

Título de la Tesis para obtener el grado de Maestro en
Derecho:

“Logros, Deficiencias y perspectivas en la aplicación de la
Didáctica Crítica en la Licenciatura en Derecho de las
Universidades Públicas del Distrito Federal”

Nombre de la Maestra Asesora: MAESTRA ROSA ALBA TORRE
ESPINOSA

Nombre del alumno: Lic. Carlos Adolfo Sanabria Valdés



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres, IRMA Y CARLOS,
quienes son los Seres Humanos
con mayor número de valores,
les agradezco me hayan
formado como profesionalista
y como persona.
Nuevamente Gracias.

A KARINA, de quien he
aprendido a nunca
darse por vencido y de
quien admiro su
inteligencia.

A mis hermanos, Omar y Fernando
por su gran apoyo.

A MARIA JUANA, por
su gran bondad hacia
el prójimo, en
cualquier dimensión
del Universo en que se
encuentre.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
---------------------------	---

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1.1-Educación.....	1
1.1.1 Etimología.....	1
1.1.2 Concepción.....	2
1.1.3 Teoría de la Educación.....	4
1.1.4 Ideales Educativos	5
1.1.5 Fines de la Educación	7
1.1.6 Clasificación de la Educación en la Política Educativa de México.....	8
1.1.7 Educación versus Mass media.....	10
1.2 Pedagogía.	
1.2.1 Concepción.....	14
1.2.2 Pedagogía Crítica	16
1.2.3 Pedagogía Teórica.....	18
1.2.4 Pedagogía Práctica.....	19
1.2.5 Acto Educativo.....	19
1.2.6 Valores del acto educativo.....	19
1.2.7 Concepción del Constructivismo en la corriente americana.....	20
1.3 Didáctica	
1.3.1 Concepción.....	21
1.3.2 Principales Corrientes Didácticas.....	22
...1.3.2.1 Concepción de Didáctica Tradicional.....	22
...1.3.2.2 Concepción de Didáctica Nueva.....	24
...1.3.2.3 Concepción de Didáctica Tecnológica.....	26
...1.3.2.4 Concepción de Didáctica Crítica.....	27
1.4 Enseñanza	
1.4.1 Concepción	28
1.4.2 Etapas de la enseñanza según Higer.....	30
1.5 Aprendizaje	
1.5.1 Concepción.....	33
1.5.2 Aprendizaje significativo.....	34

1.5.2.1 Procesos en el aprendizaje significativo.....	36
1.5.3 Factores que influyen en el aprendizaje.....	36
1.6 Escuela Psicológica del Paradigma sociocultural en la Educación.....	37
1.6.1 Aplicaciones del Paradigma Sociocultural al terreno educativo.....	39

CAPÍTULO II

MARCO EDUCATIVO COMPARADO DE LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA

2.1 La Educación liberadora como teoría inspiradora en la Pedagogía Crítica.....	42
2.2. Surgimiento de la Pedagogía Crítica	
2.2.1 Estados Unidos de Norteamérica.....	45
2.2.3 Noruega.....	46
2.2.3.1 Ventajas y Obstáculos en el Instituto Experimental de Oslo.....	47
2.3 Papel de Profesoras y profesores en la Pedagogía Crítica.....	52
2.4 Alumnas y alumnos en la Pedagogía Crítica.....	54
2.5 Clases en la Pedagogía crítica.....	55
2.6 Narrativas que propone la Pedagogía Crítica.....	57
2.6.1 Concepción de Narrativa.....	58
2.6.2 Narrativas del Mercado en los nuevos tiempos.....	58
2.6.3 Público vs Privado.....	61
2.7 Currículo oculto en la Pedagogía Crítica	
2.7.1 Concepciones del Currículo.....	63
2.7.2 Concepción de Currículo oculto.....	64
2.7.3 Propuestas para la redefinición del Currículo Oculto.....	66
Cuadro Sinóptico sobre los Componentes de la Pedagogía Crítica.....	68

CAPÍTULO III

ANÁLISIS ETNOGRÁFICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNAM Y UAM

3.1 Enseñanza de la Licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma Metropolitana.....	71
3.1.1 Objetivo de la Licenciatura en Derecho.....	75
3.1.2 Estructura de la Licenciatura en Derecho.....	77
3.1.3 Análisis etnográfico de las Unidades de Enseñanza aprendizaje de la carrera de Derecho.....	83
3.2 Enseñanza de la Licenciatura en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México.....	90
3.2.1 Plan de Estudios de la carrera.....	92
3.2.2 Análisis de las Asignaturas.....	94
 Cuadro Sinóptico sobre Técnicas y recursos Didácticos utilizados en clase por profesoras y profesores	 100
 Cuadro Sinóptico sobre Técnicas de Evaluación utilizadas por profesoras y profesores.....	 101

CAPÍTULO IV

LOGROS, DEFICIENCIAS Y PERSPECTIVAS EN LA APLICACIÓN DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA EN LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL DISTRITO FEDERAL

4.1 Ventajas de la Didáctica Crítica en enseñanza de la Licenciatura en Derecho.....	103
4.2 Desventajas de la Didáctica Crítica en la enseñanza de la Licenciatura en Derecho.....	111
4.3 Perspectivas de la Didáctica Crítica en la enseñanza del Derecho en la UNAM Y UAM.....	113
 CONCLUSIONES	 120
 BIBLIOGRAFÍA	 123

INTRODUCCIÓN

La sociedad demanda con urgencia a nosotros las y los abogados, ética y ejercicio honesto de la profesión, apegados a un Estado Social de Derecho y a una cultura de la legalidad. Estos valores, deben ser inculcados desde la familia y la Universidad. Muchos licenciados en Derecho nunca han cumplido aquellos, debido a su personalidad, y a la educación que han recibido en la familia y en la Institución de Educación Superior.

Así, en tiempos pasados, ha prevalecido la Educación Tradicional, donde el maestro era el único poseedor de la verdad. El abuso de este modelo generaba autoritarismo. Por ello, es necesario hacer un giro en la forma de enseñanza del Derecho, hacia una Didáctica Crítica que busque el estudio de un objeto de conocimiento en forma conjunta, entre profesoras, profesores, alumnas y alumnos. Así, las aulas son concebidas como espacios democráticos, donde todos participan en el estudio de un cierto contenido.

En la actualidad, es necesario repensar que de acuerdo a la manera de enseñar el Derecho, es como se forma a las y los futuros abogados. De ahí que en la escuela tradicional se ha formado cierto perfil de abogados en las Universidades Públicas, muy buenos técnicamente, eficaces, pero muchos de ellos sin respeto a los valores éticos. Por otro lado, la Escuela Crítica forma otro tipo de abogados, forma juristas, capaces de resolver problemas que demanda la sociedad en un momento histórico determinado. Esto es así, porque cada escuela

educativa pone énfasis en la forma de conocer cierto sector de la realidad. A diferencia de la Escuela Tradicional, en la Escuela Crítica se trabaja, entre otras herramientas, con técnicas grupales, en las cuales todos los agentes educativos participan.

En tales términos, el objeto de la presente investigación es saber si se aplica la Didáctica Crítica en la Facultad de Derecho, Campus Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México, y en la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana.

La presente investigación se realiza en las Universidades Públicas en el Distrito Federal, en el caso de la Facultad de Derecho y la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Este trabajo se delimita del año 2005 a la actualidad.

En nuestro estudio, la hipótesis es que sólo algunas maestras y maestros utilizan la Didáctica Crítica en la enseñanza del Derecho.

Los métodos que se utilizaron en la presente investigación son el deductivo, el histórico, y el inductivo. La técnica que se utilizó para comprobar la Hipótesis, fue la técnica de campo, en especial, la observación, y más en específico, la del análisis etnográfico en las aulas de la Facultad de Derecho de la de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana.

De tal suerte, la investigación fue desarrollada en cuatro capítulos.

El capítulo primero, denominado: "Marco Teórico", contiene los

principales conceptos sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Crítica, sin olvidar algunas concepciones de la escuela tradicional.

El capítulo segundo, intitulado: "Marco Educativo Comparado de la Pedagogía y Didáctica Crítica", refiere un análisis comparativo internacional en materia de la Pedagogía Crítica. Como primer punto dentro de este apartado, se estudia la Escuela liberadora de Paulo Freire, antecedente directo de esta Pedagogía. Como siguientes contenidos, se estudia la concepción que se tiene de esta escuela en los Estados Unidos de Norteamérica y el surgimiento de ésta en Noruega. Como último punto, se analizan los argumentos de un destacado pedagogo crítico francés, como Henri Giroux.

En el capítulo tercero titulado: "Análisis Etnográfico en la Enseñanza del Derecho en la UNAM y UAM", se desarrolla un análisis etnográfico en las aulas de la Facultad de Derecho, Ciudad Universitaria, de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Unidad Azcapotzalco de la Universidad Autónoma Metropolitana como técnica de comprobación de la Hipótesis.

Por último, el Capítulo cuarto denominado: "Logros, deficiencias y perspectivas en la aplicación de la didáctica crítica en la licenciatura en derecho de las universidades públicas del distrito federal", contiene las ventajas, desventajas y perspectivas de la Didáctica Crítica. Al final del presente trabajo, se presentan las conclusiones, donde se establecen los argumentos que proponen implementar con mayor frecuencia la Didáctica Crítica a la carrera de Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Universidad Autónoma Metropolitana.

MARCO TEÓRICO

1.1 EDUCACIÓN

La educación ha tenido una concepción propia, de acuerdo a cada modo de producción desarrollado por el Ser Humano a lo largo de la Historia.

En el presente capítulo, mencionaremos la Etimología de la Educación, así como a su concepción en el modo de producción contemporáneo. Es importante recordar que en éste, hay diversas corrientes ideológicas de la Educación en nuestros días, que van desde la liberal, hasta la social o comunitaria.

Nuestro estudio analiza, recoge y propone las concepciones y teorías de la educación liberadora, y desde luego, de la crítica.

1.1.1 Etimología

La palabra educación proviene del latín *educare*,

“significa crear, nutrir o alimentar; y exducere, que significa sacar, llevar o conducir de dentro hacia fuera. Su etimología puede connotarse de dos maneras: como proceso de crecimiento estimulado desde fuera, y como

encauzamiento de las facultades que existen en el sujeto que se educa".¹

1.1.2 Concepción

John Redden entiende al concepto educación en dos sentidos: amplio y restringido. En amplio sentido,

"la educación comprende todas aquellas experiencias del individuo por medio de las cuales se adquiere el conocimiento, se ilumina el intelecto y se fortalece al voluntad. En sentido estricto, el término educación se limita a la educación formal, conscientemente planeada y aplicada sistemáticamente, dirigida por los diferentes medios sociales de educación, principalmente la escuela".²

Por su parte, Emile Planchard define a la educación como:

"una actividad sistemática ejercida por adultos sobre los niños y los adolescentes con el fin principal de prepararles para la vida que deberán y podrán vivir".³

Al definir la educación como una actividad sistemática, se abstrae uno de los aspectos que siempre deben acompañar a la pedagogía; a saber: La continuidad en la actividad enseñanza aprendizaje. Esta debe ser permanente y con la mayor constancia posible.

¹ Saavedra R. Manuel S, *Diccionario de Pedagogía* México, Editorial Pax, 2001, p. 56.

² Redden, John D, *Pedagogía General y Filosofía de la Educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1963, p. 52.

³ Planchard Emile, *La pedagogía contemporánea*, Tercera Edición, Madrid, Ediciones Rialp. S.A., 1961, p. 31.

Pensamos que la educación, al ser sistemática, debe de eliminársele todos los obstáculos cercanos a ella. Es necesario luchar contra las ideas neoliberales. Recordemos que el neoliberalismo pugna por la eliminación de subsidios a las escuelas públicas. Por lo tanto, sólo las personas con capacidad económica suficiente podrán estudiar.

Por otra parte, Jaime Castrejón sostiene:

"El Ser Humano, involuntaria o deliberadamente, no deja de instruirse y formarse a lo largo de su vida, bajo la influencia del ambiente en que ésta transcurre y como resultado de las experiencias que modelan su comportamiento, su visión del mundo y los contenidos de su saber".⁴

De lo sostenido por el autor citado, resalta la idea que la mujer y el hombre siempre buscan el conocimiento durante su existencia. La sed de conocimiento nunca será saciada. Es natural que las mujeres y los hombres busquen todo tipo de explicaciones para todos los sucesos y cosas que les rodea. Gracias a esta sed de conocimiento, en la mayor parte de su estancia en la tierra, el conocimiento ha otorgado al ser racional múltiples beneficios.

Margarita Pansza menciona que existen dos corrientes opuestas acerca de la concepción de Educación. Una percibe a ésta como:

"una mera reproducción de intereses, valores y conocimientos de la clase en el poder; por lo

⁴ Castrejón Díaz, Jaime, *Educación Permanente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

*tanto, la educación no es más que un reflejo mecánico de esta forma de dominación”.*⁵

La segunda corriente concibe a la Educación como: “*un agente de cambio*”.⁶

Así, la autora referida considera que estas dos visiones carecen de un enfoque dialéctico; por lo tanto, ambas son incompletas, limitadas. De ahí que llega a construir la siguiente concepción:

*“Una propuesta para hacer un análisis de la educación, sería considerar sus dos funciones básicas, conservación y transformación, en juego dialéctico”.*⁷

1.1.3 Teoría de la educación

José Ma. Puig Rovira afirma que la Teoría de la Educación:

*“realiza un esfuerzo de pensamiento dirigido a describir, explicar, intervenir, modificar y optimizar los procesos de transmisión y creación de información del hombre”.*⁸

Los postulados de una Teoría de la Educación tratan de abarcar dos principios: Los de la contemplación descriptiva o teórica y los principios de la intervención tecnológica o práctica. Así, se tomará en cuenta tanto el aspecto teórico como el práctico de la educación.

⁵ Pansza González, Margarita, et. al, *Fundamentación de la didáctica*, Volumen I, Décima Edición, México, Gernika, 2000, p. 24.

⁶ Idem.

⁷ Ibidem, p. 25.

⁸ Puig Rovira, José Ma, *Teoría de la Educación*, Segunda Edición, Barcelona, Editorial PPU, S.A. 1987, p.p.14 y 15.

A este respecto, el autor antedicho argumenta:

*“La Teoría de la Educación se dedicará simultáneamente a desarrollar el conocimiento teórico y el conocimiento sobre la práctica. La coexistencia de ambas perspectivas ha estado siempre más o menos presente en el pensamiento pedagógico de todas las épocas”.*⁹

Nuestra idea acerca de los postulados de la Teoría de la Educación, es sobre un punto de vista *dialéctico* entre los elementos teóricos y los prácticos. El juego de la Dialéctica en la teoría de la Educación es manejado por Puig al mencionar:

*“Considerar la Teoría de la Educación a la vez como ciencia descriptiva y como ciencia de la acción nos parece bastante lógico. Ambos tipos de saber pueden relacionarse, pero no tienen porque hacerlo necesariamente así. Podemos tener explicaciones del hecho educativo que, al menos de momento, no nos ayude a mejorar la intervención formativa. Aunque también podemos tener otras que sí la mejoran. Por otra parte, se conocen modos eficaces de intervención educativa no explicados mediante teorías, pero sin duda útiles”.*¹⁰

Como podemos leer, la relación dialéctica de Puig se hace evidente en los elementos de la ciencia descriptiva y la ciencia de la acción. Es un dinamismo vinculado entre una ciencia y otra, en donde el pedagogo tendrá que poner especial atención

⁹ Ibidem, p. 19.

¹⁰ Ibidem, p.p. 22 y 23.

para saber aplicar la ciencia más adecuada a una determinada comunidad de estudiantes.

1.1.4 Ideales educativos

En cada época histórica, los ideales de la educación han variado, el ser humano es percibido de cierto modo dependiendo el momento histórico en que se desenvuelva. En la época esclavista, el hombre educado era el que pertenecía a la iglesia católica. Los Abades y sacerdotes sabían leer y escribir en latín porque había siervos ocupados en realizar el cultivo de los campos y los trabajos más demandantes en lo relativo al trabajo físico. Así, los ideales educativos sólo incluían a los miembros de la iglesia católica. Al respecto, Planchard apunta:

*“Las ideas fundamentales sobre la educación han variado sensiblemente según sus épocas y los autores, y hoy nos encontramos todavía en presencia de sistemas numerosos que se oponen en mayor o menor medida”.*¹¹

Rescataremos la parte de la frase separada con el conector disyuntivo del citado autor cuando menciona: *“Hoy nos encontramos todavía en presencia de sistemas numerosos que se oponen en mayor o menor medida”.* Pensamos que en la actualidad, la mayor amenaza a los ideales educativos es la reducción del presupuesto de egresos destinado a la Educación, y muy en especial, al rubor relativo a Universidades Públicas. Una gran cantidad de jóvenes han sido rechazados en el

¹¹ Planchard Emile, Op. Cit. p. 44.

examen de selección a la educación superior por falta de aulas en las universidades.

Otro motivo que propicia un retroceso en los ideales de la educación lo constituye la escasa planta docente en ciertas Instituciones públicas, que encuentra sus causas en el déficit monetario para poder cubrir los salarios de un número determinado de maestros

Un instrumento más en la época posmoderna al que se le ha cuestionado su papel en la sociedad, es el *mass media*. Así, en líneas adelante se planteará lo relativo al desarrollo de los medios de comunicación en nuestra sociedad.

En lo relativo al Sistema Jurídico Mexicano, podemos encontrar ideales y fines educativos unidos en el artículo 3 de la Constitución Política de nuestra Nación. Un claro ejemplo es la fracción II, inciso a del numeral citado, pues se establece:

“a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Un ideal democrático, siempre buscará el bienestar de muchos, o del pueblo, como lo manifiesta el artículo antes citado, no de un pequeño grupo neoliberal.

Por ello, es importante interpretar desde la Constitución los fines de la Educación, sobre todo, tomar en cuenta lo mencionado en último párrafo citado, pues se busca la superación de todos, no de unos cuantos individuos. Por arriba de la Constitución no hay ninguna norma que prevalezca. Por

lo tanto, quien no persiga los fines del pueblo, violenta la Norma Fundamental de nuestra Nación, vive en la anticonstitucionalidad.

El Presidente de la República o Poder Público que trate de reducir, eliminar o fragmentar la Educación Pública, está violentando lo dispuesto en el artículo tercero, segundo párrafo, fracción II, inciso a), pues está contra el mejoramiento del pueblo. Es por ello, que estará en el estado de anticonstitucionalidad, será un flagrante violador de las garantías Individuales, y sobre todo un violador de los Derechos Humanos.

1.1.5 Fines de la educación

El fin último de la Educación es la formación de las mujeres y los hombres integrales. Planchard sostiene:

*“La Pedagogía como ciencia práctica, aspira a ciertos fines, unos próximos, otros lejanos. El objeto sobre el cual opera es un Ser humano”.*¹²

En nuestro Sistema Jurídico, la Constitución Política de nuestro país, en el artículo tercero, párrafo segundo, establece:

“la educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente todas las

¹² Ibidem, p. 42.

facultades del ser humano y fomentara en el, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;

II. El criterio que orientara a esa educación se basara en los resultados del progreso científico, luchara contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Lo dispuesto en el último párrafo en la Norma Fundamental, es de suma importancia. A través de la educación, se fomenta el régimen que más ha beneficiado a los seres humanos, independientemente de la especie de Democracia que se practique en las diversas latitudes. Es sabido que no es lo mismo una Democracia practicada en los países escandinavos, a una Democracia Mexicana, o

comparar a una Democracia Norteamericana con una Democracia Latinoamericana.

Se puede pensar que este sea un fin supremo que persigue nuestra Constitución Política, es decir, buscar que los seres humanos, permanentemente y de manera constante, logremos mejorar como personas, como individuos, social y sobre todo, económicamente.

De esta manera, es necesario pensar, repensar y volver a evaluar el proyecto de la Educación de forma continua, con el fin de que ésta responda al mejoramiento constante de la humanidad en un determinado momento histórico de México. Hay que buscar el mejor sistema pedagógico y Didáctico que lleve a cabo lo anterior.

1.1.6 Clasificación de la educación en la política educativa de México

Como es sabido, el sistema político de la educación clasifica a los distintos niveles de educación en nuestro país de la siguiente forma:

A) Educación Preescolar.- Es la configurada por Kinders, guarderías, Centros de Desarrollo infantil, tanto públicas como privadas, para impartir enseñanza a las niñas y niños menores de seis años. Esta educación es:

“destinada a su formación para al adaptación al ámbito familiar, a través de la estimulación temprana y la adquisición de hábitos para

*resolver las necesidades elementales de alimentación, cuidado corporal e higiene”.*¹³

B) Educación Básica.- Es el nivel primaria. Por disposición constitucional, esta es de carácter obligatoria para las niñas y niños.

C) Educación Media.- Es la Secundaria. Igualmente, por mandato de la Carta Magna, es de carácter obligatorio que las niñas y niños de México la reciban.

D) Educación Media superior.- Es el nivel Bachillerato. La conforman la Preparatoria, El Colegio de Ciencias y Humanidades, la Vocacional, los planteles de Bachilleres, el Colegio Nacional de Estudios Profesionales, los CBETIS, los CETYS.

E) Educación Superior.- Son los estudios profesionales. La conforman, las Universidades Públicas y privadas, así como las Escuelas del Instituto Politécnico Nacional a nivel avanzado.

Los Estudios de Posgrado se clasifican en este nivel, aunque de hecho es un escalafón más alto al nivel de una Licenciatura o Ingeniería. El posgrado está compuesto de las Especializaciones, estudios de Maestría y el Doctorado.

1.1.7 Educación v.s. *mass media*

Uno de los más temidos males de época posmoderna es el *mass media*, y en específico, la televisión en manos de la iniciativa privada. Es intrascendente el contenido de los programas televisivos, ya no en lo referente a las aportaciones

¹³Saavedra R. Manuel S, Op. cit., p. 61.

culturales y educativas que pudiera transmitir al ser humano, sino a los paradigmas de comportamiento que este medio de comunicación quiere imponer a la sociedad.

A lo largo de la historia del Ser humano, las mujeres y los hombres han aspirado a su bienestar social, cultural y económico. En la Comunidad Primitiva, todos los objetos y alimentos eran de todos. No existía la propiedad privada. No existía el Derecho. Las enseñanzas se transmitían oralmente. Las autoridades eran los ancianos.

Posteriormente se dio un excedente de producción, y por ello, apareció el modo de producción asiático en la cultura occidental, y así, surge un gobierno que impone sus reglas e impuestos. Como efecto de la aparición de un grupo dominante, nace el Derecho. En el Esclavismo, una persona puede ser dueña de una propiedad privada, y "de un Ser humano".

En la época feudal esta estructura cambia sólo en apariencia, pues el señor feudal sólo es dueño de la tierra. Pero analicemos que el siervo estaba unido al campo; por lo tanto, el señor feudal era dueño también de lo accesorio a la tierra.

Con el triunfo de la Revolución francesa, se terminan las estructuras económicas feudales y comienza una lucha por la igualdad entre el ser humano, para entrar al sistema capitalista. Con el transcurso de los años, este modo de producción sólo ha legitimado la explotación del hombre por el hombre, donde un patrón se queda con las ganancias que produce el obrero a través del tiempo de trabajo excedente, proveniente de la fuerza de trabajo del asalariado.

Nuevamente aparece la estructura de dominación entre el explotador y el explotado.

Es a fines del siglo XIX cuando Carlos Marx, inspirado en los socialistas utópicos como Owen, Fourier y Saint Simon, inicia la doctrina del pensamiento socialista. Este sistema de producción surge como descontento a las condiciones que propiciaba el sistema capitalista. En el socialismo se busca eliminar la propiedad privada para que la propiedad sea de todos. El encargado de repartir la tierra será el Estado. De alguna manera, aquí el Estado socialista imponía cuales eran los intereses a seguir por parte de los gobernados, se puede afirmar que, de cierto modo, también hay un grupo dominante, representante del proletariado y los dominados, que son los intelectuales, campesinos y obreros

Hacia mil novecientos treinta, John Maynard Keynes elaboró la Teoría de un Estado Benefactor, el cual se encargue de dirigir la economía para combatir la pobreza y lograr una equitativa distribución de la riqueza. Es el este modelo económico, en el cual, el Estado ha sido más eficaz en nuestro país, pues logró, parcialmente, alfabetizar a antiguas comunidades rurales. Mencionamos esto último, porque en los años treinta, había muchas regiones inaccesibles por cuestión de lejanía con las capitales de los estados de la República. Es en esta parte del trabajo, donde señalaremos la gran obra del abogado y ex rector de la máxima casa de estudios, José Vasconcelos. Uno de sus grandes méritos fue el de llevar el mayor número de maestros a las zonas rurales mexicanas para expandir la educación. Vasconcelos estaba convencido que la Revolución armada había concluido, pero no la revolución educativa, debido a que las políticas porfiristas, basadas en el positivismo, sólo argumentaban que la educación era para un

selecto grupo de personas, como los hijos del grupo de los científicos. Este grupo era parte total del positivismo mexicano. En lo que respecta a la educación en zonas urbanas, su mérito no fue menor. El ex rector de la UNAM y también ex Secretario de Educación Pública visualizó el gran número de personas con escasos estudios académicos. Para contrarrestar este hecho, pensó que aquellas personas que no estuvieran en condiciones de ir a la escuela, se les cultivaría a través de los murales mexicanos.

En las anteriores etapas de la historia del Ser humano, vemos como en todas, con excepción de la comunidad primitiva, se ha presentado un dominante y un dominado. En la transición de la época moderna a la posmoderna y hasta nuestros días, la lucha por la nueva hegemonía del poder se da, a nuestro juicio, entre: 1) Los medios de comunicación, encabezados por la Televisión, 2) Las corporaciones transnacionales de la iniciativa privada, 3) Los Partidos Políticos.

La sociedad civil, encabezados por las Universidades, los grupos de intelectuales y grupos vulnerables son las Instituciones que buscan estabilizar la lucha voraz del poder cuando las decisiones tomadas por cualquiera de los tres grupos afecten los derechos de los integrantes de la sociedad. La sociedad civil buscará eliminar los argumentos que traten de excluir a los grupos minoritarios en relación al acceso de la Educación, el trabajo, la propiedad, el debido proceso y la justicia.

Un destino fatal para la educación sería el escenario donde ésta quedaría en las manos de Televisoras Privadas. A principios de Siglo XXI, nos encontramos en un escenario

previo a que ello ocurra, es así, porque hoy en día este medio de comunicación trata de imponer la ideología política a través de los programas de noticias. Desea imponer los valores sociales a través de programas o *reality shows*. Anuncia lo que quiere lanzar al mercado de consumo.

En una obra muy destacada, como es "Homo Videns", De Giovanni Sartori, se critica el papel negativo de la Televisión.

"nuestros niños ven la televisión durante horas y horas, antes de que aprenda a leer y escribir. Curiosamente, se ataca esta exposición porque sobre todo (según se dice) habitúa al niño a la violencia, y lo hace de adulto más violento"¹⁴.

Lo argumentado por Sartori, es sumamente preocupante, pues un niño absorbe como esponja todo lo que oye, siente y observa de lo que hay en su entorno. Un niño que recibe bombardeos de actos violentos a través de la Tele, será un hombre propenso a ser sumamente agresivo.

Un grave acontecimiento detectado dentro los centros de educación de los niveles básico y medio superior en lo relativo a los alumnos, es la falta de atención o deficiencia para memorizar lo enseñado en la escuela. Las causas han sido encontradas en el tiempo que pasan los alumnos frente a un televisor.

Ante este hecho nos preguntamos, ¿Cuál va a ser el siguiente fenómeno que se va a presentar en el ser humanos

¹⁴ Sartori, Giovanni. *Homo Videns. La Sociedad Teledirigida*. Segunda Edición, quinta reimpression, México. Editorial Taurus. 2003. p. 40, 41

por prender el Televisor? O bien, ¿cómo se va a comportar una persona inmediatamente después de terminar de ver cualquier programa?

Si las Universidades son los espacios educativos, culturales y democráticos, entonces, estos centros de estudio tendrán una intensa tarea y una competencia con el *mass media* para no permitir la imposición de una forma de vida retrograda para la esencia de las mujeres y los hombres, propuesta por este último poder.

1.2 PEDAGOGÍA

1.2.1 Concepción

Para Rosseau, la Pedagogía *“sólo admitía los fines pedagógicos del Ser (humano) y rechazaba los que imponía la vida social. Por esto, su Pedagogía fue individualista.”*¹⁵ Este clásico de la Teoría Política se opuso rotundamente a que el medio social influyera en la educación de cada individuo.

La etapa de la Ilustración ha sido una de las más valiosas para el desarrollo del ser humano. Rosseau fue un filósofo representante de las ideas iluministas a finales del Siglo XVIII. En la época de las luces, se trató de borrar los modos y formas del sistema Feudal. Un argumento central de esta Filosofía es el individuo. Pero este nuevo individuo debería ser libre e ilustrado. Así, Rosseau argumentaba en su obra “Emilio”, que el individuo recibiría una mejor educación cuando permaneciera lo más alejado de la sociedad.

¹⁵ Barba Martín, Leticia, *Pedagogía y relación educativa*, México, UNAM, 2002, p. 25.

En la actualidad, no podemos estar totalmente de acuerdo con los postulados de este último filósofo, pues la humanidad, después del liberalismo político y económico de los siglos XIX y principios del XX, vivió de 1930 a 1980 una economía de bienestar en los países capitalistas y el socialismo en los socialistas. En ambos bloques políticos y económicos se presentaron paradigmas de convivencia social, donde lo colectivo se sobreponía al individualismo, este último defendido a ultranza por el filósofo español Ortega y Gasset.

Desde 1980 a la fecha, el paradigma mundial en la mayor parte del globo terráqueo es el neoliberalismo, donde el eje central de la vida es el individuo pero tomando en cuenta las necesidades de la colectividad y donde la sociedad tiene prioridad sobre los intereses de una sola persona. Por estos argumentos, no se puede aplicar el postulado Rousseano de aislar a un individuo para su mejor aprendizaje, por el contrario, en la medida que aprenda a tomar mayor participación en la toma de decisiones benéficas para todos, ese individuo será más culto y más sabio en la toma de las decisiones correctas.

Hubert Henz ofrece una de las definiciones más cortas, pero demasiado completa acerca de la Pedagogía. Este autor menciona: "*La pedagogía es la ciencia de la educación*".¹⁶ Más adelante, también señala que:

"toda ciencia se caracteriza por su objeto, sistema y método. Sistema significa que las proposiciones, los juicios, los conceptos y las

¹⁶ Henz, Hubert, *Tratado de Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Editorial Herder, 1976, p. 17.

leyes se ordenan en una forma apropiada al objeto".¹⁷

Ricardo Nassif proporciona una de las definiciones más completas del concepto Pedagogía. Para este autor, dicha ciencia *"es la disciplina, el estudio o el conjunto de normas, que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad, la educación".¹⁸*

1.2.2 Pedagogía Crítica

Podemos mencionar que es el tipo de enseñanza que convierte a las aulas educativas en espacios democráticos, donde los maestros son auténticos transformadores sociales de las narrativas opresivas impuestas a la sociedad por el grupo en el poder y los alumnos toman las decisiones por la vía democrática.

Acerca del significado de la Pedagogía Crítica, Giroux señala:

"La Teoría Crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, una textura e historia de sus vidas cotidianas... los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas tienen la posibilidad de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar

¹⁷ Idem.

¹⁸ Nassif, Ricardo, *Pedagogía General*, Buenos Aires, Editorial Kapeluzz, 1972, p. 3.

críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación".¹⁹

Hablar de la Pedagogía Crítica, es identificar a las formas de conducir a los alumnos a buscar el poder para que con posterioridad éstos luchen por la Democracia y la Justicia Social. Bajo los postulados de esta Pedagogía, los maestros fomentan la participación de los alumnos para la toma de decisiones. Uno de los Pedagogos más destacados de esta corriente, menciona: *"Maestros y estudiantes están posicionados con discursos prácticos y relaciones de poder/conocimiento".²⁰*

Mclaren señala acerca de la Pedagogía Crítica:

"Esta es una Pedagogía que trata de exorcizar del cuerpo social las patologías de racismo, sexismo y las clases privilegiadas".²¹

Pensamos que La Pedagogía Crítica es la corriente que postula a la escuela como un espacio democrático, donde los maestros y alumnos son transformadores de la sociedad para dar a esta libertad e igualdad, pues ambos agentes universitarios rompen con las narrativas de dominación de los grupos económicos neoliberales, como lo son las corporaciones transnacionales y los grandes monopolios comerciales.

Como observaremos, la Pedagogía Crítica presenta una característica distintiva de las otras Pedagogías: *Aspira a una justicia social.*

¹⁹ Giroux, Henri A. *Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la oposición*, Siglo XXI Editores, México, 1992. p. 286

²⁰ McLaren, Peter, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, Routledge, London, 1997, p. 34.

²¹ Ibidem, p. 105.

Margarita Panza, una distinguida maestra, seguidora de la Pedagogía Crítica, argumenta sobre la concepción de ésta última de la siguiente forma:

*“Pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la escuela nueva como los de la escuela tradicional y Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir, su ideología”.*²²

El capítulo segundo de este trabajo está dedicado a estudiar los argumentos de los más destacados pedagogos contemporáneos de esta corriente pedagógica.

1.2.3 Pedagogía Teórica.

Henz sostiene que la Pedagogía teórica:

“trata de averiguar como se produce efectivamente la educación, como se educa al individuo. La Pedagogía teórica estudia la educación como hecho; la describe y la explica, trata de comprenderla y establece comparaciones. La pedagogía teórica no es

²² Pansa González, Margarita, et. al., Op. cit, p. 57.

meramente descriptiva ni meramente fenomenológica; no es solamente un análisis de categorías o una comprensión de conexiones o una investigación de hechos. Es todo esto. Pero también es una visión de la educación en la trama de todo lo que es y actúa".²³

1.2.4 Pedagogía Práctica

Esta clasificación de la Pedagogía:

"se propone averiguar como debe llevarse a cabo la educación, como debe ser educado el individuo. La Pedagogía Práctica considera a la educación como tarea y misión".²⁴

Una de las características más importantes de este tipo de Pedagogía es su dinamismo, la actividad, debido a que el eje central de su objeto de estudio es analizar la forma en la cual se estudia al Ser humano.

1.2.5 Acto educativo

Brunnengraber, citado por Hez, define al acto educativo como

"una acción consciente y orientada a un fin en la relación de persona a persona; es un acto

²³ Henz, Op. cit., p. 17.

²⁴ Ibidem, p. 18.

inteligente y una decisión conscientemente responsable".²⁵

Coincidimos con Henz cuando este último apunta que la característica más importante del acto educativo es "*su realización por un adulto que es responsable respecto al niño*".

1.2.6 Valores del acto educativo.

Kschensteiner, citado por el último autor, analiza los valores del acto educativo. Son tres esferas sobre las cuales se encuadra al acto educativo, a saber:

1) Como acto ético y social, 2) Como acto religioso, 3) Como acto teórico. En la primera esfera, el último autor mencionado señala que es necesario un "*amor donador*".²⁶ En la segunda esfera del acto educativo, éste abarca valores internos del Ser humano, como los morales y religiosos. En relación a la tercera esfera, ésta comprende "*una relación pedagógica objetiva*".²⁷

1.2.7 Concepción del Constructivismo en la corriente americana

Para la corriente de la Psicología americana, la esencia del constructivismo consiste en la forma acercarse al conocimiento. Aquí, es importante como se utilizan los medios, para llegar a la sustancia de un objeto. Si se utilizan de una manera viable éstos, entonces, se podrá eliminar el dogma,

²⁵ Ibidem, p. 335.

²⁶ Idem.

²⁷ Idem.

costumbres erróneas y nocivas que ocultan las características positivas de la cosa. *"In the growth of the knowledge, "making" is more important than "finding", and creative processes are more important than processes of discovery"*²⁸.

Bajo éste punto de vista, el constructivismo adapta el conocimiento a un determinado contexto histórico. *"From the constructivist perspective, as Piaget stressed, knowing is an adaptative activity"*.²⁹

De esta forma, el constructivismo será la forma contemporánea de construir el conocimiento, gracias a los métodos y técnicas utilizadas que rompen con los dogmas y todos aquellos elementos que impiden utilizar el conocimiento para las personas.

Esta escuela, pone en primer plano a alumnas y alumnos. Estos son los protagonistas centrales en la Educación. Profesoras y profesores son las y los coordinadores en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos utilizan métodos y técnicas diferentes a los utilizados en la Didáctica Tradicional, como la clase dictada en forma exclusiva por el profesor, pues de lo que se trata, es de construir el conocimiento bajo nuevos métodos en los que no cree la Escuela Tradicional, y debido a esto, no se ha logrado un avance que provoque un beneficio mayor a la sociedad.

1.3 DIDÁCTICA

1.3.1 Concepción

Según Alves de Mattos, la Didáctica:

²⁸ Steffe, Leslie P. and Gale Jerry, *Constructivism in Education*, New Jersey, Lawrence, Erlbaum, Associates, Inc, 1995, p. 41.

²⁹ Ibidem. p. 7.

*“es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la Técnica de la Enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”.*³⁰

De la anterior definición, podemos analizar un aspecto muy destacable; es el de enfocar la técnica de la enseñanza a orientar “eficazmente a los alumnos.” Así, Alves de Mattos valora que la técnica debe estar al servicio de las mujeres y los hombres. En una interpretación literal del concepto proporcionado por el destacado pedagogo, podemos inferir que al sólo establecer la frase “eficazmente a los alumnos”, se propone a la eficacia sin limitación alguna, con los mayores beneficios para el Ser Humano.

En la misma obra, el autor antes mencionado destaca los componentes que la Didáctica procura analizar, estos son: A) El educando, B) El Maestro, C) Los Objetivos. D) Las asignaturas. E) El Método de Enseñanza.

1.3.2 Principales Corrientes Didácticas.

En la Didáctica se han presentado cuatro corrientes sobresalientes: En primer lugar, la Tradicional, en segundo término, la Nueva, posteriormente la Tecnológica o Tecnocrática y finalmente la Didáctica Crítica.

A continuación mencionaremos la concepción de las cuatro corrientes.

³⁰ Alves de Mattos, Luis, *Compendio de Didáctica General*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1963, p. 27.

1.3.2.1 Concepción de Didáctica Tradicional

Acerca de la esta concepción Víctor Caballero Bonilla sostiene que:

“la Didáctica Tradicional da cuenta del proceso de aprendizaje como un acto que consiste en regular la inteligencia y encarnar la disciplina, la memoria y la repetición por el ejercicio”³¹.

Esta corriente postula a un maestro que utiliza la cátedra magistral. Los recursos que más se utilizan es el gis, el pizarrón, y la exposición. Pocas oportunidades se le dan a la y el alumno para que exprese sus opiniones o dudas. Esto también se extiende hacia la dinámica de clase, pues a las y los educandos no se les deja trabajos para exponerlos ante sus compañeros de clase.

Pablo Rico Gallego, considera que las características de la Didáctica Tradicional son:

a) Mogocéntrica: Todas las actividades giran en torno al docente, quien hace de la exposición su principal recurso didáctico, imponiendo ritmos y secuencias de trabajo unilateralmente.

b) Logocéntrica: Los intereses del alumno quedan relegados a un segundo término, pues son más importantes los contenidos de las materias o asignaturas.

³¹ Caballero Bonilla, Víctor. “Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la Didáctica”. *Perfiles Educativos*. México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM. Julio- Diciembre, número 49-50. p. 29.

- c) Memorística: Es verbalista, y se basa casi exclusivamente en el cultivo de la memoria y de los aprendizajes mecánicos, soslayando la comprensión, crítica y aplicación de los mismos.
- d) Evaluatoria: En el sentido negativo, pues se remite a exámenes, cuya única función es comprobar un conocimiento o la obtención de una respuesta esperada.
- e) La disciplina: Exagerada, impuesta y represiva.
- f) El alumno: Su rol es de pasividad extrema y es considerado únicamente como receptor de conocimientos.
- g) Los horarios: Son rutinarios e inflexibles.
- h) Los espacios: Todas las actividades educativas tiene como escenario único el aula cerrada.
- i) Los grupos: Generalmente son clasificados atendiendo a los criterios de capacidad y sexo.
- j) Las clases: Se dirigen al alumno promedio, sin considerar las diferencias individuales³².

En esta corriente, se busca fomentar en las y los alumnos, el uso de la memoria. En el caso del Derecho, si se busca aprender conceptos y principios de memoria, la Didáctica Tradicional busca fijarlos en la memoria de corto, o largo plazo, según cada alumna o alumno.

Así, la evaluación sólo observa el producto final, no se preocupa por evaluar a lo largo del curso, se a trimestre, cuatrimestre o semestre, es decir, no hay una evaluación

³² Rico Gallegos, Pablo. *Hacia una práctica Docente razonada*. México, UNAM, 1992, PP. 127, 128.

permanente, sólo existe una evaluación final. En el caso concreto del Derecho, podemos ver como muchos maestros aplican un solo examen final para evaluar a las y los educandos.

Esta corriente, es la que más se utiliza en la enseñanza del Derecho en las Universidades Públicas del Distrito Federal.

1.3.2.2 Concepción de Didáctica Nueva

Esta corriente surge como rechazo al modelo educativo imperante, es decir, nace como incomodidad a la didáctica tradicional. En relación a la didáctica nueva podemos señalar que señala:

“al contenido general de las posiciones pedagógicas que han surgido frente a los principios y métodos autoritarios tradicionales, al menos verbalismo, dogmatismo y al mecanicismo en la enseñanza”³³.

La Didáctica Nueva pone énfasis en los intereses de la y el alumno. La y el maestro pasan a ser facilitadores del conocimiento y personas más flexibles en el terreno educativo. Al respecto Roer Gilbert sostiene: “Mutación del papel de maestro: Cambia su función de instructor a entrenador y facilitador”³⁴.

Acerca de esta corriente, G. Lapassade, menciona:

³³ Costa, Jou, Ramón. *A propósito de la Escuela Activa*. México, Nuevos Textos Educativos, 1974, p. 13.

³⁴ Gilbert, Roger. *Las ideas actuales en la Pedagogía*. México. Grijalbo. 1977, p. 90

“la función prioritaria de este tipo de Didáctica se centra en la posición del maestro como creador de las condiciones que permitan al educando desarrollar sus aptitudes”³⁵.

Otro aspecto que diferencia a la Didáctica Nueva de la Tradicional, es que la primera facilita el conocimiento tanto en el aula, como fuera de ella. Así la primera trabaja en, y cerca de la naturaleza.

Por otro lado, busca una actividad plena por parte de los educandos: “hace mucho énfasis en las actividades manuales... pretende desarrollar las facultades creadoras de los alumnos”³⁶.

Esta corriente didáctica ha tenido escasa, sino es que nula práctica en el terreno del Derecho, pues hasta ahora ha prevalecido la enseñanza tradicional, como veremos más adelante, la Tecnológica, y en menor grado, la Didáctica Crítica.

1.3.2.3 Concepción de Didáctica Tecnológica

Esta Didáctica es la que más polémica ha generado, a nuestro parecer, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según Alicia De Alba, la Tecnología Educativa es: “Desarrollo de un conjunto de técnicas sistemáticas de

³⁵ Lapassade, G. *Grupos, Organización e Instituciones. La Transformación de la Burocracia*. Barcelona. Gronica. 1977, p. 15.

³⁶ Gilbert, Roger. Op. Cit. p. 90.

conocimientos prácticos para diseñar, medir, y manejar colegios como sistemas educacionales”³⁷.

Así, esta Didáctica se vale de instrumentos tecnológicos para cubrir sus objetivos. Estos últimos son, en el campo de la didáctica tecnológica: “comportamientos académicos observables que el estudiante debe presentar al concluir una etapa del procedimiento de enseñanza aprendizaje”³⁸.

La Tecnología Educativa cree en el aprendizaje individualizado del educando. No cree en el aprendizaje del contexto social y cultural donde se desenvuelve este último.

“Considerando que el aprendizaje es un proceso automáticamente individual, la tecnología educativa excluye el aprendizaje social, descontextualizado al estudiante del grupos con el grupo con el que interactúa”³⁹.

Debido a que esta corriente se vale de computadoras y artefactos tecnológicos para la educación, esta debe ser utilizada sólo en los casos estrictamente necesarios y de una manera limitativa, so pena de que la tecnología llegue a reemplazar a maestras y maestros, tal como ha sucedido en las empresas privadas, donde la computadora a sustituido a los seres humanos. Es el caso de los estacionamientos públicos de plazas comerciales en el Distrito Federal, donde los encargados de cobrar este servicio son máquinas, ya no son seres humanos. ¿Cuántos empleos se perdieron en este caso?. En hecho anterior, ¿cuántas familias se quedaron sin un sustento?. O en el caso de los bancos, donde los cajeros automáticos

³⁷ De Alba, Alicia. *Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta*. México. UAQ. 1991, P. 13.

³⁸ Rico Gallegos, Pablo. Op. Cit, pp. 131, 132.

³⁹ Idem.

reemplazan el trabajo de los seres humanos. ¿No es preferible que el Ser Humano trabaje, en lugar de un equipo de cómputo?. ¿A cuántas familias se pueden beneficiar con el sueldo remunerador de una o un jefe de familia, en lugar de poner una computadora en una empresa pública o privada?.

1.3.2.4 Concepción de Didáctica Crítica

Según Margarita Pansza, esta Didáctica:

*“Toma conceptos que habían sido cautelosamente evidenciados, tales como autoritarismo, lo ideológico, y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje”.*⁴⁰

Esta corriente Didáctica aprecia a la escuela de la siguiente manera:

*“En la Institución escolar, el examen del problema del poder, propicia una toma de consciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas. Este análisis es el que rescata el verdadero poder que, como clases institucionales, tienen profesores y alumnos”.*⁴¹

⁴⁰ Pansza González, Margarita, et. al., Op. cit., p. 57.

⁴¹ Ibidem, p. 58.

La Filosofía y Epistemología de la Pedagogía y Didáctica Crítica, busca romper con los instrumentos pedagógicos utilizados en la Escuela Tradicional para colaborar en la formación del Ser Humano Nuevo, capaz de transformar los errores y aspectos inoperantes que se encuentran en una sociedad. La distinguida autora antes mencionada, sostiene:

“Nuestra época está marcada por la necesidad de una renovación de la enseñanza, de una renovación fundamental, que no puede ser separada del replanteamiento de la sociedad. En dicha renovación, profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre el actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo.”⁴²

1.4 ENSEÑANZA

1.4.1 Concepción

El Diccionario de Pedagogía, de Saavedra define a la enseñanza como:

“Señalar, distinguir, mostrar o poner adelante, se considera el acto que ejerce el educador para transmitir a los educandos un determinado contenido. Es correlativo con el

⁴² Ibidem, p. 59.

término aprendizaje con el que se articula el proceso enseñanza aprendizaje".⁴³

Distintos pedagogos han sostenido que existen diversas corrientes de enseñanza, entre las más significativas se encuentran: A) La enseñanza como transmisión cultural, B) La enseñanza como entrenamiento de habilidades, C) La enseñanza como fomento del desarrollo natural y D) La enseñanza como producto de cambios conceptuales.

A) La enseñanza como transmisión cultural.- Esta corriente de enseñanza postula que los maestros transmiten a los alumnos todas las instituciones y paradigmas que conforman la cultura de una determinada comunidad. La enseñanza de este tipo es la que ha acogido la corriente tradicional. Al respecto, Gimeno sostiene:

“Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses de los alumnos/as”.⁴⁴

B) La enseñanza como entrenamiento de habilidades.- Los argumentos centrales de este tipo de enseñanza son las prácticas y desarrollo de habilidades de lectura, escritura, ejercicios matemáticos, resolución de problemas cotidianos en la escuela. La finalidad de esta enseñanza es preparar al alumno para afrontar el cambiante mundo posmoderno. Todo

⁴³ Saavedra R. Manuel S, Op. cit., p. 63.

⁴⁴ Gimeno Sacristán, José, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1992, p. 79.

contexto presenta una dinámica vertiginosa, es por ello que esta corriente busca dotar al alumno de las mejores habilidades para que este sepa desenvolverse en forma integral en la era de la posmodernidad.

C) La enseñanza como fomento del desarrollo natural.- Este tipo de enseñanza es utilizada en las sociedades económicas neoliberales, pues postula que no se debe intervenir en la educación del niño. Gimeno sostiene lo siguiente:

*“En esta perspectiva se defiende la Pedagogía de la no intervención (Summerhill), al considerar que es la intervención adulta, la influencia de la cultura, la que distorsiona y envilece el desarrollo natural y espontáneo del individuo”.*⁴⁵

A estos razonamientos, se puede contraponer la teoría de las clases sociales. En sociedades como los países emergentes, la desigualdad económica es avasalladora. Si se utiliza este tipo de enseñanza en los países del tercer mundo, entonces las niñas y niños de clases bajas convivirán en un ambiente de carencias materiales; por lo tanto, su nivel de educación académica y personal será, en el mejor de los casos, demasiado bajo.

D) La enseñanza como producción de cambios conceptuales.- Argumenta que el maestro, apoyado en los métodos de Sócrates, provoque en los alumnos un giro en sus modelos conceptuales tradicionales.

“El alumno/a es un activo procesador de la información que asimila y el profesor/a un

⁴⁵ Ibidem, p. 81.

mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante".⁴⁶

1.4.2 Etapas de la Enseñanza

Para Highet, la enseñanza tiene tres etapas:

"Primero el maestro prepara la materia, luego la trasmite a los alumnos, según los temas que haya elegido. Finalmente se asegura de que la hayan asimilado".⁴⁷

A) Preparación de la clase.- La preparación de la clase realizada por el maestro debe contemplarse tan sólo como una parte del programa de la materia, por lo que, independientemente de la preparación en cuanto a contenido de la cátedra, también debe contemplarse cuánto tiempo se enseñará un determinado tema, pues a con frecuencia en determinadas materias, el maestro por falta de planificación, destina tres cuartas partes del curso a uno o dos temas, y cuando se percata que falta poco tiempo para concluir el periodo lectivo, en pocas clases quiere cubrir los temas que faltan por impartir.

B) Transmisión del Conocimiento.- Gran parte del éxito para una buena transmisión de la educación, es el lenguaje utilizado. Highet menciona tres formas de transmitir el conocimiento: I) La forma de exposición. II) La forma tutorial. III) Los alumnos estudian una lección, con posterioridad el maestro la pregunta para asegurarse que los alumnos la hayan aprendido.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Higher Gilbert, *El arte de enseñar*, Buenos Aires, Editorial Paidós, p. 89.

I) Exposición.- Este tipo de enseñanza es el método tradicional donde el maestro expone su clase y los alumnos sólo toman notas. La finalidad de esta enseñanza es *"un permanente fluir que va del maestro a los alumnos"*.⁴⁸

II) Forma Tutorial.- Este método fue inventado por Sócrates. Aquí, el maestro dirige la clase preguntando a los alumnos sobre determinada cuestión.

"Pero las preguntas están dispuestas para que el alumno tome conciencia de su ignorancia y para guiarlo así hacia una verdad más profunda".⁴⁹

Este sistema se ha implementado en las mejores universidades del mundo, como en Oxford o Cambridge. *"Florece en Oxford y Cambridge. Ha sido probado en Harvard, pero debido al gasto de tiempo y de esfuerzo, no ha sido del todo exitoso"*.⁵⁰

III) Método donde los alumnos aprenden una lección preeliminar.- Corresponde al maestro elegir el material que dejará leer a sus alumnos para que en la clase siguiente, el profesor guíe su clase en base a la lectura realizada y preguntar si hay dudas sobre el tema. *"Este es el método corriente en la enseñanza de idiomas..."*.⁵¹

C) Fijación de conocimientos.-

De acuerdo a Highet, la enseñanza norteamericana analiza a los maestros en forma muy congruente. Los

⁴⁸ Ibidem, p. 113.

⁴⁹ Ibidem, p.p. 113 y 114.

⁵⁰ Ibidem, p. 142.

⁵¹ Idem.

Pedagogos norteamericanos están muy concientes que muchas enseñanzas de los maestros no son entendidas al momento de impartirlas debido a que el maestro no fue lo suficientemente claro al trasmitirlas. Para ello, los científicos de la Pedagogía sugieren a las profesoras y profesores que al finalizar el curso, dediquen dos o más clases a preguntar si existen dudas y, en el mejor de los ejercicios, cuestionar a los alumnos que aspectos de lo impartido no son lo suficientemente claros.

1.5 APRENDIZAJE

1.5.1 Concepción

Kelly define al aprendizaje como:

*“La actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos, actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificación de la conducta”.*⁵²

Por su parte, Schunk argumenta que *“aprender es un cambio perdurable de la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia”.*⁵³

El autor norteamericano Klein, da su opinión sobre el aprendizaje y menciona que:

⁵² Kelly, W.A, *Psicología de la Educación*, Séptima Edición, Madrid, Ediciones Morata, S.A., 1982, p. 7.

⁵³ Schunk, Daleh, *Teoría del Aprendizaje*, Segunda Edición, México, Pearson Educación, 1997.

*“Es un cambio relativamente permanente de la conducta , debido a la experiencia, que no puede explicarse por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuesta innatas”.*⁵⁴

De esta definición, el autor destaca tres elementos:

- A) El aprendizaje refleja un cambio en el potencial de la conducta.
- B) Los cambios de comportamiento producidos por el aprendizaje no siempre son permanentes.
- C) Los cambios en la conducta pueden deberse a otros procesos distintos al aprendizaje. Nuestro comportamiento puede cambiar como resultado de la motivación más que del aprendizaje.

Siguiendo al autor citado, éste hace un énfasis en la teoría donde los cambios en nuestro comportamiento son un efecto que tiene sus causas en el desarrollo en proceso de madurez. Este argumento es apoyado por el ejemplo del niño que tiene miedo a la oscuridad, en comparación al adulto que toma con naturalidad el estar sin luz, con la excepción de las personas que sufren claustrofobia en penumbras.

Al respecto, Konrad Lorenz citado por el autor antes mencionado, apunta al respecto:

“la capacidad para aprender de la experiencia y de responder diferencialmente ante una variedad de situaciones ambientales, está

⁵⁴ Klein, Stephen B, Aprendizaje. *Principios y Aplicaciones*, Segunda Edición, Madrid, McGraw Hill, 1994. p. 2.

*programada en la estructura genética de las especies y les proporciona la flexibilidad necesaria para adaptarse a condiciones cambiantes del medio”.*⁵⁵

1.5.2 Aprendizaje Significativo

David P. Ausubel fue un gran psicólogo que desarrolló la teoría del *aprendizaje significativo*. Éste profesional de la Psicología nos menciona que:

*“Hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario, sustancial (no al pie de la letra), con la que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente para hacerlo así”.*⁵⁶

Gimeno destaca las características relevantes del aprendizaje significativo. Al respecto menciona:

*“El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados”.*⁵⁷

Los elementos sobresalientes del aprendizaje significativo nos llevan a afirmar que este último crea sus propios métodos para captar las ideas más importantes de determinada

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Ausubel, David P, *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*, México, Trillas, 1978, p.p. 40 y 41.

⁵⁷ Gimeno Sacristán, José. Op. cit., p. 46.

categoría. Así, utilizará nuevas técnicas para buscar un auténtico aprendizaje.

El autor antes citado menciona dos condiciones para producirse el aprendizaje significativo: A) Potencialidad significativa. B) Disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. La potencialidad significativa comprende el orden de la estructura interna, lógica y jerárquica de determinado material. La segunda *“se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal que esta presente en todo aprendizaje”*.⁵⁸

Una de las ventajas que presenta el material significativo es que este es resistente al olvido. Gracias a que no está aislado, sino construido en base a una organización interna, lógica y jerárquica del material estudiado.

1.5.2.1 Procesos en el aprendizaje significativo

Ausubel menciona que el aprendizaje significativo tiene pautas y estructuras diferentes a otros tipos de aprendizajes, como el repetitivo o reiterativo. Así, en el proceso de aprendizaje significativo:

“la incorporación sustancial e intencionada, de una tarea de aprendizaje potencialmente significativa a porciones pertinentes de la estructura cognoscitiva de modo que surja un nuevo significado implica que el significado

⁵⁸ Idem.

*recién aprendido, llega a formar parte integral de un sistema ideativo particular”.*⁵⁹

El psicólogo norteamericano argumentó respecto de dos consecuencias principales en este proceso:

*“Primera, el aprendizaje y la retención dejan de depender de la capacidad humana, más bien frágil, para retener asociaciones arbitrarias y al pie de la letra como entidades autónomas, discretas y aisladas. En consecuencia, el periodo de retención se expande grandemente. Segunda, el material recién aprendido termina por someterse a los principios organizadores que gobiernan el aprendizaje y la retención del sistema al cuál son incorporados”.*⁶⁰

1.5.3 Factores que influyen en el Aprendizaje

El grado óptimo del aprendizaje es condicionado por factores económicos, fisiológicos y psicológicos. Los dos primeros son los de mayor frecuencia en el Distrito Federal.

Por su parte, Kelly menciona acerca de los factores fisiológicos y psicológicos lo siguiente:

“Los factores que influyen sobre el ritmo y progreso, la eficacia y exactitud del aprendizaje, son aquellos estados, tanto psicológicos como fisiológicos, que favorecen la adquisición de conocimiento y habilidad y

⁵⁹ Ausubel, David P, Op. Cit, p. p. 134 y 135.

⁶⁰ Idem.

que determinan la clase y cantidad de perfeccionamiento en el aprendizaje".⁶¹

1.6 Escuela Psicológica del Paradigma sociocultural en la Educación.

El psicólogo que funda esta corriente es el ruso Vigotsky, quien muere en 1934, y surge en años posteriores a Jean Piaget.

De hecho, el primero construye su teoría gracias a los destacados fundamentos psicológicos del segundo, en especial a los principios Piagetianos referentes a que el conocimiento es construido. Sin embargo, Vigotsky no se opuso al Conductismo, pues reconoce que el Ser Humano también aprende de los estímulos del mundo exterior y responde a éstos.

Pero Vigotsky elaboró una teoría muy completa. Uno de sus principales preocupaciones era que la psicología de su época estudiaba los procesos psicológicos superiores en forma aislada, sin trabajar interdisciplinariamente con la Lingüística ni con la Sociología, ni con la Historia.

Es por ello, que llega a construir el paradigma sociocultural en el terreno educativo. Para construirla, Vigotsky:

⁶¹ Kelly, W.A., Op. cit., p. 262.

“propone, basándose en la concepción que tenía Engels de la actividad como motor de la humanización, una Psicología basada en la actividad”.⁶²

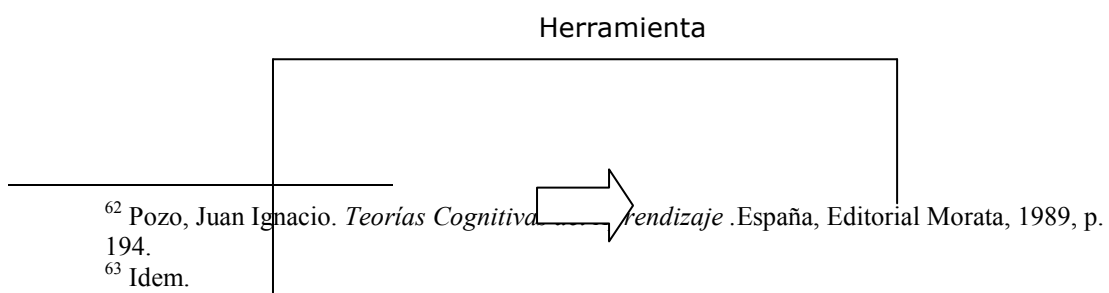
Así, la actividad en las mujeres y los hombres sobre el conocimiento, la realidad o los hechos, será el motor de la historia, será el devenir de la calidad de vida de la humanidad.

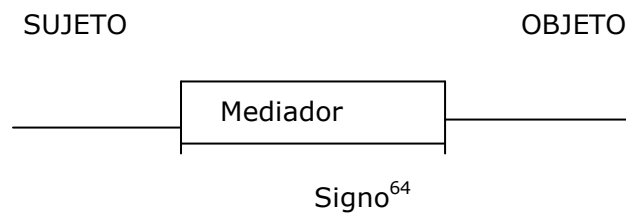
“Al basar su psicología en el concepto de actividad, Vigotsky considera que el hombre no se limita a responder a estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos”.⁶³

Es en este párrafo anteriormente citado, es donde este psicólogo realiza su teoría dialéctica entre la corriente conductista, y con la escuela de Piaget, pues claramente reconoce que el ser humano no se limita a responder estímulos, concepción clara del conductismo, sino que actúa sobre ellos, transformándolos, éste último principio es de Jean Piaget, donde se da la construcción del conocimiento.

Veamos como argumenta Vigotsky que el ser humano puede transformar los estímulos. Este psicólogo sostiene que se puede cambiar estos últimos gracias a instrumentos mediadores entre el sujeto y objeto, o entre el estímulo y la respuesta.

El siguiente esquema muestra mejor el ciclo:





Para Vigotsky, hay dos tipos de instrumentos: la herramienta y el signo. Veamos ejemplos de éstos dos. En lo relativo a la primera, sería un martillo que actúa sobre un clavo. Así, el entorno es modificado. En lo relativo al segundo tipo de instrumento, el ejemplo más claro es el lenguaje. Los instrumentos mediadores más importantes que proporciona la cultura, son los signos y símbolos.

Es muy importante destacar que a primera sí modifica a un objeto determinado, mientras el segundo, es decir, el signo, no modifica directamente al objeto de estudio, sino que transforma a la persona que lo utiliza. Pozo utiliza la siguiente explicación:

“...A diferencia de la herramienta, el signo no modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno”.⁶⁵

1.6.1 Aplicaciones del Paradigma Sociocultural al terreno educativo

Como hemos analizado, este paradigma pone énfasis en que en el proceso de aprendizaje del sujeto, va a influir el entorno social, histórico, lingüístico y cultural.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Ibidem, p. 195.

Por otro lado, Vigosky es de los pensadores que se adhieren a que el conocimiento es reestructurado o reconstruido gracias a los instrumentos, sean herramientas o signos.

Así, en la educación, se puede presentar la metodología donde maestras o maestros, muestran a sus alumnas y alumnos, concebidos como agentes socioculturales, un determinado objeto de conocimiento. Los primeros son expertos o dominan en tema expuesto a los educandos. En la siguiente etapa, éstos últimos deben asimilar el objeto mostrado. El paso subsecuente consiste en que alumnas y alumnos analicen y critiquen al objeto, con la finalidad de actuar sobre este último, y así, poder evaluar si el conocimiento es benéfico para el ser humano. Así, se podrá reconstruir el conocimiento, de acuerdo a las herramientas y el lenguaje que utilicen. En ésta última etapa, dentro del salón de clases habrá alumnas y alumnos que tomen diversas posturas.

Esta divergencia de opiniones es el mismo reflejo de la lucha de ideologías que se da en la sociedad, en todos los momentos históricos. Es por ello que en el paradigma sociocultural, la construcción del conocimiento se presenta por la confrontación de los diversos grupos sociales.

Capítulo II

**MARCO EDUCATIVO COMPARADO
DE LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICA**

2.1. LA EDUCACIÓN LIBERADORA COMO TEORÍA INSPIRADORA PARA LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Paulo Freire es el pedagogo que elaboró la Teoría de la Educación Liberadora, a través de la palabra generadora y los temas generadores. Estos argumentos, en especial el del tema generador, sirvieron de fuente inspiradora para el surgimiento de la Pedagogía Crítica. El tema generador es:

“Un conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como de los obstáculos al ser más de los hombres (y mujeres) constituyen los temas de la época”.¹

Este autor de varias obras, participó en diversos programas de alfabetización para las zonas más pobres de Brasil. Entre estos últimos se encuentra el “Proyecto de Educación de Adultos”, en el cual puso en práctica todos los postulados de la Educación Liberadora.

Freire se refiere a la “alfabetización”, como el instrumento a través del cuál la Pedagogía puede luchar contra las narrativas de opresión que impone el grupo neoliberal en el poder.

Este destacado pedagogo se dio cuenta, gracias a los programas educativos brasileños en los cuáles participó, que la cultura estaba construida en base a las narrativas del grupo del

¹ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Segunda Edición, México, Siglo XXI Editores, 2005, p.p. 124 y 125.

poder. Esta cultura determina quienes son los dominantes y quienes los oprimidos. ¿Cómo se pueden desentrañar estas narrativas en la cultura? A través de la alfabetización, según el Pedagogo brasileño.

¿En que consiste la alfabetización? La alfabetización se apoya en la conciencia crítica, esta *“es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales”*.²

Freire observó, apoyado en las ideas de Mannheim sobre la democratización de la Educación, [donde el último argumentó que:

“en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia”.]³ que para poder llevar a cabo la alfabetización a los alumnos, era necesario otorgarles la palabra, es decir, poner en acción el ejercicio democrático de la escuela crítica. *“Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura que fuese una introducción a esta democratización”*.⁴

Paulo Freire coordinó el “Proyecto de Educación de Adultos”. En este movimiento, el pedagogo utilizó la institución círculo de cultura, donde todos los alumnos opinaban sobre diversos temas, como por ejemplo, política, economía, etc.

² Cfr. Freire, Paulo, *La Educación como práctica de la libertad*, donde Freire cita a Álvaro Vieira Pinto, *Conciencia e Realidad Nacional*, Río de Janeiro, ISEB, MEC, 1961.p. 101.

³ *Ibidem*, p. 98.

⁴ *Ibidem*, p. 100.

*“Entre otros temas, el nacionalismo, fuga de divisas, evolución política de Brasil, desarrollo, analfabetismo, voto del analfabeto, democracia. Se esquematizaban estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaban a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes”.*⁵

En el proyecto anterior, observamos que al alumno se le otorga una participación activa dentro de la clase. Cada uno de ellos dio su opinión sobre la realidad nacional de su país. A este aspecto, Freire lo denomina “conciencia crítica”.

Así, Freire diferenció a la conciencia crítica de la conciencia ingenua. Esta última “*se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agradan*”.⁶

Este pedagogo logra eliminar el papel pasivo del alumno dentro de sus modelos educativos. En la práctica, logra comprobar sus argumentos de la Pedagogía Crítica, entre ellos, el de otorgar al alumno un papel dinámico y crítico de su entorno social.

En cuanto a la metodología, Freire saca partido de una característica del método dialéctico, el dinamismo en el mundo material. Cuando este autor organiza el debate entre sus alumnos, impone la dinámica, elimina el papel estático y acrítico de los estudiantes.

Giroux detectó que Freire utiliza el método dialéctico en su trabajo:

⁵ Ibidem, p. 99.

⁶ Idem.

"se presentan los estudios que hacen énfasis en como trabaja la cultura dominante para legitimar modos existentes de producción y relaciones sociales. Las suposiciones de Freire se mueven más allá de esta posición teórica al comprender la cultura en términos dialécticos".⁷

Bajo los argumentos proporcionados en este apartado, podemos concluir que la alfabetización de Freire se refiere a dotar a los alumnos de la visión crítica para que estos detecten las políticas y discursos de discriminación y subyugación del poder hacia la población. En este contexto, Giroux sostiene que para Freire la alfabetización es: *"Dar a los estudiantes de la clase trabajadora, y a los adultos, las herramientas que necesitan para recuperar sus propias vidas, historias y voces"*.⁸

2.2 SURGIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

2.2.1 Estados Unidos de Norteamérica

Peter McLaren en su obra *Critical Pedagogy and Predatory Culture* menciona:

"En los últimos quince años una teoría radical de educación ha emergido en los Estados Unidos definida como la nueva sociología de la educación, o teoría crítica de la educación".⁹

Con esta referencia podemos notar que la Pedagogía Crítica surge en la Unión Americana alrededor de mil

⁷ Giroux, Henri A, Op. cit., p. 283.

⁸ Ibidem, p. 285.

⁹ McLaren, Peter, Op. cit, p. 29.

novecientos ochenta, pues tenemos como referencia que el libro anteriormente citado se publicó en 1997.

Este autor norteamericano, siguió los pasos de Freire. McLaren ha estudiado y puesto en práctica los principios de la Pedagogía Crítica, en específico, dentro de las Universidades públicas y privadas del país más poderoso del mundo en la actualidad.

2.2.2 Noruega

En el año de 1967 se crea el Instituto Experimental de Oslo. Uno de los motivos por los cuales se fundó, fue para ser un centro educativo con métodos de enseñanza diferentes a otros, donde se impartía la escuela tradicional.

Es en este Instituto, donde nace la Pedagogía Crítica Escandinava, un centro de nivel medio superior, instalado en la capital de Noruega.

Desde la formación de los programas y horarios de dicho Instituto, maestros y alumnos trabajaron en forma conjunta en su elaboración.

“El programa será establecido de común acuerdo por los alumnos y maestros. La libertad de enseñar estará sólo limitada por las reglas de los exámenes de bachillerato y por las competencias reales de los enseñantes. Los

métodos de enseñanza y los horarios serán igualmente elaborados de común acuerdo".¹⁰

En el Instituto Experimental, los que deciden los asuntos son los alumnos. A este argumento, Jorgensen lo enunció como el principio de la Democracia Directa. *"el principio fundamental: la democracia directa, los alumnos como autoridad suprema de la escuela"*¹¹.

2.2.3.1 Ventajas y Obstáculos en el Instituto Experimental de Oslo

Debido a que este Instituto era el primero en implantar la Pedagogía Crítica, éste llevaba a cabo sus prácticas educativas de manera innovadora. No tenía referencias sobre como debía ejercitarse este tipo de Pedagogía en la práctica.

Por ser pionera esta Institución Educativa en implantar la Pedagogía Crítica, surgen dos argumentos, antagónicos entre sí.

El primero, es una ventaja que ofrece la Pedagogía Crítica, en especial uno de sus componentes básicos, como el principio de Democracia Directa de las y los alumnos. El Instituto, al ser el pionero en implantar este último principio, implanta un paradigma que corrige, o, simplemente, modifican aspectos educativos que más tarde van a llevarse a cabo fuera de las Universidades o Escuelas, como lo veremos con Paolo Freire más adelante.

¹⁰ Jorgensen, Mosse, *Una escuela para la democracia*, Barcelona, Alertes S.A., Ediciones, 1977, p. 25.

¹¹ *Ibidem*, p. 32.

El paradigma de la Democracia Directa de los alumnos ofrece varias ventajas, en especial cuando estos terminan sus estudios y llegan a ejercitar este postulado en la sociedad y fuera de las aulas. Cuando la mayor parte de los integrantes de un grupo toman las decisiones, éstas generalmente, favorecen a quienes decidieron. En cambio, una decisión impuesta por una élite minoritaria casi siempre va a perjudicar a la gran mayoría.

Mientras que en Noruega, a fines de 1960 se ejercitaba la Democracia Directa de los Alumnos a través del Instituto Experimental, en México, el entonces presidente de la República, Gustavo Díaz Ordaz y el exsecretario de Gobernación, Luis Echeverría Álvarez, mandaron asesinar a estudiantes que expresaban su inconformidad con las decisiones del sistema político mexicano.

En 1971 y 1972, el ex presidente Luis Echeverría, el ex secretario de Gobernación Mario Moya Palencia, entre otros, continuaron con sus prácticas genocidas y desaparición forzada de personas. Todo aquel individuo y ciudadano que en esa época manifestara ideas contrarias a al Dictadura Priista, inminentemente era privado de su libertad. A este delito se le ha encuadrado en la figura de la desaparición forzada de persona.

La desaparición de estudiantes y ciudadanos de la sociedad civil es producto de la Dictadura priista, típica del antiguo sistema político mexicano. Los integrantes de éste, estudiaron y fueron educados bajo la Pedagogía Tradicional. La represión y el autoritarismo de éste antiguo régimen político es una consecuencia negativa de la Pedagogía Tradicional. Este sistema creó personas que no podían externar siempre sus

opiniones. La democracia no existía. Todos debían obedecer lo que el jefe del Ejecutivo decía, porque si alguien lo contradecía, era castigado, con la pérdida de su empleo público.

Dentro de la Antigua dictadura priista, nadie podía comprender que las políticas públicas debían favorecer e incluir a los intereses de la sociedad. Cuando algún miembro de la sociedad civil le hizo ver que los ciudadanos no se beneficiaban con las prácticas de corrupción que generaba el gobierno, aquellos eran privados de su libertad, y hasta de su vida.

En el polo opuesto, dentro del contexto escandinavo, a fines de 1960, el gobierno noruego permitió la creación del Instituto Experimental, donde los alumnos participarían en la toma de decisiones de su escuela.

A partir de entonces, los países como Noruega y Suecia no han tenido gobernantes que manden privar de la vida a sus estudiantes. Tampoco han tenido dictaduras en el gobierno, tampoco hegemonías de un solo partido en el poder que duraran medio siglo. Los salarios nominales de los trabajadores son salarios reales; es decir, casi no ha habido devolución de su peso (corona noruega), con el apunte que hoy manejan en el comercio la moneda del Euro. Con estos pocos ejemplos en el ámbito escandinavo, y sin entrar más en la esencia de ellos por no ser materia sustancial de este trabajo, queremos llegar a la conclusión que las prácticas de la escuela crítica democrática, indudablemente van a ponerse en práctica fuera de las aulas; es decir, en la sociedad.

Sin embargo, en años posteriores, y sobre todo, en la década de mil novecientos setenta, gracias a los reclamos sociales de las y los estudiantes del movimiento de 1968 en

México se cosecharon varios logros para la población. Uno de tantos, en el terreno educativo, fue la creación de la Institución del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Nacional Autónoma de México a nivel medio superior.

Pensemos que es un logro educativo porque el CCH, imparte educación con postulados de la Pedagogía Crítica, donde alumnas, alumnos, maestros y maestras discuten ciertos contenidos en forma democrática, donde las aulas no contienen estrados y no hay pupitres individuales, sólo mesas compartidas para dos personas.

Es así como el triunfo de los estudiantes que participaron en el movimiento de 1968, cosecharon este triunfo y obligaron a los gobernantes del sexenio de Echeverría, a construir mayor número de espacios educativos. Los funcionarios públicos del gabinete presidencial de ese entonces, siguieron los ideales de la Escuela de Frankfurt. A ésta última pertenecieron en el terreno educativo Theodor W. Adorno, Luis Althusser y Walter Benjamín. A este círculo crítico, también perteneció el gran filósofo contemporáneo Jürgen Habermas.

Las ideas de esta corriente filosófica surgieron como protesta al sistema político en su modalidad de Estado Liberal, el positivismo jurídico, y el Liberalismo económico predominantes a fines de Siglo XIX, y la primera década del Siglo XX.

Theodor Adorno se opone a la Filosofía que sustentó el régimen de Hitler. A principios del Siglo XX, sobre todo en las primeras tres décadas, el régimen nazi, perdedor de la

Segunda Guerra Mundial, retomó algunos ideales filosóficos de German Heller.

El nazismo creó un sistema jurídico basado en el positivismo a ultranza, donde todas las órdenes estaban contenidas en un catálogo, detalle por detalle. Se presentaba una estructura de mando, totalmente vertical donde los soldados inferiores tenían que cumplir al pie de la letra las ordenes de los generales. Este sistema jurídico nazi, basado en el positivismo puro, creó consecuencias catastróficas para la condición humana, como el genocidio, crímenes de lesa humanidad, etc.

Así, Adorno toma posición contra la ideología Hitleriana en los siguientes párrafos:

“Pero a medida que el mundo marchaba según el uno-dos del cabo iba haciéndose urgente tomar posición ante aquellas proposiciones que proclamaron un destino humano que ha superado en la práctica aquellas tenebrosas profesías, con el asesinato de millones de hombres”¹².

En el terreno económico, la Escuela de Hamburgo dejó una clara posición en contra de las ideas liberales a fines de Siglo XIX, y la primera década del Siglo XX, en especial, sobre el sistema económico liberal que siguieron las potencias económicas occidentales, al generar millones de pobres en el mundo.

¹² Adorno, Theodor W. Traducción Manuel Sacristán. *Crítica Cultural y Sociedad*. Barcelona, Ediciones Ariel, 1973, p. 9.

“La visión de Spegler es lo suficientemente amplia, como para permitir ciertas acertadas conclusiones, ante todo sobre la extinción de la economía dineraria”¹³.

Adorno advirtió como el filósofo Spegler argumentó sobre como en un mundo industrializado, se puede eliminar a la cultura y a la Educación para determinados sectores de la población:

“La Democracia ha sustituido totalmente, en la vida espiritual de las masas populares, el libro por el periódico. El mundo de los libros, con sus riqueza de puntos de vista- riqueza que obliga al pensamiento a elegir y a criticar, no es ya propiedad real más que de reducidos círculos”¹⁴.

En el párrafo antes citado, aparece un principio de la Escuela de Frankfurt, que el conocimiento sea para todos, no para unos cuantos. Por cierto, este fue un principio de la Revolución Francesa de 1789, igualdad de todos los seres humanos. Hoy en día, la posmodernidad ha tratado de olvidar este principio, en especial el grupo de las empresas transnacionales, el Banco Mundial y el contradictorio Fondo Monetario Internacional.

Por su parte, Walter Benjamín, en su obra *Para una Crítica de la Violencia*, manifiesta su inconformidad contra el régimen nazi. Los millones de muertos, asesinados por Hitler y su ejército, seguirá en la lista de las errores más grandes de la

¹³ Ibidem, p. 10.

¹⁴ Ibidem, p.12, 13.

humanidad. Así, la violencia es analizada por el pensador antes citado, sobre todo en el campo de la Filosofía.

Benjamín sostiene: "la tarea de una crítica de la violencia puede definirse como la exposición con el Derecho y con la Justicia"¹⁵. Este filósofo alemán va a estudiar a la violencia como un medio, cuestionable para alcanzar un fin: "la violencia, para comenzar, sólo puede ser buscada en el reino de los medios y no en el de los fines"¹⁶.

El nazismo, así como la primera y segunda guerra mundial, dieron origen a una nueva forma de vivir. Así, después de estos acontecimientos, hay pensadores que cuestionan el Liberalismo decimonónico, el positivismo a ultranza, pues estos paradigmas no resuelven las necesidades de la mayor parte de la población seccionada en diversos sectores. Muy en concreto, en el campo del Derecho, son estudiadas hasta la fecha las Teorías de la Argumentación jurídica posterior a las guerras antes mencionadas, las elaboradas por Perelman, Mckormik, Robert Alexy, Gadamer, etc.

Todos los habitantes pugnan por un nuevo orden social. Benjamín sostiene:

"Si en la última guerra la crítica a la violencia militar se convirtió en punto de partida para la crítica apasionada de la violencia en general, que muestra por lo menos que la violencia no es ya ejercida o tolerada ingenuamente, sin embargo no se la ha sometido a crítica sólo como violencia creadora del derecho, sino que ha sido juzgada en forma tal vez más

¹⁵ Benjamín, Walter. *Para una Crítica de la Violencia*. Tercera Edición. México, Editora Premiá, 1982, p. 11

¹⁶ Idem.

despiadada también en cuanto a otra función"¹⁷.

En nuestros días, esta cita cobra especial relevancia en relación a la invasión de los Estados Unidos de Norteamérica a Irak. El primer país nunca pudo demostrar que el segundo fabricaba armas nucleares o biológicas. La Sociedad Civil Internacional siempre advirtió en sus visitas al país de medio oriente antes citado, que no se encontraba ningún tipo de armamento del tipo referido arriba. Sabemos que a los norteamericanos no les importó la opinión de la Comunidad Internacional e invadió Irak con la finalidad de apoderarse del petróleo.

Nadie creímos en los argumentos del país más poderosos económicamente en relación a la fabricación de armas nucleares y biológicas. Así, la invasión a Irak es contraria a los medios legales internacionales establecidos. Este tipo de violencia evidente, violatoria de todos los acuerdos internacionales ejercida por la Unión Americana, es en la que nadie estamos de acuerdo. Es la violencia que no es tolerada y que ha nadie se le puede engañar.

En este sentido, en el contexto mexicano del suceso de 1968, creemos que se ejerció una violencia que tampoco es tolerada y mucho menos justificada. El utilizar el ejército contra los estudiantes, parece una cuestión de alevosía y ventaja.

En cuanto al militarismo, el filósofo alemán antes citado, apunta:

¹⁷ Ibidem, pp. 22, 23.

“El militarismo es la obligación del empleo universal de la violencia como medio para los fines del estado. Esta coacción hacia el uso de la violencia ha sido juzgada recientemente en forma más resuelta que el uso mismo de la violencia. En ella la violencia aparece en una función por completo distinta de la que desempeña cuando se le emplea sencillamente para la conquista de fines naturales”¹⁸.

El uso desmedido de la policía en contra de los estudiantes que formaron parte del movimiento de mil novecientos sesenta y ocho, es desmedido. Con respecto a los abusos de la policía en contra de grupos minoritarios o vulnerables, Walter Benjamín argumenta:

“La policía es un poder con fines jurídicos (con poder para disponer), pero también con la posibilidad de establecer para si misma, dentro de vastos límites, tales fines (poder para ordenar). El aspecto ignominioso de esta autoridad – que es advertido por pocos sólo porque sus atribuciones en raros casos justifican las intervenciones más brutales, pero pueden operar con tanta mayor ceguera en los sectores más indefensos y contra las personas sagaces a las que no protegen las leyes del estado – consiste en que en ella se ha suprimido la división entre violencia que funda y violencia que conserva la ley”¹⁹

¹⁸ Idem.

¹⁹ Ibidem, p. 27

Es por ello, que el uso excesivo de la violencia de la policía contra grupos minoritarios, es de debido a que el gobierno no ha logrado legitimarse ante los gobernados.

“La afirmación de que los fines del poder de la policía son siempre idénticos o que se hallan conectados con los del derecho remanente es profundamente falsa. Incluso el derecho de la policía marca justamente el punto en que el estado, sea por impotencia, sea por las conexiones inmanentes de todo ordenamiento jurídico, no se halla ya en grado de garantizarse – mediante el ordenamiento jurídico, los fines empíricos que pretende alcanzar a toda costa. Por ello la policía interviene por razones de seguridad en casos innumerables en los que no subsiste una clara situación jurídica”²⁰.

Ante la violencia, existe su antítesis, es decir, la paz. La humanidad nos preguntamos una y otra vez, cuáles son los caminos para alcanzarla. En cada fase o época de de la Historia, diversas mujeres y hombres han aportado ciertas ideas para alcanzarla.

Por ejemplo, JesúsCristo, enseñó en el Evangelio según San Mateo, en el capítulo 7, versículo 12 que:

“Haced vosotros a los hombres todo aquello que queráis que os hagan ello: eso es la Ley y los Profetas”²¹.

²⁰ Idem

²¹ Biblia, Evangelio según San Mateo, capítulo 7, versículo 12.

Esta es una regla de oro invaluable para toda la Humanidad, en determinado contexto histórico, de acuerdo a la Filosofía Hermenéutica.

Recordemos que Hermenéutica significa:

“The roots for the Word hermeneutics lie in the greek verb hermeneuein, generally translated to interpret, and the noun hermeneia, inrepretation”²².

De acuerdo a la Hermenéutica, todo texto adquiere significado a la luz de un contexto específico. “meaning is a matter of context...Only within a specific context is an event meaningful”²³.

Walter Benjamín nos expone sus ideas acerca de cómo se puede buscar solucionar conflictos sin llegar a la violencia.

“Es en general posible una regulación no violenta de los conflictos?. Sin duda. Las relaciones entre personas privadas nos ofrecen ejemplos en cantidad. EL acuerdo no violento surge donde quiera que la cultura de los sentimientos pone a disposición de los hombres medios puros de entendimiento. A los medios legales e ilegales de toda índole, que son siempre todos violentos, es lícito por lo tanto oponer, como puros, los medios no violentos”²⁴.

²² Palmer, Richard E. *Hermeneutics*. Eight Printing, U.S.A, Northwestwestern University. 1988, p. 12.

²³ Ibidem, p. 24. Además, véase las obras de Gadamer como “El giro Hermenéutico”. “Verdad y Método”, volúmenes I y II.

²⁴ Benjamín, Walter. Op. Cit. Pp. 30, 31

¿Cuáles son esos medios no violentos de los que habla este filósofo alemán?. Son dos tipos, unos subjetivos y otros de tipo objetivo. Algunos ejemplos de éstos, nos menciona los siguientes:

“Delicadeza, simpatía, amor a la paz, confianza y todo lo que aún podría aún añadir, constituyen su fundamento subjetivo. Pero su manifestación objetiva se halla determinada por la ley (cuyo inmenso alcance no es el caso de ilustrar aquí) que establece que los medios puros no son nunca medios de solución inmediata, sino siempre de soluciones mediatas”²⁵.

Dentro de los medios objetivos para solucionar conflictos, Benjamín considera que el más poderoso es la palabra o la conversación.

“En la referencia más concreta de los conflictos humanos a bienes objetivos, se revela la esfera de los medios puros. Por ello la técnica, en el sentido más amplio de la palabra, es su campo propio y adecuado. El ejemplo más agudo de ello lo constituye tal vez la conversación considerada como técnica del entendimiento civil”²⁶.

Esta es una de las virtudes de los argumentos postulados por Habermas. La comunicación y la palabra son postulados fuertes en el paradigma de este último filósofo. Varios filósofos de la Escuela de Frankfurt desarrollaron fuertemente el la Filosofía de la comunicación.

²⁵ Ibidem, p.31.

²⁶ Idem

No obstante, la palabra, tiene su antítesis, el engaño. Este defecto, inherente a la mayor parte de los políticos, es poco estudiado, pero Benjamín nos alerta de él. Además, destaca la importancia del Derecho para castigar el engaño.

La deshonestidad o el engaño son la parte contraria a la verdad, a la paz. Aquellos generan en la sociedad violencia o descontento social. Si el Poder Ejecutivo Federal no dice la verdad a sus gobernados, estos se dan cuenta inmediatamente y genera en estos desconfianza hacia él.

Así, el Presidente de la República queda desacreditado con su forma de conducirse. Si un Presidente dice que no va a imponer impuestos a alimentos y actúa en forma contraria a la hora de presentar la Ley de Ingresos ante los Diputados, es deshonesto. Este fue el caso del expresidente de nuestro país, Vicente Fox.

Por otro lado, el engaño en la comunicación de los políticos es constante. Si un Presidente de la República como el último antes citado, dice a los gobernados y rivales políticos, que hay que ser pacíficos y apegarse a la ley, pero por otro lado, manda llamar a un Juez o Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, como el También Presidente de la misma y del Consejo de la Judicatura Federal Mariano Azuela con la finalidad de mandar crucificar, perdón, quiero decir, consultar y solicitarle el desafuero de un Jefe de Gobierno del Distrito Federal como lo fue el Licenciado en Ciencia Política Andrés Manuel López Obrador, entonces es un flagrante violación por parte del Jefe del Poder Ejecutivo, a la Ley Suprema de la República Mexicana al no respetar la División de Poderes establecida en el artículo 49. Aquí el ejemplo de un Presidente de la República deshonesto, que puede causar

descontentos sociales por decir una cosa y actuar de forma muy distinta.

Aquí radica la importancia de conducirse con honradez por parte de los gobernantes, pues si tratan de engañar a la gente, tarde o temprano se van a saber los actos de los mandatarios.

Así, en el régimen de Echeverría, la Política Educativa tuvo que buscar la forma de romper con un pasado negro, con Instituciones que no respondían a los reclamos sociales por el exceso de autoritarismo, y lo hizo a través de principios que beneficiaran a los sectores populares, clases medias, e intelectuales. Por cierto, el antepenúltimo sector, muy fuerte en la época de 1970 y 1980, mientras que esta misma, hoy lucha por sobrevivir.

El otro argumento, el negativo que enfrentó en sus comienzos el Instituto de Noruega, es el referido a la imposibilidad de acudir a precedentes de otras escuelas para solucionar problemas surgidos al interior de esta escuela. *"No teníamos ningún modelo, nadie a quien dirigirnos, nadie a quien pedir consejo o ayuda, porque nadie tenía la experiencia de una situación comparable".*²⁷ Los maestros distinguidos con experiencia en el sistema Summer Hill, eran los más consultados cuando surgían problemas. Pero por lo general, si el Instituto tenía algún contratiempo en sus aulas, éste no podía recurrir a los precedentes surgidos en escuelas con el sistema del Instituto Experimental, porque sencillamente no existía ninguno parecido.

²⁷ Adorno, Theodor W. Op. Cit., p. 54.

2.3 PAPEL DE LAS PROFESORAS Y PROFESORES EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Profesoras y profesores constituyen un papel fundamental para que la escuela crítica pueda darse en el contexto democrático. Así, los primeros son sólo coordinadores de los alumnos. Sólo orientan a las y los alumnos, conducen el proceso de enseñanza aprendizaje.

Luis De Mattos describe el papel del maestro en la Didáctica moderna al mencionar:

"El manejo educativo, ideal de la moderna didáctica, es el control efectivo ejercido no por procesos autoritarios y coercitivos, sino por el mando democrático del profesor".²⁸

El rol de profesoras y profesores, es totalmente distinto al que desempeñaba en las corrientes tradicional, tecnológica y nueva, pues en la Didáctica moderna, el maestro dirige la clase sin valerse de instrumentos de fuerza psicológica ni física.

Ahora el maestro dará oportunidad a que los aprendices externen sus opiniones. Las decisiones no las toma unilateralmente aquel, sino que las somete a la consideración de todos los integrantes de la clase.

Mclaren enfatiza el papel de los maestros en el siguiente contexto:

"Para los maestros, la clase puede ser transformada en un espacio pedagógico híbrido, donde las autorizaciones no son negadas a los estudiantes, quienes desean

²⁸ Alves de Matos, Luis, Op. cit., p. 316.

narrar sus identidades distintas a las del libre mercado y de las políticas del consumismo, un espacio donde identidades individuales encuentran significado dentro de la expresión colectiva y la solidaridad con otras culturas...".²⁹

Un aspecto muy radical en los argumentos de McLaren es cuando sostiene que profesoras y profesores de la pedagogía crítica deben ser, en un primer momento, verdaderos agentes de cambio al dirigir sus clases como espacios democráticos. Pero otro momento al que aspira el maestro es el poder en la esfera universitaria, con la sola finalidad de hacer ver a los alumnos las injusticias sociales:

"Enfatizaremos que los educadores críticos deben funcionar con más que meros agentes de crítica social. Ellos deben intentar poner de moda un lenguaje de esperanza que nuevos puntos para las nuevas formas de relaciones sociales y materiales... Los teóricos de la Educación Crítica, están, sin embargo, unidos en su intento para empoderarse del poder y para transformar las inequidades sociales e injusticias".³⁰

Giroux estudió a Freire en lo relativo al punto de vista de este último sobre el papel del maestro.

"Freire (1973) cree que el papel del maestro alfabetizador debe crear el diálogo con la gente alrededor de los temas que se refieren a

²⁹ McLaren, Peter, Op. cit, p. 105.

³⁰ Ibidem, p.p. 29, 55 y 56.

*situaciones concretas y a experiencias unidas que dan forma a sus vidas diariamente”.*³¹

2.4 ALUMNAS Y ALUMNOS EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Las y los estudiantes adquieren un proceso activo en la Pedagogía Crítica. Estos se desempeñan de forma participativa en la clase. Toman las decisiones junto con profesoras y profesores.

De este modo, las y los maestros producen y despiertan en los alumnos un sentido de responsabilidad con la clase y con ellos mismos. Al respecto, el autor antes citado señala:

*“El orden y la disciplina se vuelven entonces conscientes, originando responsabilidades conjuntas para la clase y para el profesor; éste asume el papel, no ya de dictador o de fiscal antipático, sino de superior esclarecido y amigo orientador; los alumnos ganan conciencia y responsabilidad, y se convierten en guardianes de sí mismos en lo tocante a sus actividades y a su conducta”.*³²

Mclaren destaca el papel dinámico del alumno en esta corriente pedagógica:

“Los estudiantes deben estar provistos con un lenguaje de crítica y posibilidad que estén preparados para estar fuera del enfrentamiento y transformación las represiones violentas de la burocracia

³¹ Giroux, Heri A., Op. cit, p. 284.

³² Ibidem, p. 317.

moderna, el barbarismo moderno expandido por las tecnologías de androcracia, la consolidación sistemática de las clases jerarquizada por el rol de las elites, la lógica del colonialismo, y la satanización de las minorías raciales y los pobres”³³.

2.5 CLASES EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica busca la verdadera esencia del uso del poder por parte del gobierno:

“El punto de vista tradicional de la clase –de aprender– es un neutral o transparente proceso antisépticamente movido por los conceptos de poder, políticas, historia y contexto”.³⁴

Esta corriente pedagógica pugna por utilizar la Historia. Los pedagogos críticos resaltan la importancia de no olvidar los hechos históricos:

“Los teóricos de la tradición crítica examinan que aprender es una forma de políticas culturales. Desde esta perspectiva, aprender siempre representa formas de vida social y es siempre implicado de relaciones de poder, prácticas sociales y privilegiando formas de conocimiento que soporta una específica visión del pasado, presente y futuro. En general, los

³³ McLaren, Peter, Op, cit,, p. 55.

³⁴ Idem.

teóricos de la educación crítica mantienen que las políticas de cultura del aprendizaje históricamente y actualmente inculcan una meritocracia, ideología profesional, racionalización del conocimiento, industria dentro de la clase y subdividida, reproducción desigual, racismo y sexismo, y fragmenta las relaciones sociales democráticas (democratic social relations) a través de un énfasis de competitividad, androcentrismo, logocentrismo, y etnocentrismo cultural".³⁵

La Pedagogía Crítica es la única corriente de la educación que puede estudiar y explicar con claridad la diversidad de grupos culturales de la actualidad, por ejemplo, en la actual era posmoderna, observemos como nosotros los defensores del género femenino hemos dejado de ser un grupo minoritario y cada vez ocupamos más participación en la sociedad desde hace más de una década. Muchas personas han luchan por los derechos de los niños. También las personas con preferencias sexuales diferentes pelean en las manifestaciones por que sean reconocidos sus derechos. Otros grupos buscan otorgar mayor protección económica a personas en plenitud de la vida. Los ciudadanos con capacidades diversas y diferentes necesitan ser más considerados en la vida pública.

Los teóricos de la escuela crítica postulan: *"El aprendizaje debe siempre ser analizado como un proceso histórico y cultural en el que selectos grupos están posicionados en relaciones asimétricas de poder".³⁶*

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

Las clases que se desarrollan bajo los seguidores de la Pedagogía Crítica, constituyen verdaderos espacios para el ejercicio de la Democracia. En estas aulas, todos los momentos son oportunidades para el ejercicio democrático. *"Se procura modernamente desarrollar el control democrático, del que tanto el profesor como los alumnos participan activamente, como miembros del mismo equipo de trabajo".*³⁷

Las decisiones se toman por consenso. *"Los alumnos son estimulados por el profesor para elaborar y adoptar un código de buena conducta, mediante sugerencias, discusión y votación democrática, asumiendo el compromiso de respetarlo".*³⁸

Así, uno de los objetivos que busca la Pedagogía Crítica es hacer conciencia en los alumnos para que identifiquen las políticas que oprimen a la mayor parte de la población y pocos habitantes sean los que tomen las decisiones que sólo beneficien a estos últimos.

*"Estudiantes refutan aceptar la tarea capitalista, asignan a intelectuales, maestros, teóricos sociales: Para servir a la ideología existente y preparativos institucionales de las escuelas públicas, mientras simultáneamente descontinúan los valores y habilidades de grupos minoritarios".*³⁹

2.6 NARRATIVAS QUE PROPONE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

³⁷ Giroux, Heri A., Op. cit, p.319.

³⁸ Idem.

³⁹ McLaren, Peter, Op, cit,, p 55.

Peter McLaren postula una nueva Narrativa para la Pedagogía Crítica que él denomina "Narratología Crítica" (Critical Narratology).

"Narratología Crítica significa narrativas personales (o propias de los estudiantes) contra las narrativas imperiales o magisteriales existentes atesoradas en las sociedades, desde donde no todas las narrativas parten de un status similar y allí están altamente devaluadas, dentro de las sociedades divididas y marginadas".⁴⁰

La Pedagogía Crítica construye su narrativa para cambiar el paradigma social, pues el existente ha generado una gran inconformidad en la humanidad.

"Yo creo que esto hace más sentido político para vivir en la realidad narrativa del presente, para alimentar la subversión de las estratificadas y jerarquizadas y formas sociales de subjetividad y para luchar contra las formas presentes de subjetivización, con impedimentos o experimentación con nuevas formas narrativas de decisión y modos de existencia en el mundo".⁴¹

2.6.1 Concepción de Narrativa

McLaren sostiene que las narrativas:

⁴⁰ Idem.

⁴¹ Idem.

“Son fundamentalmente relatadas para la organización de la experiencia humana no meramente una estructura mental que puede ser impuesta sobre la realidad, narrativas significa sólo para el grado que este capture la vitalidad y dinámica de la vida social. Narrativa es transformada, esta tendencia esta reacomodada, este significante determinó un nuevo proceso de la historia dentro de la experiencia humana”.⁴²

2.6.2 Narrativas del Mercado en los nuevos tiempos

Los pedagogos como McLaren y Freire han estudiado como las empresas transnacionales, las cuales son auténticos monopolios, el Banco Mundial, el Fondo Monetario internacional y las televisoras de la iniciativa privada, construyen narrativas y subjetividades; es decir, trata de construir formas de vida para todos los seres humanos.

La finalidad de las personas morales mencionadas en el párrafo anterior, es decirnos como comportarnos, vestirnos, que decir, si se puede, ellos quieren que no pensemos que es lo bueno para nosotros.

*“Quiero argumentar que esto ha ocurrido en los nuevos tiempos una zona particular de espacio subjetivo, la segmentación de la identidad, el reequipamiento de experiencia subjetiva (géneros personales de identificación)...**Hacer publicidad y comerciar pueden romper la sociedad***

⁴² Ibidem, p. 97.

*bajo segmentos y grupos cada vez caracterizado por ciertas actitudes y comportamientos y estilos de vida. Estas son las voluntades colectivas influenciadas por las demandas del mercado de la cultura dominante – correlatos inevitables de formas particulares del poder económico”.*⁴³

Pero las transnacionales y grandes corporaciones necesitan profesionistas que sirvan a sus intereses. Es por ello que algunas Universidades o Instituciones de Educación Superior, construirán sus currículos para formar profesionistas que se incorporen a los organismos citados en el primer párrafo de este apartado.

Mclaren critica la postura de los maestros conservadores, pues sostiene que estos no permiten desarrollar la postura crítica de los alumnos. Con una educación conservadora, los alumnos son incapaces de reflexionar qué es lo bueno para la mayor parte de la población. Con este tipo de educación, los aprendices sólo están en posibilidades de obedecer las políticas que imponen los altos mandos de las empresas, sin distinguir entre lo justo y lo injusto de una toma de decisión.

“Por supuesto, las identidades de mercado son exactamente el tipo de identidades que ganan confortabilidad con la visión corporativa que educadores conservadores tienen de la ciudadanía y los alumnos con este énfasis de empresas de libre mercado y la lógica del consumo. Esto podría estar visualizado en el programa de Educación de la Administración del Presidente Bush para el año 2000 y en el

⁴³ Idem. Las frases subrayadas son énfasis nuestro.

Plan Chris Whittles para hacer que las escuelas hagan ganancias".⁴⁴

La Pedagogía Crítica lucha día a día contra las políticas y narrativas impuestas por el grupo radical de derecha. Freire lo ha hecho en Brasil al trabajar con los adultos mayores analfabetas. Por otro lado, McLaren lo hace en las Universidades como Harvard, donde concientiza a los alumnos de la discriminación de los estudiantes. Una de los argumentos que elimina el panorama negativo de las narrativas del libre mercado es la denominada narrativa para combatir el colonialismo:

"Nosotros podemos, yo creo, liberarnos del muerto pesado de la corporación dominante de las narrativas consumistas. Podemos hacer esto a través de las bondades culturales y nuevas negociaciones, con identidades híbridas. Es un paso inicial hacia crear practicas sociales emancipatorias en las esferas públicas y privadas. Podemos ayudar a nuestros estudiantes a hacer un alto para la constante inmutable de las identidades imperiales del patriarca de la familia, la autoridad del estado, y las narrativas de felicidad del consumidor compulsivo".⁴⁵

La construcción de las narrativas de identidad de liberación tiene lugar en un énfasis central del significado de la diferencia. Angela Harris usa el término:

"conciencia múltiple, para capturar un mundo en el cual la gente no sea oprimida sólo sobre

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Ibidem, p.104.

*las bases de género, sobre las bases de raza, clase, orientación sexual, y otras categorías dentro de inexplicables redes”.*⁴⁶

2.6.3 Público vs. Privado

En nuestro país, durante los últimos años, el gobierno ha implementado políticas públicas contra el desarrollo de las Universidades Públicas. En el año 2004, el Ejecutivo Federal interpuso una controversia constitucional en contra del Presupuesto de Egresos aprobado por el Congreso de la Unión. En dicho Presupuesto de Egresos, se contemplaban grandes importes destinados a la Educación Superior y menos recursos para apoyo al Instituto de Protección al Ahorro Bancario.

Esto no le gusto al Secretario de Hacienda, Francisco Gil Díaz ni al presidente Vicente Fox, porque rompe con los proyectos económicos del Neoliberalismo que tanto defiende el gobierno federal actual, por lo que decidieron llevar a la Suprema Corte de Justicia de la Nación dicha Controversia Constitucional, con la pretensión de que el Poder Ejecutivo pudiera vetar dicho presupuesto aprobado por el Congreso.

Es evidente que el gobierno no apoya tanto a la Educación, salud o ayuda a diversos sectores sociales, pues los objetivos del grupo neoliberal no son ayudar a desarrollar los campos arriba citados, sino fomentar el desarrollo bancario y comercial. En el ala derecha de la política, es prioridad el desarrollo de los grandes centros corporativos y financieros, y posteriormente, si es que se hay oportunidad, se ayuda a los grupos sociales desfavorecidos o vulnerables.

⁴⁶ Idem.

Diversos grupos del sector público o social, han manifestado su desacuerdo con el trato económico otorgado a las Universidades Públicas por parte del Poder Ejecutivo Federal.

“El gobierno de Vicente Fox busca llevar a las universidades Públicas a una situación de quiebra, de apremio y de presión, mediante recortes presupuestales y la política antilaboral contra los trabajadores de estos centros educativos, denunciaron el dirigente del Sindicato del Colegio de Bachilleres, Javier Carrasco, y la secretaria del Exterior del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Chapingo, Patricia Romano...En una reunión de la Unión Internacional de Trabajadores (UNT) denunciaron la poca sensibilidad de las autoridades para atender las revisiones salariales y contractuales de los gremios universitarios, y advirtieron que se podría dar una crisis laboral generalizada en estas instituciones... Patricia Romano expuso que tras la negligencia administrativa para atender las demandas de los trabajadores se esconde una verdadera intención gubernamental de llevar a la quiebra a las instituciones de educación superior, de acorralarlas para que no tengan alternativas financieras ni laborales, lo cuál es muy grave, porque se está atentando contra el patrimonio educativo del país”.⁴⁷

⁴⁷ Muñoz Ríos, Patricia, “Fox busca la quiebra de las universidades”, *La Jornada*, México, D.F., 03 febrero 2005, p.46.

Compartimos el argumento sobre el desinterés del partido en el poder y del propio gobierno federal por su poco interés en apoyar las Universidades públicas, con McLaren quien sostiene:

*“El nuevo Derecho perpetua este ataque sobre diferencia, militancia de labores, y la idea entera de un sistema nacional de escuelas moviendo la guerra sobre la idea de lo Público, es el enemigo de hacer ganancias de las instituciones privadas”.*⁴⁸

La gran mayoría de las instituciones privadas, al no utilizar la Pedagogía Crítica, únicamente preparan personas autómatas, que no reflexionen acerca de las medidas tomadas por los órganos de gobierno. Muchas Universidades privadas sólo preparan a sus alumnos para obedecer órdenes de los maestros, sin prepararlos para la reflexión crítica, con la finalidad de formar cuadros para las instituciones privadas. Dichas organizaciones acuden a instituciones de educación superior particulares, porque saben que sus egresados no cuestionarán las decisiones que perjudiquen a los trabajadores, la mayoría de estos obedecerán sin reflexionar si ciertas medidas son tomadas arbitrariamente.

*“Narrativas de identidad producen aún un énfasis en la educación privada basada sobre los imperativos del mercado son dirigidos a producir trabajadores obedientes y consumidores leales”.*⁴⁹

⁴⁸ McLaren, Meter, Op. cit., p. 104.

⁴⁹ Ibidem, p. 103.

La lucha entre lo público y lo privado continuará, la iniciativa privada está muy interesada en bloquear los métodos de educación impartidos en las universidades públicas.

*“La representación de la realidad por patrocinadores corporativos y la cultura de la mercadotecnia tiene impedida la lucha para establecer las esferas públicas democráticas, la disolución de la solidaridad histórica y las formas de comunidad, acelerando la experiencia de la narrativa del tiempo circular y la desintegración post industrial del espacio público. La proliferación en la fantasmagórica de esta imagen, tiene acelerada la muerte de las estructuras e identidades modernistas y tiene rechazados a grupos e individuos en un mundo de ciudadanos los cuales son reconstruidos a través de las imperativas del mercado como un ensamblaje colectivo”.*⁵⁰

2.7 CURRÍCULO OCULTO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

2.7.1 Concepciones de Currículo

Para Frida Díaz Barriga y coautores, el currículo:

“es el resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos, que también implica las definiciones de fines, de objetivos,

⁵⁰ Idem, p. 117.

y especifica medios y procedimientos para asignarlos recursos".⁵¹

La autora antes mencionada, agrega acerca de la explicación del currículum:

"El currículo es algo más que el conjunto de las experiencias del aprendizaje; se refiere al aprendizaje terminal del alumno como resultado de la enseñanza..., el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje, los cuales deben estar estructurados previamente, de esta manera, hace referencia a los fines como resultado del aprendizaje y sostiene que el currículo no establece los medios – es decir, las actividades y materiales – sino los fines".⁵²

2.7.2 Concepción de currículo oculto

Giroux proporciona la noción de Currículo oculto como:

"aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida de las aulas".⁵³

⁵¹ Díaz Barriga, Arceo, Frida, et. al, *Metodología del Diseño Curricular para educación superior, Un décima reimpresión, México, Trillas, 2005, p. 17*

⁵² *Ibidem*, p. 17.

⁵³ Giroux, Henri, A. Op. cit, p. 72.

Otra definición de Currículum oculto es la proporcionada por la visión neomarxista, la cual lo define como *“un rango de normas, decisiones y prácticas sociales que tácitamente estructuran la experiencia de la escuela con el interés del control social y de la clase”*.⁵⁴ Esta postura filosófica sostiene que el currículum oculto subsume relaciones económicas de poder en el sistema capitalista.

El sistema escolar tradicional es criticado por las teorías radicales del marxismo contemporáneo al descubrir que éste sistema de enseñanza, llega a un cierto grado de comportamiento acrítico de la realidad social. De esto se va a originar que esta última corriente educativa sea un mero formador de cuadros profesionales para el orden neoliberal, donde la Universidad prepara a los detentadores de los medios de producción y a los empleados en el terreno profesional.

Si la escuela tradicional acrítica sólo se preocupa por tan sólo transmitir las enseñanzas sin criticar los paradigmas del grupo en el poder que generan pobreza y desigualdad a la mayoría de la gran diversidad multicultural, entonces esta escuela podría ser una mera fábrica de personas carentes de solidaridad social con los grupos vulnerables.

En la época contemporánea, es necesario que todos los alumnos de la Licenciatura en Derecho de las Universidades Públicas sean capaces de detectar las estructuras económicas, sociales y culturales utilizadas por el grupo en poder para emitir un juicio si el grupo dominante en una sociedad realmente vela por los intereses de sus súbditos y no se convierte en un tirano al reprimir a algún grupo cultural.

⁵⁴ Ibidem, p. 97.

Acerca de la importancia del Currículo Oculto, Rosalío López Durán sostiene:

“Su importancia reside en que explora lo más profundo de la vida en la escuela que ofrece claves para el verdadero entendimiento de los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de los contenidos de enseñanza, el aprendizaje de los estudiantes, la asimilación de las normas que rigen una comunidad escolar, las acciones de los maestros y la internalización de la cultura de la sociedad en que se enmarca el centro escolar”⁵⁵.

2.7.3 Propuestas para la redefinición del Currículo Oculto

Giroux formula varias críticas a el experimento y conclusiones arriba mencionados llevadas a cabo por Apple. Una de estas observaciones consiste en que el último no desenmascara las auténticas relaciones de dominación.

“El trabajo temprano de Apple y King dicen muy poco acerca de las relaciones complejas en que la conciencia y la cultura interactúan, acerca de cómo los estudiantes, operando afuera de las especificaciones de género, raza y clase, ofrecen resistencia a los mecanismos de control social y de dominación de las escuelas”.⁵⁶

⁵⁵ López Durán Rosalío. *Currículum Oculto y Proceso de Enseñanza Aprendizaje en la Facultad de Derecho*. Tesis para el obtener el grado de Maestro en Derecho. México. UNAM. 2003, p. 203.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 88.

Pensamos a la par de Giroux, porque si se analiza el ejemplo del estudio en el jardín de niños, éste análisis no muestra un método que evidenciara contundentemente como el maestro es el que tiene la última palabra y el alumno es el que obedece las ordenes del maestro. Pero reconocemos que el experimento llevado a cabo por Apple si muestra las formas de dominación social.

Por las observaciones llevadas a cabo por Giroux a Apple, el primero lleva a cabo una teoría del currículum oculto con mayor completitud que los desarrollados hasta ese momento.

El paradigma que propone Giroux es el siguiente:

“La noción de currículum oculto se une a la noción de liberación, cimentada en los valores de la dignidad personal y de la justicia social. Como tal, la esencia del currículum oculto sería establecida en el desarrollo de una teoría de la escolarización preocupada tanto por la reproducción como por la transformación”.⁵⁷

No podemos dejar de destacar del paradigma anterior, las palabras de Justicia social. Este último pedagogo, a lo largo de todas sus obras literarias, expondrá, implícita o explícitamente, esta categoría social tan escasa en las sociedades, sobre todo en las del tercer mundo.

La justicia social es una idea que debe ser rescatada en nuestro contexto mexicano. Hoy en día, esta última ha estado ausente de los grupos mayoritarios. En el sistema educativo superior la educación pública está siendo considerada como “un privilegio”

⁵⁷ Ibidem, p. 89.

Estamos convencidos que la educación puede transformar este problema, al igual que cualquier condición adversa presente en una determinada sociedad. John Dewey explica que la vida es una renovación constante. Para que un grupo social subsista y continúe su existencia, debe renovarse, es decir, transformarse. El instrumento para que una comunidad se renueve, subsista y posteriormente progrese, es la Educación. *“la continuidad de cualquier experiencia, a través de la renovación del grupo social, es un hecho literal. La Educación, en el más amplio sentido, es el significado de esta continuidad social de la vida”*.⁵⁸

⁵⁸ Dewey, John, *Democracy and Education*, New York, Macmillan Company, 1961, p. 2.

Componentes de la Pedagogía Crítica.

<u>Elementos</u>	<u>Características.</u>
Profesor	El maestro constituye un papel fundamental para que la escuela crítica pueda darse en el contexto democrático. Así, el primero es sólo un coordinador de las y los alumnos. Sólo orienta los orienta y conduce el proceso de enseñanza democrática.
Alumno	Los estudiantes adquieren un proceso activo en la Didáctica Crítica. Estos se desempeñan de forma participativa en la clase. Toman las decisiones junto con el profesor.
Clase	Las clases que se desarrollan bajo los seguidores de la Didáctica Crítica, constituyen verdaderos espacios para el ejercicio de la Democracia. En estas aulas, todos los momentos son oportunidades para el ejercicio democrático. Las decisiones se toman por consenso.

Capítulo III

ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA Y EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

En el presente capítulo, realizamos un análisis etnográfico, respecto a la enseñanza del Derecho, en las aulas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Azcapotzalco y en la Facultad de Derecho, Ciudad Universitaria, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), respectivamente.

Es importante señalar que, en el estudio realizado en la UAM, Unidad Azcapotzalco, se analizaron en el aula, dos Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEAS) pertenecientes al Tronco General, y nueve UEAS de la carrera de derecho. Dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se estudiaron, bajo la misma técnica de campo referida, once asignaturas pertenecientes a la carrera de Derecho.

El análisis de cada Unidad de Enseñanza Aprendizaje y cada Asignatura, se realizó en forma aleatoria, tanto en la Universidad Autónoma Metropolitana y en la Universidad Nacional Autónoma de México. En la primera se realizó la investigación en los trimestres 2005-II y 2005-III. Y en la segunda, en semestre 2005-2 y 2006-1.

La primera Universidad e Institución de Educación Superior en impartir la carrera de Derecho en nuestro país, es la mejor Universidad de Latinoamérica, y por lo tanto, de México, la Universidad Nacional Autónoma de México.¹

¹ Véase. Aviles, Karina. "La UNAM, la mejor Universidad de América Latina: Estudio Mundial," *La Jornada*, México. 1 de Marzo del 2004. p. 41.

La Máxima Casa de Estudios de nuestro país fue la única Institución pública dentro del Distrito Federal y de varios estados de la República Mexicana, en impartir la carrera de Derecho durante tres cuartos del siglo XX, hasta que en 1975 la Universidad Autónoma Metropolitana se convierte en la segunda Institución Pública en impartir tal Licenciatura en la Ciudad de México.

3.1 ENSEÑANZA DE LA LICENCIATURA EN DERECHO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

La Universidad Autónoma Metropolitana nace por la creación de su Ley Orgánica, publicada el día 17 de diciembre de 1973 en el Diario Oficial de la Federación y este ordenamiento entra en vigor a partir del 1º de enero de 1974. El artículo primero de la anterior Ley, establece: "*Se crea la Universidad Autónoma Metropolitana, como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio*".²

Los objetivos principales de esta prestigiada Institución son, de conformidad con el artículo segundo de su Ley, son:

I.- Impartir educación superior de licenciatura, maestría y doctorado, y cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad;

II.- Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico; y

² Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2006.

*III.- Preservar y difundir la cultura”.*³

Las carreras que se imparten en la Universidad Autónoma Metropolitana, en sus cuatro unidades, son:

Administración.	Computación
Agronomía	Comunicación Social
Antropología Social	Derecho
Arquitectura	Diseño de la Comunicación Gráfica
Biología	Diseño Industrial
Biología Experimental	Economía
Ciencia Política	Enfermería
Estomatología	Ingeniería Ambiental
Filosofía	Ingeniería Biomédica
Física	Ingeniería Bioquímica Industrial
Geografía Humana	Ingeniería Civil
Historia	Ingeniería en Computación
Hidrobiología	Ingeniería Eléctrica
Ingeniería de los Alimentos	Ingeniería en Electrónica
Ingeniería en Energía	Letras Hispánicas
Ingeniería Física	Linguística
Ingeniería Hidrológica	Matemáticas

³ Idem.

Ingeniería Industrial	Medicina
Ingeniería Mecánica	Medicina Veterinaria y Zootecnia
Ingeniería Metalúrgica	Nutrición
Ingeniería Química	Planeación Territorial
Política y Gestión Social	Producción Agrícola
Psicología	Psicología Social
Química	Química Farmacéutica Biológica
Sociología	

La carrera de Derecho, se imparte en las Unidades Azcapotzalco. En Cuajimalpa se acaba de implantar esta carrera, justamente comenzó a impartirse en Septiembre del 2005. Durante treinta años, desde la fecha de fundación hasta el año antes citado, sólo se enseñaba esta carrera en la primera Unidad, Xochimilco e Iztapalapa no la imparten.

La Razón por la que sólo había la carrera de Derecho en Azcapotzalco, tenía su origen en el monto que el Presupuesto de Egresos de la Federación destinaba a esta Universidad. El monto destinado no alcanza para contratar a más maestros de la carrera de Derecho y así poder impartir la carrera en las últimas dos Unidades mencionadas.

A este respecto, podemos proponer que se destiné mayor presupuesto a las Universidades públicas, quizá, por esta propuesta pueda surgir una objeción. ¿Cuál es? Se podría objetar que se fomenta la matrícula de alumnos de Derecho,

cuando en realidad, lo que se requiere es reducir ésta, debido a que es la carrera más saturada en el país.

Esta objeción puede ser contestada con el siguiente argumento: Se trata de aumentar la matrícula de alumnos para esta carrera. Se puede impartir la carrera en las Cuatro Unidades de la Universidad aceptando el mismo número de alumnos, sólo que toda la matrícula de los alumnos de Derecho se reparte en las cuatro Unidades, en lugar de concentrar la matrícula únicamente en Azcapotzalco y Cuajimalpa a fin de que otras áreas geográficas de la zona metropolitana puedan tener acceso a estudiar esta carrera.

3.1.1 Objetivo de la Licenciatura en Derecho

El objetivo de la Licenciatura es

*“Formar profesionales conscientes de la verdadera naturaleza del Derecho y de la función que éste debe desempeñar en la sociedad, para con ello, contribuir a la solución de los problemas, mediante el uso adecuado de esa técnica de control social que es el Derecho. Los profesionales del Derecho deben estar en posibilidad de distinguir con claridad las cuestiones económicas y sociales subyacentes en las instituciones jurídicas y detectar los verdaderos intereses protegidos por la normatividad, enjuiciando críticamente los resultados de la aplicación de las normas jurídicas”.*⁴

Del análisis sobre el objetivo antes mencionado, podemos argumentar que la Universidad Autónoma Metropolitana forma licenciados en Derecho con un claro compromiso con quienes pagaron nuestros estudios; es decir: El pueblo, pues en el objetivo se establece: *“formar profesionales conscientes de la verdadera naturaleza del Derecho y de la función que éste debe desempeñar en la sociedad, para con ello, contribuir a la solución de los problemas, mediante el uso adecuado de esa técnica de control social”.*

Otro compromiso de esta Institución educativa es formar abogados con una visión crítica de las Instituciones. Lo anterior, se desprende cuando la segunda parte del objetivo menciona que: *“detectar los verdaderos intereses protegidos*

⁴ *Esto es la UAM, en Ciencias Sociales y Humanidades, sus programas de Licenciatura, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1998, p. 7.*

por la normatividad, enjuiciando críticamente los resultados de la aplicación de las normas jurídicas”

Por los argumentos emitidos en la última parte del objetivo, podemos llegar al juicio de sostener que la Licenciatura en Derecho impartida en esta prestigiada Institución de Educación Superior, utiliza la Pedagogía y Didáctica crítica, debido a que el objetivo es descubrir a que parte de la población favorecen los ordenamientos jurídicos y cuáles van a ser las consecuencias de la aplicación del Derecho. Recordemos que la Pedagogía Crítica, como lo apunta Giroux:

“La Teoría Crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, una textura e historia de sus vidas cotidianas... los estudiantes que tradicionalmente han carecido de voz en las escuelas tienen la posibilidad de aprender habilidades conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación”.⁵

3.1.2 Estructura de la Licenciatura en Derecho

⁵ Supra, Argumentos de Giroux sobre el significado de la Pedagogía Crítica.

La carrera de Derecho tiene una duración de cuatro años, estructurada en doce trimestres. En cada año natural, se imparten tres trimestres, los restantes tres meses son repartidos en vacaciones, un mes de descanso entre cada trimestre. La duración de cada uno es de doce semanas completas. La carrera está conformada en tres partes: A) Tronco General. B) Tronco Profesional. C) Área de Concentración.

La carrera está organizada de manera distinta a como se establece en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A continuación, mencionaremos como se estructuran los tres componentes de esta carrera.

A) Tronco General

Las carreras impartidas en la UAM Azcapotzalco, adscritas a la división de Ciencias Sociales y Humanidades son: Derecho, Economía, Administración y Sociología.

El tronco general es impartido a las carreras antes mencionadas en los primeros tres trimestres.

Las UEAS de este Tronco son:

Primer Trimestre:

Doctrinas Políticas y Sociales I. México, Economía, política y Sociedad I, Taller de Redacción.

Segundo Trimestre:

Doctrinas Políticas y Sociales II. México, Economía, política y Sociedad II, Metodología de Lectura a través de de Textos selectos de la literatura mexicana.

Tercer Trimestre:

Doctrinas Políticas y Sociales III. México, Economía, política y Sociedad III

En el primer trimestre, los alumnos inscritos en la carrera de Derecho, cursarán las UEA pertenecientes al Tronco General más dos de la carrera.

B) Tronco Profesional

Esta parte de la carrera abarca, desde el primer trimestre, hasta el décimo trimestre. En los primeros dos trimestres se cursan dos materias de este y tres del tronco general. En el tercer trimestre, también dos materias del tronco profesional y dos de aquel. A partir del cuarto trimestre, se culmina el Tronco General y se cursan cuatro materias de la carrera.

Las UEAS que forman parte del Tronco Profesional de esta carrera son:

Primer Trimestre

Historia de Derecho de Occidente.

Lógica I

Segundo Trimestre

Historia de Derecho Mexicano.

Lógica II

Tercer Trimestre:

Introducción al Derecho

Economía Política

Cuarto Trimestre:

Teoría Constitucional

Teoría General del Derecho I

Obligaciones Civiles

Economía Mexicana I

Quinto Trimestre:

Teoría Constitucional II

Teoría General del Derecho II

Teoría del Contrato

Economía Mexicana II

Sexto Trimestre:

Régimen de la Administración Pública

Teoría General del Derecho III

Régimen Penal y Preventivo I

Régimen de la Economía I

Séptimo Trimestre:

Régimen de la Economía II

Régimen Penal y Preventivo II

Régimen de la Propiedad I

Teoría General del Proceso I

Octavo Trimestre:

Régimen de la Economía III

Régimen de la Propiedad II

Teoría General del Proceso II

Régimen de las Relaciones de Producción I

Noveno Trimestre:

Régimen de las Relaciones Internacionales I

Régimen de la Economía IV

Régimen de la Propiedad III

Régimen de las Relaciones de Producción II

La Investigación, Técnicas y Procedimientos (Curso Práctico)

Décimo Trimestre:

Conflicto de Leyes

Régimen de las Relaciones Internacionales II

Filosofía del Derecho

Amparo I

C) Área de Concentración

Esta parte del Plan de Estudios abarca los trimestres decimoprimeros y duodécimos. La carrera de Derecho cuenta con tres áreas de concentración:

a) Ciencias Administrativas. b) Ciencias Penales y Criminológicas. c) Área de Derecho del Trabajo y Seguridad Social.

Las Unidades de Enseñanza Aprendizaje del Área Ciencias Administrativas son:

Décimo Primer trimestre:

Economía Pública

Teoría del Acto y del Contrato Administrativo

Régimen de la Administración Pública Paraestatal

La investigación, Técnicas y Procedimientos

Duodécimo trimestre:

Organización y Reforma Administrativa

Administración Regional y Municipal

Derecho Procesal Administrativo

Impuesto sobre la Renta

Las Unidades de Enseñanza Aprendizaje del Área Ciencias Penales y Criminológicas son:

Décimo Primer trimestre:

Derecho Procesal Penal

Criminología

Delitos en particular

La investigación, Técnicas y procedimientos

Duodécimo trimestre:

Pruebas en Materia Penal

Garantías y Amparo en Materia Penal

Las materias optativas que se cursan en este semestre son:

Psicología Criminal

Penología

Derecho Penitenciario

Criminalística

Medicina Legal

Las Unidades de Enseñanza Aprendizaje del Área Derecho del Trabajo y la Seguridad Social son:

Décimo Primer trimestre:

Derecho Procesal Laboral I

Historia del Movimiento Obrero

Introducción a la Economía Laboral

La investigación: Técnicas y Procedimientos

Duodécimo trimestre:

Derecho Procesal Laboral II

Regímenes Laborales Especiales

Régimen Internacional del Trabajo

Seguridad Social en México

3.1.3 Análisis Etnográfico de las Unidades Enseñanza Aprendizaje de la Carrera de Derecho

Doctrinas Políticas y Sociales II

Las UEAS de Doctrinas Políticas y Sociales son impartidas, en su mayoría, por licenciadas y licenciados de Sociología y Ciencias Políticas. Muy pocos son profesores de Derecho.

En esta UEA, se enseña la formación de las principales corrientes políticas, económicas y filosóficas de la humanidad. Se empieza a estudiar, desde la formación del Comunismo Primitivo, hasta el actual sistema Neoliberal Capitalista y la Tercera Vía. Contemporánea. Se imparte como se formó el Estado Contemporáneo; es decir, cuales fueron los motivos económicos y sociales que fueron las causas de aquel.

Como un primer apunte del presente análisis, mencionaremos que en el salón de clase no hay estrado, los

pupitres se pueden mover con facilidad, al igual que el escritorio de la maestra y el maestro.

Al iniciar la clase, la maestra entrega una lectura para que en la siguiente clase los alumnos expongan sus dudas y comentarios sobre la misma. A continuación, la maestra expone el tema sobre la División de Poderes y Montesquieu. Ella mismo expresa que la lectura versa sobre este último tema. Con la explicación de la maestra, concluyó la clase. Antes de que esto último sucediera, la maestra recordó que los alumnos debían hacer la lectura para comentarla en la siguiente clase. .No se pasó la lista de los alumnos inscritos a la materia.

La maestra evalúa de la siguiente forma. El total de la calificación se divide entre dos exámenes parciales, controles de lectura, participación en clase. El 90 % de la calificación es para el promedio de los primeros. El otro 10 % corresponde a los controles de lectura.

México, Economía, Política y Sociedad III

En las tres UEAS de México, Economía, Política y Sociedad, se estudia la forma en la cuál la sociedad mexicana se ha transformado, y como ha tenido consecuencias en la Economía y la Política de nuestro país.

En México, Economía, Política y Sociedad I se estudian los objetivos antes mencionados a partir de la Independencia de México, hasta el 20 de Noviembre de 1910. En México, Economía, Política y Sociedad II se analizan los hechos sociales, políticos y económicos desde el la Presidencia de Francisco I. Madero hasta el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho. De las tres materias, ésta es la más corta, y la que más se relaciona con el Derecho, pues se pone especial

énfasis en los aspectos sociales que originaron la redacción de los artículos tercero (el cuál contemplaba la educación socialista) y vigésimo séptimo durante el periodo del mejor Presidente que hasta ahora ha tenido nuestro país, el General Lázaro Cárdenas del Río. En México, Economía, Política y Sociedad III abarca el periodo desde el periodo presidencial del corrupto Miguel Alemán, hasta el México contemporáneo.

El horario programado para la Unidad de enseñanza aprendizaje es de 11:30 a 13:00. El maestro ingresó al salón a las 11:50. El tema que desarrollo aquel, era la Infraestructura desarrollada por el Presidente Miguel Alemán de 1950 a 1956. El maestro no hizo cuestionamientos a las y los alumnos, ni tampoco preguntó si había dudas. El maestro no estuvo en su escritorio, sino que toda la clase la desarrollo en medio del aula. La clase terminó a las 12:50. El tiempo efectivo de ésta última, fue de una hora.

Estas materias son impartidas, esencialmente, por sociólogas y sociólogos. La forma en que se imparten, son de manera muy parecida a Doctrinas Políticas y Sociales.

A nuestro criterio, podemos hacer una observación con respecto al primer curso de México, Economía, Política y Sociedad. Muchos maestros que imparten esta materia, sólo dedican media hora a cada clase, en lugar de la hora y media destinada a cada UEA. Si los maestros se aplicarían al menos una hora de cada clase, el curso de podría cubrir en medio trimestre. De esta forma se podrían compactar México I con México II en un solo curso, y de esta manera, el programa sólo contendría dos UEAS de México, Economía, Política y Sociedad. Así, se podría incorporar al programa de estudios una materia esencial para la carrera de derecho, como lo es Sociología del

Derecho, en lugar de impartir México, Economía, Política y Sociedad III.

Las tres materias de México, Economía, Política y Sociedad están seriadas, y para poder cursar Teoría Constitucional I, es necesario acreditar aquellas.

La forma de evaluar de este maestro es la siguiente: 50 % de la calificación es el valor del trabajo final individual de un tema relacionado con el Temario de la UEA. El 30 % de la calificación es el valor del examen aplicado a la mitad del trimestre. El 20 % de la calificación es el valor asignado para las tareas.

Régimen de la Economía II

El horario asignado para esta UEA era de 11:30 a 13:00 horas. El maestro comenzó la clase sin pasar lista se asistencia. Inició la cesión exponiendo la forma en que los socios se hacen responsables de las deudas ante terceros en la Sociedad Anónima.

El material del que se valía para la explicación del tema era el pizarrón. El maestro expuso cerca de media hora. Al concluir su explicación, preguntó a los alumnos si existían dudas. Ante la pregunta, surgieron preguntas de 3 alumnos, a las mismas, el profesor fue muy concreto para responder. Cuando el maestro explicó a los educandos, también lo hizo refiriendo el contexto económico mexicano. La clase concluyó a las 12:50 horas.

En este salón no se encontraban bancas fijas. El escritorio del maestro es movable, al igual que la silla para el profesor.

El maestro de esta UEA califica con un examen parcial a realizar a mitad del trimestre, con tareas, y con un trabajo final de un contrato de asociación en participación, o un contrato de compraventa de naturaleza mercantil.

Obligaciones

El maestro llegó a su clase a las 8:40 horas. Empezó ésta con la exposición de alumnos en equipo, cuyos integrantes eran cinco. El tema que desarrollaron era las Fuentes de las Obligaciones. Mientras se desarrollaba la exposición, el maestro se sentó en las bancas destinadas a los alumnos.

La exposición del grupo terminó a las 9:50. El maestro dijo que la próxima clase preguntaría a las alumnas y alumnos si hay dudas acerca del tema expuesto.

La forma de evaluación en esta UEA es la siguiente: Exposición por equipos, 50% de la calificación, 40 % Tareas, 10% asistencias.

Teoría Constitucional II

La clase dio inicio a las 10:10 a.m. con la exposición de una alumna sobre el tema "Facultades Presidenciales", sin la presencia del maestro titular. Alrededor de las 10:30, concluyó la exposición. Cinco minutos después, entró el profesor al aula. Saludo a todos, y comenzó a preguntar la clase pasada. En

esta sesión de interrogatorio, comenzó con un alumno, quien no respondió completamente a lo solicitado por el maestro. A este hecho, el maestro pidió al alumno que llevaba la hoja de grupo, le bajará 5 décimas de punto. Éstas últimas son descontadas a la calificación del examen parcial. Así, si el alumno sacó 10 en el examen, su calificación final será de 9.5.

Tocó el turno a una alumna, quien contestó satisfactoriamente a lo solicitado por el maestro, el maestro pidió que se le subieran cinco décimas de punto a ella. Señalaremos igualmente, que estas décimas de punto, influyen positivamente en la calificación del examen parcial. El siguiente alumno que fue cuestionado por el maestro, también contestó bien al maestro, de igual forma, se le subieron cinco décimas de punto a la calificación del examen parcial.

Al finalizar el interrogatorio, el maestro expuso su clase. Al concluir, pidió que sus alumnos estudiaran el artículo 81 de la Constitución Política de nuestro país.

El maestro de esta UEA califica con dos exámenes parciales escritos. Se exenta del final, si el promedio de los dos primeros es superior a 9, pero ninguno de los dos exámenes debe ser inferior a 7.9.

Teoría General del Derecho II

La clase comenzó a las 8:30 horas. El maestro solicitó a alumnas y alumnos colocar las sillas en círculo.

Una vez que se terminó de colocar los pupitres, el profesor preguntó como les había parecido la lectura. Al principio, ningún educando se animaba a participar. La primera

que lo hizo fue una alumna. Dio su punto de vista acerca del control de lectura encargado por el profesor.

Posteriormente, tomó la palabra un alumno, y expresó argumentos diferentes en relación a los que había expresado la participante anterior. Tomaron la palabra veinte personas, entre alumnas y alumnos. En la clase había 35 educandos.

Finalmente, el maestro intervino para argumentar acerca del tema u objeto de transformación. La clase de esta Unidad de Enseñanza Aprendizaje, finalizó a las 9:50 A.M.

La forma de Evaluación en esta Unidad de Enseñanza Aprendizaje es con un solo trabajo final para ser elaborado en equipo integrado por cuatro personas, y con evaluación grupal, donde un alumno propone a otro compañero suyo para ser candidato a la calificación MB.

Delitos en Particular

La clase comenzó a las 16:40 horas. El maestro preguntó a un alumno el contenido de la sesión pasada. Este respondió sin titubear el tema de la clase pasada en forma breve. En seguida, el maestro preguntó a una alumna que más habían visto. La alumna complementó lo impartido en la anterior clase.

Al terminar la participación de esta alumna, el maestro comenzó a hablar del bien jurídicamente tutelado. Al finalizar, expuso un ejemplo de este elemento del delito.

Cuando terminó de poner este ejemplo, preguntó nuevamente al primer alumno que recordó lo visto en la clase

anterior. La clase concluyó a las 17:20 horas. A esta Unidad de Enseñanza Aprendizaje, asistieron 7 alumnos.

La forma de evaluar de este maestro es con un solo examen final oral. Este consiste en dos preguntas.

La última observación a señalar, útil para la implementación de las Técnicas propias de la Didáctica Crítica, es la estructura de los salones de clases en esta Institución. En ningún de salón hay estrado, tampoco hay pupitres fijos al piso. El escritorio para maestras y maestros es muy fácil de mover de un lugar a otro.

3.2 ENSEÑANZA DE LA LICENCIATURA EN DERECHO EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La primera Universidad del país en enseñar la carrera de Derecho es la Universidad Nacional Autónoma de México. En la actualidad, hoy es la mejor Universidad de Latinoamérica.⁶

Los fines de nuestra máxima casa de estudios, son, de conformidad con el Artículo 1 de su Ley Orgánica:

“impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”⁷.

⁶ Supra, p. 72.

⁷ Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006.

Las carreras que se imparten en el Campus Ciudad Universitaria son:

Actuaría.	Cirujano Dentista.
Administración.	Composición.
Arquitectura.	Contaduría
Artes Visuales.	Diseño y Comunicación.
Bibliotecología.	Diseño Gráfico.
Biología.	Diseño Industrial.
Canto.	Derecho.
Ciencias Ambientales.	Economía.
Ciencias de la Computación.	Educación Musical.
Ciencias de la Comunicación (Periodismo).	Enfermería y Obstetricia.
Ciencias Genómicas.	Enseñanza del Inglés.
Ciencias Políticas y Administración Pública.	
Estudios Latinoamericanos.	Ingeniería Industrial.
Etnomusicología.	Ingeniería Mecánica.
Filosofía.	Ingeniería en Mecatrónica.
Física.	Ingeniería Petrolera.
Geografía.	Ingeniería Química.

Historia. Ingeniería Químico
metalúrgica.

Informática. Ingeniería Topográfica y
Geodésica.

Ingeniería Civil. Instrumentista.

Ingeniería en Minas y Metalúrgica. Lengua y Literatura
Hispanica.

Ingeniería Agrícola. Ingeniería Geomática.

Ingeniería Eléctrica. Lengua y Literatura Moderna
Alemana.

Ingeniería Electrónica. Lengua y Literatura Moderna
Francesa.

Ingeniería en Alimentos. Lengua y Literatura Moderna
Inglesa.

Ingeniería Biomédica Básica. Lengua y Literatura Moderna
Italiana.

Ingeniería en Computación. Letras Clásicas.

Ingeniería en Telecomunicaciones. Literatura Gramática y
Teatro.

Ingeniería Geofísica. Manejo Sustentable de de Zonas
Costeras

Ingeniería en Geología. Matemáticas Aplicadas y
Computación.

Matemáticas.

Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Médico Cirujano.

Optometría.

Pedagogía.

Piano.

Planificación para el desarrollo agropecuario.

Psicología.

Química.

Química de Alimentos.

Química Farmacéutico.

Biología.

Química Industrial.

Relaciones Internacionales.

Sociología.

Trabajo Social.

Urbanismo.

Utilizaremos el análisis etnográfico exclusivamente en la Facultad de Derecho, en Ciudad Universitaria, debido a que la delimitación en el espacio de nuestro estudio se limita al Distrito Federal. Por lo tanto, la Escuela Nacional de Estudios

Profesionales Acatlán y la Facultad de Derecho en Aragón no se analizaran debido a que estos dos campus se encuentran en el Estado de México.

El Plan de estudios analizado fue el Reciente Plan de la carrera de Derecho, aprobado en el año 2004.

3.2.1 Plan de Estudios de la Carrera.

La carrera de Derecho impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México tiene una duración de 10 semestres. Del primero al quinto semestre se cursan seis asignaturas. Del Sexto al Décimo trimestre, se cursan cinco materias.

En el primer semestre, la carga académica para los alumnos es: Introducción al Estudio del Derecho, Historia del Derecho Mexicano, Sociología General y jurídica, Teoría del Estado, Derecho Romano, Ética y Derechos Humanos.

En el segundo semestre, las materias que se cursan son: Teoría del Derecho, Acto Jurídico y Personas, Teoría de la Ley Penal y del Delito, Teoría de la Constitución, Derecho Romano II y Metodología Jurídica.

Al cursar el Tercer Semestre, los alumnos llevan las siguientes materias: Teoría del Proceso, Bienes y Derechos Reales, Delitos en Particular, Derecho Constitucional, Sistemas jurídicos y Teoría Económica.

En el Cuarto Semestre, las materias a cursar son: Derecho Procesal Civil, Obligaciones, Sociedades Mercantiles,

Garantías Constitucionales, Derecho Administrativo I y Derecho Económico.

En el quinto semestre, las materias a cursar son: Derecho Procesal Penal, Contratos Civiles, Títulos y Operaciones de Crédito, Derecho Internacional Público, Derecho Administrativo II y Régimen Jurídico del Comercio Exterior.

Las materias que corresponden al sexto semestre son: Derecho Fiscal, Familia y Sucesiones, Contratos Mercantiles, Derecho Internacional Privado I y Derecho Individual del Trabajo.

En el séptimo semestre, las asignaturas a cursar son: Derecho Fiscal II, Amparo, Derecho Bancario y Bursátil, Derecho Internacional Privado II y Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo.

Al cursar el Octavo Semestre, la carga académica será la siguiente: Seguridad Social, Filosofía del Derecho, Derecho Agrario y dos materias electivas.

En el Noveno semestre, las materias a cursar serán: Cuatro Materias Electivas y Una Optativa.

En el décimo semestre, se cursan cinco materias optativas.

3.2.2 Análisis de las Asignaturas.

Sociedades Mercantiles

La clase comenzó a las 11:10 A.M. La maestra comenzó con la concepción de la Sociedad de Responsabilidad Limitada. Posteriormente, pidió a las alumnas y alumnos se juntaran en equipos ya preestablecidos por estos últimos. La maestra dictó tres preguntas, posteriormente les solicitó que buscarán en la Ley, las respuestas. El ejercicio fue resuelto en equipos. Las soluciones al ejercicio fueron entregadas a la maestra por escrito.

De esta forma finalizó la clase. La hora a la que concluyó eran las 12:40 horas. La profesora de esta materia no pasó lista de asistencia.

La forma de evaluar consiste en: Un examen final, cuyo valor es del 60 % de la calificación. 30% ejercicios en clase. El restante 10 % corresponde al valor asignado a las tareas.

Como anotación adicional, en el salón hay un estrado, las bancas están fijas. Arriba del pizarrón, se encuentra una pantalla para proyectar imágenes.

Teoría de la Constitución

A las 11:30 horas comenzó la Cátedra. El profesor comenzó a impartir su cátedra al hablar sobre el Poder Judicial Federal.

Su exposición fue únicamente verbal. No se auxilió del pizarrón. Ésta duró cerca de 50 minutos. Al finalizar, el educador preguntó si existían dudas. Una alumna preguntó acerca de las funciones del Consejo de la Judicatura Federal. El

profesor contestó que en lugar de llamarles funciones del Consejo de la Judicatura, él las nombraría como atribuciones. Estas son tres: Atribuciones Legislativas, Atribuciones Ejecutivas, y Atribuciones Jurisdiccionales. El profesor hizo el señalamiento que verían ampliamente este tema dentro de dos clases, por ello, sólo contestaba limitadamente.

En seguida, el profesor preguntó si existen más dudas acerca de lo visto en clase. Un alumno preguntó si el Consejo de la Judicatura interfería en el sentido de fondo de una sentencia de algún Juez. El profesor mencionó que no es función del Consejo decir el Derecho, sino sólo colaborar en la vigilancia del Poder Judicial. El primer agente educativo mencionado al principio del presente párrafo, volvió a preguntar si existían más dudas acerca del tema expuesto, ahora nadie preguntó.

En virtud de que no había más dudas, la clase se dio por finalizada. No se dejó tarea. La cátedra culminó a las 12:50 horas. La forma de evaluar consiste en dos exámenes parciales que se dividen entre dos. Si no se pasa la materia, se tiene derecho a ir al examen final.

Teoría del Estado

El profesor inició la Cátedra las 11:10 horas. El tema tratado era la División de Poderes en el Estado Contemporáneo. Toda la cátedra la impartió el profesor a través de la exposición verbal. Este se apoyó de gis y pizarrón para ilustrar el tema impartido. Las y los alumnos tomaban nota de lo escrito en el pizarrón.

La clase se impartía de 11:00 a 13:00 horas. La sesión finalizó a las 13:00 horas. El profesor nunca preguntó a los educandos si existían dudas, mucho menos les permitió participar en clase.

La forma de evaluar, consiste en la siguiente: 50% de la calificación es asignado a un examen final. El otro 50 % consiste en entregar las tareas entregadas en la fecha indicada, sin posibilidad de ser entregadas en fecha posterior.

La estructura del Salón de clases es de un estrado, con pupitres de metal, y fijos.

Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo

La profesora inició su cátedra a las 11:00 en punto. Esta comenzó la clase al pasar la lista de asistencia. Posteriormente dio inicio su exposición del tema Contrato Colectivo de Trabajo. Su participación duró cerca de 45 minutos.

Posteriormente preguntó a alumnas y alumnos si existían dudas acerca del tema. Un alumno preguntó las diferencias entre un contrato individual de trabajo y un contrato colectivo. La maestra le respondió en forma de pregunta, pues le cuestionó que cuantos trabajadores intervenían en el contrato individual de trabajo. El alumno respondió que un trabajador. Ante la respuesta, la maestra hizo ver la diferencia entre los dos tipos de contratos, al argumentar que en un contrato individual de trabajo las condiciones laborales serán particulares y concretas para la o el empleado, mientras que el contrato colectivo de trabajo las condiciones de trabajo serán aplicadas a varias o varios trabajadores. Al finalizar la

explicación, la maestra explicó que el tema que verían la siguiente clase sería el machote de un Contrato colectivo de trabajo, por lo que pidió a las y los alumnos, traer para la siguiente clase su Ley Federal del Trabajo, sin falta. La clase dio por finalizada a las 12:40 horas.

La forma de evaluar de este profesor consta de dos exámenes parciales. Se promedian entre dos y se obtiene la calificación final. Si no se pasa la materia al presentar estos, se puede asistir al final. El requisito para presentar éste es tener el 80 % de asistencia a la materia.

Amparo

La sesión dio comienzo a las 11:10 horas. La profesora explicó que se proyectaría en pantalla, con el auxilio de un cañón, la estructura de los tribunales del Poder Judicial de la Federación.

La profesora, con el auxilio del aparato anterior, inició su presentación en el Programa Power Point. Empezó a explicar el diagrama que ilustraba la estructura del Poder Judicial Federal, desde la Suprema Corte de Justicia, hasta los Juzgados de Distrito.

Se presentaron alrededor de 20 pantallas del Programa de cómputo antes mencionado.

Al finalizar la exposición, se encendieron las luces y la maestra preguntó a las y los alumnos, si no existían dudas. Nadie preguntó. Todos parecían interesados en el tema, pues nadie se aburría. La profesora indicó que el siguiente tema a

revisar era el amparo indirecto, por lo que pidió a las y los alumnos que revisaran el tema. La sesión dio por concluida a las 12:45 horas.

La forma de evaluar es la siguiente: Se presentan dos exámenes parciales como requisito para presentar el examen final, éste último es que contiene el 100% la calificación.

Derecho Agrario

El profesor comenzó su clase a las 10:05 horas. En primer lugar, preguntó que se había visto la clase pasada. Un alumno le recordó que se habló acerca de los Tribunales Unitarios Agrarios.

Posteriormente, el profesor indicó que en la clase se verá el tema: El tribunal superior agrario y su competencia. Su explicación acerca de este tema duró cerca de 60 minutos. Al finalizar esta, preguntó a los alumnos si tenían dudas. Un alumno preguntó el lugar de ubicación física de este último Tribunal, a lo que el profesor le contestó que se encuentra en el Distrito Federal. Éste último volvió a preguntar si existían más dudas acerca del tema, nadie volvió a preguntar.

Después, el profesor indicó que el siguiente tema a revisar será el amparo en materia agraria. Su exposición duró cerca de 45 minutos. Al terminar, comentó que la siguiente clase se continuará con el tema. Así, se dio por finalizada la clase.

El maestro evaluaba con dos exámenes parciales. Si se aprueban y no se está conforme con la calificación, alumnas y

alumnos pueden asistir al final con el objetivo de subir su calificación.

Derecho Bancario y Bursátil

La clase comenzó cuando la profesora pidió el control de la Lectura encargada en la clase anterior. No la revisó ni pidió opinión a los alumnos sobre la tarea encargada.

En seguida se pasó a la explicación del tema a estudiar. Se empezó a hablar sobre la concepción de la Bolsa de Valores. La explicación que se dio de esta Institución fue cerca de una hora. Al terminar, la profesora preguntó si había dudas. Una alumna preguntó cuantas bolsas de valores hay en México. La profesora respondió que hay una sola en nuestra Nación. La profesora volvió a preguntar si había más dudas. Nadie volvió a preguntar.

A continuación la profesora proporcionó un material en copias fotostáticas. Pidió que esa lectura se entregara para la próxima semana por escrito. No fijó el número de cuartillas. Así finalizó la clase.

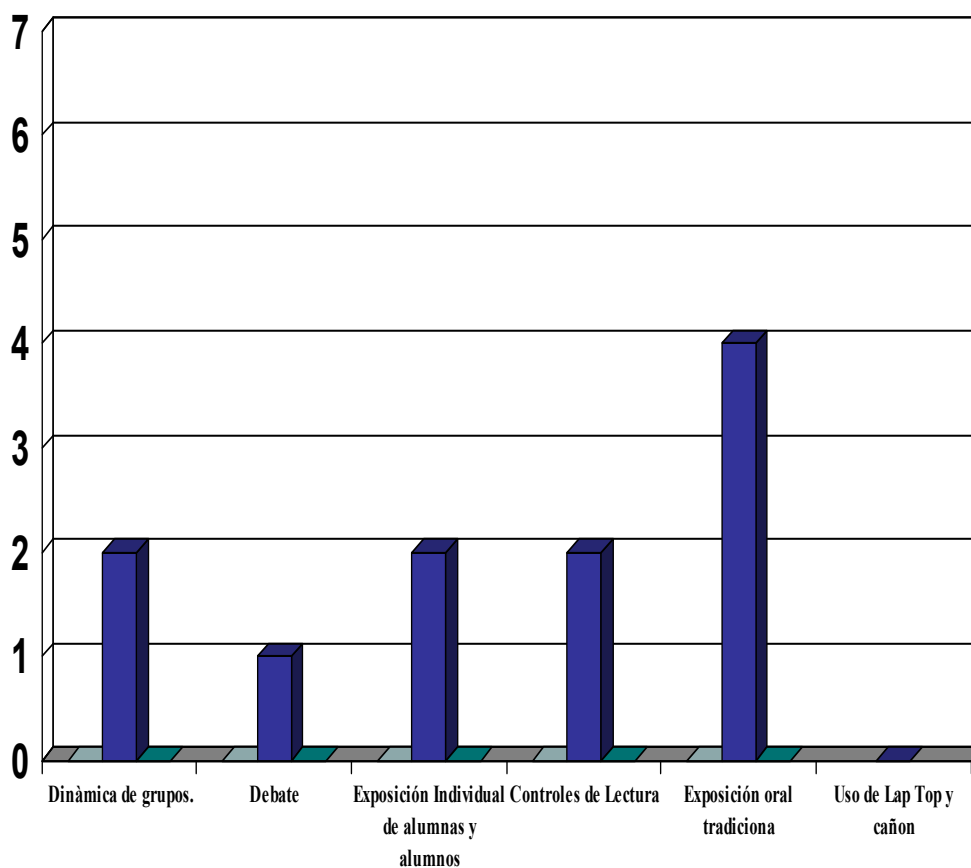
La profesora evalúa con dos exámenes parciales. Si se quiere aspirar a una mejor calificación, se presenta el examen final.

Como último aspecto de éste análisis etnográfico, observamos que en todos los salones de clase de la Facultad de Derecho, encontramos el estrado, y las bancas fijas.

Técnicas y recursos de enseñanza
implementados en clase por profesoras y profesores
de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad
Azcapotzalco.

Asignatura	Dinámica de grupos (alumnas o alumnos)	Debate	Exposición Individual por alumnas y alumnos	Controles De Lectura	Exposición Oral de Profesoras Y Profesores	Uso de material Tecnológico (lap top, cañón.)
Doctrinas Políticas y Sociales II.				X		
México, Economía, Política y Sociedad III					X	
Régimen de la Economía II.					X	
Obligaciones	X					
Teoría Constitucional II			X		X	
Teoría General del Derecho II	X	X		X		
Delitos en Particular			X		X	

Gráfica de Técnicas de Enseñanza del Derecho implementadas en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.



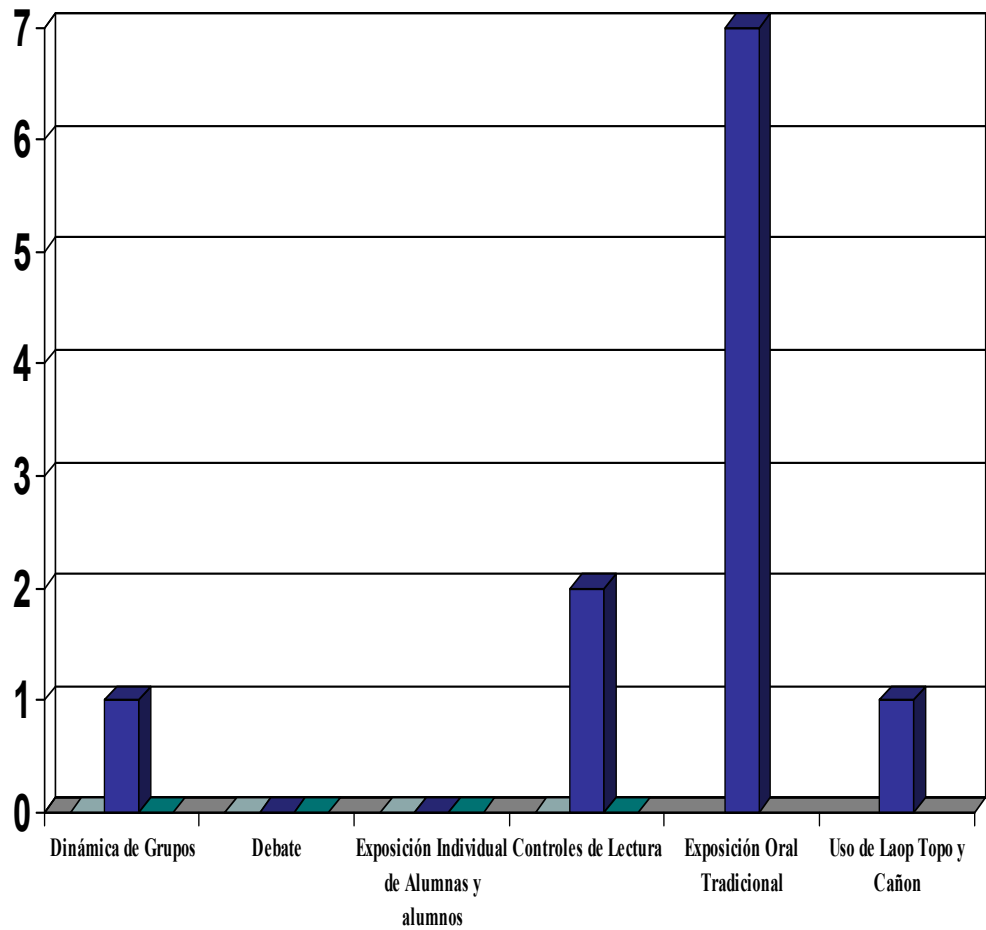
x. Técnicas de Enseñanza del Derecho.

y. Maestras y Maestros.

Técnicas y recursos de enseñanza
implementados en clase por profesoras y profesores
de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma
de México.

Asignatura	Dinámica de grupos (alumnas o alumnos)	Debate	Exposición Individual por alumnas y alumnos	Controles De Lectura	Exposición Oral de Profesoras Y Profesores	Uso de material tecnológico o (lap top, cañón.)
Sociedades Mercantiles	X				X	
Teoría de la Constitución					X	
Teoría del Estado					X	
Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo.					X	
Amparo				X	X	X
Derecho Agrario					X	
Derecho Bancario y Bursátil				X	X	

Gráfica de Técnicas de Enseñanza del Derecho implementadas en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.



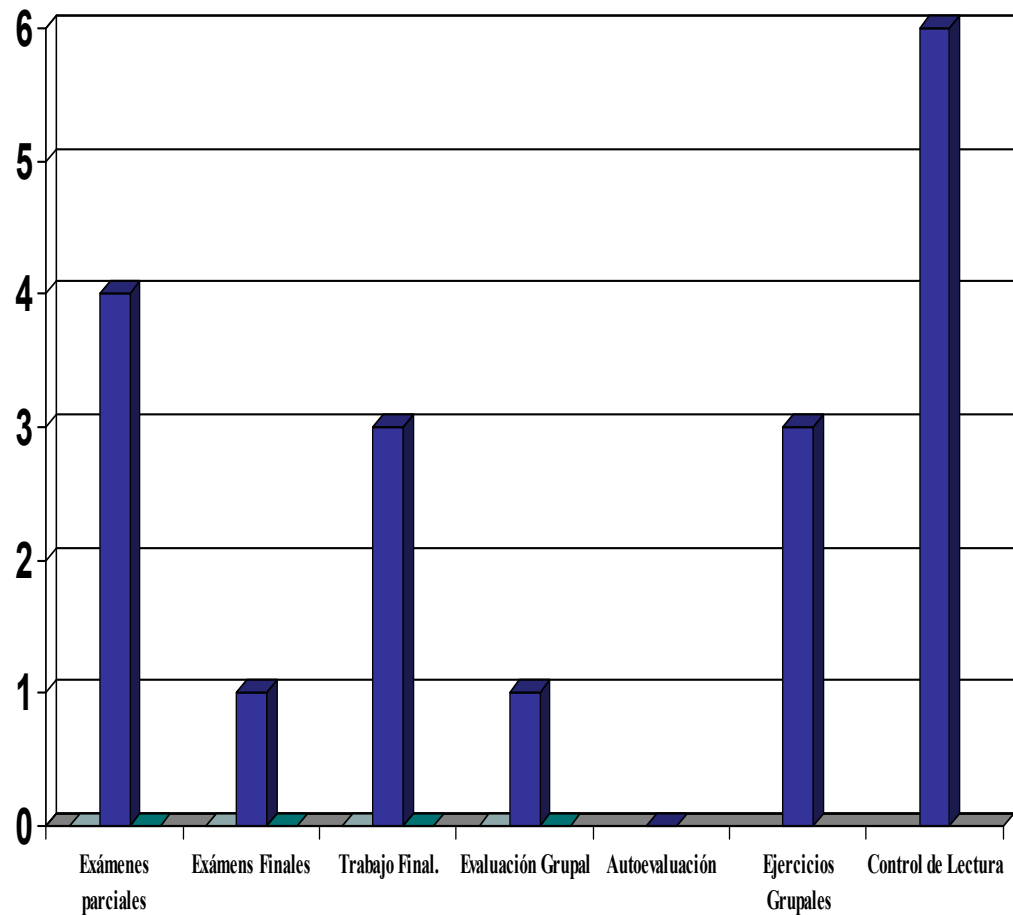
x. Técnicas de Enseñanza del Derecho.

y. Maestras y Maestros.

Técnicas de Evaluación implementadas por profesoras y profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Asignatura	Técnicas de Evaluación						
	Exámenes Parciales	Exámenes Finales	Trabajo Final	Evaluación Grupal	Auto Evaluación	Ejercicios Grupales	Control de Lectura
Doctrinas Políticas y Sociales II	X						X
México, Economía, Política y Sociedad III	X		X				X
Régimen de la Economía II	X		X				X
Obligaciones						X	X
Teoría Constitucional II	X					X	X
Teoría General del Derecho II			X	X		X	X
Delitos en Particular		X					

Gráfica de Técnicas de Evaluación implementadas por Profesoras y Profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.



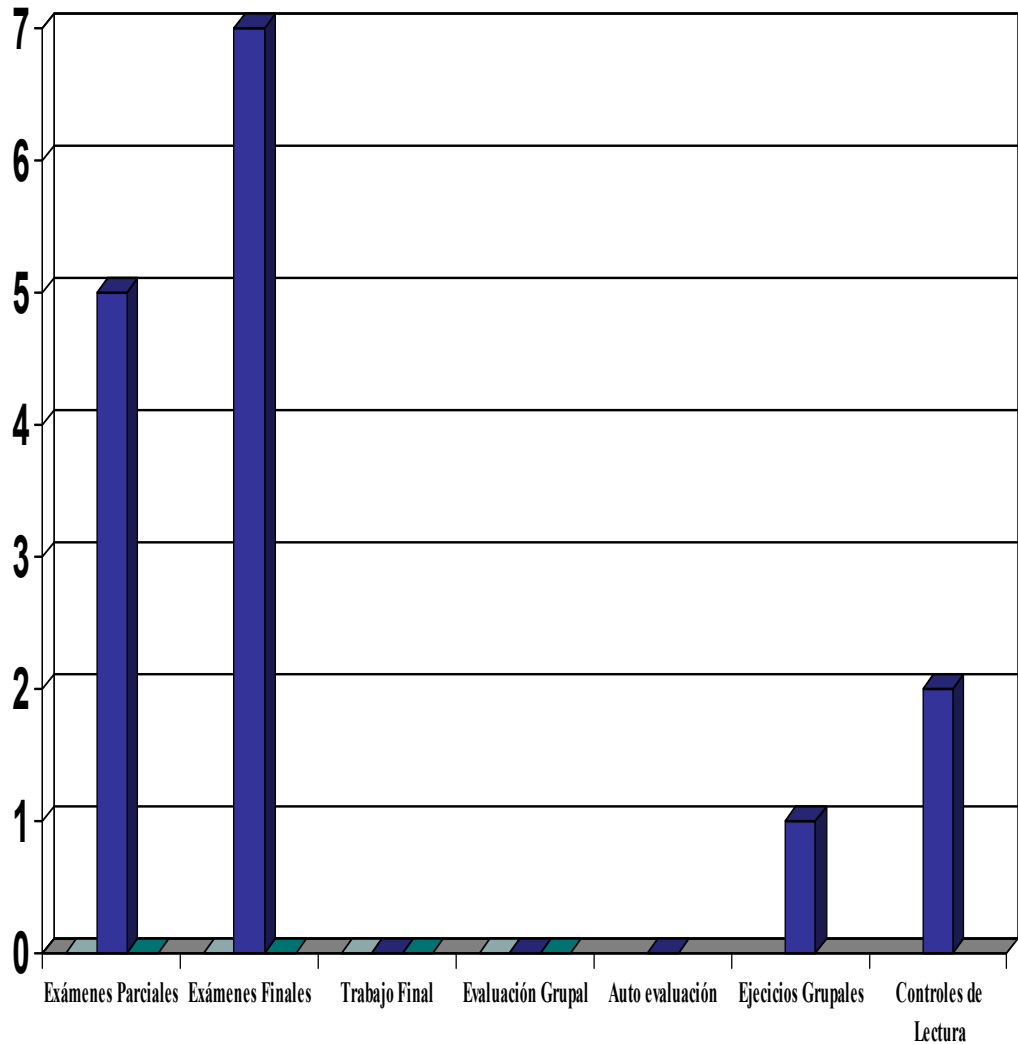
x. Técnicas de Evaluación

y. Maestras y Maestros.

Técnicas de Evaluación implementadas por profesoras y profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Asignatura	Técnicas de Evaluación						
	Exámenes Parciales	Exámenes Finales	Trabajo Final	Evaluación Grupal	Auto Evaluación	Ejercicios Grupales	Control de Lectura
Sociedades Mercantiles		X				X	X
Teoría de la Constitución	X	X					
Teoría del Estado		X					X
Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo	X	X					
Amparo	X	X					
Derecho Agrario	X	X					
Derecho Bancario y Bursátil	X	X					

Gráfica de Técnicas de Evaluación implementada por Maestras y Maestros de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.



x. Técnicas de Evaluación
y. Maestras y Maestros.

Capítulo IV

**PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA
EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS EN MÉXICO**

4.1 VENTAJAS DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LICENCIATURA EN DERECHO.-

La Didáctica Crítica es el instrumento Pedagógico que fomenta la Democracia en las Escuelas, debido a que la profesora o profesor es coordinadora o coordinador del grupo, las alumnas y alumnos son seres pensantes cuando abordan un determinado objeto de transformación propuesto por los primeros.

Profesoras y profesores que ponen en práctica la "*Operatividad de la Didáctica*",¹ siembran la semilla de Democracia en la y el educando, pues al egresar de la Universidad, éstos últimos actuarán profesionalmente en base a como fueron educados, y en la Didáctica Crítica se educan a Seres Humanos que actúan conjuntamente, todas y todos toman decisiones.

Analicemos un ejemplo. En el análisis etnográfico desarrollado en el capítulo anterior, observamos el desarrollo de una clase, en específico, de la asignatura Sociedades Mercantiles, impartida en la Facultad de Derecho. La profesora, en primer lugar menciona la concepción de la Sociedad de Responsabilidad Limitada. Posteriormente pidió a las alumnas y alumnos se juntaran en equipos ya preestablecidos por estos últimos. La maestra dictó tres preguntas, posteriormente les solicitó que buscarán en la Ley, las respuestas. El ejercicio fue resuelto en equipos. Las soluciones al ejercicio fueron entregadas a la maestra por escrito.

¹ Esta frase es obra de Margarita Pansza, Porfirio Morán Oviedo y Esther Carolina Perez Juárez, quienes son autores de la obra: *Operatividad de la Didáctica*.

Aquí podemos observar claramente como se utilizó la Didáctica Crítica, pues la profesora asumió el rol de una coordinadora, las alumnas y alumnos conocieron y luego analizaron una concepción de la Sociedad de Responsabilidad Limitada. Las y los educandos, al actuar en equipos, intercambian sus puntos de vista, y emiten sus conclusiones. Todos pudieron participar en la construcción del objeto de transformación, que en el presente caso, se trató del último tipo de Sociedad.

Consideramos que ésta corriente Didáctica hace participar los educandos en un determinado tema de estudio, y posteriormente, junto a la coordinadora o coordinador, lo critique. Una de las ideas fundamentales de la Didáctica Crítica, es propiciar que alumnas y alumnos analicen un determinado objeto de estudio propuesto por los coordinadores, de una manera crítica, con la finalidad de transformar dicho objeto. Uno de los instrumentos para lograr este fin, lo constituye el trabajo en equipo. Dentro de las dinámicas de Grupo para los educandos, se encuentran:

“A) Dinámicas con participación de Expertos:

Simposio.

- Congreso.*
- Mesa Redonda.*
- Panel.*
- Entrevista Pública.*
- Entrevista Privada.*
- Diálogo o Debate Público.*

B) Dinámicas con participación de grupos:

- *Discusión.*
- *Sesiones de cuchicheo.*
- *Corrillos.*
- *Phillips 66.*
- *Reja*
- *Foro.*
- *Asamblea.*
- *Seminario.*
- *Comisión*
- *Estudio de caso.*
- *Torbellino de ideas".²*

Al analizar la asignatura de Sociedades Mercantiles, la Técnica de Grupos con la participación de alumnos, la profesora utilizó el formato Philips 66, pero adaptado a equipos de 4 personas, donde las y los educandos conocieron, analizaron, y finalmente, sintetizaron el tema de la clase.

Cuando se pone en práctica la Didáctica Crítica, paulatinamente se abandona un aspecto negativo que tenía la Escuela Tradicional, este aspecto es el verbalismo.

"Uno de los mecanismos a través de los cuales la educación tradicional suele ocultar la realidad es el énfasis unilateral de la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida".³

Es por ello, que la Didáctica Crítica, al permitir la participación de alumnas, alumnos, coordinadoras y

² Andueza, María, *Dinámica de Grupos en Educación*, Tercera Edición, México, Trillas - ANUIES, 1983, p.p. 42 a 66.

³ Barreiro de Nudler, Telma, "La Educación y los Mecanismos ocultos de la Educación", *Revista de Ciencias de la Educación*, Rosario, Argentina, Axis, 1975, p.p. 100 y 101.

coordinadores en el estudio de un tema en específico, se propicia una participación democrática.

Por otro lado, se produce un estudio, análisis, crítica y transformación de un tema propuesto por la coordinadora o coordinador. De esta forma, se abandona el verbalismo. Como mencionaba la autora antes citada, éste oculta al realidad al presentar ciertos argumentos, y no permitir reflexionar a alumnas y alumnos sobre el tema ha estudiar.

Así, las y los educandos pueden indagar caminos, métodos y técnicas para construir un cierto sector de la realidad (un tema propuesto por la o el maestro) con la finalidad de poner en práctica sus conocimientos y habilidades en su terreno profesional, sea como abogados del Poder Ejecutivo, Legislativo, Judicial, postulantes, consultores, docentes, investigadores, etc.

Hasta el momento, hemos tratado de mostrar como la Didáctica Crítica en la Licenciatura en Derecho, permite la formación de espacios democráticos, en el momento en que educadoras, educadores, alumnas y alumnos, participan en el estudio, análisis y síntesis de un objeto de estudio.

Como segunda ventaja, mostramos como una Dinámica de Grupo puede mostrar el trasfondo de un objeto de estudio. Una técnica de estudio acorde a la Didáctica Crítica, desentraña características de un objeto de conocimiento, en clara contraposición al verbalismo, típico de la Didáctica Tradicional, que en su aspecto negativo, no permite develar rasgos importantes de un objeto de estudio, debido a que sólo se presenta ciertos rasgos de éste último, y no se permite el cuestionamiento de las y los alumnos.

Otra ventaja que presenta la Didáctica Crítica en la carrera de Derecho, es la de formar profesionales críticos y transformadores de esta disciplina. Esta ventaja se deriva de la participación democrática de la coordinadora y coordinador con las y los educandos en las aulas.

En el momento en que aquellos fomentan la participación de las y los estudiantes, se está dando paso a que estos piensen si un objeto de estudio determinado, es benéfico para el Ser humano, y sobre todo, para la sociedad.

Debido a que esta corriente Didáctica fomenta el análisis y síntesis del conocimiento en grupo, esto trae como consecuencia que las y los educandos busquen una Epistemología que sea útil para otros, en el mejor de los casos, para el grupo en general.

Este aspecto será sumamente benéfico, si la o el egresado de la carrera de Derecho que estudió en la Universidad Pública, aplica la generación del conocimiento para beneficiar a los demás al momento de ejercer la profesión.

Cuando una abogada o abogado de la Universidad Nacional Autónoma de México, o de la Universidad Autónoma Metropolitana apliquen determinado conocimiento, hay más consciencia de lo que se realiza, hay más información acerca de quien se va a beneficiar.

Por ejemplo, si un abogado labora en el Poder Legislativo, Federal o local, buscará elaborar leyes que resulten más justas y benéficas para la sociedad, al fin y al cabo, gracias a ésta, se pagan los estudios de nosotros, los estudiosos del Derecho que hemos egresado de Universidades Públicas.

Es importante señalar que es una parte de la sociedad, como clases media, baja, intelectuales, profesionistas, quienes pagan sus impuestos, con ellos, se mantienen los espacios públicos, pues los mayores evasores de impuestos son algunas empresas transnacionales y grandes empresas, muchas de ellas, apoyadas por egresados de la Escuela Libre de Derecho, abogados sin ética, militantes en el Partido Acción Nacional (PAN). Por otro lado, Diego Fernández de Cevallos se destaca por su falta de ética y responsabilidad, pues como Senador por el PAN en el año 2002, también fue abogado postulante. En este tiempo, litigó contra la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. La pretensión era la devolución de impuestos a favor de la empresa Jugos del Valle S.A. de C.V. por más de mil millones de pesos.

No se pueden permitir más actos de irresponsabilidad. No es posible permitir que este tipo de abogados realice su ejercicio de la profesión. O Fernández de Cevallos gestiona a favor de la mayor parte de la sociedad en su papel de legislador, o litiga contra el gobierno, como lo hace constantemente en su papel de postulante. La doble moral que maneja como miembro del PAN, no tiene que repercutir contra los intereses de la mayor parte de la sociedad.

Un camino para frenar este tipo de hipocresía que juegan muchos abogados militantes de la derecha, es la Educación. La educación crítica, puede evitar, al menos frenar, la formación de este tipo de abogados, debido a que en esta corriente educativa, se fomenta la creación o transformación del conocimiento en grupo, que favorezca a la mayoría de sus integrantes.

En la época contemporánea, que para algunos es la Posmodernidad, y para otros "modernidad",⁴ la Didáctica Crítica constituye un Instrumento para transformar aspectos negativos de un estudiante de Derecho, egresado de las Universidades Públicas, pues si bien es cierto que de las Universidades Públicas han egresado abogados polémicos, también lo es que en la mayor medida en la cuál la Didáctica Crítica se aplique con mayor frecuencia al interior de éstos últimos espacios, se formaran personas, cada vez más conscientes, de las consecuencias que aparecen al ejercer la profesión de abogado.

Si queremos resaltar ventajas que aporte esta corriente Didáctica en el terreno del litigio, podemos buscar el ejemplo de abogadas y abogados conscientes de la defensa de los intereses de los seres humanos. Así, se puede evitar formar licenciados en derecho que defiendan a asesinos de estudiantes de 1968; es decir, defender a Luis Echeverría, que en la actualidad ha sido absuelto de todo proceso penal.

Otra ventaja que presenta la Didáctica Crítica, es la visión integral que tiene acerca de la relación Ser humano- Escuela - Sociedad. Esta corriente esta enfocada en analizar y transformar estos tres elementos.

Es por ello que, esta corriente Didáctica es escrupulosa en la elaboración de Planes y Programas de Estudio. Al poner atención a la Currícula, formal y oculta, se plasma la visión que tendrá cada institución acerca de sus egresados; es decir, aquellos instrumentos, formarán un cierto tipo de profesional del Derecho.

⁴ Cfr. Vattimo, Gianni, *Ética de la Interpretación*, Barcelona, Paidós, 1991.

En el caso del Plan de Estudios de la carrera de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, encontramos mucho más aciertos que desaciertos.

Analicemos el caso particular y concreto de la asignatura Teoría Constitucional. A nuestro particular punto de vista, constituye una gran ventaja que se imparta Teoría Constitucional, en vez de Derecho Constitucional. Es mejor llevar la primera, porque de esta forma, no sólo se estudia las normas constitucionales, sino que además de estudiar a éstas, se analiza que es una Constitución Política, que es la Política, que es el Estado, además se analizan ciertas Doctrinas Económicas, se estudian las Instituciones Políticas, Jurídicas y Económicas. Así se estudia Derecho, pero con el auxilio de otras disciplinas, como la Economía, la Ciencia Política, la Historia.

Por el contrario, si se cursa la asignatura Derecho Constitucional, se adquieren conocimientos sobre el Sistema Jurídico acerca de la Constitución Política, pero no se estudia lo establecido en la última parte del párrafo anterior, es decir, se estudia al Derecho en forma aislada, sin un enfoque multidisciplinario.

Es una diferencia significativa si una alumna o alumno, cursa en la UNAM o en la UAM Teoría Constitucional, a otro educando que curse la materia de Derecho Constitucional en otra Institución, pues tendrá más conocimiento el egresado de las Primeras Universidades.

Esta ventaja de la Didáctica Crítica; es decir, cuando utiliza el enfoque multidisciplinario, en la elaboración de Planes y Programas de Estudio, es una muestra que esta corriente

utiliza un enfoque holístico, que no se limita a elaborar Planes con materias aisladas.

Veamos otra ventaja de esta Didáctica, sólo que ahora en el terreno del Aprendizaje Significativo. El trabajo en Dinámicas de Grupo con alumnas y alumnos, favorece el aprendizaje significativo. Si maestras y maestros utilizan las técnicas grupales, fuera o dentro de la clase, pueden lograr que las y los educandos retengan los conocimientos por mayor lapso de tiempo. Una alumna o alumno puede recordar tal o cuál conocimiento, sin repetirlo de memoria, cuando éste fue analizado en el aula bajo un trabajo por equipos.

Esta última ventaja, es una aportación muy propia de la Didáctica Crítica, que no se presenta en la escuela tradicional, ni tampoco en la tecnológica, debido a que en la segunda, se trabaja con la persona en forma individual, mientras que en la tercera, es decir, la tecnológica, también se trabaja de forma individual, sólo que apoyada de aparatos tecnológicos, como computadora, lap top, proyector de acetatos, compact disk, televisión, etc.

4.2 DESVENTAJAS DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

Toda Institución o categoría de pensamiento, creada por el Ser humano, presenta ventajas y desventajas, unas con mayor número de las primeras que de las segundas, otras, viceversa. Todo lo creado por nosotros, es perfectible.

Así, la Didáctica Crítica presenta ciertas desventajas. Una de éstas, es la siguiente: *"si se discute o critica demasiado no se llega a nada"*.⁵

Pensamos que en esta corriente, se puede presentar este hecho cuando falte tiempo para que en el cierre de la clase, la coordinadora o coordinador exponga lo más sobresaliente de lo trabajado en la sesión. Si la clase no es suficiente para dar a conocer las conclusiones a las y los alumnos, entonces puede haber cierto descontrol en los últimos, debido a que no hay un rumbo que lleve destino al tema estudiado.

Es ante este hecho, que se reconoce la labor del docente que lleva a cabo esta corriente Didáctica. La o el docente adscrito a la Didáctica Crítica, sabrá si interrumpe un debate entre los educandos, o lo deja fluir, aún si concluye la sesión, aún cuando no se llegue a lograr al cierre de la clase.

Es por ello, que la Didáctica Crítica, necesita de personas que estén capacitados para enfrentar los dilemas que presenta el acto educativo, único e irrepetible.

Resulta fundamental la figura de las y los profesores que ponen en práctica a la Didáctica Crítica, pues:

"es importante la Institución de formación inicial se replantee tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Es decir, los modelos con los cuales los alumnos aprenden, se extienden con

⁵ Trejo Sanchez Karina. *Tesis para obtener el grado de Maestra en Derecho. Propuesta de Perfil Didáctico para el Docente de Posgrado: Caso de la Facultad de Derecho de la UNAM.* México, 2003. p. 134.

el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en el modelo de su actuación".⁶

4.3 PERSPECTIVAS DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNAM Y UAM

La Didáctica Crítica aplicada a la enseñanza del Derecho a nivel Licenciatura, es aplicada en pocas ocasiones, es necesario que se implemente con mayor frecuencia en las Universidades públicas, pues pensamos que es el instrumento ideal para cambiar ciertos paradigmas o ideología en el Derecho.

Es necesario conocer un cierto sector de la realidad, para posteriormente, transformarla. Esto se logra con una actitud crítica, misma que se propicia con la Instrumentación didáctica, pues con esta, se descubre todas las aristas de un determinado objeto de estudio, no se ocultan éstos con el verbalismo, tan usado en otras corrientes didácticas, como la tradicional.

Parece que la implementación de esta corriente, luchará con ciertos usos, como lo es la técnica antes descrita y tan utilizada en la enseñanza del Derecho. Si abandonamos esta técnica del verbalismo, ayudaremos a la Democracia. Colaboraremos con la construcción del conocimiento que beneficie a todos, o al menos, a la mayoría de la población. Si abordamos un cierto sector de la realidad a estudiar bajo los postulados de la Didáctica Crítica, entonces estaremos conscientes que el conocimiento debe beneficiar a la mayor parte de la población, y sobre todo, quienes sostienen con sus impuestos, a las Universidades Públicas.

⁶ Imbernón, Francisco, *La formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*". Tercera Edición, Barcelona, Editorial Graó de Serveis pedagògics, 1998. p. 51.

A futuro, la Didáctica Crítica aplicada a la enseñanza del Derecho, si quiere consolidarse, tendrá que implementar cursos de actualización de la Didáctica Crítica al interior de la Facultad de Derecho de la UNAM y del Departamento de Derecho de la UAM.

Es indudable que hoy en día, se imparten cursos de actualización, pero esto no implica que sean cursos para de implementación de la Didáctica Crítica.

Si se implementan estos cursos para maestras y maestros de la Facultad de Derecho, se puede difundir esta corriente crítica, pues hay desconocimiento de ésta última.

Una de las causas por la que no se aplica la Didáctica Crítica en la enseñanza del Derecho, es porque muchos docentes sólo cuentan con el grado académico de Licenciado en Derecho, pero no han cursado un posgrado. Es en la Maestría de la Facultad de Derecho de la UNAM, donde se imparte la vertiente pedagógica de la carrera. Veamos un ejemplo: En las convocatorias de la Facultad de Derecho para concurso de oposición, se solicitan, como requisitos esenciales, los siguientes:

"a) Tener Título de Licenciado en Derecho.

*b) Demostrar aptitud para la docencia."*⁷

De esta forma, si un docente muy capaz, con título de licenciado en Derecho, sin estudios de posgrado, puede incorporarse a la planta docente.

⁷ *La Gaceta de la UNAM*. Número 3883, México, UNAM, 23 marzo 2006, p. 22.

Por estas razones, es necesario impartir dichos cursos o Diplomados en Didáctica Crítica del Derecho, pues de esta forma, se puede dar a conocer a las personas que se encuentren en este último supuesto, de la anterior corriente.

La Didáctica Crítica debe fomentar en la o el docente de cualquier asignatura o unidad de enseñanza aprendizaje de Derecho, utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a cada Unidad Temática, objetivo o contenido del Plan de estudios, el uso de la Constitución, la legislación, la jurisprudencia, los principios generales de Derecho, el estudio de casos prácticos, y la opinión de destacados juristas, pues en muchas ocasiones, esto no sucede, sólo se estudia en base a lo que dispone la ley, y se descuida la jurisprudencia y los casos prácticos. En el otro extremo, hay ocasiones en que se quiere abusar del uso de lo que dispone tal o cual jurista, pero se olvida de fomentar, a posteriori, el criterio de cada educando.

De igual manera, podemos señalar, que del análisis etnográfico realizado en el capítulo anterior, observamos que en la Facultad de Derecho, el mobiliario y la estructura de los salones de clase, no favorecen a las Técnicas que puede desarrollar la Didáctica Crítica.

Por otro lado, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, aunque no hay estrado ni pupitres fijos, si hay un escritorio para profesoras y profesores. Sin embargo, es demasiado loable que algunas profesoras y profesores, la implanten, a pesar de la infraestructura. Se habla muy bien de estos últimos, pues a pesar de la estructura de las aulas, esto no es impedimento para realizar su labor docente.

Si se quiere implementar la Didáctica Crítica con mayores facilidades, es muy recomendable eliminar el estrado del salón. De igual forma, sería mejor si las bancas o pupitres no se adhieren al piso.

En el nivel medio superior, tenemos el caso particular de la estructura del Salón de clase de un CCH. En estos salones no hay estrado, no hay bancas fijas al piso. En su lugar, hay mesas fácilmente movibles. Aún dentro de los laboratorios de Física o Química, las mesas son para cuatro personas

En el nivel de educación superior, las Universidades que creen y practican el sistema modular, como la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, cuentan con salones de clases iguales a estos últimos. En el aula, se encuentran dos pizarrones, uno en cada muro. No hay estrado, tampoco escritorio para profesoras y profesores. La finalidad de esto último, es para que estos estén totalmente integrados, sin barreras, a los educandos. Recordemos que este es un principio básico de la Didáctica Crítica, el que la o el coordinador, construyan el conocimiento junto con las y los educandos. Es por ello que el Sistema modular no implementa un escritorio. Por otro lado, se colocan mesas donde hay lugar para dos alumnas o alumnos. Así, se eliminan las bancas fijas al piso. Éstas últimas son para implementar el trabajo en equipos de trabajo en la hora de clases.

La Didáctica Crítica sugiere poner énfasis en la relación Educación – Sociedad para crear o modificar los Planes y Programas de Estudio en las Universidades Públicas, sobre todo, si se trata de la Facultad de Derecho y de la Universidad Autónoma Metropolitana. En nuestro mundo complejo, donde el mercado de trabajo exige especialidad de un solo sector de

la Disciplina, hay gran desconcierto para afrontar un problema. Un motivo de esto último, es porque muchas Instituciones crean técnicos aplicadores del Derecho y no juristas. Los primeros sólo ejercen el Derecho de manera formalista, la ley es la ley y no hay más. Esta es una visión muy limitada del Derecho. En cambio, los juristas, la mayor parte de ellos son egresados de Universidades Publicas. A diferencia de los primeros, los juristas si saben resolver más problemas porque cuentan con otros conocimientos de tipo económico, político y social.

Se tiene que tomar en cuenta lo que demande la Sociedad. En la época actual, la mayor parte de la población demanda de las y los licenciados en Derecho, una nueva "*cultura de la legalidad*",⁸ transparencia, responsabilidad y honestidad en el ejercicio profesional.

Merece comentario especial, la frase entrecomillada en el párrafo anterior. En Democracias europeas, como la Italiana, en la cual tiene un grado de desarrollo diferente a nuestro contexto Mexicano, pero con problemas muy similares, como el narcotráfico de estupefacientes, la mafia, el secuestro, etc., esta frase ha costado miles de vidas, mismas que creyeron en un Estado Social de Derecho, en una Democracia, como el triunvirato antimafia, conformado por Leoluca Orlando, Giovanni Falcone y Paolo Borsellino, estos dos últimos, *magistrados y seres humanos valientes, que creyeron en la transformación de Sicilia*, una ciudad dominada por la *Cosa Nostra*, misma que permeó en el gobierno, la iglesia y otras instituciones.

⁸ Cfr. Orlando, Leoluca, *Hacia una Cultura de la Legalidad. La experiencia siciliana*, México, UAM, 2004.

La batalla ha sido ganada por las personas que creyeron en la renovación y en la cultura de la legalidad en esa ciudad.

“Podría citar estadísticas que muestran el cambio que fue consecuencia de lo que hicimos. Después de un período en el que murieron cientos de personas cada año, en 1999, por ejemplo, sólo hubo once asesinatos en Palermo, y ninguno de ellos relacionado con la mafia. Sin embargo, la verdadera prueba de que se había levantado el largo asedio, se ve en la calidad de vida, en nuestras calles, en nuestras plazas...Y ahora el comercio no sería el de heroína y el asesinato, como había sucedido durante el último cuarto de siglo, sino el comercio de ideas sobre como se podía renovar las ciudades y las culturas”.⁹

Así, parece que la Facultad de Derecho avanza y puede seguir marcando un precedente en relación a los valores que demanda la mayor parte de la población y arriba citados. Basta observar que en el primer semestre se imparte la materia Ética y Derechos Humanos. Sin embargo, si profesoras y profesores de esta asignatura, se adhieren a la corriente de la Didáctica Crítica, lograrán que las y los educandos reconstruyan los valores que la mayor parte de la población demande, no lo que soliciten las élites minoritarias.

En relación a la construcción y reconstrucción del conocimiento o los valores, Frida Díaz Barriga, una de las autoras destacadas acerca del constructivismo, argumenta la

⁹ Ibidem, p.p. 11 y 12. Las letras negritas son énfasis nuestro.

forma en que éste se presenta en la enseñanza “desde el marco constructivista, la enseñanza debe entenderse como una ayuda ajustada y necesaria a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre los contenidos programados”.¹⁰

Así, la Didáctica Crítica tiende a seguir esta corriente constructiva, misma que permite la transformación y cambio, necesario para eliminar lo que no es benéfico para la mayor parte de la población y que beneficia a sólo unos cuantos, y que en el generalmente, el bienestar de estos últimos, no es ganado legítimamente, independientemente si es legal o no.

¹⁰ Díaz Briga, Frida, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGrawHill, 2000, p. 363.

CONCLUSIONES

I.- La Didáctica Crítica es la corriente que forma verdaderos espacios democráticos en las aulas, donde alumnas, alumnos, profesoras y profesores, conocen, analizan y sintetizan un objeto de conocimiento en forma conjunta. De esta manera, la autoridad de las y los profesores es respetada por los educandos, porque no se impone con autoritarismo.

II.- Cuando las y los alumnos expresan su entendimiento acerca de un contenido estudiado bajo la clase de la Didáctica Crítica, se utiliza el constructivismo. En esta última concepción, se da mayor importancia a la forma sobre como se conoce un cierto sector de la realidad a estudiar, y no se pone tanto énfasis en lo que se encontró. Esto es sumamente benéfico, pues así, las y los educandos pueden llegar a un cierto resultado que no necesariamente es lo que se ha tomado como dogma. Así se da la construcción del conocimiento sin dogmas que estanquen al conocimiento.

III.- En las Universidades Públicas del Distrito Federal, como lo es la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Departamento de Derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana, la Didáctica Crítica se aplica muy poco. Uno de los mayores obstáculos por no aplicarse, es porque muchos maestros no conocen esta corriente. Por ello, resultará fundamental impartir en la Facultad de Derecho cursos o Diplomados de Didáctica Crítica para docentes que no hayan cursado la Maestría en Derecho de la misma Facultad. Por otro lado, existe el obstáculo de la infraestructura del salón de clases en la Facultad de Derecho, para evitar esto último es necesario que se elimine el estrado y las bancas fijas al piso. De esta forma, se podrán desarrollar con mayor facilidad

Técnicas Grupales, como la Dinámica de grupos con participación de alumnos. Sin embargo, a pesar de éste último obstáculo, se reconoce que algunas profesoras y profesores llevan a cabo con múltiples esfuerzos, las técnicas antes citadas.

IV.- La Pedagogía y Didáctica Crítica aplicada a la enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM y en el Departamento de Derecho de la UAM, pueden ser los que ayudan a crear abogadas y abogados con una visión crítica de las Instituciones, es decir, profesionistas que vean la esencia de la Democracia, del poder del pueblo, no de la élite neoliberal ni de las empresas transnacionales, ni de los dueños de las televisoras privadas. Formar a Licenciados en Derecho apegados a la cultura de la Legalidad, implica producir cuadros de abogadas y abogados alejados de la corrupción, comprometidos con el ejercicio honesto de la profesión.

V.- La Didáctica Crítica es cuidadosa en la creación y modificación de Planes y Programas de la carrera de Derecho. Cada asignatura o unidad de enseñanza aprendizaje que proclama esta corriente, debe estar conexas a las otras. No se puede estudiar una materia aislada del Plan de la disciplina. Nos enfrentamos a un mundo complejo, donde el mercado de trabajo nos pide especialidad en un cierto conocimiento. A esto surge una crítica: si nos perdemos en el detalle aislado de un sector de la realidad, entonces se está más cerca del error. Por el contrario, si cada conocimiento se contextualiza con otros, se cuenta con una visión holística. Esto último nos permite desentrañar la esencia de las cosas. Es benéfico que se relacionen los diversos contenidos, unidades temáticas y asignaturas en el Plan de estudios de la carrera de Derecho. Por otro lado, cada asignatura o Unidad de enseñanza

aprendizaje debe estudiar lo que demanda la práctica cotidiana. En las Asignaturas de contenido Filosófico y de Derecho Sustantivo, la Didáctica Crítica debe seguir fomentando el análisis crítico del conocimiento. Así, tendremos profesionales que puedan enfrentarse con éxito a los problemas que surjan con motivo de su ejercicio. Si las Universidades Públicas elaboran Planes y Programas que vinculen teoría y práctica, y conjunten interdisciplinariamente la perspectiva Sociológica, Histórica, Económica, Política con la Jurídica en la carrera de Derecho, se evitará a educar a abogados técnicos formalistas, y egresarán únicamente profesionistas que sean capaces de resolver problemas y crear un conocimiento que beneficie a la mayor parte de la población.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor W. Traducción Manuel Sacristán. *Crítica Cultural y Sociedad*. Barcelona, Ediciones Ariel, 1973.

Alves de Mattos, Luis, *Compendio de Didáctica General*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1963.

Andueza, María, *Dinámica de Grupos en Educación*, México, Trillas, ANUIES, 1983.

Ausubel, David P, *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*, México, Trillas, 1978.

Barba Martín, Leticia, *Pedagogía y relación educativa*, México, UNAM, 2002.

Benjamín, Walter. *Para una Crítica de la Violencia*. Tercera Edición. México, Editora Premiá, 1982.

Castrejón Díaz, Jaime, *Educación Permanente*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

Costa, Jou, Ramón. *A propósito de la Escuela Activa*. México, Nuevos Textos Educativos, 1974.

De Alba, Alicia. *Tecnología Educativa. Aproximaciones a su propuesta*. México. UAQ. 1991.

Dewey, John, *Democracy and Education*, Macmillan Company, New York, 1961.

Díaz Briga, Frida, *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGrawHill, 2000.

Díaz Barriga Arceo, Frida, et. al., *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*, Undécima reimpresión, Editorial Trillas, México, 2005.

Esto es la UAM, en Ciencias Sociales y Humanidades, sus programas de Licenciatura. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.

Freire, Paolo, *La Educación como práctica de la libertad*, Vigésimanovena edición, Siglo Veintiuno Editores, México, 1982.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Segunda Edición, México, Siglo XXI Editores, 2005.

Gilbert, Roger. *Las ideas actuales en la Pedagogía*. México. Grijalbo. 1977.

Gimeno Sacristán, José, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata, 1992.

Giroux, Henri A, *Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la oposición*, Siglo XXI Editores, México, 1992.

Henz, Hubert, *Tratado de Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Editorial Herder, 1976.

Higher, Gilbert, *El arte de enseñar*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Imbernón, Francisco, *La formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*". Tercera Edición. Barcelona, Editorial Graó de Serveis pedagògics. 1998.

Jorgensen, Mosse, *Una escuela para la democracia*, Alertes S.A. Ediciones, Barcelona, 1977.

Kelly, W.A., *Psicología de la Educación*, Séptima Edición, Madrid, Ediciones Morata, S.A., 1982.

Klein, Stephen B. *Aprendizaje. Principios y Aplicaciones*, Segunda Edición, Madrid, McGraw Hill, 1994.

Lapassade, G. *Grupos, Organización e Instituciones. La Transformación de la Burocracia*. Barcelona. Gronica. 1977.

López Durán Rosalío. *Currículum Oculto y Proceso de Enseñanza Aprendizaje en la Facultad de Derecho*. Tesis para el obtener el grado de Maestro en Derecho. México. UNAM. 2003.

Mclaren, Peter, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, Routledge, London, 1997.

Nassif, Ricardo, *Pedagogía General*, Buenos Aires, Editorial Kapeluzz, 1972.

Orlando, Leoluca, *Hacia una Cultura de la Legalidad. La experiencia siciliana*, México, UAM. 2004.

Palmer, Richard E. *Hermeneutics*. Eight Printing, U.S.A, Northwestwestern University. 1988.

Pansza González, Margarita, et. al., *Fundamentación de la didáctica*, Volumen I, Décima Edición, México, Gernika, 2000.

Pozo, Juan Ignacio. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* .España, Editorial Morata, 1989.

Planchard, Emile, *La pedagogía contemporánea*, Tercera Edición, Madrid, Ediciones Rialp, S.A., 1961.

Purg Rovira, José MA, *Teoría de la Educación*, Segunda Edición, Barcelona, Editorial PPU, S.A., 1987.

Rico Gallegos, Pablo. *Hacia una práctica Docente razonada*. México, UNAM, 1992

Redden, John D, *Pedagogía General y Filosofía de la Educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1963.

Saavedra R. Manuel S, *Diccionario de Pedagogía*, México, Editorial Pax, 2001.

Sartori, Giovanni. *Homo Videns. La Sociedad Teledirigida.*

Segunda Edición, quinta reimpresión, México. Editorial Taurus.

2003.

Schunk, Daleh, *Teoría del Aprendizaje*, Segunda Edición, México,

Pearson Educación, 1997.

Steffe, Leslie P. and Gale Jerry, *Constructivism in Education*, New

Jersey, Lawrence, Erlbaum, Associates, Inc., 1995.

Trejo Sanchez, Karina, *Tesis para obtener el grado de Maestra en*

Derecho. Propuesta de Perfil Didáctico para el Docente de

Posgrado: Caso de la Facultad de Derecho de la UNAM. México,

UNAM, 2003.

Vattimo, Gianni, *Ética de la Interpretación*, Barcelona, Paidós,

1991.

HEMEROGRAFÍA

Aviles, Karina, "La UNAM, la mejor Universidad de América Latina:

Estudio Mundial" *La Jornada*, México, 1 de Marzo del 2004.

Barreiro de Nudler, Telma, "La Educación y los Mecanismos

ocultos de la Educación", *Revista de Ciencias de la Educación*,

Rosario, Argentina, Axis, 1975.

Caballero Bonilla, Víctor. "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la Didáctica". *Perfiles Educativos*. México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. UNAM. Julio- Diciembre, número 49-50.

La Gaceta de la UNAM. Número 3883, México, UNAM, 23 MARZO 2006.

Muñoz Ríos, Patricia, "Fox busca la quiebra de las universidades", *La Jornada*, México, 3 de febrero del 2005.

LEGISLACIÓN

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Sista, 2006.

Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2006.

Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006.