historia en el sentido del acontecimiento es la experiencia del ser humano en sociedad a lo largo del tiempo. Y la ciencia histórica expresa esa experiencia utilizando como medio expresivo la narración. Los hechos sucedidos a lo largo del tiempo en el contexto de una comunidad humana son narrados, contados, relatados por el historiador. La diferencia entre la narración que hace el literato y la que hace el historiador radica en que la primera es ficticia, mientras que la segunda se supone que es verídica. En ambos casos, el medio expresivo es el lenguaje. Pero no de cualquier modo. Debe ser un lenguaje utilizado con una intención distinta, en un caso para narrar hechos que realmente sucedieron, aunque la historia tenga mucho de construcción. Y viceversa, una novela puede estar hecha con materiales históricos como El general en su laberinto de García Márquez. Pero por cercanos que sean sus medios expresivos, la intención de decir la verdad o meramente ficcionar es lo que las distingue. Por eso el historiador necesita probar documenta I mente lo que escribe, mientras que nadie se lo exige al novelista.

Como se aprecia, el estudio de las Humanidades es una tarea amplia, ardua pero, a su vez enriquecedora, que compromete todo lo realizado por el hombre y en particular la forma en que lo expresa. Estudiar las Humanidades es comprender mejor lo hecho por el hombre en los campos científico y tecnológico. Es determinar el valor de la experiencia humana y su aporte al desarrollo de la humanidad.

Rumbo de las Humanidades

El rumbo que deben tener las Humanidades resulta del análisis de la importancia de su enseñanza en la formación de profesionales que la sociedad

requiere. El problema radica en el concepto que de ellas se tenga, la forma como se enseñan, y el lugar que ocupan en los programas de estudio.

Las Humanidades constituyen una herramienta para el profesional íntegro a fin de que éste pueda ubicarse históricamente en el mundo contemporáneo para que, con sentido crítico y analítico, cumpla cabalmente con su compromiso en la sociedad.

El papel a desarrollar a través del estudio de las Humanidades es el de la transformación del mundo en un mundo más humano. Los conocimientos que se aborden deben ser conocimientos vivos y reales acordes con la actualidad, capaces de darnos elementos de análisis para la crítica constructiva e interpretación respecto a lo que nos circunda. Pero además, debe proporcionamos los juicios para poder tomar decisiones, asumir posiciones y aceptar responsabilidades frente a los valores que condicionan nuestras vidas.

Las estrategias de aprendizaje no deben ser reproductivas o con miras a memorizar contenidos, sino más bien con fines analíticos y críticos para que apunten a la comprensión de la organización lógica de los contenidos. Si desarrollamos la inteligencia y no la memoria, los estudiantes podrán descubrir las relaciones que dan vida, valor y significado a los elementos aparentemente atómicos. Si en la conciencia de todos nosotros existe la misma convicción de que nuestro país necesita un nuevo profesional, un agente constructor de un futuro próspero y en paz, es deseable que dirijamos hacia ese nuevo rumbo las Humanidades en la Universidad y logremos una formación más humanista.

La Universidad necesita del saber humanístico, saber que gira en torno a la persona humana: su conducta, sus creencias, su expresión individual, su existencia. La Universidad debe impregnar los programas de estudio orientados a

la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos. Sin embargo, las Humanidades, en sus múltiples disciplinas nos señalan que hay otros índices no cuantitativos para medir la realidad. La misión de las Humanidades es ayudar a construir y transmitir más entendimiento y comprensión que conocimientos.

Una tarea urgente de las Humanidades es la construcción del humanismo para que el futuro profesional que se educa en ellas conduzca sus esfuerzos al mayor beneficio global en lo político, económico, social y cultural. Debe despertar el amor al saber no como aprendizaje de un oficio o de muchos conocimientos prácticos, sino como el interés por lo humano.

Conceptos afines

Humanidades: Conocimientos o estudios que enriquecen el espíritu, pero que no son de aplicación práctica inmediata como las lenguas clásicas, la literatura, las artes, la historia o la filosofía. Sin embargo, son esenciales y contribuyen a una mejor comprensión del mundo.

Humanismo: Conocimiento, estudio avanzado, profundización o cultivo de las Humanidades.

Humanística: Estudio formal de las Humanidades y su aplicación en la vida práctica.

Humanista: Toda persona que tenga por objeto formar y desarrollar sus potencialidades, pensamientos, creatividad, libertad, valores y virtudes mediante actividades que comprometan el estudio del hombre, su función y destino en el universo con sentido globalizante y comprensivo de la realidad.

Ciencias Humanas: Conjunto de estudios relacionados con el ser humano y sus actuaciones. Comprenden la Psicología, Sociología, Historia, Filosofía, Antropología.

Formación Humanista: Es la que se propone adquirir y poseer todo profesional consciente de sus responsabilidades como persona humana en el medio social y cultural. Es quien tenga capacidad de análisis y crítica para asumir posiciones activas de participación, ingenio y creatividad.

## CAPÍTULO 6. VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS DE LOS ALUMNOS

Vamos a revisar ahora la construcción institucional de la terminal profesionalizante de Humanidades en la Maestría en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Durante la jefatura del Dr. Héctor Pérez Pintor, se realizaron cambios significativos en la Maestría en Derecho, uno de gran relevancia tiene que ver con la creación de un nuevo programa de Maestría en Derecho que sustituyó al anterior que databa de 1995.

Así, con la finalidad de crear un nuevo programa de maestría que fuera acorde a las necesidades actuales, al tiempo de cumplir con las políticas institucionales de la Universidad Michoacana, inició el proceso respectivo que culminó con la aprobación del programa de Maestría en Derecho con Opciones, el cual consta de cuatro diferentes opciones terminales, a saber: Derecho Procesal Constitucional, Derecho Administrativo, Ciencia Política y Humanidades.

El programa consta de un semestre propedéutico y un primer semestre, ambos constituyen el tronco común. Posteriormente los alumnos eligen la opción Terminal de su interés, misma que se integra por 3 semestres. Cabe destacar que el programa resulta totalmente innovador, pues además del novedoso contenido de sus materias, cuenta con la característica de ser un sistema por créditos, lo que permite mucha flexibilidad al momento de elegir la trayectoria académica, todo ello

se traduce en un cambio significativo en la forma de concebir los estudios en la División de Estudios de Posgrado.

Lo más significativo de este nuevo programa es que debido al cuidado que se tuvo desde su creación, éste logró su ingreso al PNPC del CONACYT en agosto del 2011, con lo cual ahora forma parte –junto con los programas de Maestría en Derecho de la Información y Doctorado Interinstitucional en Derecho-, de los programas de posgrado con el reconocimiento de calidad nacional por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por lo cual es y debe ser motivo de orgullo para toda la comunidad jurídica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

## OBJETIVOS DEL PROGRAMA

### OBJETIVO GENERAL

El programa de Maestría en Derecho con opciones terminales, por su naturaleza especializada, tiene un objetivo general: la **profesionalización** en las áreas de Humanidades, Ciencia Política, Derecho Procesal Constitucional y Derecho Administrativo, con las cuales se pretende formar especialistas en el ejercicio jurídico, el trabajo académico y la practica jurisdiccional.

Objetivos particulares por opción Terminal

I. Humanidades

*Formar profesionistas con elementos teóricos y metodológicos que les permitan la comprensión, identificación, problematización y análisis de tópicos jurídicos desde una perspectiva filosófica, histórica, sociológica y antropológica.

*Formar profesionistas orientados a la productividad académica que permitan innovar los criterios de la disciplina jurídica.

*Formar recursos humanos que se desempeñen de manera eficaz como científicos sociales, consultores y docentes.

El perfil de ingreso indica:

La (el) aspirante a ingresar al programa de Maestría en Derecho debe poseer una franca inclinación a la profesionalización en el campo del derecho y las ciencias sociales, así como a la comprensión y ejecución de los diferentes métodos de investigación y aplicación del conocimiento socio-jurídico.

Respecto al perfil de egreso:

I. Humanidades

Las personas egresadas de esta opción Terminal serán capaces de:

*Comprender, identificar, problematizar y analizar los fenómenos jurídicos desde diversas disciplinas sociales, cuyos resultados fortalezcan la reflexión del

derecho promoviendo enfoques interdisciplinarios para abordar los problemas que afectan a la sociedad mexicana".

En cuanto a la Estructura Curricular:

TRONCO COMÙN

| SEMESTRE | ASIGNATURA | CLAVE | CRÈDITOS |
|---|---|---|---|
| Primer Semestre Tronco Común | Seminario de actualización metodológica I | S1 | 4 |
| | Sistemas jurídicos contemporáneos | SJC | 4 |
| | Lógica jurídica | LJ | 4 |
| | Sociología del derecho | SD | 4 |
| | Derecho constitucional | DC | 4 |

OPCIONES TERMINALES

I. Humanidades

II. Ciencia Política

III. Derecho Procesal Constitucional

IV. Derecho Administrativo

I. Humanidades

| SEMESTRE | ASIGNATURA | CLAVE | CREDITOS |
|---|---|---|---|
| Segundo Semestre | Seminario de actualización metodológica II | S2 | 4 |
| | Filosofía del derecho | FD | 4 |
| | Estudios socio-jurídicos | ESJ | 4 |
| | Optativa | | 8 |
| Tercer Semestre | Seminario de actualización metodológica III | S3 | 4 |
| | Historia del derecho mexicano | HD | 4 |
| | Antropología jurídica | AJ | 4 |
| | Optativa | | 8 |
| Cuarto Semestre | Seminario de tesis | ST | 4 |
| | Optativa | | 8 |

Total de créditos

Tronco común 20

Opción Terminal 52

Total 72

Materias optativas / I. Humanidades

| SEGUNDO SEMESTRE | 8 CRÈDITOS | TERCER SEMESTRE | 8 CREDITOS |
|---|---|---|---|
| Asignatura | Clave | Asignatura | Clave |
| Foucault y las formas | FFJ | La diversidad del fenómeno | AJM |

| | | | |
|---|---|---|---|
| jurídicas | | jurídico: la antropología jurídica en México | |
| Tópicos selectos I | HTCI | Debates contemporáneos sobre los derechos humanos, una mirada interdisciplinaria | DDHH |
| | | Tópicos selectos II | HTCII |
| CUARTO SEMESTRE | 8 CREDITOS | | |
| Asignatura | Clave | | |
| Cine, literatura y derecho | CLD | | |
| Feminismo, género y derecho | FGD | | |
| Tópicos selectos III | HTCIII | | |

Aquí se pretende dar la voz a los alumnos y maestros respecto a la Maestría en Derecho, para contrastar con los objetivos y demás elementos del diseño curricular: Se realizaron encuestas y entrevistas. En un intento de aplicar la metodología cualitativa, se presentan las respuestas más interesantes, por ejemplo la siguiente es la reflexión de una alumna de la primera generación que podría implicar un estudio de caso para otra consecutiva investigación de Doctorado, se ha respetado la redacción de la entrevistada:

> *"Siempre que se empieza un proyecto se piensa que todo será maravilloso y culminará con gran éxito, en este relato pretendo recordar todas y cada una de las vivencias que hasta hoy en día, que se concluyan las estudios de maestría, se encuentren en mi memoria, como imágenes que en un futuro serán los recuerdos que con el paso de los días se quedarán en los pensamientos o mis memorias, que darán como resultado la afirmación de la construcción del conocimiento, que a fin de cuentas es lo que se espera de la Maestría o incluso de cualquier otros estudios y de todo lo que se vive, que a fin de cuentas es lo que te da*

*ese potencial de conocimiento, todo en su conjunto, porque siempre al final de cada día se tiene un conocimiento , lo importante es no quedarse con ello solo en el consciente, que después pasará al inconsciente, pero que jamás lo ponemos en práctica y de esto sólo resulta nada, cuando te das cuenta que todo el conjunto de conocimiento están ahí y no los aplicas. Aún recuerdo el día en que me di cuenta de que tenía la posibilidad de ingresar al Posgrado de Derecho, días antes tuve una plática con un Maestro y ese día me quedó claro que hoy en día no bastaba estudiar una Licenciatura para tener la posibilidad de desarrollarme en el área de la docencia, que hasta ese momento pensaba era lo único que realmente me interesaba, en esa ocasión lo único que me quedó muy claro era eso, tendría que estudiar la Maestría, ingresar al Posgrado de la Universidad Michoacana era la opción más cercana a mis intereses y a mis posibilidades. Estuve esperando el momento de que saliera la convocatoria para lo cual estaba al pendiente en los comentarios y platicas con mi Maestro recuerdo que me comentó que estaba por empezar una nueva modalidad de la Maestría, lo cual me interesó aún más porque sin saber aún nada el Maestro me platicaba que en esa modalidad de opciones terminales estaría la de Humanidades que sería la más próxima a mis intereses ya que el perfil de esa terminal estaba encaminada a la docencia y a la investigación y además de ver o estudiar al derecho desde otra mirada, no tanto como lo que para mí hasta ese momento y significaba el derecho, siempre he pensado y sostenido que se nos enseña un derecho que no nos hace ni críticos ni reflexivos, para resolver los problemas que en nuestras manos tenemos en cuanto a personas encargadas muchas veces de resolver los problemas de la sociedad o de los individuos que entregan esa sociedad ya sea desde nuestros despachos o de una manera como autoridad en los tribunales etc. También en ese tiempo yo tenía la idea de que los docentes en algunas ocasiones, claro no en todos*

*los casos, carecen de una forma adecuada de impartir el derecho, motivo por el cual creo también en ocasiones no es buena la forma de enseñar, sin embargo seguía hasta ese momento empeñada en estudiar la Maestría, y bueno por fin se dio la oportunidad conocí la convocatoria y efectivamente la terminal de Humanidades consideré era lo que más se acercaba a mis intereses, con muchas ganas realicé los tramites que se me pedían, realmente tenía poco tiempo de haber realizado mi examen recepcional de Licenciatura, para lo cual en esa ocasión de mi examen en los comentarios de los sinodales alguno me sugirió que continuara en ese tema para la Maestría, ya que le parecía que podría profundizar en ese sentido en el tema y bueno con los comentarios en mi cabeza y con las ganas de ingresar a la Maestría me remonté al tema de mi tesis de Licenciatura y preparé lo que sería mi proyecto de investigación, requisito que tenía que cubrir para poder seguir con los tramites en el posgrado y poder tener el ingreso a la Maestría, en la etapa de semestre propedéutico, esto es apenas el comienzo para hacer un filtro de las personas interesadas en el ingreso en la Maestría y ver quién en realidad tenía la fortaleza y las ganas de estar en esta generación, primera, de opciones terminales de la Maestría en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pasar por examen de comprensión de textos, tener entrevista con maestros encargados de seleccionar desde ese momento a las personas que serían ya para mi muy afortunadas ya que estarían formando la primera generación en la Maestría en la nueva modalidad de opciones terminales; pero bueno como todo debe pasar concluí esa etapa, sin duda de suma importancia la entrevista que para mí marcaba ya desde ese momento el destino en la terminal de Humanidades, al escuchar de una Maestra su comentario de que hasta ese momento le parecía el tema de mi proyecto de investigación uno de los más indicados para realizarse en la terminal, que*

*manifestaba la alumna como posible candidata a estar en la terminal de Humanidades, tenía interés de desarrollar al pasar todo esto que desde entonces marcaria destinos en el camino de un estudioso de derecho, llegó el momento del ingreso al semestre de propedéutico en la Maestría en Derecho, marcado por un hecho para el posgrado de trascendencia y mucho dolor ya que acontecimientos en días anteriores sucedidos marcaban de luto al posgrado por el fallecimiento de una de las personas (Maestro) muy importante para este en un acto breve pero con mucha nostalgia nos dan la bienvenida a la nueva generación en el posgrado de derecho, sin embargo el primer fin de semana transcurre en una normalidad pues todos o la mayoría de los Licenciados ahora estudiantes de la Maestría teníamos concluidos nuestros estudios en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ,y de alguna manera u otra estábamos ya acostumbrados a una forma que en esos momentos llamábamos tradicional de estudio del derecho, así que no pasó nada de lo cual nos marcara, sin embargo la primera clase con la Maestra Maricarmen Color Vargas, que sin temor a equivocarme, marca el cambio en nuestra estructura en torno al estudio del Derecho, ya que desde la primera clase con la lectura del autor Walter Benjamín, que si no mal recuerdo nos habla de la violencia del derecho; desde ese momento todo o casi todo cambió en los pensamientos de todos los que creemos en un proyecto de análisis distinto en relación al derecho; a partir de entonces la forma de pensar considero cambió para la mayoría de los que estuvimos presentes en esas clases, el paso de los días en la maestría nos mostraba otra forma de conducirnos en torno al derecho, claro no dejábamos de tener maestros tan tradicionales que solo nos aburrían en la clase, sin embargo la realidad es que todos hablaban de la forma diferente en torno de comprender el derecho que se estaba presentando en el posgrado, por medio de la terminal de*

*Humanidades; pienso que hasta ese momento no se comprendía del todo lo que estaba tratando de formarse en la terminal, como considero aún no se llega a comprender con toda certeza, ya que al paso de los semestres siguieron surgiendo un sinfín de anécdotas como las que estaré contando a lo largo de esta narración como lo es en el caso de la llegada a la terminal del Maestro Orlando Aragón que sin duda también le aportó conocimientos fundamentales a la terminal con la primera materia que se impartió por su parte, como lo era una optativa que sin duda también es parte fundamental en la ideología de la terminal y en especial en los alumnos de la primera generación, con el estudio de autores que hasta ese momento no se habían estudiado en relación a la globalización, en los comentarios se pudo ver el interés de cada uno, que siempre defendía sus posturas y sus temas, que hasta ese momento ya se tenían pensados para llegar a ser su tema de investigación, para fines de una futura titilación, y así cada día que pasaba se notaba ya más la postura que cada alumno tomaba en relación al estudio del Derecho, de hecho también algo que era ya palpable para ese momento era la relación maestro-alumno que empezaba a establecerse en la terminal, en el segundo semestre y el cambio de maestros la situación para algunos del todo favorable para otros que no comparten del todo las ideas de algunos maestros se torna un poco más difícil, por decirlo de alguna manera, y no es que esté en contra de que los maestros sean estrictos eso jamás, lo que sí puedo decir que jamás me gustarán las imposiciones mucho menos en los estudios donde si bien se nos forma, jamás compartiré la idea de hacer al alumno molde exacto de un maestro, tal vez esto lo escribo por la mala fortuna que tuve de tener en la Maestría situaciones incomodas como la de tener que cambiar en varias ocasiones el tema de tesis, por no contar con la aprobación para el mismo, sin embargo esto no es cosa para tratar en este momento lo que si debo sin duda hacer*

*es explicar a lo que mi corta menoría me ayude lo que viví en los días o el día a día en la Maestría en Derecho, en el aula, con la convivencia con mis compañeros que por razones me referiré a ellos en los momentos que considere oportuno con mucho respeto, admiración y con gratitud porque a fin de cuentas todos en su conjunto aportaron algo al conocimiento que se logró en el salón de clases".*

Otras interesantes respuestas de los alumnos a la encuesta, nos dicen:

*"Yo pensé que en Humanidades veríamos más arte, cultura, cine, literatura, etc."*

*"Para mí las humanidades acabaron como militancia política"*

*"La verdad es que hasta hubo bullyng ideológico, porque si no pensabas como ellos y hasta vestías como ellos te marginaban"*

*"Lo cierto es que se impuso una determinada ideología"*

*"Nunca, hasta ahora, se nos preguntó nuestra opinión, nunca hicimos evaluación de los maestros y los cursos"*

*"El enfoque interdisciplinario nunca se observó, cada maestro se ocupó de su asignatura y no se percibía coordinación, bueno ni siquiera comunicación entre ellos".*

*"La metodología de la investigación caminaba por un lado, con las exigencias particulares de cada asesor, mientras que el tutor o asesor planteaba sus propias ideas, por lo que los avances de la tesis llevaban diferente cauce"*

*"Existe mucho ausentismo de los maestros"*

*"Nunca conocimos al coordinador de la Maestría"*

*"Muchos tutores no se comunicaban con los asesorados"*

Por lo que podríamos adelantar la conclusión de que:

1. Hace falta superar la pedagogía tradicional que se sigue dando en el Posgrado de Derecho
2. Una acción institucional de evaluación de los programas de posgrado, conociendo la opinión de alumnos y maestros, de manera frecuente y constante.
3. Se debe revisar la pertinencia de los objetivos a lograr en Humanidades.
4. Es necesario evaluar el diseño curricular de la Maestría y el Posgrado en general.

## CONCLUSIONES

PRIMERA.- El Derecho es un sistema normativo, de regulación y de control social; es también un muy importante fenómeno social y, por lo tanto económico, político, cultural, antropológico, y psicológico; el Derecho es o debería ser sinónimo de justicia y no sólo de aplicación de leyes, por lo que tiene implicaciones filosóficas y, por lo tanto ontológicas, axiológicas, teleológicas, hermenéuticas, lógicas y epistemológicas, en las que subyace determinada escuela corriente iusfilosófica: naturalista, positivista o crítica, entre otras. Esta complejidad del Derecho obliga a un estudio interdisciplinario e intercultural que tiene más posibilidades en el campo de las Humanidades, que por sí mismo o en el de las ciencias sociales incluso.

SEGUNDA.- Ligar el Derecho a las Humanidades implica revisar las implicaciones ideológicas, en tanto formas de ser, pensar y actuar, que acompañan al proceso formativo del jurista y que se proyectan en las tareas de creación, interpretación y aplicación del Derecho. En el caso de las Humanidades la ideología ha de ser de compromiso con el ser humano, con todos, de crítica y de propuestas, y sobre todo de participación activa en la resolución pacífica, jurídica, de los problemas y conflictos sociales.

TERCERA.- La formación de un jurista en la perspectiva de las Humanidades es un asunto epistemológico, de construcción del conocimiento, no de transmisión y menos de imposición, se trata de elaborar el conocer de manera distinta si el Derecho se ubica en las Humanidades, como lo plantea la Teoría

Crítica con una finalidad: la emancipación de todos lo que enajena y aliena al ser humano.

CUARTA.- La epistemología es también un asunto de la pedagogía, como análisis del fenómeno educativo. La formación del jurista es un acto de educar, de formar, de humanizar; por eso es necesario revisar y explicitar en qué teoría o escuela pedagógica se inserta la docencia que aspira a la perspectiva de las Humanidades; el constructivismo ofrece una posibilidad didáctica interesante al respecto, lo mismo que la propuesta de la pedagogía latinoamericana de Freire y Gutiérrez, en la concepción de la educación como praxis política.

QUINTA.- Las Humanidades constituyen una herramienta para el profesional íntegro a fin de que éste pueda ubicarse históricamente en el mundo contemporáneo para que, con sentido crítico y analítico, cumpla cabalmente con su compromiso en la sociedad. El papel a desarrollar a través del estudio de las Humanidades es el de la transformación del mundo en un mundo más humano. Los conocimientos que se aborden deben ser conocimientos vivos y reales acordes con la actualidad, capaces de darnos elementos de análisis para la crítica constructiva e interpretación respecto a lo que nos circunda. Pero además, debe proporcionamos los juicios para poder tomar decisiones, asumir posiciones y aceptar responsabilidades frente a los valores que condicionan nuestras vidas.

SEXTA.- Los objetivos institucionales de la opción Humanidades en el Posgrado de Derecho consisten en: formar profesionistas con elementos teóricos y metodológicos que les permitan la comprensión, identificación, problematización y

análisis de tópicos jurídicos desde una perspectiva filosófica, histórica, sociológica y antropológica; además de formar profesionistas orientados a la productividad académica que permitan innovar los criterios de la disciplina jurídica y formar recursos humanos que se desempeñen de manera eficaz como científicos sociales, consultores y docentes.

En tanto que el perfil de egreso deseado indica que las personas egresadas de esta opción Terminal serán capaces de: comprender, identificar, problematizar y analizar los fenómenos jurídicos desde diversas disciplinas sociales, cuyos resultados fortalezcan la reflexión del derecho promoviendo enfoques interdisciplinarios para abordar los problemas que afectan a la sociedad mexicana. En contraste las y los estudiantes opinan que:

a) *Se requiere más información respecto a lo que se pretende en la Maestría en Derecho y las Humanidades;*

b) *Hace falta superar la pedagogía tradicional que se sigue dando en el Posgrado de Derecho;*

c) *Una acción institucional de evaluación permanente de los programas de posgrado, conociendo la opinión de alumnos y maestros, de manera frecuente y constante;*

d) *Se debe revisar la pertinencia de los objetivos a lograr en Humanidades;*

e) *Es necesario evaluar el diseño curricular de la Maestría y el Posgrado en general.*

SÉPTIMA.- La propuesta de la presente investigación es la del ejercicio de evaluación sistemática de los programas del Posgrado de Derecho, con la participación de la comunidad, para la adecuación necesaria en su caso. Para lo aquí poco logrado se espera continuar la investigación en estudios de Doctorado.

## FUENTES DE INFORMACIÓN


- Abbagnano Nicola, "*Diccionario de filosofía*", Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
- Althousser L., *"Crítica de la Ideología y el Estado*", Editorial: Cuervo. Argentina, 1977.
- Barrientos, Grandon Javier. "*La Cultura Jurídica en la Nueva España"*, UNAM, México, 1993.
- Bobbio Norberto, "*Teoría General del Derecho"*, Ed. Debate. Madrid, España, 1992. Bodenheimer E., *"La Teoría del Derecho"*, Ed. F. C. E. México, 1976.
- Bottomore F. "*Introducción a la Sociología*", Ed. Siglo XXI, México, 1976.
- Briones Guillermo, "*Teorías de las ciencias sociales y de la educación"*, Editorial Trillas, México 2008.
- Campos, Chacón Sergio, *"Enseñanza del Derecho y Metodología Jurídica"*, Editorial Cárdenas, México, 1992.
- Carretero, Mario, *"Constructivismo y Educación"*, Editorial Progreso. 2° ed., México, 2002.
- Coll, Salvador Cesar. Ponencia: Un Marco de referencia psicológica para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En Coll, Cesar, E. Martín, T. Mauri, Javier Onrubia, I. Solé y A. Zabala. "*El constructivismo en el aula*", Graó, 17ª ed., México, 2007.
- Comenio, Juan Amós. *"Didáctica Magna"*, Edit. Porrúa, 4° ed., México, 1995.
- Correas Oscar, *"La Ciencia Jurídica"*, Ed. U. A. S. México, 1980.
- Díaz-barriga, Arceo Frida. *"Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"*, Editorial Mc.Graw Hill. México, 2001.
- Díaz Elías, *"Sociología y Filosofía del Derecho"*, Ed. Taurus. Madrid, España, 1980.
- Duverger Maurice, "*Métodos de las Ciencias Sociales"*, Ed. Ariel. España, 1978.
- Fariñas Dulce María José, "*La sociología del derecho en Max Weber"*, Editorial UNAM, México 1989.
- Flores, Ochoa Rafael. "*Hacia una pedagogía del conocimiento"*, Editorial McGraw Hill. México, 2000.

- Freire Paulo, *"La educación como práctica de la libertad"*, Editorial Siglo XXI, México1979.
- Friederich Joaquín, *"Filosofía del Derecho",* Editorial Porrúa. México, 1985.
- Gadotti, Moacir. "*Historia de las ideas pedagógicas"*, Edit. Siglo XXI, 3° edición, México, 2002.
- Gilbert, Roger. "*Las ideas actuales en Pedagogía"*, Editorial Grijalbo, México, 1985.
- Giroux, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Editorial Siglo XXI, México, 1998.
- Gómez Jara F., Diseño de Investigación Social. Editorial Cuervo, México. 1976.
- González Ibarra Juan de Dios, Epistemología jurídica, Editorial Porrúa, México, 2003.
- Gordon W Robert Conferencia Brendan Brown: La Teoría crítica del derecho (Critical Legal Studies) como método de enseñanza del derecho, en Bömer F. Martin (compilador), La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía, gedisa editorial, Barcelona 1999.
- Guariglia O., Ideología, verdad y legitimación, Editorial Fondo de Cultura Económica, Argentina, 1993.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl, Introducción a la filosofía; Editorial Esfinge, México, 1987.
- HabermasJürgen, Teorías de la acción comunicativa, Tomo I, Editorial Taurus, España, 1001.
- Harnecker M., Los Conceptos Fundamentales del Materialismo Histórico. Siglo XXI México, 1975.
- Hessen*, J. "Teoría del conocimiento"*; Editorial Esfinge, México, 1985.
- Hegel, J G F, Enciclopedia de las ciencias filosóficas, Editorial Porrúa, México 1990.
- Ibarra Serrano Francisco Javier, "*Los senderos del Derecho"* Ediciones Michoacanas, México 2010.
- Ibarra Serrano Francisco Javier, *"Docencia Jurídica", Editorial UMSNH,* México, 2001.
- Kerimov D., "*Teoría General del Estado y el Derecho*; *Materia, Estructura y Funciones"*, Editorial Progreso. Moscú, 1981.
- Latorre Ángel, Introducción al Derecho. Editorial Ariel. España. 1999.

- Mardones J.M. y Ursúa N. “Filosofía de las ciencias sociales y sociales, Editorial Fontamara, Barcelona, España, 1996.
- Mclaren, Peter. La Vida en las Escuelas. UNAM, Editorial Siglo XXI, México. 1984.
- Novoa Monreal E., El derecho como obstáculo al cambio social, Editorial Siglo XXI, México 1985.
- Pansza, González Margarita. Fundamentación de la Didáctica. T. I., Editorial. Gernika, México, 1986.
- Pérez Lledó Juan Antonio, “Teorías críticas del Derecho”, citado por: Rodolfo Vázquez “Modelos teóricos y enseñanza del derecho”, en varios “La enseñanza del derecho en México”, editorial Porrúa, México, 2007.
- Piaget, J. Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología, Editorial Paidós, México, 1989.
- Plaza y Jaen Bernardo citado por Barrientos Grandon, en La cultura jurídica en la Nueva España. U.N.A.M. 1993.
- Porlán, Rafael, “*El conocimiento de los profesores”*. Díada. 1998, España.
- Ramiro Sánchez Rocío Catalina “*La profesionalización docente, una alternativa para la formación pedagógica del profesor de derecho”* Tesis de Maestría, 2011. Asesor Héctor Chávez Gutiérrez.
- Recasens Siches L., Sociología. Editorial Porrúa. México, 1985.
- Rico, Pablo. Vademécum del educador. Editorial UPN. México, 2001.
- Rojina Villegas R., “*Derecho civil mexicano”*, T.1, Editorial Porrúa México. 1976.
- Saavedra Modesto, “*Interpretación del Derecho y Crítica Jurídica”*, Biblioteca Ética, Filosofía del Derecho y Política # 38, Distribuciones Fontamara, México, 1994.
- Salazar Cervantes citado por Barrientos Grandon en La Cultura Jurídica en la Nueva España. Editorial UNAM, México, 1993.
- Sánchez Cereso Sergio, Director; Diccionario de las ciencias de la educación; Santillana; Madrid, 1999.
- Sánchez, Roque Ramiro, “*Estilos didácticos”*, Editorial Morevallado, México, 2001.
- Savater Fernando, “*La aventura de pensar”*, Editorial DEBATE, México, 2008.
- Silva Ludovico, “*Teoría y Práctica de la Ideología”*, Editorial Nuestro Tiempo. México.1980.

- Stoyanovitch Konstantin, "*El Pensamiento Marxista y el Derecho"*, Editorial Siglo XXI. España, 1981.
- Tavera, Alfaro Xavier. *"Las primeras Cátedras de Derecho en Michoacán"*, Editorial Morevallado. México. 1998.
- Tigar y Levy, "*El Derecho y el Ascenso del Capitalismo"*, Editorial Siglo XXI. México, 1978.
- Veroux Alain, "*Léxico de Sociología"*, Editorial Siglo XXI, México, 1964.
- Witker, Jorge, "*Derecho, desarrollo y formación jurídica"*, en revista Universidad, México, 1974.
- Witker, Jorge. "*Antología de Estudios sobre enseñanza del Derecho",* Editorial U.N.A.M., México, 1995.
- Weber Max, *"Economía y sociedad"*, Editorial: Fondo de Cultura Económica, México 1984.
- Zabalza, Miguel. "*La enseñanza universitaria"*, El escenario y sus protagonistas. s/d
- Zaffaroni E. Raul "*Tratado de Derecho Penal"*, Tomo I, Cárdenas Editor, México, 1990.
- LEGISLACIÓN EDUCATIVA. Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993.