3
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
SEMINARIO DE DERECHO CIVIL.

ELABORACION DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO PARA EL CURSO DE DERECHO CIVIL II.

T E S I S
Que para obtener el Título de

MAESTRIA EN DERECHO

P r e s e n t a

LIC.ANDRES CRUZ MEJIA.

CIUDAD UNIVERSITARIA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO 1990.

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

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.

I N D I C E

Página

Prólogo..... VI

CAPITULO PRIMERO
LA INSTITUCION

I.- ANTECEDENTES HISTORICOS

1.- La Real y Pontificia Universidad Desde su Fundación..... 2
2.- La Universidad Nacional de México..... 9
3.- Autonomía Universitaria..... 11
4.- Ley Orgánica de 1933..... 14
5.- Ley orgánica de 1945..... 15
6.- La Adición de la Fracción VIII del Artículo 3° Constitucional... 17

II.- FORTALEZA Y DEBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD.

1.- Las Medidas Propuestas el 11 de Septiembre de 1986..... 20
2.- El Nacimiento del Consejo Estudiantil Universitario..... 21
3.- La Huelga de 29 de Enero de 1987..... 22
4.- Conflictos Teóricos de Universidad..... 22
5.- Nuestra Realidad y el Papel de la Universidad frente al cambio - social..... 25

III.- LA FACULTAD DE DERECHO

1.- Breve Historia..... 30
2.- Objetivos de la Facultad de Derecho..... 35
3.- División de Estudios Profesionales..... 40
4.- División de Estudios de Posgrado..... 41
5.- División de Universidad Abierta..... 42
6.- División de Educación Continua..... 43

7.- Plan de Estudios Para La Licenciatura en Derecho..... 44
8.- Carencia de Programas de Estudio de las Diversas Asignaturas que Integran El Plan de Estudios..... 47

CAPITULO SEGUNDO
EL DOCENTE

I.- SITUACION LABORAL

1.- El apartado " C " del Artículo 123 Constitucional..... 55
2.- El Contrato Colectivo de Trabajo..... 56
3.- Ingreso, Promoción y Permanencia..... 57

II.- SITUACION ACADEMICA

1.- Práctica Docente..... 62
2.- Concepción Bancaria de la Educación..... 63
3.- Psicopatología del Vínculo Alumno-profesor..... 69
4.- Relaciones Entre el Sistema Social y la Enseñanza..... 73

III.- SITUACION POLITICA

1.- La Legitimación del Conocimiento..... 79
2.- El Principio de Libertad de Cátedra..... 79
3.- El Ejercicio Ideológico en Nuestra Asignatura..... 80

CAPITULO TERCERO
EL EDUCANDO

I.- LA NATURALEZA DE SU CLASE SOCIAL.

1.- Los Elementos del Concepto..... 89

2.- La Clase Social de Estudiante..... 92
3.- El Aprendiz de la Licenciatura en Derecho..... 94

II.- NIVEL DE OPERACION DESDE EL PUNTO DE VISTA INTELECTUAL.

1.- El Proceso de Aprendizaje..... 96
2.- La Construcción del Pensamiento Formal..... 98
3.- La problematización de los Contenidos Académicos..... 100

III.- EL PERFIL TERMINAL DEL ALUMNO

1.- El Mercado de Trabajo..... 102
2.- Demanda Social y Previsión de Recursos Humanos..... 103
3.- Racionalización de la Educación..... 105
4.- Proyecto y Primer Reporte Global de Egresados del Nivel Licenciatura en la U.N.A.M..... 107
5.- El Ejercicio de la Profesión Dentro de un Descontrolado Mercado de Trabajo..... 109

CAPITULO CUARTO
EL PROGRAMA.

I.- METODOLOGIA PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO..... 115

1.- Didáctica Tradicional..... 118
2.- Tecnología Educativa..... 119
3.- Didáctica Crítica..... 123

II.- LA DIDACTICA CRITICA

1.- Elaboración de Objetivos 126
2.- Selección y Organización de los Contenidos..... 127
3.- Planificación de Situaciones de Aprendizaje..... 129

4.- Evaluación y Acreditación..... 131

III.- LA METODOLOGIA SELECCIONADA Y SUS TRES MOMENTOS BASICOS

1.- Organización de un Marco de Referencia..... 136
2.- Elaboración del Programa Escolar..... 138
3.- Instrumentalización Didáctica..... 140

CAPITULO QUINTO
PLAN DE ESTUDIO Y PRESENTACION DEL
PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA SEGUNDA-
PARTE DEL DERECHO CIVIL.

I.- ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS.

1.- Antecedentes Historicos..... 145
2.- Modelos Curriculares..... 164
3.- El Modelo y las Características de Nuestro Plan de Estudios..... 167

II.- EL AREA DE DERECHO CIVIL

1.- La Unidad del Derecho Civil..... 168
2.- Los Contenidos del Derecho Civil..... 174
3.- Las Líneas Generales del derecho Civil..... 186

III.- OBJETIVOS DE LA PARTE RELATIVA AL DERECHO DE LAS OBLIGACIONES

1.- Objetivo General del Curso..... 199
2.- Estructura del Concepto..... 201
3.- Fuentes de las Obligaciones..... 204
4.- Efectos de las Obligaciones..... 207
5.- Transmisión de las Obligaciones..... 212
6.- Extinción de las obligaciones..... 214
7.- Instrumentalización Didáctica..... 217

P R O L O G O

La necesidad de contar con una herramienta para el desarrollo de mis actividades docentes en la Facultad de Derecho y el requerimiento de presentar como trabajo escrito una crítica al programa de estudios del curso de Derecho Civil II, para poder participar en los concursos de oposición para el ingreso definitivo a la planta de Profesores de la Facultad, me llevaron a la reflexión acerca de la interesante y trascendente tarea de la elaboración de programas de estudio.

Profano en el campo de la Pedagogía, había venido considerando al programa de la materia como algo dado y validado por la institución educativa, en relación con lo cual un profesor de asignatura poco podía hacer u opinar dado que ello era tarea de otras instancias académicas, como los consejos técnicos, los que con seguridad habían obtenido el mejor resultado de sus propuestas para integrar los distintos programas de las asignaturas.

Era así, que mi preocupación fundamental se reducía a los métodos didácticos que debería emplear en el desarrollo del programa aprobado, al que siempre procuraba ceñirme estrictamente, y en todo caso, mi actividad docente se encaminaba a la imitación de los modelos que intervinieron en mi formación profesional, tratando de observar sus formas y de repetir los conocimientos que en otras ocasiones ellos me repitieron de otros anteriores que se habían a los temas integrantes de la asignatura.

En tales condiciones y luego de allegarme alguna información al respecto y de participar en los cursos que para formación de profesores se tienen establecidos en nuestra

Universidad descubrí que la elaboración de un programa de-la materia tiene una mayor dimensión; que un programa de - estudios no es solamente abstracción teórica o técnica, si no que conlleva concepciones de aprendizaje, de conocimiento, de hombre, de ciencia, de relación Universidad-sociedad etc., y que fundamentalmente el programa de estudios es un eslabón en el engranaje del que forma parte, que es el plan de estudios y que a su vez el plan de estudios en su elaboración o en su reestructuración implica un verdadero proceso de transformación social al interior de una Institución en la que estallan múltiples conflictos entre -- concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas que inciden sobre las relaciones de poder entre los grupos que actúan en la institución.

En tales condiciones y ya decidido a estudiar este punto como tema de mi Tésis profesional para el grado de maes-en derecho, me avoque al desarrollo de cinco secciones.

En la primera de ellas efectúo un estudio relativo al marco de referencia dentro del cual se da la asignatura cuyo programa es materia de elaboración, y así es que analizo a la Universidad Nacional Autónoma de México en sus antece-- dentes históricos y con sus diversos momentos críticos, -- incluyendo hasta el antecedente de la celebración de nuestro primer congreso universitario y que fué el planteamiento de la fortaleza y debilidad de nuestra Universidad y -- su conflicto social consecuente.

Asímismo hago un estudio histórico relativo a la Facultad de Derecho y a sus diversos planes de estudios, para con-- cluir que en la actualidad se carece de verdaderos programas de estudios en las diversas asignaturas que integran - el plan vigente.

En una segunda sección, analizo al profesor no en su consideración mitificada sino en su calidad de sujeto concreto, producto y productor de prácticas docentes y multidimensional conforme a los diferentes espacios en que realiza su -- práctica.

Así, analizo su situación laboral, con su ingreso, promoción permanencia, conquistas y fracasos laborales. Su situación académica, destacando la psicopatología del vínculo alumno-- profesor y también considero las relaciones entre el sistema social y la enseñanza con la situación política del docente y el ejercicio ideológico en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Analizo en un tercer momento la situación del educando, la - naturaleza de su clase social, su nivel de operación desde un punto de vista intelectual y el perfil terminal que lo ingresa al ejercicio de la profesión dentro de un descontrolado mercado de trabajo.

En una cuarta sección me refiero a la metodología para la -- elaboración de programas de estudio, analizando cada una de las tres corrientes que se han dado al respecto y que se han denominado como didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica, corriente esta última a la que me afilio en el desarrollo de este trabajo.

Finalmente en un quinto capítulo procedo a realizar un análisis del plan de estudios vigente en nuestra facultad, localizando en el desarrollo histórico el plan que dicta los fundamentos ideológicos vigentes en nuestro actual curriculum. También procedo a realizar una revisión de los conceptos que integran el área de Derecho Civil y concluyo con la presen

tación del programa elaborando los objetivos del curso, -- que son los que en mi oponión deben observarse para promover el cambio en el programa, en el plan de estudios, en- la Universidad y en nuestra sociedad.

También quiero advertir que al final de este trabajo no se presenta un capítulo de conclusiones como formalmente - se estila.

Ello no significa que la Tésis no se haya integrado con -- sus partes: introductoria, cuerpo o contenido y arribo - de conclusiones, sino que el desarrollo de este trabajo -- persigue un solo fin, que es la presentación del programa de la materia, y que consecuentemente, es esa la conclusión a la que se llega.

La intención conciente de no elaborar ese capítulo de conclusiones, es la de privilegiar la presentación del pro-- grama de estudios como meta de este trabajo.

Bien pudiera presentar como concluisón, alguna de las propuestas que incluyo en el desarrollo de cada capítulo en - particular: así la creación del área de Derecho Civil -- que se impartiera en un solo semestre de cuatro horas diarias, icluyendo los contenidos de los actuales cuatro cursos; la inclusión de los contenidos de la asignatura de -- Derecho Procesal Civil al área de Derecho Civil para el establecimiento de un verdadero curso teórico-práctico; la consideración de que el estudiante de la Facultad de Derecho sí constituye una clase social; o la opinión de que - el vínculo alumno-profesor es un vínculo de dependencia -- que siempre está presente en el acto de enseñanza.

Sin embargo, estas conclusiones, no solo desviaran el interés del tema principal que es la presentación del programa sino que podrian tomarse como afirmaciones dogmáticas o -- apresuradas, en tanto que a estas se debe arribar luego de concluir el desarrollo del programa y no antes. A ello se encamina la elaboración de los objetivos problematizadores en la presentación del programa de estudio de la materia y la invitación de esta tésis a la reflexión sobre los temas de que se trata.

C A P I T U L O P R I M E R O

L A I N S T I T U C I O N

I.- ANTECEDENTES HISTORICOS.

1.- La Real y Pontificia Universidad Desde su Fundación
2.- La Universidad Nacional de México.
3.- La Autonomía Universitaria.
4.- Ley Orgánica de 1933.
5.- Ley Orgánica de 1945.
6.- La Adición de la Fracción VIII del Artículo 3º Constitucional.

II.- FORTALEZA Y DEBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD.

1.- Las Medidas Propuestas el 11 de Septiembre de 1986.
2.- El Nacimiento del Consejo Estudiantil Universitario.
3.- La Huelga de 29 de Enero de 1987
4.- Conflictos Teóricos de Universidad.
5.- Nuestra Realidad y el Papel de la Universidad frente al cambio social.

III.- LA FACULTAD DE DERECHO.

1.- Breve Historia.
2.- Objetivos de la Facultad de Derecho.
3.- División de Estudios Profesionales.
4.- División de Estudios de Posgrado.
5.- División de Universidad Abierta.
6.- División de Educación Contínua.
7.- Plan de Estudios para la Licenciatura en Derecho.
8.- Carencia de Programas de Estudio de las Diversas Asignaturas que integran el Plan de Estudios.

LA INSTITUCION

I.- ANTECEDENTES HISTORICOS

1.- La Real y Pontificia Universidad Desde Su Fundación.

El 25 de enero de 1553 se funda la Universidad de México a gestiones de primer Virrey de la Nueva España, Don Anotnio de Mendoza, quien solicitó al Emperador Carlos V, la licencia necesaria para fundar una Universidad en la que pudiera enseñarse la Filosofía y las Ciencias.

Resultante de esas gestiones el 21 de septiembre de 1551 el Rey de España firmó en la Ciudad de Toro la Real Cédula que mandó la fundación de una Universidad en la Ciudad de México.

Correspondió al Segundo Virrey de la Nueva España, Don Luis de Velasco llevar a cabo la fundación de la casa de estudios en la fecha señalada.

Señala la Real cédula que ordena su creación.

> "...un estudio y Universidad de todas ciencias donde los naturales y los hijos de españoles fuesen industriados en las cosad de nuestra Santa Fé Cátolica y en las demás facultades y les concediésemos los privilegios y franquezas y libertades que así tienen el estudio y Universidad en la Ciudad de Salamanca".[1]

En cumplimiento de la Real Cédula que ordena la fundación se rentaron los inmuebles que se consideraron apropiados para ellos y se determinó por la Real Audiencia y el Señor Virrey, Don Luis Velasco como fecha para la fundación el día 25 de enero en que se celebraba por la Iglesia la Conversión del Apóstol San Pablo.

En su inicio la Universidad fué regida por los Estatutos de la Universidad de Salamanca, conforme a la Real Cédula que la creó, aún cuando en seguida se dictaron disposiciones especiales por el Virrey y la -- Real Audiencia, a efecto de adaptarlas a las circunstancias de la Nueva España.

Entre otros ordenamientos rigieron la Universidad de México los si--- guientes:

Los estatutos de la Universidad de Salamanca con las modificaciones - introducidas en ellos por los primeros claustros universitarios y -- las disposiciones dictadas por el Virrey Don Luis de Velasco y la Real Audiencia de México, desde su fundación hasta el 18 de agosto de 1580.

Los estatutos redactados por el oidor Pedro Farfán desde 1580 hasta -- 1583. Las constituciones de Farfán consideraron vigentes las de Salamanca y únicamente establecieron numerosas modificaciones a las mismas para adaptarlas a las condiciones de la Universidad de México.

Los estatutos de Don pedro Moya de Contreras desde 1583 hasta el 22 de octubre de 1626.

Los estatutos redactados por orden del Marqués de Cerralvo desde el 23- de octubre de 1626 hasta el año de 1649.

Los estatutos de don Juan Palafox y Mendoza desde 1649 hasta la extin-- ción de la Real y Pontificia Universidad de México; si bien con algunas- modificaciones introducidas por los regímenes conservadores a partir de- la Independencia en las ocasiones en que la Universidad fue restablecida.

Eran autoridades de la Universidad un Rector que era representante de la- autoridad Real y Maestrescuela del Sumo Pontífice de la Iglesia Católica- y ejercía la representación y dirección de la Universidad; un Maestrescue la que era la autoridad Eclesiástica dentro de la Institución con funcio-

nes trascendentales como la organización de estudios y la colocación de grados en las oposiciones; un Cancelario quien fungía como Juez -- primitivo de los grados mayores de Licenciados, Doctores y Maestros, siendo un oficio anexo a la dignidad de maestrescuela de la Santa --- iglesia Metropolitana de esta Ciudad; funcionaba también la Universidad con un Secretario que realizaba actividades de carácter notarial y finalmente el Claustro Universitario, cuerpo colegiado de máxima -- autoridad en la vida Universitaria que resolvía cuestiones administrativas, docentes y de gobierno e inclusive legislaba para llenar las lagunas de los Estatutos.

La Universidad se fundó con siete columnas correspondiente a las cátedras pertenecientes a las distintas facultades en que se dividió la enseñanza, siendo éstas: Teología, Escritura, Cánones, Leyes, Artes, Retórica y Gramática.

Al examinar la historia de la Universidad, nos señala Diego Valdés se obtiene que una de las características propias de la colonización española, es el haber llevado de manera temprana los frutos de la cultura a sus conquistados, y expresamente establece:

> "Como consecuencia lógica, de los centros de educación superior, habrían de surgir varios caudillos de la Independencia; como fuerón el crisol de la cultura; tenían que ser también -- los centros de la inquietud, porque el saber es inquietante. Durante la llamada Colonia pues, la Universidad fué la institución mas democrática a que dió lugar el sistema oligárquico imperante".[2]

Cabe recordar que el Rector poseía facultades de orden jurisdiccional para intervenir en casos contenciosos y criminales, para juzgar y castigar a estudiantes y maestros; aún fuera de las casas de la Universidad, en atención a que las autoridades Universitarias no eran -

autónomas, sino que formaban parte del poder público.

Obviamente también durante este período se presentaron graves conflictos dentro de la Universidad, así:

"Durante el reinado de Carlos III, cuando se apareció una importante corriente ilustrada en España, los métodos de enseñanza hasta entonces seguidos habían comenzado a ser severamente cuestionados".

"Una marcada diferencia se había perfilado entre quienes adquirían educación en los establecimientos de la Ciudad de México y de otras ciudades del país donde funcionaban los colegiados jesuitas o los seminarios tridentinos y aquellos que se dedicaban a la actividad comercial. Lucas Alamán señala que no podía considerarse que la clase española - y dentro de esta expresión comprendía tanto a los nacidos en España como en América - fuese una clase ilustrada; pero si se puede afirmar, dice él mismo que la ilustración que había en el país estaba exclusivamente dentro de esa clase".

"Hasta antes de la llegada de los jesuitas en 1572, los estudios superiores en México se impartían, fundamentalmente, en la Real y Pontificia Universidad. A su llegada los jesuitas fundaron Colegios en varias de las principales ciudades de México y también concurrieron a la educación superior los seminarios fundados de acuerdo con lo establecido en el Conciclio de Trento. En todo caso, tanto en los seminarios tridentinos como en los colegios jesuitas y en la propia Real y Pontificia Universidad, la enseñanza tuvo como principal orientación el estudio de la filosofía, de la teología, de las bellas artes; poco, sin embargo, se atendió a la ciencia".

"Alamán estima que a raíz de la expulsión de los jesuítas en - 1767 se produjo un atraso considerable en la ilustración mexicana. Va incluso más allá de sus apreciaciones. Señala que - los jesuítas por sus principios religiosos y políticos hubiran hecho más duradera la dependencia de la metrópoli, aunque la - independencia tampoco hubiera sido -dice él- "más fructuosa".[3]

Ya en el México independiente, se intentó la reforma de la educación-científica y literaria, en la que fueron importantes actores José María Mora y Lucas Alamán, estableciéndose una divergencia entre conservadores, para quienes la educación superior era condición de progreso económico, y liberales para quienes la reforma educativa significa -- una evolución política.

Para 1830, la decadencia de los colegios y de la propia Universidad,- provocó que Lucas Alamán, propusiera ante la cámara, un plan de reformas para restablecer la educación dentro de los términos que convenían al país. Se intentaba establecer enseñanaza en ramas antes desconocidas y que quedaran debidamente repartidas en las escuelas respectivas, suprimir la multitud de cátedras de teología, aún cuando al margen a la Universidad. Sin embargo el plan no cobró viabilidad.

En 1833 se integró una Comisión del Plan de Estudios que se ocupó de-examinar el estudio de los establecimientos existentes, destinados a-la educación superior, comisión, que consideró que la Universidad -- era inútil e irreformable y perniciosa y que debería destruirse en -- cuanto era perjudicial para la educación y la enseñanza, y el dictámen respectivo sirvió de base para iniciar gestiones ante el Congreso que concluyeron con el decreto del 19 de octubre de 1833 que abolió - la Universidad y el Colegio de los Santos

Poco tiempo duró la vigencia de este decreto, pues el 31 de julio de-1834, el Presidente Santa Ana, restableció la Universidad ordenando -

que de inmediato se reuniera el claustro en pleno, para acordar las - alteraciones que deberían introducirse al plan de estudios y que deberían formularse sobre la base de que se enseñaran aquellas ramas no - estudiadas en otros colegios, que se hiciera compatible la distribución de las materias que se habían de enseñar en la Universidad y los colegios y que se propusiera al gobierno las variaciones que se juzgaran convenientes, en todo el sistema de estudios.

Bajo la presidencia de Ignacio Comonfort, en el año de 1857 se volvió a decretar la abolición de la Universidad y en seguida Félix Zuloaga la restauró en 1858 y finalmente el emperador Maximiliano en 1865 decreta que continúe en vigor la disposición de Comonfort que suprimía la Universidad.

Ya durante el Gobierno del Presidente Juárez en 1867, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, que es el resultado de la enorme obra de Gabino Barreda, a quien se debe la sistematización y organización de todas las escuelas de carácter profesional que existían en México, desarrollando ampliamente los estudios preparatorios, sosteniendo como base ideológica la filosofía positivista y como preocupación la emancipación del estudiante de todo prejuicio religioso.

En el año de 1881, Justo Sierra presentó ante la Cámara de Diputados un proyecto para la creación de la Universidad Nacional, que no llegó a prosperar y sin que las comisiones rindieran dictamen alguno.

En los años de 1890 y 1891 se celebraron los primeros congresos nacionales de instrucción, dedicándose mayor atención a la educación primaria en el primero de ellos y haciéndose énfasis a la orientación positivista de la escuela preparatoria en el segundo, determinándose eliminar de la enseñanza todo elemento teológico o metafísico. En el segundo Congreso, Justo Sierra manifiesta que la lógica debería coordi-

nar los métodos empleados, desde la matemática hasta la sociología y unificarlos en una síntesis superior.

En agosto de 1902 se creó el Consejo Superior de Educación Pública, - encargado de asesorar permanentemente al ministerio de Educación Pú-- blica en todo lo referente a la dirección de la enseñanza.

"El primer cambio que en la opinión de Justo Sierra, urgía. era el de la Escuela de Jurisprudencia que continuaba siendo-- el espejo de la rutina. institución "simple y utilitaria", -- le llamaba el educador cuyo objetivo inmediato no era otro --- que el de formar practicantes de litigio. para convertirla en una institución académica y científica era necesario estable-- cer dentro de ella, la posibilidad del exámen crítico y del es tudio comparado del derecho. También debían ser objeto espe-- cial de estudio, señalaba, la economía, política, sociología e historia.

Como se ve, no eran ajenas a Justo Sierra las premoniciones -- del futuro académico Mexicano.

Planeaba por igual la modernización de los estudios de medici- na, mediante métodos y procedimientos de enseñanza e instala-- ciones adecuadas que hicieran de la institución, donde se im-- partían esos conocimientos un ejemplo de severidad y de efi--- ciencia académicas.

Por lo que hace a la Escuela de Ingenieros, a pesar de que en- el orden formal existían las opciones de ingeniería civil, de- minas industrial, geográfica y electricista, en la realidad -- apenas se estaban formando ingenieros civiles, mineros y topó- grafos, mientras que las otras especialidades académicas se -- mantenían como una potencialidad latente.

Concluía Sierra este análisis apuntando que las dos escuelas - profesionales de Bellas Artes, la Academia de Pintura y el Conservatorio, se mantenían en un completo estancamiento.

Las soluciones no podrían ser parciales; reclamaban de un enfoque de conjunto que permitiera a todas las instituciones académicas trasponer el umbral del progreso. Por eso señala Justo-Sierra, "pediremos facultades expresas al poder Legislativo para crear la Universidad Nacional" y, aquí apunta por primera - vez una ruptura radical con el pasado, "nuestra Universidad - no tendrá tradiciones".[4]

2.- La Universidad Nacional de México.

El 22 de septiembre de 1910 se inagura la Universidad Nacional, el orador oficial Justo Sierra:

"resumió el contenido de la educación integral, diciendo que-debe atender a lo físico, intelectual, ético y estético, modalidades que no son ajenas a la Universidad, y prefiguró el - carácter nacional de la Universidad al afirmar que:

"realizando esta obra inmensa de cultura y de atraccción de - todas las energías de la República, aptas para la labor científica, es como nuestra institución universitaria merecerá el el epíteto de nacional que el legislador le ha dado. A ella toca demostrar que nuestra personalidad tiene raíces indes--- tructibles en nuestra naturaleza y en nuestra historia", una-vez más Justo Sierra insiste en que la Universidad debe gobernarse a si misma; por eso, al concluir su oración inagural, - dirigiéndose al Rector declara:

"depositar en vuestras manos el gobierno universitario". Tam

bién en esa ocasión el maestro Sierra destacó la distancia que va entre la Universidad vieja y la Universidad nueva; aquella-paralizada en la historia, trunca y jamás proseguida; ésta esplendente, sin ancestros que le lastren, sin prejuicios que la vinculen al pasaso.

Así, como una afirmación de la inteligencia y del ahinco de un hombre, como una corroboración del propósito de un régimen para justificarse históricamente y como motivo más para la polémica, el 22 de septiembre de 1910 surgió la Universidad Nacional de México.

De acuerdo con la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, ésta quedaba integrada según el artículo 2° por las Escuelas Nacionales Preparatorias de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios. El artículo 3°. precisaba que el Ministro de Educación Pública y de Bellas Artes sería el jefe de la Universidad; además confería-al gobierno de la institución, al Rector y al Consejo Universitario. El Rector sería designado por el Presidente de la República, mientras el Consejo Universitario estaría formado ade--más del Rector y de los directores de las escuelas universitarias, por el Director General de Educación Primaria. Completarían la composición del Consejo Universitario, en los términos del artículo 6°, cuatro profesores nombrados por la Secretaría de Instrucción Pública; dos profesores por cada escuela, elegidos en escrutinio por los respectivos profesores, y un - alumno por cada escuela, escogido por los numerarios del último curso escolar"[5].

Para el mes de mayo de 1912, en la Escuela de Jurisprudencia se gesta un movimiento en contra del entonces director Luis Cabrera, en razón-

a un acuerdo relativo al sistema de reconocimiento que sustituía al - de exámenes, estallandose la huelga que diera por resultado que la Secretaría de Instrucción ordenara la clausura indefinida de la Escuela Nacional de Jurisprudencia.

En respuesta a esta decisión, una grupo de profesores y alumnos inconformes con el movimiento de huelga, acordaron construir la Escuela Libre de Derecho que inició sus labores el 24 de julio de 1912.

3.- La Autonomía Universitaria.

Con los antecedentes de los proyectos de ley de José Natividad Macías y Alfonso Cravioto, de finales de 1914, así como en el Proyecto de -- Ezequiel A. Chávez que fuera alentado por José Vasconcelos durante el Gobierno convencionalistas, el posterior proyecto de 1917 del Rector-José Natividad Macías, el proyecto del senador José I. Nivelo que intentaron laautonomía universitaria sin lograrlo, "en el año de 1923 - la Federación de Estudiantes, encabezada por Jorge L. de Larrea y -- Luis Rubio Siliceo, formuló un proyecto de autonomía para la Universidad Nacional. A este proyecto se adhirió un numeroso grupo de diputados y, una vez presentado como iniciativa, se turno a las comisiones competentes. Con el dictámen favorable de las comisiones, pasó a Vasconcelos, entonces Secretario de Educación, quien solicitó que le fuera mostrado el proyecto. Vasconcelos retuvo en su poder el expediente hasta que fue devuelto a la Cámara por su sucesor, Bernardo Gastelum, sin que entonces llegara ya a discutirse.

En el documento de la Federación se precisaba que la autonomía supone el derecho de aprobar los planes de estudios y las demás resoluciones técnicas que el funcionamiento de las Escuelas requiera; el de nom--- brar y remover a los profesores, directores y empleados administrativos; el de ejercer con libertad el derecho de propiedad de sus bienes y disponer libremente de los fondos que les sean asignados. Por cuan

to hacia a la designación del Rector, la Federación de Estudiante sugería que el profesorado y alumnado de la Universidad presentaran una terna al Presidente de la República para que este hiciera el señalamiento final. En lo que se refiere al funcionamiento de la Universidad, el Secretario de Educación tendría la facultad de hacer llegar sus opiniones y sugerencias al Consejo Universitario, sin que ello implicara un vínculo entre la Universidad y la Secretaría.

"En enero de 1929 se verificó en Mérida el VI Congreso Nacional de Estudiantes, del que fue elegido Presidente Alejandro Gómez Arias, también Presidente de la Confederación de Estudiantes de México. El Congreso se declaró en favor de la reforma universitaria y de la independencia de la Universidad Nacional con relación al Estado, planteando que el gobierno de la Universidad crecayera en el profesorado y en sus alumnos. Días después de terminado el Congreso Nacional, Alejandro Gómez Arias informó de lo acordado a la comunidad de la Universidad Nacional y "declaró enfáticamente la imperativa necesidad de luchar por la independencia de la Casa de Estudios".

Este antecedente de la autonomía que fue obtenida en 1929 debe tenerse muy presente, pues, como Gómez Arias ha dicho posteriormente existe "una historia negra de la autonomía universitaria, una historia oficial" según la cual los participantes en el movimiento de 1929 en ningún momento pidieron ni quisieron la autonomía universitaria.

Si se examina la lista de participantes en el Congreso de Mérida, podrá verse que, además de Gómez Arias concurrieron muchos estudiantes que meses más tarde encabezarían el movimiento de huelga en la Universidad Nacional.

A los antecedentes del decreto presidencial que concedió la -

Autonomía de la Universidad Nacional en 1929, debe sumarse el memorial que el estudiante de derecho Ricardo García Villalobos dirigió al Presidente de la República y en el que claramente solicitaba que el Rector de la Universidad fuese designado por el Presidente de la República en una terna que en cada caso le presentara el Consejo Universitario. Este memorial que dirigido al Presidente con fecha 27 de mayo de 1929 y fué a él a quien se dirigió el Presidente Portes Gil para anunciar su determinación y conceder la autonomía a la Universidad Nacional.

En realidad, la versión en el sentido de que los estudiantes de 1929 no reclamaron la autonomía, parte del documento que con gran habilidad política les dirigió el Presidente Portes Gil en respuesta al que había de García Villalobos."[8]

"Los años y los días que preludiaron al movimiento de 1929 y al otorgamiento de la autonomía la Universidad nacional parecen descritos como aquellos en los que una subordinación ineficaz a las autoridades administrativas se extendió a todos los sectores de la vida universitaria, rompiendo en sus aspectos mas esenciales los auténticos móviles del trabajo académico y trayendo consigo una serie de consecuencias secundarias muy graves respecto de la actividad docente. Así se expresaba Manuel Gómez morin y así explicaba la situación de la Universidad previa al otorgamiento de la autonomía.

Como se ha visto, no solo existen precedentes importantes como el Congreso de Mérida mencionado, sino muchos otros a que también ya hemos hecho alusión, que patentizan cómo la gestión del principio de autonomía universitaria fue, entre nosotros, muy anterior al movimiento de Córdova y constituía, a la fecha en que fue reconocida por el Estado, una posición am

pliamente compartida por varias generaciones de universita-- rios. No hubo, pues, una concesión gratutita ni se produjo- un ofrecimiento intempestivo. En 1929 se vio la oportunidad de coronar lo que durante mucho tiempo había sido ilusión de generaciones universitarias, por un lado, y la oportunidad - por parte del Estado para desreponsabilizarse del manejo de- la Universidad Nacional, fuente de conflictos y campo incesan te de fricción con el Estado".[6]

4.- La Ley Orgánica de 1933.

Si bien en el desarrollo histórico señalado se logra la autonomía uni versitaria, la Ley Orgánica de 1933, pretende constituirla como una- institución privada, restringiendo su carácter nacional, y así esta- blece que a cambio del subsidio que anualmente se le venía otorgando, recibiría una aportación del Gobierno de díez millones de pesos, Gon zálo Cosío [7] señala que el Estado aparentó otorgar a la Universidad su autonomía económica, pero que en realidad trató de vencerla por - hambre. En respuesta el Consejo Universitario definió la naturaleza jurídica de la Universidad como una institución nacional, por haber lo sido siempre, y porque la Ley Orgánica de 1933 que la crea es una Ley federal y está encaminada a satisfacer una necesidad de la repú- blica entera.

Es a propósito del Primer Congreso de universitarios mexicanos y -- atento a que una de las comisiones propuso que la Universidad debe-- ría adoptar como orientaciónа sus tareas docentes, científicas y cul turales, la filosofía del materialismo histórico, que se sucitó la - histórica polémica entre Antonio Caso y Lombardo Toledano, de donde- resultó la postura del Gobierno que procuró dar un contenido ideoló- gico a la educación, mediante la reforma del Artículo 3°. Constitu-- cional que establecía la educación socialista y la Universidad que - se inclinó por la libertad de cátedra y de investigación como elemen

tos consubstanciales de la autonomía.

Al finalizar el período gubernamental de Abelardo Rodríguez y durante el de Lázaro Cárdenas, la Universidad se ve agobiada por las enormes reducciones de su presupuesto. El Estado, por conducto del Secretario de Educación García Tellez hace declaraciones en el sentido de que el nivel sedundario de enseñanza, prepara alumnos para carreras técnicas y no para profesiones liberales, en septiembre de 1935, el Consejo Universitario resuelve suspender las actividades de la Universidad, hasta que el Presidente de la República resuelva la petición del Rector en relación a la insuficiencia de los recursos económicos y el Presidente contestó advirtiendo que enviaría a la Cámara un nuevo proyecto de Ley Orgánica para adecuar el ejercicio de la autonomía a los intereses del Gobierno, sin embargo, no se llegó a enviar dicho proyecto, y en cambio se emitió un decreto de creación del Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica, mismo que durante su corta vida, promovió la unificación de los planes y programas de estudio y dictó orientaciones y métodos a los institutos oficiales de cultura superior de los estados.

5.- La Ley orgánica de 1945.

"El 3 de marzo de 1943, el rector Rodulfo Brito Foucher- mediante oficio número 237, solicitó al Presidente de la República, que dotara a la Universidad de los terrenos ejidales correspondientes a los poblados de Tlalpan, Copilco, Padierna y San Jerónimo Aculco para construir la Ciudad Universitaria. La gestión inicial había sido formualda por el Rector Ignacio García Tellez el 25 de septiembre de 1930 en oficio dirigido al Secretario de Hacienda y Crédito público, donde expresamente requería a esa dependencia para que activara los trámites a efecto de que la Universidad pueda disponer de los "fondos necesarios para construir la Ciudad Universitaria".

Mediante decreto publicado en el Diario Oficial el 25 de septiembre de 1946, Manuel Avila Camacho, decretó la expropia--- ción de 733 hectáreas localizadas en el punto solicitado por- el Rector de la Universidad para que contruyera allí la Ciu-- dad Universitaria.

Después del turbulento periodo de Rector Rodulfo Brito Foucher y a sugerencia de Avila Camacho, el 7 de agosto de 1944, el - Consejo Universitario constituyó una comisión para entrevis-- tar a los ex-rectores e invitarlos a que integraran una junta encargada de resolver el problema de la Universidad. La Junta quedó integrada por les ex-rectores García Tellez, Gómez - Marín, Ocaranza, Chico Goerne, Baz y de la Cueva, A ellos - correspondió designar rector a don Alfonso Caso. De la ges-- tión de Caso, que debe considerarse luminosa, resultó la Ley- Orgánica de 1945 de la Universidad Nacional Autónoma de México, todavía en vigor"[8].

Al parecer, esta Junta de ex-rectores dió origen con la vigente Ley - Orgánica a la Junta de Gobierno, y al decir de Silva Herzog [12] es posible que ante la presión de los ex-rectores y del Presidente de la - República, Alfonso Caso haya aceptado la Rectoría a cambio de que se- legislase una nueva organización jurídica para la Universidad, resultando de esta gestión la actual Ley Orgánica.

Son tres los principios que señaló Caso para que se diera la reforma- a la Ley Orgánica anterior, el primero era llevar a la práctica la -- definición de Universidad como una corporación pública, dotada de per- sonalidad y cuyo fin consistía en impartir educación superior, organizar la investigación científica para formar parofesionales y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, el segundo era distinguir con precisión -- los aspectos de orden técnico y la autoridad ejecutiva y la tercera -

concebir a la Universidad como una comunidad de cultura.

6.- La Adición de la Fracción VIII del artículo 3°. Constitucional.

Conforme a la tendencia casi universal del constitucionalismo social, de incluir una serie de derechos sociales que antes no se comprendian en los textos constitucionales, y de la que nuestra carta de 1917 resulta pionera, fué llevando a sentir la necesidad de reconocer la función social y nacional de las Universidades, así como de que estas -- instituciones constituyen la respuesta a la necesidad social de pro-- veer el progreso y el bienestar colectivo.

"En México la necesaria reglamentación Constitucional de la - vida universitaria fué planteada desde 1933 por Alfonso Caso. En 1976, el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Dr. Guillermo Soberón, presentó al Presidente de la República un proyecto de adición a la Constitución Federal. Este proyecto estaba referido exclusivamente a la regulación de las relaciones laborales entre la Universidad y su personal. Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, también ha sostenido reiteradamente la necesidad de elevar la autonomía universitaria al nivel de norma constitucional.

El proceso normativo de la autonomía universitaria en México-culminó cuando en octubre de 1979, el Presidente de la Repú-- blica envió al Congreso de la Unión una iniciativa para adi-- cionar el artículo 3°. Constitucional con una nueva fracción-VIII. Mediante esta reforma, aprobada por el poder Constituyente Permanente, la autonomía universitaria, adquirió el carácter de una garantía constitucional.

Nueve son los elementos característicos de la reforma intro--

ducida al artículo 3°.:

1) Se establece el compromiso permanente del Estado para respetar "irrestrictamente" la autonomía de las instituciones de educación superior, para que se organicen, administren y funcionen libremente.

2) Se precisa que la autonomía no constituye una forma de extraterritorialidad.

3) Se procura fortalecer a las instituciones y a identificarlas con los intereses de la colectividad nacional.

4) Se establece la responsabilidad de las instituciones antesus propias comunidades y ante el Estado en lo que se refiere el cumplimiento de sus fines y a la utilización adecuada de - los recursos destinados a esos mismos fines.

5) Se define el marco jurídico de las relaciones laborales, - estableciéndose que éstas deberán realizarse en términos compatibles con la autonomía y con los fines de las institucio-- nes de educación superior.

6) Se determinan los elementos para que las instituciones deeducación superior procuren su propia superación académica de acuerdo con los objetivos de independencia científica y tecnológica que el país procura.

7) Se definen como fines de las universidades y de las demásinstituciones de educación superior -a las que la Ley otorgaautonomía- educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de libertad de cátedra e investigación-y libre exámen y discusión de las ideas.

8) Se faculta a las instituciones mencionadas para determinar sus planes y programas sin ingerencia en ninguna entidad, grupo o persona ajena a los intereses de la propia comunidad.

9) Se faculta asimismo, a esas instituciones para fijar los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, con lo cual quedan superadas las preocupaciones de las casas de estudio en el sentido de que se pudieran llegar a implantar, por la vía de contratos colectivos de trabajo, cláusulas de exclusión para el personal académico." [9]

II.- FORTALEZA Y DEBILIDAD DE LA UNIVERSIDAD.

Al asumir su cargo de Rector Jorge Carpizo, planteó con claridad los problemas que en su conceptó venía arrastrando por años la universidad y que la estaban llevando de la excelencia a la mediocridad y de ésta al desastre académico, señalando que existía un verdadero clamor por tomar medidas urgentes de superación académica.

El 16 de abril de 1986, como un diagnóstico de la situación que para esa fecha guardaba la Universidad, el Rector Carpizo presentó al H. Consejo Universitario, el documento denominado "Fortaleza y Debilidad de la U.N.A.M.", y que sin menoscabo de la congruencia de las funciones y finalidades de la institución con el proyecto nacional de crear un México mas libre y mas justo, en que fundamenta la fortaleza, reconoce los vicios y afronta los problemas que la debilitan, de una manera valiente, certera y realista casi desconocida en nuestro medio en el que los informes de los funcionarios respecto de sugestión se nutren de alabanza en boca propia.

En el citado documento el rector señala en 30 puntos los principales problemas que venía soportando la Universidad, desde lor promedios de admisión al bachillerato, hasta el escaso porcentaje de egresados y de titulaciones, el ausentismo de profesores , el rezago en la utilización y técnicas modernas de educación, el sobrecupo de algunas carreras y el abandono en otras, el enorme desperdicio de recursos, el abatimiento de exigencias académicas, el desaprovechamiento del costo real de la educación, la existencia de grupos que detentan el ejercicio real del poder en la contratación de personal académico, y otros que podrán consultarse en el documento aludido.

1.- Las Medidas Propuestas el 11 de Septiembre de 1986.

Luego de un período de consulta a la comunidad sobre los problemas planteados en "Fortaleza y Debilidad de la U.N.A.M.", el 11 de sep

tiembre de 1986, el Consejo Universitario aprobó un paquete de iniciativas propuesta por la Rectoría, que implicaban modificaciones y adiciones a los reglamentos de exámenes de inscripción, de estudios de-- postgrado, al estatuto general, al de personal académico y otras, con la finalidad de superar el nivel académico.

2.- El Nacimiento del Consejo Estudiantil Universitario (C.E.U.)

En tanto que las 26 medidas propuestas en el paquete de reformas, atacaban cuestiones vitales para la comunidad universitaria y para la sociedad, como el promedio mínimo de 8 en bachillerato para presen-- tar exámenes de selección, la reducción de posibilidades de presentación de exámenes extraordinarios, la aplicación de exámenes departamentales, la revisión y actualización de planes y programas de estudio, la baja de personal académico que cobraba sin trabajar, el incremento de cuotas de inscripción en especialización, maestría y doctorado, y otras cuestiones más, la reacción no se hizo esperar; algu-- nos consejeros estudiantes, impugnaron la aprobación de las medidas, porque el Consejo Universitario las aprobó con base en el artículo - 35 de su reglamento, considerándolas como de obvia resolución cuando se trataba de medidas trascendentales que debieron entregarse para - su estudio, cuando menos con quince días de anticipación a la fecha- de la sesión, generándose un movimiento que calificó a las medidas - como ilegales, antidemocráticas, superficiales e inoperantes. Este- movimiento dió origen a la cración de un Consejo Estudiantil Universitario (C.E.U) para los efectos de la dirigencia del movimiento que pretendía inicialmente la derogación de las medidas y finalmente la- celebración de un congreso universitario con carácter resolutivo.

En una apertura democrática poco usual, se iniciaron una serie de - pláticas entre los representantes del C. E. U. y los de la Rectoría, que tenían por finalidad resolver el conflicto planteado ya que existe tía una amenaza de huelga por parte del Consejo Estudiantil Universitario. Estas pláticas tuvieron una gran difusión en vivo por Ra--

dio Universidad.

3.- La Huelga de 29 de Enero de 1987.

No obstante los trabajos de las comisiones y los grandes esfuerzos -- por resolver el conflicto ante el endurecimiento de las posiciones, - el 20 de enero de 1987, estalló la huelga, misma que se levantaría -- hasta el 11 de febrero del mismo año, luego que el Consejo Universitario aprobara la propuesta del Rector para la celebración del Congreso Universitario y de que se diera marcha atrás a las medidas que previamente se habían aprobado. En el congreso se discutirían no solamente, las medidas de solución a los problemas académicos, sino al papel y a la posición de la Universidad en nuestro momento histórico.

Todavía los participantes discutieron sobre la naturaleza del congreso y sobre sus procedimientos, sin embargo su celebración es irreversible y a corto plazo.

4.- Conflictos Teóricos de Universidad.

Como señala Margarita Panzsa, pretender agotar la problemática del - conflicto Universitario, sería una temeridad intelectual, pues tratarse de un conflicto con larga historia, que se puede analizar desde -- los más diversos ángulos, tnato políticos como ideológicos, en cuanto a la relación ciencia-desarrollo económico, etc., y al efectuar el -- análisis desde cualquier ángulo, la red se amplía, por lo que opina,- sería mas acertado decir que:

> "...los trabajos sobre la problemática sociedad Universidad, son- aproximaciones desde una determinada perspectiva teórica de algún aspecto de la probemática." [10]

Para Roberto Durán, Jaime Ruiz Tagle y Juan Vergara, la inlfuencia --

del cambio social en los últimos años, ha traído aparejadas varias -- transformaciones en los aspectos organizacionales y funcionales de la Universidad:

"el fenómeno de la masificación respecto al reclutamiento de sus actores y una creciente estratificación y diferenciación institucional. Dicha estratificación y diferenciación con-- siste en el paso de un conjunto de Universidades relativamen te homogéneas a otro de carácter más heterogéneo. En este - sentido existen, por un lado, Universidades claramente eli-- tistas (centrod de investigación y docencia con un alto pres tigio nacional e internacional donce sus egresados se ubican en las posiciones de más alto nivel en la actividad pública- y privada), y por otro, Universiades dnominadas de nivel me- cio (formación técnica y profesional muy específica y cuyos- egresados ocupan las psoiciones intermedia en la actividad - pública y privada).

La gran mayoría de los proyectos de reforma en las Universi- dades latinoamericanas tiene por objeto redefinir el rod de- éstas, vinculándolas a los grandes proyectos de desarrollo - y/o modernización socieconómica de sus repectivos países.

Simplificando un poco, habrían dos grandes tipos de proyec-- tos:

a) El proyecto "tecnócrata", que "reduce la función de la -- Universidad a la formación de recursos humanos y a la provi- sión del "Know-how" técnico y científico para la producción- económica y la administración pública y privada". La rele-- vancia otorgada a las variables del mercado es considerable- privando principalmente criterios "económicos" y/o "técni--- cos".

b) Los proyectos denominados "autonomistas", que en ciertos casos, se insertan en la óptica de la "universidad crítica" pueden adoptar dos orientaciones: "asumir el liderazgo intelectual de una nación" o bien convertirse en "la más clara conciencia de la época". Estos proyectos se refieren directamente a la orientación del modelo de modernización y desarrollo de toda sociedad.

La diferencia más importante entre ambos tipos de proyectos reformisatas residen en el papel que pretenden asumir en relación al proceso socio-histórico de la sociedad. mientras que los "tecnócratas" tienden a adaptarse con gran facilidad a cualquier esquema desarrollado, los "autonomistas" se colocan masbien en una actitud crítica frente a determinados modelos y como supuesto básico, afirman que sus orientaciones sólo son viables en la medida que se logre un cambio previo en la escritura social.

Para los proyectos "tecnócratas" es vital la reforma interna de la universidad (modernización de currículo, de carreras, de pedagogía, etc.) y propugnará estimular las labores de investigación para los "automistas" es la reforma externa la que asume mayor prioridad. Si los "tecnócratas" apoyan la despolitización masiva, los proyectos "automistas" fundamentan sus posiciones en ellas" [11]

En relación con el problema económico, también sostienen que en este punto las opiniones se encuentran divididas: "Por un lado, están los que consideran que las universidades se encuentran atrasadas porque las carreras no se ajustan a los patrones ocupacionales existentes", descuidándose una formación científico-tecnológica suficiente. Frente a esta afirmación, sus interpretaciones son diversas. Por un lado es evidente que existe una carencia real de cuadros profesionales-

y técnicos que difculta la puesta en marcha de actividades sectoriales estratégicas (la industria forestal, las especialidades agrícolas, veterinarias, algunas faenas mineras y otras tantas son claros ejemplos en el caso de nuestro país). Sin embargo, la información que proporciona este diagnóstico realista lleva a muchos a concepciones extremadamente tecnocratizantes acerca del papel que debe asumir la Universidad en tales circunstancias. En este caso se tiende normalmente a exagerar las características de la estructura ocupacional y profesional, extrapolándose supuestos que no corresponden a la realidad nacional. Quienes sostienen esta posición proponen una universidad a la vanguardia del proceso de modernización del país, requiriendo para ello su transformación de manera autónoma siguiendo pautas organizacionales de las universidades de sociedades más desarrolladas.

Otra posición argumenta un diagnóstico al revés. Al respecto el profesor José Medina Echavarría sostiene que "... la hipótesis sería que, a diferencia de lo sucedido en los países más avanzados, la universidad latinoamericana no ha sido la que ha tenido que abrirse a las exigencias de su sociedad sino, al contrario, que, en buena medida, ha tenido que adelantarse a ellas y suscitarlas". Esta aseveración se hace tomando en consideración que la "estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la independencia hasta las primeras décadas de este siglo" y que a consecuencia de la Primera Guerra Mundial el cambio adopta "la forma de un estado de transformación profunda. La historia de la Universidad Latinoamericana, sin grandes variaciones durante un siglo, entra a prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Esa es su situación actual ".[12]

5.- Nuestra Realidad y el Papel de la Universidad Frente al Cambio Social.

Entre nosotros, además de los problemas académicos, tenemos que enfrentar la explosión demográfica que rebasa a los 300 mil escolares, que-

actuamos con dos sistemas de bachillerato, en 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 del Colegio de Ciencias y Humanidades. La Universidad imparte estudios a nivel técnico de las formaciones más diversas como canto, composición o instrumentista y en 8 escuelas y 14 facultades se pueden estudiar desde las carreras tradicionales como Derecho o Medicina, hasta las más novedosas como Informática o Arquitectura del paisaje. Por otra parte, la Institución tiene alrededor de 28 mil nombramientos académicos y aproximadamente 25 mil administrativos, todo ello aunado a que nuestro país enfrenta una de las más severas crisis económicas de su historia y que nuestra Universidad ha dado cabida a todas las corrientes del pensamiento, provoca que en la Universidad todos los grupos y partidos hagan política (algunos abiertamente y otros negando que lo hacen) y obviamente que los sujetos del quehacer educativo participan activamente en esta polititización.

Podemos concluir con Margarita Pansza que:

> "La Universidad actual en su completa relación al sistema social y la relación con la ciencia y la ideología, no puede ser entendida como guardiana de la cultura universal, como pretenden las posiciones idealistas".
>
> "La Universidad actual sólo puede analizarse vinculada a sus condiciones materiales de existencia, en un sistema social enque se dan contradicciones, luchas de clases y relaciones de dependencia y hegemonía, es decir considerada como institución de la superestructura. Con una función específica, la reproducción de intelectuales y de conocimiento científico".[13]

En relación al papel de la Universidad frente al cambio social, nos parece acertada la opinión de esta autora, que enseguida se transcribe:

> "En el seno de toda Universidad, se encuentran dos tendencias

básicas, el de los conservadores, llamados también reaccionarios y tradicionalistas que pretenden conservar en la universidad una organización social jerárquica horizontal y autoritaria, que se orienta básicamente a sostener los intereses de la clase dominante y a propiciar abierta o veladamente la estatización de las instituciones de enseñanza superior y grupos que propugnan por una participación más amplia en la vida social y que consideran que las instituciones no pueden renunciar a ejercer la crítica social y a orientar acciones y programas que tiendan a una mayor democratización dentro de la Universidad misma y el sistema social.

Es frecuente oír que el papel de la Universidad frente al cambio social se vincula con la enseñanza, la investigación y el servicio. Si bien aceptamos que éstas serían funciones básicas de toda Universidad, negamos que automáticamente lleven a la transformación social, o siquiera a propiciarla, ya que estas mismas funciones se ejercen pra consolidar el orden social favorable a una determinada clase social. No es el ejercicio de estas funciones sino la calidad científica y la internacionalidad ideológica de las mismas las que pueden dar la pauta de la participación en el cambio social.

Villarreal define "Para la Universidad cambio social debe significar, mejor distribución de la riqueza, mayor aprovechamiento racional y equitativo de los recursos, menor dependencia externa, en suma, la solución a los siguientes problemas de orden nacional".

Analizando esta declaración, se antoja pensar que la Universidad actual, no tiene las condiciones para lograr el cambio social, no podemos realmente desde una Universidad mejorar la distribución de la riqueza, evitar el dispendio de los recursos, solucionar los problemas de orden nacional.

Pensar en esos términos el papel de la Universidad en el cambio social, es adoptar un optimismo sin límites respecto al papel social y a la educación, es una posición idealista conocida como "educacionismo" y en realidad contribuye a la no transformación estructural de la Universidad.

La Universidad tendría que efectivamente atender las necesidades nacionales orientar sus programas de acción investigación y docencia para contribuir a la solución de los problemas nacionales y contribuir a la creación de una cultura nacional, pero los cambios sociales y los cambios de currículos y funciones de las Universidades, no tienen el mismo ritmo. La Universufre una afasia en relación a los cambios sociales.

¿Para participar en el cambio social debe la Universidad transformarse en partido político?.

Frente al problema del cambio social, hay posiciones que pretenden reducir el conflicto a un problema político ideológico. El papel del profesor e investigador es el de proselitismo. Sin negar la participación política en la Universidad, cosa que contribuye parte de la cotidianidad, la Universidad y el partido político no deben ser confundidos.

La forma en que la Universidad puede proporcionar elementos para cambio social, es a través de la aportación de su producción científica, en programas concretos y en crítica social. Stavenhaven dice al respecto "las Universidades pueden proporcionar elementos para el cambio; pueden proporcionar ideologías, pero además de esto las Universidades pueden y deben también estudiar esos procesos de cambio. Creo que aquí es donde las Universidades en su capacidad de evaluación crítica, en su capacidad de producción ideológica, en su capacidad de investigación tienen muchísimo que aportar.

La mejor forma en que las Universidades contribuyen al cambio-social, es en el ejercicio de su función de creación de conocimientos y crítica social. En el estudio científico de los problemas y la formación de profesionistas. pero conservando su-autonomía respecto al Estado y distinguiéndose en forma sustantiva de un partido político.

Frente al cambio social, entendido éste en los términos que -- iniciamos este apartado, el trabajo de la Universidad no es ni la panacea, ni la solución única. pero indudablemente el trabajo de sus intelectuales puede constituir un elemento liberador ya que contribuye a combatir la ignorancia y a solucionar-problemas concretos tnato de las clases marginadas como de nuestra sociedad dependiente".[14]

III.- LA FACULTAD DE DERECHO.

1.- Breve Historia.

Obviamente que dentro de la anterior referencia histórica de la Universidad Nacional Autónoma de México, se encuentra inmersa la Facultad de Derecho, cuyo contingente es partícipe de la historia y de la circunstancia actual de nuestra Universidad, sin embargo se hará alguna pequeña semblanza de la Facultad para poder introducirnos a la referencia a los diversos planes de estudios que han regido en la misma, planes de estudios que por lo demás solamente se mencionan porque su análisis, al menos el del plan vigente, se intentará en un capítulo posterior.

Al parecer la Facultad de Leyes durante la época de la Colonia, no tuvo un inmueble propio, por lo que las clases respectivas se daban en las aulas de la Universidad que ocupara primitivamente la casa de don Juan Guerrero en la esquina de Moneda y Seminario y que posteriormente al crecer el alumnado pasara a ocupar la casa que pertenecía al Hospital de Jesús en la calle de Escalerillas hoy Guatemala y en seguida a la casa del Marqués del Valle, hoy Monte de Piedad hasta principios del siglo XVII.

El 12 de julio de 1553 completando el cuadro de la enseñanza jurídica, junto con la tercer columna relativa al Derecho Canónico, se inició la Sexta Columna relativa a la Cátedra de Leyes, que tenía por objeto:

> "Enseñar a hacer recta justicia y observarla para el Gobierno y Régimen de las Repúblicas, no hablar sin ley ni obrar como si no las hubiera, dándole noticias a sus discípulos y enseñarle a trasegar los volúmenes Digesto, inforciado, Código e Instituta, para los que hubiésen de llegar a juzgar como jue-

ces fuesen primero examinados y juzgados por dignos del nombre de jurisprudentes".[15]

Señala el Dr. de la Cueva[16] que la Facultad de Derecho nació en el Siglo de la mayor grandeza Española en que los Reyes Católicos habían logrado la unidad y la liberación de España preparando el Siglo de la Misión Universal de España que es el Siglo XVI; Siglo de la Gloriosa Batalla de Lepanto, Siglo de Oro de las letras castellanas, del derecho español, de las más grandes manifestaciones de la Filosofía Jurídica en todos los tiempos, Francisco de Victoria, Domingo de Soto, Francisco Suárez, Vazquez de Menchaca, etc., con sus grandes expresiones en América con la lucha de Fray Bartolomé de las Casas por la libertad del hombre americano, la legislación de Indias y la Facultad de Derecho de la Real y Pontificia Universidad de México, destinada a preparar hombres sabios y justos y dignos del nombre de jurisprudentes.

A partir de la segunda mitad del Siglo XVI el cuadro completo de enseñanza que se impartía en la Facultad de Leyes, incluía las cátedras: Prima de Leyes, Instituta y Código que al parecer se referían exclusivamente al Derecho Romano.

El mismo maestro de la Cueva nos indica que en México independiente fué extraordinariamente difícil la vida de la Facultad de Derecho, tiempo en que subsistiera a las clausuras de la vieja casa de la sabiduría que ocurrieron durante los gobiernos de Valentín Gómez Farías en 1833 y del Emperador Maximiliano en 1865 y a pesar de ello todas las corrientes del pensamiento jurídico universal tuvieron cabida en la Facultad, prevaleciendo la Escuela del Derecho Natural durante tres cuartos de este Siglo y posteriormente el positivismo jurídico; por ello los juristas Mexicanos del Siglo XIX, son modelo de profesionistas y responden al altísimo concepto y a la fama que entonces se tuvo de la profesión de abogado.

En 1842 el Plan de Estudios reformado había quedado con las siguientes asignaturas obligatorias: Cátedra de Derecho Civil y Patrio y Cátedra de Derecho Canónico.

Al año siguiente (1843) la Escuela de Leyes ofrecía la carrera del foro, con el siguiente Plan de Estudios:

Primer año: Introducción al Estudio del Derecho, Derecho Natural, Derecho Romano, Derecho patrio, Inglés.

Segundo Año: Derecho Romano, Derecho Patrio, Derecho Canónico, Idioma Inglés.

Tercer Año: Derecho Romano, Derecho Patrio y Derecho Canónico.

Cuarto Año: Derecho Romano, Derecho Patrio, Derecho Canónico.

Quinto Año: Práctica Forense, Procedimientos Judiciales, Derecho de Gentes e Internacional Privado, Literatura General.

Sexto Año: Práctica Forense, procedimientos Judiciales, Derecho Público y Administrativo, Elocuencia Forense.

Séptimo Año: Práctica Forense, procedimientos Juidiciales, Derecho Mercantil, Economía Política, Elocuencia Forense, Análisis de las Obras Jurídicas.

Además ofrecía el grado de Doctor, con un año mas de estudios bajo el siguiente programa académico:

Filosofía del Derecho, Legislación Comprada, Historia de los Tratados.

En 1868 se creó la Escuela Nacional de Jurisprudencia de acuerdo con-la Ley orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal pro--mulgada el 31 de diciembre de 1867. A partir de entonces la Escuela-funcionó en San Ildefonso y su primer Director fué don Antonio Tagle.

En 1883 por decreto del 19 de octubre, el Congreso autorizó al Gobierno Federal para organizar la enseñanaza del Derecho y por ello dispuso una especie de Reglamento. La Escuela de Leyes quedó instalada en el Colegio de San Ildefonso. El plan de estudios de acuerdo a aquel entonces quedó integrado por las siguientes materias:

Primera y Segunda de Latinidad, Derecho Natural y de Gentes, Primera-y Segunda de Derecho patrio, Derecho político y Constitucional, Derecho Canónico, Derecho Romano, Retórica y Etica.

Con la presencia del positivismo a principios del Siglo XX en México, la enseñanza del Derecho sufrió una transformación modificándose el--el plan de estudios. En 1904 la Escuela Nacional de Jurisprudencia - tuvo el plan de estudios con las siguientes materias obligatorias:

Primer Año: Derecho Romano, Derecho Civil, Derecho Constitucional.

Segundo Año: Derecho Romano, Derecho Civil.

Tercero Año: Derecho penal y Derecho Mercantil.

Cuarto Año: procedimientos civiles, Procedimientos Penales.

Quinto Año: Derecho internacional Privado, Economía Política, Derecho Administrativo.

Sexto Año: Filosofía del Derecho y Oratoria Forense, Derecho Internacional Público, Medicina Legal.

En 1907 el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Derecho se completó quedando integrado de la siguiente manera:

Primer Año: Principios de Sociología, Primer Curso de Economía Política, Primer Curso de Derecho Civil.

Segundo Año: Segundo Curso de Economía Política, Segundo Curso de Derecho civil, Primer Curso de Procedimientos Civiles.

Tercer Año: Tercer Curso de Derecho Civil, Segundo Curso de Procedimientos Penales.

Cuarto Año: Derecho Mercantil, Tercer Curso de Procedimientos Civiles, Segundo Curso de Derecho Penal y de Procedimientos Penales.

Quinto Año: Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Curso Práctico de Casos Selectos, Síntesis del Derecho.

Sobre este Plan habremos de volver en capítulos posteriores, dada su trascendencia en la conformación del modelo curricular vigente.

Durante la administración de Porfirio Díaz, la Escuela Nacional de Jurisprudencia fué dotada de un edificio propio en las calles de Santa Catalina y San Ildefonso designándose como Director a don Pablo Macedo.

El 26 de mayo de 1910, en virtud de un decreto expedido por el Gobierno Federal, se constituyó la Universidad Nacional de México, y a partir de esa fecha la Escuela Nacional de Jurisprudencia formó parte de ella.

En 1912 se clausuró temporalmente la Escuela de Jurisprudencia, por una huelga en contra de Luis Cabrera, Director de la Institución.

El plan de estudios vigente desde 1907 se fué modificando y comple--tando en el transcurso del tiempo, y en 1916 se restituyó la cátedra-de Introducción a la Ciencia del Derecho (hoy Introducción al Estudio de Derecho).

En 1919 se creó la cátedra de Derecho Público General (hoy Teoría General del Estado). En los años 1928-1929 se fundó el Segundo Curso - de Derecho Administrativo y dentro de él un tema sobre Derecho Agra--rio que más tarde alcanzaría su autonomía. En los años 1935-1938, se introdujeron las materias de Derecho Procesal del Trabajo, Derecho Militar yCursos Especiales sobre Delincuencia Infantil y Juvenil.

La Escuela Nacional de Jurisprudencia fué elevada al rango de Facul--tad de Derecho al crearse los curso de Doctorado, el 29 de marzo de - 1951. En 1954 se inauguró el nuevo edificio de la Facultad en la Ciudad Universitaria.

2.- Objetivo De La Facultad De Derecho.

El artículo 1°. de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, establece que ésta es una Corporación Pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y-que tiene por fines 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.

Conforme a estos lineamientos en la publicación de la organización - academica de la Facultad de Derecho, se ha señalado:

"No compartimos el el criterio de repetir objetivos para cada-materia, puesto que en el fondo, en ese método se están usan-

do las mismas expresiones y lo único que se hace es reiterar-
una serie de frases con verbos en infinitivo, que no contienen
una determinación clara y precisa de lo que se pretende y lo--
único que resulta es una repetición de frases que no agregan
nada al contenido concreto de cada materia.

El objetivo concreto de cada programa de estudio es precisa--
mente, el impartir los conocimientos sobre los temas específi
cos que el programa contiene, desde luego con las modalidades
y dentro de la libertad de cátedra que es principio básico de
nuestra Universidad y conforme al compromiso de cumplir con-
la enseñanza de los temas básicos de cada materia.

En la Facultad de Derecho de la UNAM, no cumulgamos con la --
idea de los módulos, tronco común y preespecialidades, puesto
que han demostrado que no son útiles para la formación de bue
nos profesionistas, esos sistemas de enseñanza para lo único-
que se prestan es para una formación fragmentada del estudian
te de Derecho, que no va de acuerdo con las necesidades de la
realidad.

La práctica profesional implica una dualidad de actividades:
por un lado tenemos la que se refiere a la abogacía, entendi
da como la actividad del postulante, es decir, quien acude -
a representación de otro ante los Tribunales, y por el otro-
tenemos la de Licenciado en Derecho, que puede tener deriva-
ciones totalmente diferentes o ajenas a la considerada en --
primer término, por ejemplo, tenemos el caso de quien presta
sus servicios a organismos oficiales, sea cual fuere su natu
raleza (Secretarías de Estado, organismos desconcentrados o
descentralizados, empresas de participación estatal, etc.),-
o en empresas privadas como asesor, consejero, organizador,-
coordinador, etc. "

"Si tomamos en cuenta lo anterior el estudiante de Derecho deberá poseer un conocimiento concreto de todas y cada una de las ramas que conforman la disciplina jurídica.

Iniciar una preespecialización en los últimos semestres de la carrera, implica que existan estadísticas y estudios sociológicos específicos, que se tengan técnicas de orientación vocacional para que la preespecialidad o especialización conjuntamente con la licenciatura, funcionen prácticamente, sin estos instrumentos, la medida resulta empírica e ilusoria y consecuentemente inaceptable.

Por otro lado, la decisión que tome el estudiante para seguir con determinada especialidad, puede ser tomada a la ligera, con consideraciones mínimas o bien por imitación, decisión a la que debe llegarse cuando se tenga una formación más amplia y se esté en condiciones de apreciar aptitudes con conciencia y de una manera realista.

Además, para implantar este tipo de sistema de especialización se deben tomar en cuenta, las necesidades del mercado, para saber cuántos especialistas se requieren para cada sector de la vida profesional, máxime si el licenciado en Derecho concurre para la realización de su actividad con licenciados en Economía, en Ciencias Políticas, Sociólogos, Administradores, con los cuales existe competencia profesional, por lo tanto, los profesionistas en cuestión, deberán ser suficientemente capaces para realizar su actividad.

No existen estudios que demuestren que mediante las preespecializaciones los alumnos tienen garantizado el trabajo, en el área para la cual presuntamente recibieron la preespecialización. Por ejemplo, supongamos que un alumno estudió un mó-

dulo y preespecialización en Derecho Laboral, ello no le garantiza que va a encontrar ocupación en las Juntas Federales o Locales de Conciliación y Arbitraje, en la Secretaría del - Trabajo y Previsión Social o como Asesor o Abogado de un Sindicato, de tal forma que el mercado de trabajo es tan diverso, que no depende de la voluntad de quien lo va a prestar, ni de su inclinación personal, sino más bien, de la oferta de trabajo que se presenta. Un especialista en Derecho Laboral, -- pueden suceder, que inicie su vida profesional como Agente -- del Ministerio Público, por lo que consideramos que esto puede frustrar a aquellos profesionistas que no encuentren ubicación para aquello que se preespecializaron.

La experiencia ha demostrado que un abogado con conocimientos generales y con buen criterio jurídico, puede trabajar en --- cualquier área y dejar la esecialización para los estudios de Posgrado, pero ya una vez que se haya situado en una activi-- dad profesional definida.

La especialización la dan la vida y la experiencia y un muestreo de los egresados de la División de Estudios de Posgrado, por especialidades en relación con su actividad diaria, po--- dría darnos la razón sobre el particular.

OBJETIVOS GENERALES

Al cursar todas las asignaturas correspondientes, el alumno - tendrá un conocimiento general del Derecho a través de sus -- principales ramas de estudio y aplicación, y será capaz de -- ejercer la profesión de Licenciado en Derecho en cualquiera - de sus posibilidades de desarrollo (la abogacía, la asesoría, la administración y la docencia jurídica)."

"En bien a ese objetivo general el alumno deberá, de manera general, al finalizar su carrera, desempeñar cada uno de los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer en forma primaria la estructura, programación y contenido de las 38 asignaturas que conforman la licenciatura en Derecho.

2. Ejercer como abogado postulante en despachos particulares, encargándose de asuntos civiles, mercantiles, penales, fiscales, laborales y/o administrativos.

3. Asesorar y representar en cualquier negocio jurídico a los particulares que lo soliciten.

4. Presentar sus servicios en todo campo jurídico en las distintas dependencias del poder público, así como en organismos descentralizados y empresas de participación estatal.

5. Proyectar, programar y proponer la creación de nuevos preceptos jurídicos y/o su reforma.

6. Estudiar, juzgar y resolver en todo tipo de controversias jurídicas velando por la correcta aplicación del Derecho al caso concreto.

7. Investigar respecto a la ciencia jurídica en las diferentes instituciones afines con esta especialidad.

8. Desempeñar actividades docentes en el campo jurídico en instituciones de enseñanza media superior.

En todas y cada una de las anteriores actividades y funciones

deberá apegarse con absoluta convicción a los fundamentos de-la la ética profesional y entendiendo que en cada caso se tratará de hacer de alguno o algunos de estos objetivos un desarrollo concreto de la práctica profesional, según el interés-y vocación del sujeto ".[17]

Se ha señalado que la organización interna de la Facultad, está determinada por la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En el orden académico la Facultad funciona con cuatro divisiones, la-de Estudios Profesionales, la de Universidad Abierta, la de Estudios-de Posgrado y la de Educación Continua, con ello se pretende alcanzar los objetivos generales y los específicos que han quedado señalados en el punto anterior.

3.- La División de Estudios Profesionales.

Conforme al Artículo 1° del Reglamento General de Estudios Técnicos-y Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México, se --consideran estudios profesionales los que se realizan después del bachillerato y de acuerdo con las normas que establece el propio re--glamento, establece el artículo 2°. del mismo ordenamiento, que el -propósito de los estudios profesionales es enriquecer y hacer aplicables los conocimientos adquiridos en los niveles de estudios anteriores; dotando al estudiante de formación ética y cultural y capacitación científica y técnica para que pueda prestar servicios útiles a-la sociedad. En esta división se puede obtener el título profesio--nal de Licenciado en Derecho por quien haya cubierto los 380 crédi--tos que señala el plan de estudios vigente en la Facultad, en el entendido que de acuerdo al artículo 5° del reglamento mencionado, el-título profesional implica el grado académico de licenciatura.

En atención a lo dispuesto por la ley reglamentaria de los artículos

4° y 5°. Constitucionales, para obtener el título profesional, el candidato debe cumplir además con el Servicio Social ajustándose a lo -- dispuesto por la ley de la materia. Debe además el aspirante aprobar un exámen profesional que comprende una prueba escrita o tesis elaborada en un seminario y una prueba oral que versará principalmente sobre la tésis o sobre conocimientos generales de la carrera, ello de - acuerdo con lo dispuesto pro los artículos 19, 20 y 21 del Reglamento General de Exámenes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

4.- La División de Estudios de Posgrado.

Señala el artículo 1°. del Reglamento General de Estudios de Pos---- Grado de la U.N.A.M., que son estudios de Post Grado los que se realizan después de los estudios de licenciatura y conforme a las disposiciones del propio reglamento.

El propósito de los estudios de Post Grado la actualización de profesionales, la actualización de personal académico, la formación y especialización de profesionales de alto nivel y formación de profesores e investigadores.

En nuestra facultad la División de Estudios de Posgrado, tiene a - su cargo la organización de fursos de actualización, especialización, maestría y doctorado.

EL CURSO DE ESPECIALIZACION, tiene por objeto la preparación de especialistas y requiere la satisfacción de 48 créditos, conforme al --- plan de estudios vigente. Quien haya aprobado la totalidad de las - materias tiene derecho a que se le expida un diploma de especialización.

LA MAESTRIA, tiene por objeto preparar personal docente de alto nivel, dar formación en los métodos de investigación y desarrollar en el pro

fesional una alta capacidad innovativa, técnica o metodológica.

Para obtener el grado de Maestro en Derecho, es necesario haber cumplido con el plan de estudios vigente, que incluye un total de 72 créditos, presentar una tésis y aprobar el exámen de grado correspondiente.

Para ingresar a la Maestría, el aspirante debe haber obtenido en la Licenciatura un promedio de 8, comprobar que traduce uno de los siguientes idiomas: inglés, francés, italiano, portugués o alemán y demostrar que tiene vocación para la docencia y la investigación.

EL DOCTORADO, para obtener el grado de doctor es requisito haber cubierto el plan de estudios vigente, que hacen un total de 168 créditos, presentar una tésis de investigación original de alta calidad y aprobar un exámen oral que versará sobre la tésis escrita.

El doctorado tiene como finalidad conforme al articulo 7°. del Reglamento General de Estudios de Post Grado de la U.N.A.M., preparar personal apto para la investigación original, es el grado académico más alto que otorga la Universidad Nacional Autónoma de México, conforme a las condiciones señaladas nateriormente.

5.- La División de Universidad Abierta.

Congruentemente con la problemática nacional y consciente de la creciente demanda de educación en todos los niveles, el incremento de trabajadores intelectuales en las actividades productiva y en el actual período de desarrollo social y la incidencia de la moderna tecnología en el ámbito educativo, la Universidad Nacional Autónoma de México crea un Sistema de Universidad Abierta.

"En 1970 la Universidad Nacional Autónoma de México albergaba

a más de 100,000 alumnos, para 1973 la cifra de estudiantes - se elevó a más de 200,000.

Este incremento se ha debido fundamentalmente a la apertura - de un nuevo sistema de bachillerato: El Colegio de Ciencias- y Humanidades que coexiste con la Escuela Nacional Preparatoria y también es notable el aumento en las escuelas y facultades profesionales con los resultados del crecimiento demográfico del país" [18]

Ello agudiza el problema debido a la escasez de profesores, a la falta de aulas, laboratorios, bibliotecas y libros de texto adecuados -- que se traduce en abatimiento de los niveles académicos y en la privacía de muchos aspirantes del ejercicio de su legítimo derecho para adquirir un nivel cultural superior y un título profesional que les --- abra nuevos y más amplios senderos.

En el año de 1974, en nuestra Facultad se iniciarón los estudios y -- trabajos tendientes a crear la División de Universidad Abierta y en - 1975, el 17 de marzo se inaguraran las actividades de esa Institución.

Conforme al artículo 1° del Estatuto del Sistema de Universidad Abierta, en ésta División se imparten los mismos estudios y se exige, los- mismos créditos, certificados, títulos y grados al nivel correspon--- diente.

5.- La División de Universidad Continua.

Esta división comprende las coordinaciones de Educación Continua, de- Servicio Social y la de Becas e Intercambio Académico.

En esta división creada en 1985, se imparten cursos de actualización- diseñados para realizarse durante 26 semanas al año y estan dirigidas

a la comunidad académica, al público en general y a estudiantes de -- otras Universidades.

Se pretende analizar en forma oportuna, los problemas nacionales, - e internacionales que confronta la sociedad moderna; actualizar a -- profesores y estudiantes en programas de corta duración, pero de gran duración, pero de gran intensidad, analizar los constantes cambios de la legislación Mexicana y proyectarse hacia la sociedad con servicios de análisis y apoyo que son útiles a la vida diaria.

Existen además otras actividades independientes de las otras divisiones, consistentes en conferencias, congresos, mesas redondas y cur-- sos de formación de profesores.

Se realiza el intercambio académico en colaboración con la Dirección- General de Intercambio Acádemico de la U.N.A.M.

Se pretende vincular al estudiante con sus centros de trabajo y la - teoría con la práctica, mediante la coordinación del servicio social- y el establecimiento de becas.

7.- Plan de Estudios Vigente Para La Licenciatura En Derecho

	Nivel académico: Licenciatura
Requisitos para ingresar.	Bachillerato y Exámen de admisión (excepto para los alumnos pertenecientes al sistema de la UNAM).
Requisitos para obtener el título.	a) Haber aprobado las asignaturas del Plan - de Estudios. b) Cubrir 60 horas de asistencia al seminario correspondiente.

c) Acreditar el servicio social.
d) Tésis
e) Exámen profesional.

	Número de créditos.
Materias obligatorias	360
Materias optativas	20
Total	380

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

PRIMER SEMESTRE:

Introducción al Estudio del Derecho
Derecho Romano I.
Teoría Económica
Sociología

SEGUNDO SEMESTRE:

Derecho Civil I.
Derecho Romano II.
Historia del Pensamiento-Ecónomico.
Derecho Penal I.

TERCER SEMESTRE:

Derecho Civil II.
Derecho Penal II.
Teoría General del proceso
Teoría General del Estado.

CUARTO SEMESTRE:

Derecho Civil III.
Derecho Procesal Civil.
Derecho Constitucional
Ciencia Política.

QUINTO SEMESTRE:

Derecho Civil IV
Derecho Procesal Penal.
Derecho Administrativo I.
Garantías Individuales y Sociales

SEXTO SEMESTRE:

Derecho Mercantil I.
Derecho Administrativo II.
Derecho del Trabajo I.
Amparo.

SEPTIMO SEMESTRE:

Derecho Mercantil II.
Derecho del Trabajo II.
Derecho Económico
Derecho Internacional Público

OCTAVO SEMESTRE:

Contratos Mercantiles
Derecho Fiscal.
Seguridad Social.
Derecho Internacional Privado.

NOVENO SEMESTRE:

Derecho Agrario.
Clínica Procesal de Derecho Privado o Administrativo.
Materia Optativa.

DECIMO SEMESTRE:

Filosofía del Derecho.
Clínica Procesal de Derecho Social, Penal o Fiscal.
Materia Optativa.

1. Las materias optativas pueden cursarse y acreditarse en otras dependencias educativas de la UNAM, previo acuerdo de la Secretaría General de la Facultad.

2. Las siguientes materias son sujetas a seriación:

   Derecho Romano I; Derecho Romano II.
   Historia del Pensamiento Económico: Teoría Económica; Derecho Económico.

   Derecho Civil I; Derecho Civil II; Derecho Civil III; Derecho Civil IV.

   Derecho Penal I; Derecho Penal II.
   Teoría General del Proceso; Derecho Procesal Civil.
   Teoría General del Proceso; Derecho Procesal penal.
   Teoría General del Estado; Ciencia Política.
   Derecho Constitucional; Garantías Individuales y Sociales; Amparo.
   Derecho Mercantil I; Derecho Mercantil II; Contratos Mercantiles.

Derecho del Trabajo I; Derecho del Trabajo II.
Derecho Administrativo I; Derecho Administrativo II;
Derecho Fiscal.
Teoría General del proceso; Clínicas Procesales.

ASIGNATURAS OPTATIVAS

1.- Criminología
2.- Delitos Especiales
3.- Derecho Aduanero.
4.- Derecho Aéreo y Espacial.
5.- Derecho Bancario.
6.- Derecho Burócratico.
7.- Derecho Marítimo.
8.- Derecho Municipal.
9.- Derecho Notarial y Registral.
10.- Derecho Penitenciario.
11.- Derecho militar.
12.- Derecho Sanitario.
13.- Historia del Derecho Mexicano.
14.- Historia Universal de las Instituciones Jurídicas.
15.- Medicina Forense.
16.- Nociones de Derecho Soviético y de otros Sistemas Socialistas.
17.- Patentes, Marcas y Derechos de Autor.
18.- Política y Gobierno.
19.- Sistema Jurícido Anglosajón.
20.- Sociedades Mercantiles.

8.- Carencia De Programas De Estudio De Las Diversas Asignaturas Que Integran el Plan de Estudios.

Como veremos en su oportunidad, conforme al modelo curricular, los programas de las diversas asignaturas que integran el mapa curricular, están elaborados conforme a la corriente tradicional, es decir, solamente

son listados de temas, tomados muchas veces de los índices de los autores y por lo mismo resultan abundantes y sin sentido alguno.

La superabundancia temática ni siquiera permite que se agote el listatado en el corto tiempo que dura cada semestre y además, de lugar al - enciclopedismo, que sólo ejercita la memoria y desde luego deja graves lagunas en el aprendizaje.

> "Memorismo en el alumno y verbalismo en el profesor, son hasta ahora las características de la enseñanaza del Derecho Civil - en nuestra Facultad, circunstancias que son el resultado de la carencia de verdaderos programas de estudio.
>
> El verbalismo y el memorismo que las escuelas modernas here-- den de la escolástica, han descuidado culpablemente el aspecto pedagógico técnico.
>
> En efecto, se sabe que desde antes de las época de Justiniano, en Roma la enseñanza del Derecho tenía carácter teórico práctico, que el alumno participaba en discusiones orales dirigidas- por el maestro y en las que examinaba a la luz de precedentes, reglas jurídicas y principios doctrinarios, los casos planteados, pero este método teórico práctico, se perdió durante la - Edad Media con el escolasticismo, que convierte la enseñanza - de la jurisprudencia en exposiciones tediosas e interminables- sobre el antiguo Derecho Romano, tendientes a comentarlas y en algunos casos a completarlas, limitándose a interpretar las palabras de Justiniano esforzándose en aplicarlas a un presente- totalmente cambiado, ignorando en absoluto la vida propia de - los nuevos tiempos.
>
> Por otra parte, el enciclopedismo que provoca la superabundancia temática, nos coloca en esta época frente a montañas insu-

perables de cultura y conocimientos que la experiencia de siglos ha venido acumulando, intentar el dominio de tal cúmulo de conocimientos, es provocar desalientos y aún sentimientos de derrota e impotencia, que se convierten en rebeldía. Es urgente revisar la extención de los programas y hacerlos acordes a la realidad del tiempo destinado a la impartición de cada curso, esto haría que nuestra enseñanza fuera realista y eficaz y no que se cumpla simplemente los requisitos del curriculum en el papel.

El estudiante de la facultad, joven de nuestra época, recibe de frente y sin defensa alguna la crisis contemporánea de valores, es característica del estudiante de Derecho el no estar completamente implicado en el estatu-quo del orden social, sale a la vida pública enfrentándose a un caos de valoraciones antagónicas. Sigue reprochando a la facultad el no haberle enseñado a caminar sino dentro del intervalo de cuatro paredes y no haberle dado las directrices necesarias para lanzarse a la salida con alguna seguridad en la vía profesional elegida.

Se nota una frustración por la impreparación y pro la falta de una enseñanza mas real y acorde con las necesidades de la época.

Urge un nuevo trato a los alumnos de la facultad.

Actualmente se pretende en materia educativa alcanzar la dignidad humana donde no la existe, e incrementarla donde su presencia es parcial, es necesario considerar individualmente a cada alumno como centro de aprendizaje y tomar como punto de partida la condición en que se halle al iniciar el estudio de nuestra materia.

Hoy día existe una mayor flexibilidad para ampliar los métodos de enseñanza y aprendizaje y un impulso de los educadores por-explotar nuevos horizontes para mejorar el planteamiento de -- los cursos y el aprovechamiento del estudiante, uno de esos horizontes es la educación superior, y el nuestro, el segundo -- curso de Derecho Civil, a cuya tarea esta encaminado este trabajo".[19]

CITAS BIBLIOGRAFICAS

1.- Lucio MENDIETA y NUÑEZ "Historia de la Facultad de Derecho" U.N.A.M. 1975 pag. 32

2.- Diego VALADEZ "El Derecho Académico en México" U.N.A.M., 1987 Pag. 66

3.- Diego VALADEZ ide. pag. 67.

4.- Diego VALADEZ idem. Pag. 81.

5.- Diego VALADEZ idem. Pag. 83.

6.- Diego VALADEZ idem. Pag. 124 a 126.

7.- Arturo GONZALEZ COSIO "Historia Estadística de la Universidad (1910--1967) instituto de integraciones Sociales U.N.A.M., 1968 Pag. 19.

8.- Diego VALADEZ op.cit. pag. 92.

9.- Diego VALADEZ idem. pags. 129 y 130.

10.- Margarita PANSZA "Pedagogía y Curriculo"" Ediciones Gernika México -- 1988. Pag. 93.

11.- Roberto DURAN, Jaime RUIZ TAGLE y Juan VERGARA "Desarrollo Económico-y Reforma Universitaria". Revista "La Universidad en el Mundo" Publicación de la Dirección General de Divulgación Universitaria Vol. III - Núm. 12 México 1977 pag. 11.

12.- Roberto DURAN, Jaime RUIZ TAGLE, y Juan VERGARA. idem. Pag. 9 y 10

13.- Margarita PANSZA op. cit Pag. 94.

14.- Margarita PANSZA op. cit Pag. 96-98.

15.-

16.- Mario DE LA CUEVA "Notas para la Historia de la Facultad de Derecho de México U.N.AM. TOmo IX Números 33-34 México 1959. 119 a 123.

17.- Facultad de Derecho "Organización Académica y programas de Estudio de-Licenciatura" U.N.A.M. 1986, pags. 127 a 129.

18.- Jorge MORENO COLLADO "Antología de Estudios Sobre la Enseñanza del Derecho U . N . A . M . México 1976. 52

19.- Andrés CRUZ MEJIA "Crítica a los programas de los cuatro cursos de Derecho Civil" trabajo para exámen de oposición. Facultad de Derecho U. N. A. M.

C A P I T U L O S E G U N D O

E L D O C E N T E .

I.- SITUACION LABORAL.

1.- El apartado "C" del Artículo 123 Constitucional.
2.- El Contrato Colectivo de Trabajo.
3.- Ingreso, promoción y Permanencia.

II.- SITUACION ACADEMICA.

1.- Práctica Docente.
2.- Concepción Bancaria de la Educación.
3.- Psicología del Vínculo alumno-profesor.
4.- Relaciones Entre el Sistema Social y la Enseñanza.

III.- SITUACION POLITICA.

1.- La Legitimación del Conocimiento.
2.- El principio de Libertad de Cátedras.
3.- El Ejercicio Ideológico en Nuestra Asignatura.

E L D O C E N T E

Bien podríamos abordar este tema, proporcionando un concepto de maestro en relación a los modelos contruídos y que se refieren mas al deber ser que al ser; así hablaríamos del maestro preceptor de nuestra propia tradición cultural, al que sin desmayo renueva su ciencia para entregar siempre un saber nuevo y actual, al espejo luciente que es blanco en donde el estudiante tiene de contínuo la mirada puesta.

Sin embargo, prefiero abordar este estudio, considerando al maestro como un sujeto concreto, producto y productor de prácticas y que puede ser un sujeto multidimencional conforme a los diferentes espacios en que realiza su práctica, así podemos efectuar un análisis a partir de las siguientes situaciones:

a).- Su situación laboral, que hace referencia a las prácticas del maestro en cuanto a su relación de trabajo, es decir a su condición de asalariado, a su remuneración, a su promoción y permanencia en el empleo.

b).- Su situación académica, que se refiere a las prácticas de las instituciones educativas, en la presentación del conocimiento que implica básicamente una visión de la relación entre prácticas docentes y curriculum.

c).- Su situación política que plantea las prácticas del maestro con relación a los procesos de poder, tanto en el plano global de la sociedad, como al interior de la propia institución.

Obviamente que esta división solamente se da para los efectos de análisis, pues en la práctica todas se dan de manera paralela y relacionante y así vemos que el profesor en ocasiones sacrifica algunos para obtener su legitimación en otras. Así por ejemplo, en ocasiones-

el profesor sacrifica su posición o rechazo a determinado modelo académico, con el fin de legitimar su permanencia en el empleo o su pertenencia a determinado grupo político. Y casi siempre en la enseñanza del derecho, pretende legitimar las instituciones de un modelo de sociedad con el que tal vez no esté conforme desde su rol político o su rol laboral, pero que se le impone dede el punto de vista de académico como algo que ya está dado y que necesita legitimar ante los educandos para así poder legitimar sus otras situaciones.

En fin sin que se pretenda otorgar una solución a esta conflictiva, pasaré a intentar un análisis de las situaciones mencionadas.

I.- SITUACION LABORAL

1.- El Apartado "C" del Artículo 123 Constitucional.

La dinámica del movimiento laboral se manifiesta en los conflictos ocurridos durante el año de 1976, en el período del Rector Guillermo Soberón Alonso. Se presentan importantes reformas estatutarias, como el título de las condiciones gremiales del estatuto del personal académico y un proyecto de iniciativa de ley presentado por el Rector al entonces Presidente de la República Luis Echeverría Alvárez, para adicionar con un apartado c) al artículo 123 constitucional, que rigiera las relaciones laborales universitarias.

Los conflictos concluyen con una reforma constitucional al artículo 3°. constitucional, que fué adicionado con un párrafo VIII, publicado en el Diario Oficial de la Federación de fecha 9 de junio de 1980 y que textualmente se transcribe.

> "VIII.- Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse así mismas; reali

zarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura- de acuerdo con los principios de éste artículo, respetando - la libertad de cátedra e investigación y de libre exámen y - de discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales tanto del personal académico como - del adminstrativo, se normarán con el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme - a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerde con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta- fracción se refiere".

Congruente con esta reforma se efectuaron las modificaciones relativas a la Ley Federal del Trabajo, que mediante el Decreto publicado - en el Diario oficial de la Federación el 20 de octubre de 1980, crea- el capítulo XVII del título sexto de la misma Ley, a efecto de regular el trabajo de las universidades e instituciones de educación superior, dicho capítulo queda integrado por los artículos 353 J al 353 - U y se emite con tres artículos transitorios.

2.- El Contrato Colectivo de Trabajo.

Por otra parte en el año de 1981 se celebra el contrato colectivo de- trabajo entre la Universidad Nacional Autónoma de México, organismo - público descentralizado constituído de conformidad a su Ley Orgánica- publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1945 y la Asociación Profesional de carácter gremial, denominada Asociaciones Autónomas del personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México constituida el 22 de noviembre de 1979.

Conforme a la cláusula quinta del contrato, las relaciones laborales-

entre la Universidad y sus trabajadores académicos, se rigen por el - artículo 3º. Fracción VIII y el apartado A del Artículo 123, ambos de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, la legislación Universitaria, la Ley Federal del Trabajo y el contrato colectivo mencionado, así como las demás disposiciones que en lo interno --- acuerden la UNAM y AAPAUNAM.

El personal académico de la Facultad de Derecho se enncuentra sujeto- a las disposiciones normativas que antes se señalan, en el entendido- que debe tenerse por trabajador académico a la persona física que --- presta servicios de docencia e investigación a la Facultad de Derecho Conforme a los planes y programas establecidos por la misma facultad- y que es su función primordial impartir educación bajo el principio - de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesionales universitarios y técinicos útiles a la- sociedad, organizando y realizando investigaciones principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional, así como desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

El artículo 353 M de la Ley Federal del Trabajo estipula que el trabajador académico puede ser contratado por Jornada Completa o Media Jornada y que los trabajadores académicos dedicados exclusivamente a la - docencia podrán ser contratados por hora de clase.

Por otra parte, el artículo 353 L señala que para que un trabajador -- académico pueda considerarse sujeto a una relación laboral por tiempo- indeterminado, además de que la tarea que realice tenga ese carácter,- es necesario que sea aprobado en la evaluación académica que efectue - el órgano competente conforme a los requisitos y procedimientos que la propia Universidad establezca.

3.- Ingreso, Promoción y Permanencia.

El capítulo III del contrato colectivo de trabajo, que se refiere al

ingreso y estabilidad del personal académico, establece como norma - de ingreso el concurso de oposición abierto.

Entendemos por concurso de oposición para ingreso, o concurso abierto, el procedimiento público a través del cual se puede llegar a formar parte del personal académico como profesor o investigador de carrera interino, o a contrato, o como profesor definitivo de asignatura.

El artículo 68 del Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, establece diversos criterios de valoraración que deberán tomar en cuenta las comisiones para formular sus-dictámenes, entre ellos: la formación académica, la labor docente y-de investigación, los antecedentes académicos y profesionales, la la labor de difusión cultural, la antiguedad en la Universidad Nacional Autónoma de México y los resultados de los exámenes a que deben someterse los aspirantes.

Son autoridades que intervienen en el ingreso y promoción del personal académico, el Consejo Universitario, los Consejos Técnicos, los-Directores, los Consejos Internos, las Comisiones Dictaminadoras, -- los Jurados Calificadores, los Consejos Asesores y las Comisiones -- Mixtas relativas.

A solicitud del Consejo Técnico de la Fcultad y para cubrir plazas - vacantes de nueva creación madiante concurso de oposición abierto, - el Director de la Facultad emitirá una convocatoria que será enviada al Secretario General de la Universidad Nacional Autónoma de México-para su consideración, debiendo publicarse en la Gaceta UNAM en un - diario de circulación nacional, fijándose en lugares visibles dentro de la Facultad.

Dicha convocatoria indicará cuando menos:

La clase de concurso, el área de la materia, el número, la categoría y el nivel de la plaza, requisitos que deben satisfacer los aspirantes, los procedimientos y pruebas que realizarán pra evaluar su capacidad académica y profesional y los lugares y fechas en que deberán practicarse.

Estos exámenes siempre serán publicos debiendo someterse a las -- pruebas especificas que determine el Consejo Técnico dentro de las - siguientes:

a).- Crítica escrita del programa de estudios o de investigación correspondiente.

b).- Exposición escrito de un tema del programa de un máximo de veinte cuartillas.

c).- Exposición oral de los puntos anteriores.

d).- Interrogatorios sobre la materia.

e).- Prueba didáctica consistente en la exposición de un tema ante - un grupo de estudiantes que se fiajarán cuando menos con 48 horas - de anticipación.

f).- Formulación de un proyecto de investigación sobre un problema - determinado.

Las comisiones emitirán un dictámen que se turnará al Consejo Técnico para su ratificación.

Promoción.- la cláusula 9 del contrato colectivo de trabajo señala - que todo trabajador académico tiene derecho al concurso de oposición para promoción en los términos del estatuto del personal académico.

Conforme al segundo párrafo del artículo 66 del Estatuto del Perso-- nal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, los profesores o investigadores de carrera, interinos o a contrato pueden - ser promovidos de categoría o de nivel o adquirir la definitividad y los definitivos de carrera y asignatura, ser promovidos de categoría o de nivel mediante el concurso de oposición para promoción o concurso cerrado.

Los profesores o investigadores interinos o a contrato que cumplan - tres años de servicios ininterrumpidos y los profesores o investigadores definitivos que cumplan el mismo período de servicios en una - misma categoría y nivel, tienen derecho a solicitar concurso de oposición cerrado para el efecto de que se resuelva sobre su definitividad o se proceda a su ascenso a otra categoría o nivel.

Para ello los interesados promoverán solicitud por escrito al Director de la Facultad, quien luego de revisarla la enviará a la Comi--- sión dictaminadora dentro de los siguientes quince días hábiles, junto con el expediente del solicitante y en su caso la observación sobre la labor académica.

La comisión para el estudio de los expedientes y prácticas de las -- pruebas específicas que ya se han señalado emitirá dictamen propo--- niendo que se otorgue al concursante la definitividad o que se pro-- mueva al nivel o categoría inmediato superior.

Permanencia.- Se ha señalado que el artículo 353 L de la Ley Federal del Trabajo, establece para obtener la definitividad que el trabajador académico además de realizar tareas de carácter académico, debaser aprobado en la evaluación que efectué el órgano competente con-- forme a los requisitos y procedimientos que la propia Universidad establezca.

La cláusula 8 del Contrato Colectivo de Trabajo, indica que para in

gresar a la Universidad como miembro del personal académico, debe -- presentarse un concurso de oposición abierto, que da derecho a los - reconocimientos necesarios para lograr la estabilidad.

Ha quedado también señalado que conforme al título V del Estatuto - del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, la única forma de obtener definitividad y garantizar la permanencia- del trabajador académico, hasta ahora son exclusivamente los concursos de oposición en los términos que ya han quedado mencionados.

Además de las formas de ingreso, promoción y permanencia, el Director de la Facultad tiene autorización para designar profesores interinos de asignatura; cuando no exista profesor definitivo para impartir la materia y conforme lo establece el artículo 46 del Estatuto.

Asímismo, cuando los programas de trabajo lo requieran y existan partidas presupuestales disponibles o sea declarado desierto un concurso, se puede contratar nuevo personal para la prestación de servicios profesionales o para la realización de una obra determinada, en esta forma de ingreso se observará el procedimiento de concurso de - oposición abierto.

La selección de profesores e investigadores, visitantes extraordinarios y eméritos se efectuará por el Consejo Universitario y conforme a las normas del Reglamento del Reconocimiento al Mérito Universitario.

Debe entenderse por profesor investigador o técnico académico visitante, el que con tal carácter desempeña funciones académicas o técnicas específicas por un tiempo determinado.

Profesor o investigador extraordinario es el que proviene de otra -- Universidad del país o del extranjero y que de conformidad con el re

glamento del reconocimiento al mérito Universitario haya realizado - una eminente labor docente o de investigación en la UNAM o colaboran do con ella.

Profesor o investigador emérito es aquel a quien la Universidad honra con dicha designación por haberle prestado cuando menos 30 años - de servicios con gran dedicación y haber realizado una obra de valía excepcional.

Existe además de las categorías antes señaladas, la de técnico académico y la de ayudante de profesor e investigador que ingresan cum--- pliendo los requisitos señalados en los títulos II y III del Estatutos del Personal Académico de la Universidad.

II.- SITUACION ACADEMICA.

1.- Práctica Docente.

Dadaslas características señaladas en los párrafos anteriores, parece ser que cuando el profesor ingresa a la vida académica en la Fa-- cultad de Derecho, lo hace porque posee un dominio adecuado de la -- asignatura que le corresponde impartir, sin embargo ello no es suficiente para cumplir con la práctica docente.

En efecto, si entendemos que la práctica docente es la acción concreta que realizan los profesores para propiciar aprendizajes en los -- alumnos, veremos que en verdad esto no siempre llega a efectuarse, - debido quiza a las pocas oportunidades que tiene el profesor de recibir orientaciones o una formación en cuanto a esta práctica.

Una abultada mayoría de los profesores en nuestra escuela se remonta a sus propias experiencias y pretende emular los procedimientos em-- pleados por aquellos profesores a quienes consideró singularmente --

buenos y que en todo caso coinciden en la exposición magistral que - es el recurso generalizado en nuestra facultad (aún cuando se tiene- plena conciencia de que esta forma de impartir conocimientos puede - fomentar la pasividad, propiciar la dependencia e inmovilizar el proceso de aprendizaje).

Recientemente algunos profesores recurren a otros medios didácticos- como debates entre los alumnos, planteamientos de caos prácticos, -- conferencias, mesas redondas, proyección de películas, visitas extramuros, etc., pero casi siempre la preocupación es por el medio didáctico que el profesor pueda utilizar, mas que por los resultados que- pretenda obtener y luego, la selección de estos medios didácticos, - se guía por la necesidad de cubrir el horario de clases, de tal suerte que cuando se concluya anticipadamente sin tener planeado como -- utilizar el tiempo residual, se recurre a verdaderas prácticas anti- pedagógicas cuyo problema fundamental radica en que una vez emplea-- das pueden volverse a utilizar en los períodos lectivos siguientes.

Se ha intentado identificar al educador en función de atributos definidos o de ciertos procedimientos empleados en el aula, y mas recientemente ya se ha admitido que no existe aquello de "docente eficaz"- y que mas bien la eficacia del maestro debe considerarse en relación con un educador concreto, frente a educandos concretos, actuando en- un ambiente determinado.

Existe una abundante bibliografía en torno al ejercicio de la práctica docente y obviamente que en su concepción existe una grave carga ideológica.

2.- Concepción Bancaria de la Educación.

Yo considero que en nuestra Facultad, el ejercicio de la práctica do

cente, aún en esta época, se sigue identificando con lo que Paulo -- Freire denomina como la concepción "bancaria" de la educación. Este autor en su obra "Pedagogía del oprimido" nos señala:

"Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o-fuera de ellas), más nos convencemos de que estas relaciones-presentan un carácter especial y determinante -el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursi--va, disertadora.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores-o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes oyentes- los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica-de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre - narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre-algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los-educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta - educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como un agente indiscutible, como su sujeto real, cuya - tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones,- la palabra se vacía de la dismensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alie

nado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su -- fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro dieciseis; Perú capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que - verdaderamente significa capital en la afirmación: Perú capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los edu-- candos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún la narración los transforma en "vasijas", en recipientes- que deben ser llenados por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejan "llenar" docilmente, tanto mejor - educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de- la educación, en que el único margen de acción que se ofrece- a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y- archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas- o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los pro

pios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, - al margen de la praxis los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión - distorcionada de la educación, no existe creatividad alguna,- no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la- invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta y pa--- ciente permanente que los hombres realizan en el mundo, con - el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanza- da.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el cono- cimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a - los que juzgan ignorantes, Donación que se base en una de -- las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opre sión: La absolutización de la ignorancia, que constituye lo- que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posicio- nes fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto - los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de- estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como- proceso de búsqueda.

El eduacador se enfrenta a los educandos como su antinómia ne cesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutiza ción de la ignorancia de éstos últimos. Los educandos aliena dos a su vez a la manera del esclavo, en la dialéctica hege-- liana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia - del educador pero no llegan ni siquiera en la forma del es-- clavo a la dialéctica mencionada, a descubrirse como educado res del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante la razón de ser de-

la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la-contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, si--multáneamente educadores y educando.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la-cual educación es el acto de depositar, de transferir, de --transmitir valores y conocimientos, no se verifica ni puede-verificarse esta superación. por el contrario, al reflejar la sociedad opresora siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la -contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

a).- El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

b).- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

c).- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

d).- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan docilmente.

e).- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

f).- El educador es quien opta y prescribe su acción; los --educandos quienes siguen la prescripción;

g).- El educador es quien actúa los educandos son aquellos - que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h).- El educador es quien escoge el contenido programático; - los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

i).- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel.

j).- Finalmente el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la-educación los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que le son hechos tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente - tendrán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto - más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en el depósito recibido.

En la medida que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los -- opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no humanismo, radica en la preservación de la situación de que -- son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de - la falsa generosidad a que nos referíamos anteriormente. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, inclusive instintivamente, contra cualquier tentativa de educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja -- confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema".[1]

De aquí podemos obtener que no es solamente el recurso del método didáctico, el que nos permita realizar una sana práctica docente. Es - incuestionable que deben superarse las prácticas arcaicas que aún -- persisten en nuestra Facultad, el problema radica en como debemos actuar pra superarlas efectivamente.

3.- Psicopatología del Vínculo Alumno-Profesor

En relación con la psicopatología del vínculo profesor-alumno Bohoslavsky nos relata:

"Tres tipos de vínculos definen las relaciones entre la gente. Estos tres tipos de vínculos han sido aprendidos con seguri-- dad en el seno de la familia. Ella es -quien lo duda- el primer contexto socializante. Los modelos internos que engen-- dra configuran el cañamazo de otras relaciones interpersonales más complejas o sofisticadas. Pienso en un vínculo de dependencia (cuyo modelo es intergeneracional: padres-hijos); -

en un vínculo de cooperación o mutualidad (cuyo modelo es intersexual: pareja y fraternos: hermano-hermano) y un vínculo de competencia desglosable en competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual y competencia o rivalidad fraterna. Las relaciones más complejas entre la gente no pueden ser reducidas a estos tres vínculos básicos, pero sin embargo, aún en las relaciones más intrincadas podríamos encontrar resabios de estas tres formas o estructuras básicas de relación: si bien sus contenidos varían de una situación a otra, ellas se mantienen latentes y en la medida en -- que son estructuras arcaicas muchas veces sólo una lectura -- profunda las revela ocultas tras el aspecto externo, manifiesto, de la interacción social.

En la enseñanza sea cual sea la concepción del liderazgo -democrático, autocrítico o laissez-faire- el vínculo que se supone "natural" es el vínculo de dependencia. El vínculo de - dependencia está presente siempre en el acto de enseñanza y - se expresa en supuestos tales como: 1) Que el profesor sabemas que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe - definir la comunicación posible con el alumno.

Definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes; - el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles- de esa relación. Al mismo tiempo el profesor es el que instituye un código y un repertorio posible. Al hacerlo, integra los códigos y repertorios más compartidos del lenguaje oral- o escrito, los códigos o repertorios institucionales del organismos donde se imparte la enseñanza, los códigos de su disci-

plina y los códigos personales o estilos (éstos por lo general, más difusos e implícitos) a través de los cuales y sólo a través de ellos se pueden comprender sus mensajes, pero al mismo tiempo facilita la no comprensión de los mismos y - por lo tanto el entrenamiento del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente. Es a través de lo no comprendido que se infiltran en el acto de enseñar las características propias del sistema social las que a pesar de las diferentes ideologías, compromisos afectivos, metas valores de - los profesores, ellas transmiten por el mero hecho de asumir el rol de tales. Definir la comunicación posible con el --- alumno implica al mismo tiempo la circulación de una serie - de metamensajes mediante los cuales todos esos supuestos - "naturales" que he enunciado se trasmiten e instalan en el - acto educativo como una estructura perpetuadora de las relaciones presentes en el sistema más amplio, en el contexto -- dentro del cual está inserta la institución donde se enseña- y que es el sistema de relaciones sociales.

Me refiero en síntesis, específicamente a todo lo que se dice por el hecho de no decirlo. El profesor puede pensar que sus intenciones son buenas -y serlas a un nivel consciente- puede pretender en el alumno la reflexión crítica, el aprendizaje creador, la enseñanza activa, la promoción de la individualidad del alumno, su rescate como sujeto, pero definido el vínculo pedagógico como un vínculo de sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse."[2]

Analizando un poco más la cuestión, el msimo autor nos indica que la continuidad entre la enseñanza y los vínculos arcaícos aprendidos en el seno de la familia, nos lleva a evidentes contradicciones. Por - ejemplo se predica cada vez con más ahínco la idea del aprendizaje -

activo, sin embargo, en virtud de los supuestos de una natural dependencia del alumno respecto de su maestro, se evidencia que cuando -- más pasivo sea el alumno más se cumplen los objetivos, es decir, que cuando más acepta el alumno que el profesor sabe más, que el debe -- protegerlo de cometer errores, que debe y puede juzgarlo, etc., más- puede el profesor "transmitir" conocimientos "verter" en la cabeza - del alumno los contenidos de su programa. otro ejemplo es que tam--- bién se predica una mayor democratización en las aulas y una participación mayor en el aprendizaje, pero quien define el proceso de comunicación es el que está arriba.

El mismo autor señala que cambiar o pretender cambiar estas situaciones, implica resistencia de los profesores, quienes obviamente no -- quieren abandonar la seguridad del vínculo vertical, y la tranquilidad de dar una clase armada, o la comodidad de ser tratado a distancia u obtener gratificaciones narcisistas, derivadas de una supuesta omnipaciencia, y que paradógicamente también los alumnos, y en mayor grado, presentan resistencia al cambio.

> "...no en vano como dice el autor citado, han transcurrido - muchos años, estableciendo una relación dual e hipócrita en- la que la idealización del que enseña como fuente inagota-- ble de sabiduría era contra puesta con el rechazo que fomen- ta la forma autoritaria en que se lleva a cabo la enseñanza".[3]

Así, ambos sujetos del quehacer educativo, se resisten a sustituir el verticalismo autoritario por un vínculo simétrico de cooperación complementaria.

> "...en que la autoridad no derive del rol, y donde la competencia por el rol y el poder que representa sea sustituida - por una verdadera competencia en cuanto al conocimiento, como algo a crear entre".[4]

4.- Relaciones Entre el Sistema Social y la Enseñanza.

La dificultad para el cambio, también radica en las relaciones entre el sistema social y la enseñanza. En un sistema manifiesto en el -- que se califican las actividades científicas y profesionales conforme a una tabla de valoración que considera que hay principios básicos inatacables como verdades absolutas, se puede llegar a restringir la posibilidad de poner bajo crítica los criterios de verdad y - de eficiencia, y en todo caso cuando la crítica a esos principios es permitida, se reserva para una élite constituída por quienes se considera han logrado a través del tiempo un prestigio académico. El - conservadurismo del sistema procura que cualquier innovación que se proponga pueda aceptarse a condición de que sus gérmenes realmente - innovadores puedan ser neutralizados y pierdan así su carácter revolucionario.

El sistema vigente propicia que el educador ejerza su práctica docente como instrumento de agresión y de control social, cumpliendo así la condición de esconder lo que no se sabe. En efecto gran parte de la relación entre profesores y alumnos consiste en desatender sistemáticamente aquello que se desconoce, para los efectos de trabajar - sobre lo conocido y seguro, perpetuando lo viejo y conocido y sin indagar lo desconocido (el exámen para el alumno consiste en sortear con menos dificultad, el desfío de ocultar ante el maestro aquellas cosas que no sabe). El profesor se preocupa porque los alumnos encuentren las respuestas, mas nunca por que se formulen preguntas, y aún más, hay quien exige que la respuesta sea exactamente la que --- coincida con su información. En estas condiciones la estructura académica vigente, constituye un verdadero lastre para la investigación.

No se trata tampoco de sostener una actitud anárquica, por el contrario se pretende que la practica docente procure la formación de universitarios capaces de entender y asumir su actividad, con el senti-

do de una autêntica práxis; tampoco se pretende eliminar la transmisión del bagaje cultural, pero se intenta que esa transmisión cultural se enriquezca con las contribuciones propias de las nuevas generaciones.

Luego de analizar las formas de agresión que ocurren en la práctica-docente, el autor que comentamos concluye sosteniendo la existencia-de un orden académico coercitivo, y señala tres formas básicas de -- restricción y sus posibles respuestas

"1) Existe en primer lugar una restricción que podríamos llamar física que consiste en la exlcusión de la vida civil (como vimos en Goodman). Esta restricción varía de país en --- país y tiene un sentido específico en el nuestro, en que el-ingreso, y sobre todo la permanencia en la Universidad, es - en cierto modo un privilegio. La exlusión de la vida civil-asume distintas formas ideológicas desde "A la Universidad - se viene a estudiar" hasta una concepción de la Universidad-como una isla (sea democrática, sera revolucionaria). La -- respuesta a esta forma de restricción es la progresiva politización donde se incrementa la preocupación por el afuera - y se rompen los límites de la universidad como una isla de - cultura dentro de una comunidad donde ocurren acontecimien-- tos de naturaleza política solo aptos para "los grandes" o - para "los políticos".

2) Una forma indirecta de restricciones es la formación de - especialistas a través de la fragmentación del conocimiento-o la sustitución del conocimiento por una franca transmisión de ideología. En este caso la respuesta requerida en una -- crítica filosófico-científica que apunte a los aspectos ideológicos y a los supuestos que dan sentido a aquello que se - enseña.

3) Otra forma indirecta de restricción deriva del modo en que se enseña, que como hemos tratado de demostrar constituye una fuente de aprendizaje de modalidades y de relaciones a través de las cuales su meta-aprenden modelos que reproducen la verticalidad externa en el ámbito universitario. Constituye un reflejo del autoritarismo social y político a la par de articularse con modelos internos, arcaicos, propios de las primeras etapas de la socialización en el grupo familiar. La respuesta a este tipo de restricción sólo puede provenir de un saneamiento, esclarecimiento y modificación del rol docente que quiebre el circuito del que de un modo inadvertido participamos.

Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente mencionamos como inherente a la función docente. Sin embargo muchas veces esto no pasa de ser una enunciación de buenos propósitos. Repetidores en lugar de seres pensantes, receptores en lugar de evaluadores es el producto lógico de las formas en las que enseñamos, que reflejan aquellas según las cuales hemos aprendido Por lo tanto cuando hablo de la necesidad de esclarecer y tomar conciencia del modo en que nos insertamos en esa trama represiva de relaciones estoy aludiendo a algo más que estudiar pedagogía o aprender las mejores formas de transmitir conocimientos; estoy pensando en la posibilidad de recordar como único antídoto contra la repetición. Si el docente se coloca en una situación de recordar, su inclusión inconciente y perpetuante en el sistema de relación puede redefinirse. Pareciera una necesidad imperiosa ante todo no negar el vínculo de dependencia (consecuencia inevitable de haber comenzado a conocer su materia antes que sus alumnos), sino antes bien recordarla y modificar su sentido. Tratar de volver a pensar y

a sentir como única forma de convertir la situación de aprendizaje en una situación autoconciente, a través de una sistemática crítica de los contenidos y autocrítica de los métodos con los que esos contenidos son transmitidos. No trato de negar la autoridad -hacerlo equivaldría a embarcarnos en la ficción de un no poder con sus variantes de ingenuidad, demagogia o populismo-. Trato de criticar la autoridad como principio y ciertas formas de autoritarismo por principio. Coincido con Cooper que "en el fondo, el problema consiste en diferenciar la autoridad auténtica de la inauténtica. La autoridad de las personas que la invisten, habitualmente les es atribuida por definiciones sociales arbitrarias más que sobre la base de cualquier aptitud real que puedan poseer".

En cuanto a los profesores vale la advertencia del autor: "si el personal tenía esa valentía de abandonar esa posición falsa en que la autoridad radicaba en investiduras a través de roles y definiciones sociales arbitrarias podía descubrir fuentes reales de autoridad. La característica esencial del liderazgo auténtico es la renuncia al impulso de dominar a los otros. Dominación significa control de la conducta de los otros cuando esa conducta representa para el líder aspectos proyectados de su propia experiencia".

Apuntando a los factores subjetivos que pueden impregnar la forma en que habitualmente ejercemos nuestro liderazgo de un modo falso, valdría la pena reflexionar acerca del modo en que el control del otro expresa la forma en que el líder produce en sí mismo la ilusión de que su propia organización interna está cada vez más perfectamente ordenada. De esta forma ante un mundo contradictorio, caótico, en el que no somos totalmente poseedores de nuestras decisiones, ni creadores de nuestra historia, podemos llegar a mantener la ilusión de que

desde nuestro baluarte catedrático conocemos, controlamos y - manejamos, cuando simplemente estamos delegando en el alumno- nuestro propio sometimiento, nuestro propio desconocimiento y nuestra propia incapacidad de intervenir de un modo más activo en la docificación de la cultura y de la sociedad de la -- que formamos parte.

Asumir esto encierra dos dificultades: 1) La necesidad de darnos cuenta de que debemos renunciar -y para siempre- a la ingenuidad de pensar la enseñanza como algo referible exclusivamente al ámbito educativo. Como he tratado de contarlo a través de ideas propias y ajenas, referir la tarea educativa al- plano exclusivo de la relación docente-alumno es una concep-- ción a la vez ingénua e irreponsable; 2) es responsabilidad- nuestra asumir esta relación como parte del sistema social, - lo que remite al imperativo de insertarse de un domo crítico- frente a él.

Planteo que la tarea de enseñar es esencialmente, y no sólo - de un modo incidental, una tarea política. El sentido que -- puede darse a ese rol político es lo que está en cuestión. ¿Seremos perpetuadores de este estado de cosas y formaremos - cada vez más personas no pensantes, analfabetos instruídos - o por el contrario inscribiremos nuestra acción educativa -- en un contexto desalienante con todos los riesgos internos - y externos que tal asunción implica?.

Si la educación es frustración y es agresión y represión, no- lo es sólo porque el profesor así se lo proponga. Es así porque traduce en el momento en que enseña una realidad social - y política que debe entendérsela no sólo como el "contexto" en que su conducta se inserta, sino como la trama real y profunda que da sentido a lo que realiza en su tarea.

No trato de propugnar una politización de nuestro sistema educativo, nuestro sistema educativo es político. Lo que debe plantearse -como lo expresa Marcuse- en una "contrapolítica que se oponga a la política establecida y en este sentido debemos enfrentarnos a esta sociedad como ella lo hace, a través de una movilización total. Debemos enfrentarnos al adoctrinamiento para la servidumbre con el adoctrinamiento para la libertad. Debemos gnerar en nosostros mismos y tratar degenerar en otros la necesidad instintiva de una vida sin miedos, sin brutalidad y sin estupidez y debemos ver que podemos generar la pugnancia intelectual e instintiva ante los valores de una opulencia que propaga la agresión y el sometimiento por el mundo entero".

La tarea propuesta rehasa por supuesto el límite de las escuelas y de las universidades y será impotente a menos que así sea.

Sin embargo mucho hay por hacer en las escuelas, en los institutos y en las universidades. Se trata de exclarecer el sentido de esa política y el modo en que los profesores estamos dispuestos a ser auténticos educadores "abarcando la mente y el cuerpo de nuestros alumnos, su pensamiento y su imaginación, sus necesidades intelectuales tanto como afectivas" a los efectos de convertirlos en auténticos sujetos. Instaurar al alumno como persona, como eje de nuestra labor pedagógica para así incorporarlo, sí, pero de un modo más conciente y más crítico en la sociedad de la que forma parte. Nuestro verdadero compromiso es triple: como científicos y educadores, crear una nueva imagen del hombre (rol demistificante); como auténticos humanistas,crear la imagen de un hombre nuevo (rol reestructurante); como ciudadanos, contribuir al nacimiento de un hombre nuevo (rol revolucionario)." [5]

III.- SITUACION POLITICA.

1.- La Legitimación del Conocimiento.

Obviamente que es el rol político del docente el que tiene mayor trascendencia, al plantear sus prácticas en relación a los procesos de poder, tanto en el plano global de la sociedad, como al interior de la propia institución.

La posición política del docente, se manifiesta de una y mil formas en el ejercicio de su práctica, aún en el supuesto de una práctica cerradamente técnica y erudita.

Y es que la práctica docente en sí es una práctica política, por ejemplo, el ejercicio de la docencia cumple una función de legitimación del conocimiento ¿De cuál o de cuáles conocimientos?, de los que previamente se seleccionaron en la elaboración del plan de estudios.

Ahora bien, la selección de esos conocimientos (desde las asignaturas que integran el plan de estudios, hasta los diversos temas que se incluyen en cada asignatura) responde a una posición ideológica, posición del consejo técnico que autorizó la inclusión o exclusión de áreas del conocimiento universal, en función de los objetos específicos de la institución.

El grupo que efectúa la selección de los conocimientos, procura que la comunidad a la que están dirigidos, los legitime y para ello la estructura y enfatiza en determinada forma, sin embargo, pueden existir en el mismo espacio, grupos con orientación política diferente que no coincidan con la selección.

2.- El Principio de Libertad de Cátedra.

El docente entonces tiene que fijar su posición política y aceptar -

una u otra propuesta u otras que coincidan con su concepción; en ello radica escencialmente el principio de libertad de cátedra que como -- puede verse, es un principio de posición política.

En ese sentido, el docente puede legitimar en su práctica los conocimientos seleccionados y al mismo tiempo legitimar la actitud del consejo técnico que realizó la selección de una manera institucional; esto es, mediante normas consensuales obligatorias que se basan en la autoridad vertical de la institución y que hacen derivar la legitimidad, precisamente de la selección y autorización del consejo técnico, o bien, aceptar la selección mediante una acción internacional racional sustentada en la acción instrumental y la elección racional que se rige por reglas técnicas basadas en el conocimiento empírico o analítico.

En otras palabras, el docente en su práctica tiene una opción de legitimación entre una alternativa fundada en la autoridad u otra fundada en la gramática de la racionalidad moderna, es decir, en la ideología.

Esta opción se determina precisamente por la situación política del - docente, y exige que sus creyentes apoyen activamente la realización del proyecto y se opongan a quien quiera que los rechace.

Esta llamada al apoyo es ahora justificada formulando una concepción del mundo social o de una parte o proceso de él.

En resumen, cada ideología presenta un mapa de lo que existe en la sociedad, un informe sobre cómo funciona, en qué falla y cómo se le puede modificar.

La ideología así es una llamada a la acción.

3.- Ejercicio Ideológico en Nuestra Disciplina.

En cuanto a nuestra disciplina, ese llamado es urgente a que despertemos de nuestro sueño napoleónico.

No podemos seguir autorizando en nuestra práctica esa desconexión entre el derecho y las realidades sociales que hoy vive el mundo Si el docente acepta de manera inconciente e institucional los contenidos programáticos, se reduce a un mero ejecutor y un freno en el desarrollo histórico.

Tenemos que revisar si las doctrinas civilistas que en su mayor parte se originan en los siglos XVIII y XIX, cuando no en la antiguia Roma, siguen teniendo vigencia y si responden a las aspiraciones de la sociedad actual.

> "Podemos seguir a aquellos civilistas que han apreciado los dramáticos y trascendentes cambios de una realidad, del surgimiento de una sociedad civil, de la existencia de un México distinto que con pena se percata de una legislación incapaz de satisfacer las necesidades de grupos perfectamente definidos que requieren una protección especial".[6]

Es cierto que legislaciones modernas como la Ley Federal de Protección al Consumidor o las reformas al Código Civil en materia de arrendamiento de inmuebles destinados a la habitación en el Distrito Federal, carecen del prestigio científico y de la alta calidad técnica del Derecho Tradicional, pero no es menos cierto que el Derecho Tradicional ha perdido la vitalidad que debiera serle propia y que empieza a cargar como un peso muerto sobre el desarrollo y avance de las estructuras sociales.

Tampoco podemos ignorar que las instituciones de derecho civil que fueran seleccionadas por los consejos técnicos respectivos, fueran construídas para sancionar el triunfo de la burguesía sobre los privi

legios feudales, y así el derecho de propiedad privada, la libertad - de contratación, el principio de la autonomía de la voluntad, la li-- bre testamentifacción y otros principios dominados claramente por las ideas liberal-individualistas.

Y aun cuando no podemos negar los avances legislativos y los cambios- cualitativos, como ocurre en la propiedad función social y en la exposición de motivos del Código Civil de 1928 con la intención de transformar el Código Civil en el que predominaba el criterio individualista en un Código privado social, lo cierto es que el Código mantiene - sus líneas generales, el mismo plan, y el mismo contenido de las instituciones y formas tradicionales, ocurriendo lo mismo en la enseñanza del derecho y en los contenidos de las asignaturas que actualmente integran el plan de estudios en nuestra facultad.

Por ello es menester que el docente a través del ejercicio de su rol- político recobre su derecho a participar en la elaboración de los planes y programas de estudio, que actualice su quehacer académico abandonando las conductas pedagógicas de opresión, que participe activa-- mente dentro de sus agrupaciones profesionales y lucha permanente -- por el mejoramiento de su situación laboral, que actúe de manera consiente y liberadora en el seno de los colegios de profesores para que su participación en la enseñanza del derecho opere efectivamente como un instrumento de cambio.

En los capítulos siguientes se analizará específicamente la posibili-- dad de realizar un verdadero estudio crítico de las instituciones que hasta ahora se han considerado como las que deben integrar el segundo- curso del Derecho Civil, por ahora sólo nos basta con apuntar esa posibilidad desde la actuación del docente y queremos concluir este capítulo, con la tabla de ingresos de los docentes, y el señalamiento de algunas prestaciones obtenidas en la lucha sindical.

Al personal académico

Las condiciones económicas del personal académico de la Institución constituyen un serio motivo de preocupación para las autoridades universitarias. A pesar de que la economía del país presenta restricciones graves en este sentido, se han hecho esfuerzos para tratar de aliviar el deterioro que han sufrido las remuneraciones del personal en los últimos tiempos.

Los resultados más notables en este sentido son los siguientes:

En la revisión salarial que concluyó el pasado 31 de enero se acordó un incremento global de 12 por ciento a los salarios por cuota diaria del personal académico de carrera y a las percepciones de los profesores de asignatura, con vigencia a partir del 1o. de febrero de este año.

Adicionalmente a este aumento global, se pactó una reestructuración salarial para el personal académico de carrera, que entrará en vigencia a partir del 16 de mayo de 1990. Esta reestructuración tiene beneficios económicos de diferente cuantía, de acuerdo con las categorías y niveles del personal. Como resultado de dicha reestructuración se obtienen incrementos totales que varían entre 14.79% y 23.50%, respecto de los niveles salariales vigentes en enero de este año.

El personal académico de carrera de tiempo completo está protegido desde el año pasado por medio de una póliza de seguro de gastos médicos que incluye también a sus dependientes económicos. Se ha tomado la decisión de extender este beneficio al personal de asignatura y de carrera de medio tiempo, cubriendo la parte proporcional de la prima correspondiente de acuerdo con el número de horas semanales comprometidas con la Institución; la diferencia deberá ser pagada directamente por el interesado, en la inteligencia de que esta prestación es opcional y su otorgamiento requerirá de una solicitud expresa de los interesados.

En forma adicional a lo anterior se han incrementado en un 20 por ciento los beneficios del paquete de seguros varios que están pactados contractualmente (seguro de vida de grupo, seguro de vida capitalizable y seguro de retiro).

Como una prestación adicional al personal académico, se otorgarán créditos individuales para la adquisición de computadoras personales, considerando que se trata de una herramienta de gran valor para las actividades docentes y de investigación. Dichos créditos serán sin intereses y a un plazo de 12 meses, de acuerdo con varias modalidades que permitirán elegir entre diferentes modelos de equipo.

Como complemento a lo anterior, en la segunda quincena de febrero se otorgó a todo el personal académico un vale de 100 mil pesos canjeable por mercancía en el Sistema de Tiendas de Autoservicio de la UNAM.

Excepto en el caso del aumento salarial y la retabulación que entrará envigor el próximo mes de mayo, los demás beneficios se cubren con ingresos propios de la Institución. Las autoridades universitarias continúan haciendo esfuerzos para lograr recursos adicionales destinados a mejorar las remuneraciones y las condiciones de trabajo del personal académico de la Institución. □

Secretaría Administrativa.

INCREMENTOS RELATIVOS MAYO-ENERO Y MAYO-FEBRERO 1990, PARA EL PERSONAL ACADEMICO DE ASIGNATURA "B"

ASIG "B"	TABULADOR ENERO (29.480)	TABULADOR FEBRERO (33,020)	NUEVO TABULADOR 16 MAYO (1) (33,682)	CUOTA MAYO 16	TOTAL MAYO (2)	INC MAY(2)-FEB	INC MAY(2)-ENE
15 HORAS	442,200	495,300	505,230	37,500	542,730	9.58	22.73
16 HORAS	471,680	528,320	538,912	40,000	578,912	9.58	22.73
17 HORAS	501,160	561,340	572,594	42,500	615,094	9.58	22.73
18 HORAS	530,640	594,360	606,276	45,000	651,276	9.58	22.73
19 HORAS	560,120	627,380	639,958	47,500	687,458	9.58	22.73
20 HORAS	589,600	660,400	673,640	50,000	723,640	9.58	22.73
21 HORAS	619,080	693,420	707,322	52,500	759,822	9.58	22.73
22 HORAS	648,560	726,440	741,004	55,000	796,004	9.58	22.73
23 HORAS	678,040	759,460	774,686	57,500	832,186	9.58	22.73
24 HORAS	707,520	792,480	808,368	60,000	868,368	9.58	22.73
25 HORAS	737,000	825,500	842,050	62,500	904,550	9.58	22.73
26 HORAS	766,480	858,520	875,732	65,000	940,732	9.58	22.73
27 HORAS	795,960	891,540	909,414	67,500	976,914	9.58	22.73
28 HORAS	825,440	924,560	943,096	70,000	1,013,096	9.58	22.73
29 HORAS	854,920	957,580	976,778	72,500	1,049,278	9.58	22.73
30 HORAS	884,400	990,600	1,010,460	75,000	1,085,460	9.58	22.73
31 HORAS	913,880	1,023,620	1,044,142	77,500	1,121,642	9.58	22.73
32 HORAS	943,360	1,056,640	1,077,824	80,000	1,157,824	9.58	22.73
33 HORAS	972,840	1,089,660	1,111,506	82,500	1,194,006	9.58	22.73
34 HORAS	1,002,320	1,122,680	1,145,188	85,000	1,230,188	9.58	22.73
35 HORAS	1,031,800	1,155,700	1,178,870	87,500	1,266,370	9.58	22.73
36 HORAS	1,061,280	1,188,720	1,212,552	90,000	1,302,552	9.58	22.73
37 HORAS	1,090,760	1,221,740	1,246,234	92,500	1,338,734	9.58	22.73
38 HORAS	1,120,240	1,254,760	1,279,916	95,000	1,374,916	9.58	22.73
39 HORAS	1,149,720	1,287,780	1,313,598	97,500	1,411,098	9.58	22.73
40 HORAS	1,179,200	1,320,800	1,347,280	100,000	1,447,280	9.58	22.73

INCREMENTOS RELATIVOS MAYO-ENERO Y MAYO-FEBRERO 1990, PARA EL PERSONAL ACADEMICO DE ASIGNATURA "A"

ASIG "A"	TABULADOR ENERO (25,224)	TABULADOR FEBRERO (28,252)	NUEVO TABULADOR 16 MAYO (1) (28,818)	CUOTA MAYO 16	TOTAL MAYO (2)	INC MAY(2)-FEB	INC MAY(2)-ENE
15 HORAS	378,360	423,780	432,270	37,500	469,770	10.85	24.16
16 HORAS	403,584	452,032	461,088	40,000	501,088	10.85	24.16
17 HORAS	428,808	480,284	489,906	42,500	532,406	10.85	24.16
18 HORAS	454,032	508,536	518,724	45,000	563,724	10.85	24.16
19 HORAS	479,256	536,788	547,542	47,500	595,042	10.85	24.16
20 HORAS	504,480	565,040	576,360	50,000	626,360	10.85	24.16
21 HORAS	529,704	593,292	605,178	52,500	657,678	10.85	24.16
22 HORAS	554,928	621,544	633,996	55,000	688,996	10.85	24.16
23 HORAS	580,152	649,796	662,814	57,500	720,314	10.85	24.16
24 HORAS	605,376	678,048	691,632	60,000	751,632	10.85	24.16
25 HORAS	630,600	706,300	720,450	62,500	782,950	10.85	24.16
26 HORAS	655,824	734,552	749,268	65,000	814,268	10.85	24.16
27 HORAS	681,048	762,804	778,086	67,500	845,586	10.85	24.16
28 HORAS	706,272	791,056	806,904	70,000	876,904	10.85	24.16
29 HORAS	731,496	819,308	835,722	72,500	908,222	10.85	24.16
30 HORAS	756,720	847,560	864,540	75,000	939,540	10.85	24.16
31 HORAS	781,944	875,812	893,358	77,500	970,858	10.85	24.16
32 HORAS	807,168	904,064	922,176	80,000	1,002,176	10.85	24.16
33 HORAS	832,392	932,316	950,994	82,500	1,033,494	10.85	24.16
34 HORAS	857,616	960,568	979,812	85,000	1,064,812	10.85	24.16
35 HORAS	882,840	988,820	1,008,630	87,500	1,096,130	10.85	24.16
36 HORAS	908,064	1,017,072	1,037,448	90,000	1,127,448	10.85	24.16
37 HORAS	933,288	1,045,324	1,066,266	92,500	1,158,766	10.85	24.16
38 HORAS	958,512	1,073,576	1,095,084	95,000	1,190,084	10.85	24.16
39 HORAS	983,736	1,101,828	1,123,902	97,500	1,221,402	10.85	24.16
40 HORAS	1,008,960	1,130,080	1,152,720	100,000	1,252,720	10.85	24.16

INCREMENTOS RELATIVOS MAYO-ENERO Y MAYO-FEBRERO 1990, PARA EL PERSONAL ACADEMICO DE CARRERA

CATEGORIA	SDO. MENSUAL 1o. ENERO 90	SDO. MENSUAL 1o. FEBRERO 90	SDO MENSUAL 16 MAYO 90	INC. % MAY-ENE.	INC. % MAY-FEB.
PROF ENS. MEDIA SUP. "A"	941,960	1,054,996	1,083,900	15.07	2.74
PROF ENS. MEDIA SUP. "B"	1,057,328	1,184,208	1,219,020	15.29	2.94
PROF. E INV. ASOC. M.T. "A"	525,698	588,782	605,538	15.19	2.85
PROF. E INV. ASOC. M.T. "B"	600,576	672,846	695,618	15.83	3.42
PROF. E INV. ASOC. M.T. "C"	658,460	737,476	771,060	17.10	4.55
PROF. E INV. ASOC. T.C. "A"	1,051,396	1,177,564	1,211,076	15.19	2.85
PROF. E INV. ASOC. T.C. "B"	1,201,152	1,345,292	1,391,236	15.83	3.42
PROF. E INV. ASOC. T.C. "C"	1,316,920	1,474,952	1,542,120	17.10	4.55
PROF. E INV. TIT. M.T. "A"	724,976	811,974	855,472	18.00	5.36
PROF. E INV. TIT. M.T. "B"	800,606	896,680	964,730	20.50	7.59
PROF. E INV. TIT. M.T. "C"	890,676	997,558	1,100,000	23.50	10.27
PROF. E INV. TIT. T.C. "A"	1,449,952	1,623,948	1,710,944	18.00	5.36
PROF. E INV. TIT. T.C. "B"	1,601,212	1,793,360	1,929,460	20.50	7.59
PROF. E INV. TIT. T.C. "C"	1,781,352	1,995,116	2,200,000	23.50	10.27
AYTE. PROF. E INV. M.T. "A"	303,698	340,142	348,628	14.79	2.49
AYTE. PROF. E INV. M.T. "B"	358,232	401,220	414,538	15.72	3.32
AYTE. PROF. E INV. M.T. "C"	385,392	431,640	453,176	17.59	4.99
AYTE. PROF. E INV. T.C. "A"	607,396	680,284	697,256	14.79	2.49
AYTE. PROF. E INV. T.C. "B"	716,464	802,440	829,076	15.72	3.32
AYTE. PROF. E INV. T.C. "C"	770,784	863,280	906,352	17.59	4.99
TEC. AUXILIAR M.T. "A"	272,234	304,902	313,256	15.07	2.74
TEC. AUXILIAR M.T. "B"	290,570	325,440	335,202	15.36	3.00
TEC. AUXILIAR M.T. "C"	358,232	401,220	414,618	15.74	3.34
TEC. AUXILIAR T.C. "A"	544,468	609,804	626,512	15.07	2.74
TEC. AUXILIAR T.C. "B"	581,140	650,880	670,404	15.36	3.00
TEC. AUXILIAR T.C. "C"	716,464	802,440	829,236	15.74	3.34
TEC. ASOCIADO M.T. "A"	427,326	478,606	492,498	15.25	2.90
TEC. ASOCIADO M.T. "B"	512,968	574,524	594,530	15.90	3.48
TEC. ASOCIADO M.T. "C"	553,052	619,418	648,180	17.20	4.64
TEC. ASOCIADO T.C. "A"	854,652	957,212	984,996	15.25	2.90
TEC. ASOCIADO T.C. "B"	1,025,936	1,149,048	1,189,060	15.90	3.48
TEC. ASOCIADO T.C. "C"	1,106,104	1,238,836	1,296,360	17.20	4.64
TECNICO TITULAR M.T. "A"	600,002	672,002	692,286	15.38	3.02
TECNICO TITULAR M.T. "B"	642,276	719,350	748,298	16.51	4.02
TECNICO TITULAR M.T. "C"	724,976	811,974	855,472	18.00	5.36
TECNICO TITULAR T.C. "A"	1,200,004	1,344,004	1,384,572	15.38	3.02
TECNICO TITULAR T.C. "B"	1,284,552	1,438,700	1,496,596	16.51	4.02
TECNICO TITULAR T.C. "C"	1,449,952	1,623,948	1,710,944	18.00	5.36

C I T A S B I B L I O G R A F I C A S

1.- Paulo FREIRE "Pedagogía del Oprimido " Siglo XXI, Editores México 1988 pags. 71 a 75

2.- Rodolfo BOHOSLAVSKY "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante" Revista de Ciencias de la Educación. Rosario Argentina 1975 Axis 1º Edición pags. 89-114.

3.- Rodolfo BOHOSLAVSKY Idem pag. 5.

4.- Rodolfo BOHOSLAVSKY Idem pag. 5.

5.- Rodolfo BOHOSLAVSKY Idem. pags. 15 a 17.

6.- Alicia Elena PEREZ DUARTE discurso inagural del II Coloquio Nacional de Derecho Civil "Un Siglo de Derecho Civil Mexicano" Memoria U.N.A.M. 1985 pag. 8.

C A P I T U L O T E R C E R O

E L E D U C A N D O

I.- LA NATURALEZA DE SU CLASE SOCIAL.

1.- Los Elementos del Concepto.
2.- La Clase Social de Estudiante.
3.- El Aprendiz de la Licenciatura en Derecho.

II.- NIVEL DE OPERACION DESDE EL PUNTO DE VISTA INTELECTUAL.

1.- El Proceso de Aprendizaje.
2.- La Construcción del Pensamiento Formal.
3.- La Problematización de los Contenidos Académicos.

III.- EL PERFIL TERMINAL DEL ALUMNO.

1.- El Mercado de Trabajo.
2.- Demanda Social y Previsión de Recursos Humanos.
3.- Racionalización de la Educación.
4.- Proyecto y Primer Reporte Global de Egresados del nivel Licenciatura en la U.N.A.M.
5.- El ejercicio de la Profesión Dentro de un Descontrolado Mercado de Trabajo.

E L E D U C A N D O

Igual que en el caso del docente, el análisis del educando, podría -- efectuarse desde múltiples facetas, pues es evidente que su desempeño escolar responde a un sinúmero de factores, sin embargo tratando de - conservar la orientación de este trabajo he seleccionado para su análisis, los puntos que en mi opinión constituyen parte de la problemática esencial en el estudiante medio que llega al curso de Derecho Civil II en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Esos puntos son los siguientes:

1.- La naturaleza de su clase social.

2.- Su nivel de operación desde el punto de vista intelectual.

3.- Su perfil terminal o diagnóstico de las características académico-sociales que presenta al final de su formación profesional.

I.- LA NATURALEZA DE SU CLASE SOCIAL.

Con todo tino, Mendoza Rojas señala que hablar de la educación supe-- rior en México es un reto nada fácil de afrontar .

> "frente a la magnitud de problemas acentuados por la crisis que cotidianamente enfrentan los procesos educativos generados en las Instituciones de enseñanza superior, resulta -- riesgoso aventurar afirmaciones rotundas". [1]

Una de esas afirmaciones arriesgadas es el sostener que el estudiante constituye una clase social.

Refiriéndose a la concepción Marxista, Maurice Duverger[2] nos señala - que la clase no se define únicamente por la riqueza o los privilegios,

la pobreza o la explotación, sino por el hecho de que esta riqueza y estos privilegios, esta pobreza y esta explotación, son al menos en parte al resultado del nacimiento.

El mismo autor sostiene que en esta concepción, solamente se encuentra una definición del concepto de clase elaborada por Lenin en el pequeño diccionario Filosófico Socialista (edición 1955), conforme a la cual:

> "Se llaman clases a vastos grupos de hombres que se distinguen por el puesto que ocupan en el sistema históricamente definido de la producción social, por su relación con los medios de producción, por su papel en la organización social del trabajo y por consiguiente, por la forma de obtener, así como por su tamaño, la parte de riqueza social de que disponen. Las clases son pues, grupos de hombres según el puesto que ocupen en un régimen determinado de la economía social, unos podrán apropiarse del trabajo de otros".[3]

1.- Los Elementos del Concepto.

Las clases sociales se han definido por el nivel de vida atendiendo a la vieja oposición entre pobres y ricos, obteniéndose así las clases superior, media e inferior; también suelen definirse por el género de vida, obedeciendo a un conjunto de comportamientos sociales, costumbres, hábitos, etc. (por ejemplo la clase campesina), y también pueden definirse por el prestigio, en tanto que los miembros de una sociedad estiman por si mismos que se reparten en varias categorías y se habla así de una clase superior-superior, otra superior-inferior, una media superior, una media-inferior, una inferior-superior y una inferior-inferior.

Estas posturas no excluyen, sino que se complementan entre sí, e in-

clusive con la concepción marxista, lo importante es que de ellas - puede obtenerse los elementos del concepto de clase que son dos:

1.- Desigualdad colectiva de las condiciones.

2.- Trasmisión hereditaria de los privilegios.

1.- "La noción de clase se opone directamente a la noción de élites en el sentido que daba Pareto. La noción de élites - se basa en la idea de una competencia entre individuos; los- mejor dotados alcanzan los niveles superiores de la escala - social y los de menores capacidades permanecen en los grados inferiores. La noción de clase descansa en el hecho de que- las discriminaciones colectivas, se oponen al libre juego de esta competencia individual. Ciertos individuos incluso muy inteligentes, no podrán alcanzar los niveles superiores pues to que pertenecen a un grupo que la sociedad mantiene colectivamente en los niveles inferiores. Inversamente, otros in dividuos incluso no inteligentes se encuentran situados en - un nivel superior, de entrada, a causa de su pertenencia a - un grupo dotado como tal, de un estatus privilegiado.

La noción del nivel social, tal como se considera aquí es vo luntariamente vaga. Se refiere tanto al nivel de vida, como al prestigio social, incluso al género de vida, puede tener- así aspectos de desigualdad; ciertos géneros de vida se juz- gan superiores a otros a causa de sus ventajas materiales o- del prestigio social que se les concede. Así los campesinos son considerados permanentemente inferiores a los habitantes de la ciudad.

La noción de clase supone en principio, que la sociedad se - haya subdividida en grupos desiguales, taniendo cada grupo- una solidaridad interna muy fuerte. El sentimiento de perte

nencia a una clase "La conciencia de clase" es el sentimiento de formar parte de uno de estos grupos desiguales y difícil-- mente escaparse de él por el juego de aptitudes individua--- les".[4]

2.- "La pertenencia de una clase privilegiada o desfavorecida, depende del nacimiento. La transmisión hereditaria de los -- privilegios o desigualdades es la base fundamental de la no-- ción de clase.

La propiedad privada de los medios de producción es una forma de transmisión hereditaria de privilegios. En las sociedades aristocráticas, la trasmisión hereditaria de los privilegios- incluía los estatus jurídicos (nacer noble daba derecho en la antigua Francia a ser oficial del ejército).

Así pues, una clase es una categoría de hombres, cuyas condi- ciones de nacimiento son relativamente homogéneas, siendo di- ferentes y desiguales de las condiciones de nacimiento de --- otras categorías ".[5]

2.- La Clase Social de Estudiante

Ahora bien, la definición de la naturaleza social exacta del estudian te ha dado lugar a controversia entre las concepciones marxistas y -- las de los sociólogos en general, como lo señala Ernest Mandel:

"Decir que el estudiante es un pequeño burgués porque no pro- duce valor y vive de la plusvalía, constituye un profundo --- error desde el punto de vista de la teoría económica marxista. Marx ha afirmado explícitamente que todo trabajo productivo- no es necesariamente trabajo asalariado y que todo trabajo -- asalariado no es necesariamente trabajo productivo. Un campe

sino que produce víveres para el mercado y que es propietario de la tierra, es un productor de valor, pero que está integrado dentro de la pequeña burguesía y no del proletariado, por el contrario, un chofer de autobús no produce valor pero es parte evidente del proletariado y no de la pequeña burguesía.

Dos aspectos de la situación del estudiante hacen extremadamente difícil una definición rigurosa de la naturaleza social. por una parte la situación del estudiante es eminentemente transitoria. Normalmente no se es estudiante universitario más que durante tres, cuatro, seis o siete años de la vida, y ya. ¿Es necesario definir por tanto, la naturaleza social del estudiante de acuerdo a sus orígenes sociales mas que de acuerdo a su destino social?. Un hijo de campesino que estudia en la Universidad y que será un técnico industrial asalariado parece pertenecer a la pequeña burguesía por sus orígenes y al proletariado por su destino. Evidentemente no es ya un campesino, pero tampoco es un asalariado todavía. Esta es la razón que está en el fondo de la dificultad de defihir la naturaleza social del estudiante.

Por otra parte, la actividad de un estudiante es una actividad híbrida. No se puede decir que sea ya un productor puesto que la producción de la calificación del trabajo es el resultado de la actividad de los profesores no de su actividad propia. pero tampoco se puede afirmar que sea un simple consumidor pasivo de estudios y conocimientos. La naturaleza propia de los estudios intelectuales superiores implica una cierta autoactividad, una cierta autonomía diferente del consumo pasivo de los estudios primarios y secundarios. Es por esto que el estudiante se acerca sin duda a la categoría del aprendiz, y por lo que utilizamos frecuentemente la-

fórmula; aprendiz de trabajo intelectual".[6]

3.- El aprendiz de la Licenciatura en Derecho.

No obstante estas dificultades y el riesgo de una afirmación en tal sentido, considero que el aprendiz del trabajo intelectual en la licenciatura en derecho sí constituye una clase social, por las siguientes razones:

a).- La explosión demográfica en la Universidad, y por ende de nuestra Facultad, es resultado de los triunfos de los movimientos sociales que han llevado a que el concepto de Universidad tradicional se modifique hacia el de una Universidad de masas.

Así es como a través de los movimientos sociales, se ha logrado mayores oportunidades de ingreso al sistema educativo nacional de nivel superior y de acceso a los puestos ocupacionales que propicia el crecimiento y la diversificación del sistema, para un creciente grupo de la población (principalmente estrados medios y urbanos), que obtiene así un medio de movilidad social.

La manifestación de la educación superior, abre los conductos para que en un tiempo futuro, toda la fuerza de trabajo deba pasar por los bancos universitarios, pues no está lejano el tiempo en que todo individuo en nuestro país requiera de una capacitación de nivel superior, no solo para ubicarse en la sociedad, sino para participar de ese patrimonio cultural que constituye nuestra Universidad.

b).- La definición de los estudiantes de la Facultad de Derecho, como pequeños-burgueses, quiza correcta en la Universidad Tradicional, ya no es correcta en la actualidad, en la que la gran mayoría de los estudiantes no son futuros burgueses, sino futuros trabajadores intelectuales proletarizados.

c).- La masificación de la Universidad, tiende a homogeneizar temporalmente a una colectividad que puede no ser homogénea en su origen y en su destino social, pero que sí participa de la desigualdad colectiva de las condiciones en que se sostiene la impartición de una educación tradicional en el seno de una Universidad que ha cambiado totalmente su estratificación.

Los planteamientos de excelencia académica, de selección y de competencia individual para alcanzar los niveles superiores de la escala social por un lado; la concentración de la matrícula en la zona metropolitana y en las áreas de conocimiento y carreras tradicionales como la Licenciatura en Derecho, la resistencia a la modificación a los planes y programas de la carrera y la inadecuación de los métodos y sistemas de enseñanza tradicional a nuestra realidad social, por otro, son circunstancias que provocan la crisis en la conciencia del educando que le homogeiniza con el grupo social que participa de la misma desigualdad colectiva de estas condiciones y genera una fuerte solidaridad interna que se refleja en la rebeldía estudiantil.

Estas situaciones de clase que forma parte del perfil de ingreso del educando, al curso objeto de nuestro estudio, le coloca en posibilidad de replantear críticamente los contenidos académicos y no contentarse con su sola repetición mecánica.

La toma conciencia abre el camino a la expresión de insatisfacciones sociales que son los componentes reales del sistema opresor.

La conciencia de clase del educando permite llevar el contenido académico a la discusión como problema de nuestro momento histórico y no como problema de la sociedad romana o de la sociedad clásica francesa.

El educando junto con el educador deben replantear críticamente las instituciones y el marco jurídico dentro del que se desenvuelvan las relaciones civiles entre particulares de nuestro tiempo y de nuestra sociedad.

Es en este sentido que debe promoverse la participación del educando en el desarrollo del aprendizaje, y no como se acostumbra en nuestra Facultad en donde se piensa que una educación activa, consiste en -- permitir que uno de los educandos lea un capítulo del libro de texto frente a sus compañeros o que un equipo realice un estudio monográfico sobre conceptos repetitivos.

II.- EL NIVEL DE OPERACION DESDE EL PUNTO DE VISTA INTELECTUAL.

1.- El Proceso de Aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso que determina una serie de acciones --- orientadas a determinadas metas, acciones que involucran los aspectos corporales, afectivos y sociales, así como cognoscitivos del individuo o del grupo.

Como señala AZUCENA RODRIGUEZ[7] una persona aprende, cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor ante lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etc. Es decir,- cuando se producen modificaciones o reestructuraciones en su conducta.

Esto ocurre así, nos dice la misma autora porque "la apro--- piación y transformación del objeto no está determinada solo- por la mayor o menor complejidad del objeto. Está también determinada por las características propias del sujeto. El sujeto que inicia un determinado aprendizaje no es un sujeto --

abstracto sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aún para ser negado está jugando en la situación.

El ser humano participa siempre integramente en toda situación en la cual interviene. Por eso decimos que cuando opera sobre un objeto no solo se está modificando el objeto sino también el sujeto, y ambas cosas ocurren al mismo tiempo.

Al enfrentarse a una nueva situación, el ser humano apela a sus esquemas referenciales previos (experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa). Así como un esquema referencial de carácter dinámico y plástico es la condición necesaria para el aprendizaje, el estereotipado se transforma en una barrera.

El proceso no se paraliza ante estos eventuales y, en general frecuentes retrocesos, en la medida en que el sujeto puede reestructurar su esquema referencial de acuerdo a los requerimientos de cada situación, manteniendo todo cuanto es útil aplicable, pero con la apertura suficiente para incorporar todo lo nuevo que dicha situación reclame".[8]

Ahora bien, si el aprendizaje es un proceso que tiene condicionamientos neurofisiológicos, que responde a un cierto grado de maduración y a determinaciones ambientales, es necesario partir de la consideración del estudiante como una entidad bio-psicosocial.

Por la étapa biológico y psicosocial en que se encuentra, afirma AZUCENA RODRIGUEZ, que el alumno universitario está en condiciones de operar desde el punto de vista intelectual, en el más alto nivel, aún cuando enseguida aclara que si bien tiene muchas posibilidades de incorporar información, ello no es usficiente, pues no puede limitarse a registrar los conocimientos en su memoria, sino que es necesario

que sea capaz de operarlos, de aplicar funcionalmente esta informa-- ción.

2.- La Construcción del Pensamiento Formal.

Por su parte, FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO, atendiendo a criterios epistemológicos, nos indica que:

> "La étapa de las operaciones formales que constituyen el ni-- vel cognoscitivo más avanzado en el modelo piagetiano, emerge a los 12-13 años y se consolida a los 15-16, según lo plantea do originalmente por Inherlder y Piaget". [9]

La misma autora sostiene que la construcción del pensamiento formal depende de tres factores: la maduración del sistema nervioso, la experiencia adquirida en función del medio físico y la acción del me-- dio social, mismos que se rigen por las leyes del equilibrio (asimilación-acomodación) descritas por Piaget.

Refiriendose a Piaget, señala que un sujeto que ha logrado el pensamiento formal puede:

Aceptar los supuestos subyacentes de un argumento, aún cuando no los tome como propios;

Elaborar una sucesión de hipótesis que se expresen en proporciones - verbales, y tratar de probarlas por medio del pensamiento hipotético deductivo;

Observar y abstraer las propiedades generales de los eventos de tal- forma que puede plantear definiciones exhaustivas, establecer reglas generales y ver el significado común en diferentes materiales verbales (por ejemplo, en los proverbios);

Ir más alla de lo tangible, lo finito y lo familiar, para poder concebir cantidades y demensiones infinitas e inventarse temas imaginarios;

Ser conciente de su propio pensamiento, reflexionar sobre este para proporcionar justificaciones lógicas a los juicios que ha hecho, lo que implica una madurez metacognoscitiva;

Tratar con una amplia variedad de esquemas o relaciones complejas, tales como proporcionalidad, correlación, y las combinatorias o de probabilidad.

Sin embargo la misma autora señala que diversas investigaciones realizadas, tanto en paises industrializados como en los subdesarrollados, demuestran que una gran mayoría de los estudiantes de Universidad, no manifiestan esquemas de pensamiento formal sistemáticamente; en México esas investigaciones se han realizado por RIGO LEMINI en 1983; DIAZ BARRIGA en 1984, LULE en 1986 y RODRIGUEZ LOPEZ en 1987.

En el discutido documento denominado "Fortaleza y Debilidad de la Universiadad Nacional Autónoma de México" de abril de 1986, JORGE CARPIZO, entonces Rector, señalaba en relación con el nivel de ingreso delos alumnos a la licenciatura:

> "La calificación de corte con la cual se ha aceptado a los alumnos que presentaron el concurso de selección ha sufrido variaciones importantes durante el lapso considerado; dicha calificación cambia para cada una de las licenciaturas que ofrecemos, en razón de los cupos con que contamos y de la demanda presentada. En una escala de 10, el promedio de las calificaciones de corte ha sido de 4.56, con cifras extremas de 3.54 para la carrera de Cirujano Dentista y de 6.10 para la de Ingeniero en Computación.

Es oportuno señalar que en 10 carreras, el promedio de la calificación de corte durante la década analizada fue menor a 4.0, en tanto que en 35 la misma se ubicó entre 4.0 y 4.99 y únicamente en 13 fue de 5.00 o superior.

A nivel de licenciatura, el hecho de que la Universidad aceptara sólo a los alumnos que obtienen una calificación aprobatoria, implicará dejar vacantes 7,119 lugares cada año, o sea el 63% de los lugares que en promedio correspondieron a los estudiantes procedentes del concurso de selección".[10]

Esta es nuestra realidad, el estudiante promedio que llega a cursar la materia, se enfrenta a múltiples barreras en su aprendizaje, esto es, existe una ausencia de conexiones o dificultades para realizar asociaciones con las experiencias pasadas y además esas barreras no sólo son las externas, sino que básicamente la barrera se constituye por la resistencia del sujeto al cambio, en tanto que no encuentra la respuesta adecuada en una situación en la que se sienta comprometido para la acción. No percibe la situación como problemática, para que esto ocurra hace falta un compromiso con la acción.

3.- La Problematización de los Contenidos Académicos.

Por esta virtud es importante considerar a la práctica social como el punto inicial del proceso de aprendizaje, práctica que, como señala Azucena Rodríguez, en la concepción materialista dialéctica del conocimiento juega un papel decisivo al precisar que la conciencia es un reflejo de la realidad objetiva mediado por las condiciones internas del sujeto; Es decir, que las condiciones externas, producen un efecto psicológico sobre cada individuo, pero ese efecto se encuentra condicionado por su desarrollo histórico.

Los problemas se originan en situaciones concretas, situaciones que

son concretas porque se dan dentro de un contexto social.

> "El problema tiene este carácter porque deriva no de la estructura de una ciencia, sino de la realidad socio-económica y política en la que está inmerso el sujeto".

> "Al enfrentar un problema -éste aparece en sus relaciones- con otros problemas, en una realidad concreta en donde todos ellos coexisten y se interrelacionan. Por esto la práctica está en la iniciación del proceso, el que aprende es un sujeto concreto cuyas prácticas anteriores, inscritas en su repertorio experimental, interfieren, enriquecen, se modifican, interrelacionan con la nueva situación".[11]

Por estas razones considero que la problematización de los contenidos académicos es el método que más peude favorecer a nuestro educando en particular, ya que al enfrentar a un planteamiento problematizador se va a provocar esa interrelación con sus prácticas anteriores, mismas que están inscritas en su repertorio experimental y con las cuales se va a interferir, a enriquecer y a modificar, provocándose de esta manera su compromiso con las nuevas situaciones problematizadoras.

Ahora bien, aún cuando en un principio la percepción del problema pueda tener un carácter difuso porque no exista claridad en los planteamientos, esta primera instancia en la marcha del proceso de aprendizaje va a tener la ventaja de operar como orientadora para posteriores análisis y así el educando va a elaborar hipótesis y a pensar en posibles caminos por recorrer para llegar a la meta, va a trazar su inicial proyecto de acción apelando a esquemas referenciales de sus experiencias anteriores, que deberá retomar y redefinir durante el proceso.

De esta manera pensamos que el alumno podrá abstraer los elementos del

problema objeto de estudio; es decir iniciará su proceso de análisis profundizando sobre esos elementos y buscando la respuesta que le - permita arribar a la meta.

Y es así como podrán ejercitarse esas bases del pensamiento formal - que son el análisis y la síntesis, que constituyen a la vez los elementos constructivos de las restantes formas del pensamiento, comparación, abstracción, generalización, concreción y deducción.

Dadas las características de los contenidos académicos del Segundo - Curso de Derecho Civil creemos que es de suma importancia considerar el nivel de operacion intelectual del educando y trabajar desde la - elaboración del programa mismo sobre esa base cierta del estudiante- como una entidad bio-psicosocial y considerando sus particulares características aprovechar al grado máximo su nivel intelectual para - que sea capaz de operar y de aplicar funcionalmente la información - del curso.

III.- EL PERFIL TERMINAL DEL ALUMNO.

Como hemos insistido notas arriba, la formación profesional no puede desvincularse de la realidad nacional; por ello y dado el compromiso del educando de participar activamente en la solución de los conflictos de la sociedad cambiante de la que forma parte, en cualquier decisión académica, como lo es la elaboración de un programa de estudio, es menester analizar la forma en que el alumno pueda ser capaz- de aplicar los conocimientos básicos de su formación profesional a - esa realidad, y proponer su capacidad de reflexión y del uso social- de los conocimientos.

1.- El Mercado de Trabajo.

Para revisar las características académico-sociales del sujeto del -

aprendizaje al finalizar su formación profesional, es necesario referirse al mercado de trabajo que constituye esa parte de la realidad nacional en la que se pretende tendrán aplicación los conocimientos adquiridos por el educando.

En efecto, el mercado de trabajo juega un papel determinante en la planeación académica al imponer obstáculos a la educación, implicando su adecuación a sus demandas.

El mercado de trabajo se ha definido como el "mercado eficaz de adecuación entre la oferta de la fuerza laboral diferencialmente acreditada por el sistema educativo, según tipo y nivel de escolaridad y las diferentes demandas provenientes del sistema productivo".[12]

Ahora bien, veamos que ha ocurrido en nuestra realidad nacional respecto de esa adecuación entre oferta de fuerza laboral y demandas del sistema productivo:

2.- Demanda Social y Previsión de Recursos Humanos.

A partir de la decada de los cincuenta, se advierte una política de expansión cuantitativa de la educación.

El plan de once años dirigido a la educación primaria, se caracteriza por la previsión de la población potencial que demandará su ingreso, y así se fijan los límites con la mayor amplitud posible respecto de los recursos humanos y materiales reales.

La metodología denominada "demanda social" empleada en la elaboración de esta plan, se sustentó en la necesidad de formación y capacitación de mano de obra a nivel básico, para garantizar la eficiencia y productividad en el proceso de industrialización y desarrollo del país, además de obtener de esta manera un canal de movilidad social.

Obviamente que esta expansión cuantitativa iba a producir efectos inmediatos en los niveles medio superior y superior, y por ello fue necesario llevar a efecto una racionalización y planificación de estos niveles, tratando de evitar los conflictos que puedieran derivar de los intentos de la población por adquirir mayores niveles educativos, y así se substituye la metodología de "demanda social" por la de --- "previsión de recursos humanos" que pretende adecuar tanto cualitativa como cuantitativamente los recursos humanos a los requerimientos nacionales en términos del mercado de trabajo vigente.

Sin embargo, la expansión desmedida de la educación básica, rebasó esta metodología, precipitándose una abrumadora demanda por cursar estudios profesionales.

Los acontecimientos derivados del movimiento social de 1968, y las anteriores circunstancias, dieron como resultado un proceso de reforma educativa a nivel nacional, incluyendo desde luego los niveles medio-superior y superior.

Se amplían así las Instituciones existentes, nacen el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana; se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y el Colegio de Ciencias y Humanidades; sin embargo esta expansión no correspondió en lo general a reformas cualitativas globales, pues en las instituciones existentes se conservaron las mismas estructuras, los mismos planes, los mismos programas y los mismos objetivos, y algunas de las de nueva -- creación, nacen desvinculadas de las carreras profesionales existentes.

Desde el punto de vista económico se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo, para canalizar recursos complementarios a la educación a nivel medio y superior y se imponen límites de acceso a la -- Universidad Nacional, pero sobre topes cuantitativos y por ello, jun

to con el intento de democratizar la educación superior, se inicia un proceso de modificación impositiva de la estructura educativa, utilizando para ello mecanismos restrictivos, límites de cupo y desvinculación del nivel medio superior con el nivel superior, y así se niega el pase automático al Colegio de Bachilleres, que desde su nacimiento está desvinculado con las instituciones con carreras profesionales.

3.- Racionalización de la Educación

Así, a finales de la década de los años setenta, se intenta racionalizar la educación superior desde el punto de vista preferentemente económico. En el año de 1978 en una reunión de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). se aprueba el documento denominado "La planeación de la Educación Superior en México", que impone una forma de racionalizar este nivel educativo con una planeación inductiva y vertical. Y se crea el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior, con el propósito de hacer coincidir al sector productivo con las instituciones de educación, subordinando a las Universidades a la eficiencia y racionalidad primordialmente económica.

A partir de este momento se refuerza el enfoque economicista dado a la educación. En el "Plan Nacional de Educación Superior para 1981-1991", se intenta buscar una mayor relación y coherencia de las funciones sustantivas de la educación superior con los problemas de la sociedad y su desarrollo económico y Cultural y por ello, la eficiencia y la eficacia de la organización y administración de las Universidades, es fundamental.

El enfoque economista de la educación, o sea su adecuación a las condiciones de producción del mercado de trabajo, así como su consideración de ser un canal de movilidad social, concluyen en nuestra época en una expansión desmedida de la oferta de niveles altos de educa--

ción, que provocan la competencia de las escasas oportunidades de empleo, generándose una devaluación de las credenciales educativas y el deterioro del nivel académico.

El estudiante de la Licenciatura en Derecho es uno de los que más notablemente reciente estas condiciones, no solamente porque la carrera es una de las áreas de mayor saturación, sino fundamentalmente -- porque el conservadurismo de la Facultad a pesar de los cambios señalados, ha sotenido su estructura, dejando intocados sus planes y programas así como los objetivos de la Institución.

La carrera de Derecho es impartida en el Distrito Federal, por las siguientes Instituciones de Educación Superior:

Universidad Nacional Autónoma de México.	Facultad de Derecho.
Universidad Nacional Autónoma de México.	E.N.E.P. Aragón
Universidad Autónoma Metropolitana.	Unidad Azcapotzalco.
Universidad Anáhuac.	Escuela de Derecho.
Universidad del Tepeyac.	
Universidad del Valle de México.	Plantel San Rafael
Universidad del Valle de México.	Plantel Tlalpan
Universidad Femenina de México.	Area de Derecho y Ciencias-Sociales.
Universidad iberoamericana.	Departamento de Derecho.
Universidad Intercontinental.	
Universidad Lasae A.C.	Escuela de Derecho.
Universidad Motolinia	
Universidad Panamericana	
Instituto Tecnológico autónomo de México.	
Escuela Libre de Derecho.	

Con excepción de Quintana Roo y de Baja California Sur, se ha restringido el ingreso de aspirantes de provincia de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., no obstante, la matrícula de ingreso ha crecido des-

mesuradamente, provocando una enorme oferta de este nivel educativo-dentro de un mercado de trabajo que ni siquiera está determinado en-ésta área.

Algunas escuelas particulares operan con bolsa de trabajo para la Licenciatura en Derecho aún cuando se trata de un escaso número de plazas reducido a las empresas que tienen intereses económicos dentro de esas instituciones; otras escuelas aprovechando el descontrol del mercado de trabajo ejercen notoria influencia en algunos sectores, como-ocurre con la Escuela Libre de Derecho que influye notablemente en el Colegio de Notarios, en relación a los concursos de oposición de las-Notarías en el Distrito Federal, pero sin que estas circunstancias - puedan considerarse como una eficaz adecuación entre la oferta de la-fuerza laboral y la demanda del sistema productivo y ante la presencia de tal desequilibrio la educación impartida con los planes y programas vigentes, solamente sirve para reproducir las condiciones actuales de colocación en el mercado de trabajo.

4.- Proyecto y Primer Reporte Global de Egresados del Nivel Licenciatura-en la U.N.A.M.

En noviembre de 1988 la dirección General de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México, publicó el Proyecto y Primer - Reporte Global para un perfil de los alumnos egresados del Nivel Licenciatura en la U.N.A.M.

> En la presentación se señala que "el proyecto tiene el propósito de conocer algunas características generales de los alumnos egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México,- a fin de ser la base para la realización de estudios prospectivos y retrospectivos que fundamentan la toma de decisiones-académicas en escuelas y facultades, y a nivel central" [13]

Dentro de las consideraciones generales del proyecto, se esta

blece: "La complejidad del sistema de educación superior necesita de un proceso integral de planeación permanente, quesirva como un instrumento para lograr unmejor funcionamiento interno de las instituciones; así como para poder responder- a los requerimientos que la sociedad le ha marcado. Desdeprincipios de la década de los 70'S la planeación en la Universidad Nacional Autónoma de México ha jugado un papel im-- portante en el mejoramiento de la calidad de sus funciones - básicas: la formación de profesionales, el desarrollo de la- Investigación y la difusión cultural, sin embargo, existen - áreas problemáticas que requieren de un mayor esfuerzo de - planeación para orientar su desarrollo; este es el caso de - la relación que existe entre la formación de recursos huma-- nos profesionales y el mercado laboral. Este aspecto adquiere especial relevancia, debido alas siguientes razones. Setrata de una relación compleja, porque, por un lado en ellaintervienen; además de factores academicos, factores económicos, políticos y sociales; y por el otro, porque la Universidad forma egresados de una gran diversidad de carreras profesionales. Asímismo, los egresados son el resultado final -- del proceso educativo que impacta directamente en los sectores productivos". [14]

El proyecto tiene un carácter descriptivo y planea la construcción de un perfil, a través de una encuesta; y busca conocer la frecuencia, - distribución y asociación entre algunas características socio-económicas y laborales de orden general de los egresados.

Dentro de los datos generales del proyecto resalta que el promedio de egresados con hijos es del 24.6% y en la carrera de derecho el porcentaje fue mayor del 33%.

El 71.6% de egresados provienen de escuelas públicas y sólo un 8% pro

cede de escuelas privadas (El complemento 19.5% proviene de ambos tipos de escuelas).

En cuanto a la formación académica, menos del 40% opinó que la formación teórico-práctica es entre excelente y buena en la carrera de Derecho.

Un promedio de 71.8% de egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México fuerón sostenidos por sus padres, en cambio, en Derecho, - un porcentaje superior al 35% se sostuvieron ellos mismos.

Por cuanto a la escolaridad de los padres de los egresados, se obtiene que un 46.5% tienen estudios máximos de primaria. Las madres en - 57% el mismo nivel.

Del total de egresados encuestados, solamente un 62.1% reportó tener-trabajo y de estos, el 82.4% reporta la existencia de relación entre-su empleo actual y su carrera.

El 55% de los egresados reportó trabajar en el sector público, curiosamente el 100% de los estudiantes de Derecho de la E.N.E.P. Aragón - reportó trabajar en el sector servicios.

Solamente un 24% reportó tener ingresos superiores a 3 salarios.

5.- El Ejercicio de la Profesión Dentro de un Descontrolado Mercado de -- Trabajo.

En mi opinión y para establecer el correcto vínculo con el mercado de trabajo debe precisarse este último en relación al sector justicia, a las cámaras industriales y de comercio, a los colegios y barras de -- abogados, al colegio de notarios y a otros sectores públicos y privados que tengan relación con el ejercicio de la profesión y regular -- desde la matrícula de ingreso, los planes y programas de la carrera -

de Derecho definiendo el papel de Licenciado en Dercho respecto de - su problemática social.

De ahí obtenemos que en nuestra carrera el nivel de escolaridad no- es en sí mismo un criterio único o prioritario pra acceder a los --- puestos que el mercado pudiera ofrecer, y por consiguiente tampocco- supone ni la mejor productividad ni la mayor empleabilidad, para no- sotros el mercado de trabajo resulta heterogéneo y con funcionamien- to desigual para los individuos de acuerdo a sus condiciones sociopo- líticas adscriptivas y actitudinales. De ahí la proletarización de- la profesión.

Específicamente nuestra área, el Derecho Civil, viene porporcionando una preparación para la intervención desde la asesoría, la decisión- o el litigio en los actos de transferencia de bienes y servicios en- tre particulares, lo que autoriza a un ejercicio libre de la profe-- sión, pero dentro de un mercado descontrolado, que provoca una desme- dida competencia, injusta retribución y una tendencia a la reproduc- ción de las condiciones actuales de transferencia de bienes y servi- cios y del marco jurídico dentro del cual se desarrollan. Así la de- manda de este nivel educativo se sujeta al valor programático y uti- litarista de los empleadores dado su poder de selección dentro de -- esa creciente oferta.

C I T A S B I B L I O G R A F I C A S

1.- Javier MENDOZA ROJAS "Los retos actuales de la educación superior en México" Perfiles Educativos C.I.S.E U.N.A.M., Núm 36 Pag. 35

2.- Maurice DUVERGER "Sociología Política" Edit. Ariel Barcelona 1968 - Pag. 169.

3.- Maurice DUVERGER Idem. Pag. 169.

4.- Maurice DUVERGER Idem. Pag. 175.

5.- Maurice DUVERGER Idem. Pag. 177.

6.- Ernst. MANDEL "La crísis de la universidad burgesa" La universidad en-el Mundo V.III Núm. 12 Junio 1977 Divulgación Universitaria U.N.A.M.

7.- Azucena RODRIGUEZ "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y -- universitario" Colección Pedagógica Universitaria 2 Edit. Centro de-Estudios Educativo de la Universidad Veracruzana Núm. 2 Julio-Diciembre 1976 Pag. 9.

8.- Azucena RODRIGUEZ Idem. Pag. 14.

9.- Frida DIAZ BARRIGA ARCEO "El pensamiento del adolecente y el diseño curricular en educación media superior" Perfiles Educativos C.I.S.E - U.N.A.M. Núm. 37 Julio-agosto-septiembre 1987 Pags. 17 y 18.

10.- Jorge CARPIZO MAC GREGOR "Fortaleza y Debilidad de la Universidad Na-- cional Autónoma de México" U.N.A.M. folleto abril de 1986.

11.- Azucena RODRIGUEZ OP.cit. Pag. 12.

12.- María Guadalupe PEREZ CASTAÑO "El perfil Terminal de los alumnos de la-

Universidad Nacional Autonôma de México" Revista Perfiles Educativos C.I.S.E., U.N.A.M. Núms. 29-30 Julio-Diciembre 1986.

13.- Pio ALCANTARA MANCHINELLI; María Antonieta DIAZ GUTIERREZ y Rafael -- VIDAL URIBE "Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura - en la U.N.A.M." Cuadernos de Planeación Universitaria 3º êpoca año- 2, número 3 Noviembre 1988 U.N.A.M. Pag. 11.

14.- Pio ALCANTARA MANCHINELLI y otros Idem. Pag. 13

CAPITULO CUARTO

C A P I T U L O C U A R T O

E L P R O G R A M A.

I.- METODOLOGIA PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO

1.- Didáctica Tradicional.

2.- Tecnología Educativa

3.- Didáctica Crítica.

II.- LA DIDACTICA CRITICA.

1.- Elaboración de Objetivos

2.- Selección y Organización de los Contenidos.

3.- Planificación de Situaciones de Aprendizaje.

4.- Evaluación y Acreditación.

III.- LA METODOLOGIA SELECCIONADA Y SUS TRES MOMENTOS BASICOS

1.- Organización de un Marco de Referencia

2.- Elaboración del Programa Escolar.

3.- Instrumentalización Didáctica.

E L P R O G R A M A

I.- METODOLOGIA PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO

Atento a los lineamientos de la didáctica tradicional, el programa de estudio de la asignatura denominada Derecho Civil II de la Licenciatura en Derecho, en la actualidad se constituye mediante un listado de temas a manera de los índices de los libros de algunos autores clásicos que hasta ahora han servido para considerar los contenidos académicos de la materia.

Lo anterior nos indica que esta organización se ha considerado como la mas idónea para los propósitos educativos de nuestra Facultad, aceptando así una metodología completamente alejada de cualquier concepción científica del proceso de enseñanza-aprendizaje y desconectada del plan de estudios, constituyéndose en un fuerte elemento de conservación y reproducción de la enseñanza de esta disciplina

Es práctica común en nuestra Facultad que para inciar el curso, se entregue al profesor este listado de temas, con el nombre de la asignatura, la nomenclatura del aula en que debe impartir del curso y el horario al que debe sujetarse, y se dan casos extremos en que profesores de reciente contratación, han iniciado el curso cuando aún no consiguen un ejemplar del programa de la materia, si bien, de manera excepcional existen profesores que poseen el programa vigente, lo reproducen y lo entregan a cada uno de sus alumnos al iniciar el curso o lo facilitan a los mismos para que se encarguen de su reproducción.

El programa oficial ha sido publicado en los anuarios de la Facultad y existen reproducciones mimeográficas en la Secretaría Académica, sin embargo no ha tenido suficiente ni organizada divulgación, a pesar de que a un precio reducido se puede obtener en las oficinas de la Revista de la Facultad.

En todo caso, el docente inicia el curso reduciéndose a un mero ejecutor de un programa en cuya elaboración no ha pensado, ni se le ha permitido participar, por lo que procede a la interpretación del listado de temas, según sus experiencias e intereses profesionales, en detrimento muchas veces de los aprendizajes curriculares que se pretenden fomentar en el programa conforme al plan de estudios del que forman parte.

También existen profesores de la materia que con ese listado de temas realizan acciones verdaderamente interesantes, pretendiendo conciliar con una realidad que con el programa vigente se descontextualiza, y si bien, dichas acciones son de un gran valor educativo, lamentablemente representan acciones individuales, cuya trascendencia a nivel institucional se pierden y no se valoran debidamente, ni se corporan al marco institucional dentro del que se dan. Lo cierto es que en nuestro medio, el profesor no participa en la elaboración del programa, ni en sus reformas o instrumentalización y cuando intenta algún avance a nivel individual, casi siempre se encuentra amenazado por la soledad, la frustración o la ilusión del cambio

Ahora bien, cuando las reformas que se intentan son Institucionales, se presentan mediante la supresión de algunos de los temas del listado o la inclusión de otros que se señalan como innovadores, y casi siempre promoviendo abundancia y atomización de los contenidos. La práctica consiste en que el Director en turno del Seminario de Derecho Civil solicita a los profesores del área sus propuestas para las reformas del programa de la materia; una gran mayoría de los profesores no participa, bien porque considera que esa actividad le es ajena por corresponder a los departamentos de planeación u otras instancias académicas, o bien por participar de esa idea fantasiosa de la sabiduría que se requiere para poder hacer un programa de estuios, considerando que como docente no está en posibilidad de cuestionar, ni de criticar los programas que se le ofrecen institucionalmente, reducien

do su papel a la transmisión de ese programa procurando el máximo de eficiencia posible.

En todo caso, esta práctica se convierte en un ritualismo mas de los que se realizan en nuestra Facultad, perdiéndose la posibilidad de trabajar sobre las concepciones de enseñanza-aprendizaje, los objetivos que se pretende, los medios de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación-acreditación, las relaciones profundas de la disciplina, la vinculación del curso con el quehacer profesional, etc., en una palabra se ausenta la consideración del acto educativo mismo.

Como hemos señalado en páginas atrás, un programa de estudios no es solamente abstracción teórica o técnica, sino que conlleva concepciones de aprendizaje, de conocimiento, de hombre, de ciencia, de relación universidad-sociedad, etc, por ello, su elaboración requiere caracterizar las diversas concepciones teóricas e ideológicas que sobre el acto educativo se sustentan, pues el programa está íntimamente ligado con los problemas de finalidad (conciente o inconciente) e intencionalidad que caracteriza a la práctica docente, es decir proporciona una visión más profunda de la problemática que se afronta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es a partir de la segunda mitad del siglo XX que se ha desarrollado una importante y abundante teoría en torno a la metodología para la elaboración de programas escolares.

No es este el espacio, ni es la finalidad de este trabajo, el abordar la problemática que se plantea en cuanto a las diversas propuestas metodológicas de elaboración de programas de estudio, pero si queremos dejar asentado que este trabajo pretende acogerse a los lineamientos de la corriente denominada didáctica crítica.

Solamente como antecedente de nuestra decisión haremos algunas consi-

deraciones en torno a las tres corrientes educativas que se han pronunciado en la metodología de la elaboración de programas escolares y que convencionalmente se han denominado: Didáctica Tradicional, -- Tecnología Educativa y Didáctica Crítica.

1.- La Didáctica Tradicional.

Como hemos señalado, en esta orientación no existe la preocupación - sustantiva por parte del profesor ni de las autoridades institucionales, por la confección de programas de estudio, esta tarea corresponde más bien a otro tipo de instancias académicas.

No es una responsabilidad que competa al docente, quien recibe el - programa ya elaborado y se ciñe estrictamente a su contenido.

Los programas son verdaderos temarios, muchas veces copia de índices de libros de texto o bien listado de temas o capítulos exhaustivamente desglosados, los cuales son elaborados por los profesores de mayor experiencia en el área.

El acto educativo en esta corriente se basa en la transmisión de modelos intelectuales y morales a los cuales es necesario imitar.

> "El alumno es concebido como un todo estructurado capaz de - ser orientado y de perfeccionarse, funcionando dentro del -- proceso educativo como "elemento depositario" que registra - los estímulos a modo de espejo, su actitud es de espectador- neutral y su actividad se reduce a una acción refleja de imitación del modelo.
>
> El docente actúa como un intermediario entre los modelos a - transmitir y el alumno; dichos modelos aparecen como absolutos y exteriores al proceso siendo inamovibles e intempora--

les.

Es fundamental el supuesto de que la verdad está en el objeto sobreestimándose el objeto de conocimiento-dentro de la - relación de aprendizaje (objeto de conocimiento-objeto cognocente).

La exposición y/o demostración son dentro de este plantea--- miento los procedimientos idóneos que como consecuencia lógica llevan al alumno a la simple memorización de los contenidos.

El propósito de esta metodología es imprimir al educando un cuadro intelectual cuya duración será tanto mayor, cuanto -- más frecuentemente haya sido presentado el modelo en la misma forma" [1]

2.- La Tecnología Educativa.

Con gran auge surge esta corriente a partir de la década de los setentas. La carta descriptiva y los objetivos conductuales que son su -- elemento fundamental, se convierten muy pronto en una práctica dominante en las instituciones educativas y particularmente en la enseñanza Universitaria.

Dentro de esta corriente, es la carta descriptiva la opción para elaborar programas escolares.

Este modelo de enseñanza opera a través de cuatro aspectos básicos: - a) Definir objetivos; b) determinar puntos de partida característicos del alumno; c) seleccionar procedimientos para alcanzar los objetivos y e) control de los resultados obtenidos.

Son los objetivos conductuales el punto central de la carta descriptiva, ellos son los que marcan la pauta a seguir en los momentos de planeación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, el problema de elaboración de programas no se agota con el modelo técnico de la carta descriptiva, pues dentro de esta misma corriente se generan otras propuestas de elaboración de programas -- que si bien no trascienden totalmente a la programación por objetivos, si amplian los elementos de discusión con el fin de sustentar - alguna base referencial que permita argumentar la válidez de los --- aprendizajes propuestos en el programa, a partir de la ubicación en el plan de estudios.

Las propuestas de Ralph Tyler, Hilda Taba y Robert Mager, cobran --- gran impulso en nuestro medio como alternativas para lograr un eficientismo educativo.

Tyler propone que las fuentes generadoras de los objetivos de aprendizaje sean el alumno, la sociedad y los especialistas, de donde se generan los objetivos sugeridos que precisados por los filtros de la filosofía y de la psicología daran lugar a los objetivos definitivos, antecedentes de la selección y organización de las actividades de -- aprendizaje, cerrando el ciclo con una evaluación de las experien--- cias.

La teoría de Taba se finca en la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad,tanto para lo presente como para lo futuro.

Para esta autora, el programa de los contenidos empieza a ser discutido y discrimina dos características básicas en relación al currículo; concebir el problema del contenido como una reserva de informa--

ción adquirida o presentarlo como un método de investigación, y llega a concluir que es inaceptable la idea de que el contenido tiene un valor por sí mismo, puesto que no se puede concebir que el dominio pasivo del contenido pueda producir una mente disciplinada y una actitud científica.

La propuesta de Mager, así como la de Popham y Baker, son a las que se adscriben buena parte de los teóricos mexicanos, y estos modelos son los que privilegian la elaboración técnica de los objetivos conductuales con las especificaciones conocidas de redactar los objetivos en términos referidos al alumno; identificar la conducta observable deseada y establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables.

Sin embargo, como hemos señalado, estos modelos carecen de una fundamentación en el plan de estudios que permita la comprensión de la manera como estos objetivos se relacionan tanto con el plan de estudios, visto como un problema de integración curricular, como con la estructuración de una materia o asignatura, considerada como un problema epistemológico.

En estos modelos existe una relación mecánica entre los elementos didácticos que no respeta la dinámica propia del proceso de aprendizaje y tal parece que se trata de llenar huecos de un esquema al reducir el aprendizaje a una conducta observable, fragmentaria a la que impone una técnica que más bien favorece la disociación de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje,

Mas grave resulta la aplicación de las taxonomías de los objetivos conductuales, en tanto que los profesores en la elaboración de programas de estudio se concentran tanto en la formulación técnica de los objetivos que pierden de vista la necesidad de plantear aprendizajes curriculares verdaderamente importantes para la formación de los alum

nos, más aún, es tal la obsesividad en la atomización de los objetivos que nos encontramos programas con números exagerados de objetivos que propicia la indebida fragmentación el conocimiento.

Sin embargo, tenemos que admitir que estas propuestas tuvieron tal penetración en nuestro medio educativo que inclusive se dió origen a reglamentos institucionales que condicionaron la aceptación de los programas elaborados, a satisfacción del requerimiento técnico de estar confeccionados por objetivos de aprendizaje.

El nacimiento de la División de Universidad Abierta de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., da lugar al establecimiento de estas políticas innovadoras dentro de uno de los sitemas educativos mas conservadores dentro de la Universidad que es el sistema de la Facultad de Derecho.

Surge así la necesidad de crear un currículo abierto como una alternativa de educación para la población estudiantil adulta y para quienes no tienen oportunidad de concurrir a los edificios en donde se imparte la educación escolarizada.

Si bien el objetivo de la División en este aspecto, no se ha logrado en tanto que el currículo para la enseñanza abierta es una copia fiel del escolarizado y solamente se han abatido los criterios normativos de asistencia a clases, se han intentado cuando menos, el establecimiento de una organización curricular por áreas de conocimiento y se ha trabajado abundantemente en la elaboración de cartas descriptivas y otras presentaciones acordes precisamente a los lineamientos de la tecnología educativa.

En nuestra asignatura cobra especial relevancia la obra de Manuel Bejarano Sánchez que surgida de la elaboración de los manuales de instrucción para la materia, se ha convertido en libro de texto de la --

asignatura, con todas las inconsecuencias que de esta corriente ya -- antes hemos señalado.

En general, podemos concluir que la tecnología educativa incurre en - tres errores fundamentales:

> "a).- Confunde el programa escolar con su instrumentación didáctica con detrimento del análisis del plan de estudios, del contenido y de las situaciones psicosociales que intervienen- en el proceso de aprender; b).- Un mecanismo en la concepción y manejo de los elementos didácticos, los cuales representan- un valor "per se" y no se encuentran insertos en la dinámica- del proceso de aprendizaje; y c).- Una instrumentación didáctica universal, con desconocimiento de las particularidades - de cada grupo escolar, lo que es posible por la abstracción - que hace de la realidad, el descentramiento del contexto en - su análisis y el centramiento de la propuesta únicamente en - planteamientos tecnicistas".[2]

3.- La Didáctica Crítica.

En la concepción de la Didáctica Crítica, la tarea de elaborar programas de estudio adquiere una dimensión diferente a los dos modelos educativos anteriores (Didáctica Tradicional y Tecnología Educativa).

Esta diferencia se da tanto en el marco teórico que la sustenta, como en la interpretación y aplicación que los profesores hacen de ella en su práctica cotidiana.

En esta corriente, a los programas de estudio se les entiende como eslabones fundamentales del engranaje del que forman parte, que es el - plan de estudios y en ese sentido deben interrelacionarse y ser con-- gruentes con el mismo.

Técnicamente se trata de propuestas de aprendizajesmínimos que el estudiante debe alcanzar en determinado tiempo, y de ninguna manera se consideran exhaustivos y menos aún proposiciones acabadas, más biense trata de una herramienta básica del trabajo del profesor, cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico, y por lo mismo deben serelaborados por los docentes responsables de la enseñanza de cada unidad.

La participación del docente en la elaboración del programa, le permitirá congruencia entre su práctica docente y su posición ideológica, y además el establecer los vínculos de la asignatura dentro delplan de estudios, le permitirá definir una posición respecto de lasrelaciones ciencia-poder y de las orientaciones ideológicas y sociales que se sustentan en la institución y que se contienen ya de manera explícita, ya de manera oculta en el currículo del que forma parte, de igual forma que le permitirá también lograr la continuidad, - secuencia e integración de los contenidos académicos seleccionados,- con el resto de las asignaturas que integran el Plan de Estudios -- del que forma parte.

II.- LA DIDACTICA CRITICA

Dentro de esta corriente se considera que lo que realmente educa es- la situación de aprendizaje, con todos los que intervienen en ella - y que nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber, sino que todos aprenden de todo y fundamentalmente de aquello que se - realiza en conjunto.

Por esta razón en esta teoría no se puede percibir al docente exclusivamente como un técnico responsable de la eficaz aplicación de procedimientos encaminados a un mayor rendimiento académico, sino que - aquí se plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ---

ideológico que subyace en todo ello.

Por otra parte, se tiene conciencia de que las modificaciones en el terreno didáctico no se pueden realizar por decreto, sino que estas deben ser producto del análisis y de la reflexión y desde luego, supone desarrollar en el docente, una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica.

Al respecto, Susana Barco señala que la Didáctica Crítica debe tener presente dos consideraciones bien importantes:

> "Que las renovaciones o alternativas en el terreno didáctico, no pueden ser vistas ya como una implementación puramente tecnológica, factible de ser aplicada, sin grandes transtornos, en un contexto educativo previamente organizado y, en cuya estructura no se operan modificaciones.
>
> Que las actitudes aisladas carecen de valor, y en tanto no se encuadran a un sitema de actitudes congruentes que respondan a claros objetivos y valores asumidos conscientemente, resultan inoperantes.
>
> Las actitudes no se pregonan, se actuan, y no afectan a un aspecto asilado de la actividad docente, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que esta tiene lugar".[3]

En esta corriente se considera que el mejor aliciente para promover en el educando sentimientos de sumisión y acatamiento pasivo es el dejar las cosas como estan, el realizar la práctica educativa con actitudes conformistas, pusilánimes y carentes de compromiso.

Siguiendo a Azucena Rodríguez,[4] se considera al aprendizaje como un proceso dialéctico apoyado en el movimiento que recorre un sujeto al-

aprender, el cual no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc., consideraciones que se dan porque el objeto del conocimiento no está determinado por la mayor o menor complejidad del objeto del conocimiento, sino también por las caracteristicas del sujeto cognocente, el que no es un sujeto abstracto, sino un ser humano, en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro está jugando en la situación.

También, conforme a la concepción de José Bleger[5], se considera que el ser humano participa integramente en toda situación en que interviene y por ello cuando opera sobre un objeto de conocimiento, no sólo se modifica el objeto, sino también el sujeto, ocurriendo ambas cosas al mismo tiempo. El autor nos habla así de las conductas molares por contra posición a las conductas moleculares, que son aquellas que consideran solamente un segmento separado o disociado de la totalidad del ser humano.

Atento a las orientaciones de esta posición, y respecto de la instrumentalización del programa de estudio, los objetivos, como punto de llegada a todo esfuerzo intencional, deben de formularse; pero han de formularse de una manera general y no específica, como ocurre en la tecnología educativa, lo que es más, se considera que la clasificación taxonómica de los objetivos, antes de aclarar, mas bien oscurecen la naturaleza de lo que se quere enseñar.

1.- Elaboración de Objetivos

Para esta corriente, la formulación de los objetivos debe hacerse en relación directa de la solución de problemas y tendiente a analizar la estructura de la disciplina, sus conceptos fundamentales, lo significativo de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones; es decir, se intenta romper definitivamente con la nefasta práctica de fragmentar los contenidos de la enseñanza, como ocurre-

con los objetivos conductuales, los cuales impiden la integración de la información, el establecimiento de relaciones, la visión de conjunto del objeto de estudio y la posibilidad de comprender la complejidad de los problemas que presenta la propia práctica profesional.

Así pues, se propone evitar clasificaciones exhaustivas de los objetivos y únicamente se sugiere utilizar objetivos terminales del curso y objetivos de unidad.

Para ello es necesario precisar cuales son los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales, lo que permitirá también plantear los criterios de acreditación del curso.

En tal sentido, los objetivos deben expresar con claridad los aprendizajes que se pretenden alcanzar, basándose en el análisis crítico de la práctica profesional y formularse de tal manera que incorporen e integren cabalmente el objeto de conocimiento.

Al respecto, resulta muy acertado el comentario de Teódulo Guzmán quien señala:

> "Nosotros nos olvidamos con demasiada facilidad, que el debate en torno a la definición de los objetivos de la educación, es parte de la lucha ideológica y política que existe en la sociedad por mantener la hegemonía cultural y la reproducción del sistema social, o por transformarlo".[6]

2.- Selección y Organización de los Contenidos.

Por cuanto a la selección y organización de los contenidos académicos, también se parte de una concepción diferente a la didáctica tradicional y a la tecnología educativa, en las que este problema pasa-

a segundo plano, en tanto que los contenidos académicos y su organización son algo que ya está dado y validado por la institución educativa, en esa virtud, pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aún a revisiones críticas y replanteamientos. Son algo legitimado sobre lo cual profesores y alumnos tienen vedado opinar.

En nuestro medio, el profesor que recibe el temario va a subrayar algunos puntos y a precisar los enfoques como parte de la libertad de cátedra, pero todo intento de armonización, de búsqueda, de coherencia, de organización y unificación de criterios al interior de los programas mismos y en relación a la estructura general del plan de estudios, se percibe como una amenaza al ejercicio de esa libertad.

Por ello los contenidos resultan intocables a pesar de su enorme enciclopedismo, de la falta de funcionalidad para la propia especialidad, de las super-posiciones temáticas, de la incordinación con prerrequisitos formalmente acordados y en general de la escasa aplicación de lo aprendido.

Por el contrario, en la corriente de la didáctica crítica el cuestionamiento de la selección y organización de los contenidos académicos en la elaboración de los programas recupera toda su relevancia.

Se trata no solamente de preguntarse que contenido es el pertinente; sino de cuestionar incluso a quien corresponde seleccionarlo y estructurarlo, pues resulta incuestionable que el desarrollo de la personalidad y la integración del individuo en la sociedad debe ser replanteado y examinado más ampliamente, a fin de que responda a las demandas de una sociedad en constante cambio.

No podemos ignorar impunemente que las elaboraciones teóricas del de

recho, tejidas en torno a principios y supuestos de otras épocas, -- muy poco avanzan respecto de las exigencias de una sociedad moderna, en la que se presentan de manera avasalladora veloces cambios en la ciencia, en la técnica, en los conocimientos, etc.

Al respecto, Ana Hirsch, señala con todo tino:

> "Si el conocimiento es un proceso infinito y no existen las - verdades absolutas, el contenido del programa no puede presentarse como algo terminado y comprobado. Toda información está siempre sujeta a cambios y al enriquecimiento continuo.
>
> La realidad y el conocimiento cambian constantemente. En la actualidad la información y el contenido de los programas caducan más rapidamente. Existe pues una necesidad de actualizar la información y enriquecerla constantemente.
>
> Es necesario historizar los contenidos de un programa, ver como una idea, una teoría, un hecho, una información tuvo su -- origen, como fue su proceso de cambio, su desaparición como - algo dado y su transformación como algo nuevo".[7]

Además de la problematización de los contenidos académicos, conforme a las orientaciones antes señaladas se pretende que su presentación sea lo menos fragmentada posible, de manera que no impida contemplar la realidad como una totalidad concreta y coherente.

3.- Planificación de Situaciones de Aprendizaje.

En congruencia con los puntos de vista anteriores, la planeación de las situaciones de aprendizaje en la didáctica crítica forman parte de la estrategia global para operacionalizar el proceso.

Por ello es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que - el alumno opere sobre el conocimiento, exigiéndole en consecuencia -- una investigación permanente, momentos de análisis de reflexión y de discusión, problematización del plan y del programa de estudio y un - mayor conocimiento de la práctica profesional.

Ahora, bien, de estas responsabilidades también participa el profesor, quien de esta manera se convierte en un promotor de aprendizajes a -- través de una relación más cooperativa, dejando de ser el simple mediador entre el conocimiento y el grupo.

Al respecto se sugieren los siguientes criterios:

"Determinar con antelación los aprendizajes que se pretenden- desarrollar a través de un plan de estudios en general y de - un programa de estudios en particular.

Tener claridad en cuanto a la función que deberá desempeñar - cada experiencia de aprendizaje.

Que promuevan aprendizajes de ideas básicas o conceptos funda mentales.

Incluir en ellas diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc. y diferentes tipos de recursos: bibliográficos, audiovisuales, de la realidad misma, etc.

Incluir formas metódicas de trabajo individual alternado con- el de pequeños grupos y sesiones plenarias.

Favorecer la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los estudiantes deberan enfrentar en la

práctica profesional.

Ser apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo, etc.

y sobre todo que generen en los alumnos aptitudes de seguir - aprendiendo".[8]

Para esta corriente didáctica importa más el proceso de aprendizaje- que el resultado y por ello se plantean situaciones de aprendizaje - que generen experiencias que lleven al estudiante a participar en su propio proceso de conocimiento.

A este respecto, Azucena Rodríguez,[9] sugiere que se organicen tres momentos metódicos, que se relacionan con toda forma de conocimiento.

Una actividad de apertura encaminada básicamente a otorgar una visión global del objeto de conocimiento, vinculándolo con las experiencias anteriores.

En seguida un momento de desarrollo en el que se busca la información en torno al tema o problema planteado desde distintos puntos de vista; el trabajo con la misma información realizando un análisis amplio y concluyendo con síntesis parciales a través de la comparación.

Y luego, en un tercer momento, la reconstrucción del fenómeno u objeto del conocimiento en una nueva síntesis que obviamente resultará - cualitativamente distinta a la primera, en el entendido de que esta- síntesis no es final, sino que a su vez es síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

4.- Evaluación y Acreditación.

Finalmente, ha de plantearse también el problema relativo a la eva--

luación del proceso de aprendizaje.

Es aquí en donde el sistema tradicional que se sigue observando en - nuestra Facultad, recibe las mas acervas críticas, pues la práctica- de las evaluaciones es la que adolece de mayores imprecisiones, abusos y arbitrariedades.

Esta práctica consistente en aplicar exámenes y asignar calificaciones al final del curso, se ha venido utilizando en nuestra escuela, como una verdadera arma de intimidación y de represión en contra de- los alumnos, cuando no en auténticas corruptelas que empañan y denigran la tarea educativa.

Por ello si bien es verdad que el proceso de evaluación es necesario en toda acción educativa, también es cierto que resulta urgente sustituir al arraigado concepto de calificación, por una verdadera acreditación y evaluación pedagógica.

La evaluación implica una empresa más amplia que según Hilda Taba -- comprende las siguientes tareas:

> "Clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño en una campo particular.
>
> Desarrollo y empleo de diversas maneras de obtener evidencias acerca de los cambios que se producen en los estudiantes.
>
> Medios apropiados para sintetizar e interpretar evidencias, y
>
> Empleo de la información, obtenida acerca de si los estudiantes progresan o no con el objeto de mejorar el Plan de Estudios y la enseñanza".[10]

Así la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, se concibe-como una actividad, que convenientemente planeada y ejecutada puede-coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de toda práctica pedagógica.

También es importante distinguir los conceptos de evaluación y medición.

La teoría de la medición aparece en el método experimental que emplea la psicología conductista.

Por medio del método experimental se aprenden el objeto de estudio - que para la psicología conductista se define como una conducta observable.

La medición es un elemento que posibilita un tratamiento estadístico de ciertos datos.

Ahora bien, conforme al concepto de medición, a la evaluación se le-otorga un carácter objetivo y por ello el instrumento evaluativo --- tiende a objetivarse llevando el concepto hacia la tecnificación, como ocurre en los exámenes departamentales.

Sin embargo y conforme a las tareas que nos hemos señalado, no se -- puede admitir que la evaluación del aprendizaje sea de carácter objetivo pues es evidente que algo es objetivo cuando existe indepen--- dientemente del sujeto y en el caso de la evaluación, aún cuando se-utilicen pruebas objetivas, no se prescinde totalmente de la influencia del docente, quien en última instancia es quien delimita los objetivos y elabora los instrumentos.

Aparentemente la objetividad del instrumento de evaluación implica - su cientificidad, pero en verdad lo que implica es una propuesta empiritista, surgida de las ciencias naturales con base en la que se -

desarrolla la psicología conductista, y para la cual los fenómenos - del comportamiento humano son válidos en tanto reúnan las caracteris ticas de observables, registrables, repetibles y medibles.

Por estas razones, para la corriente didáctica, crítica, la evalua-- ción no se reduce a simples propuestas intrumentales, sino que se in tenta la superación de esas propuestas empírico analíticas, a través del estudio de la problemática de la comprensión y explicación de -- las causas del aprendizaje, analizando las condiciones internas y ex ternas que lo posibilitaron y el proceso grupal en que se insertó, - y por ello es fundamental que esta actividad se realice por los alum nos y el docente que hayan participado en el proceso educativo.

El problema de la evaluación conforme a los conceptos de la didáctica crítica, quizá se refiera al papel auxiliar de la tarea adminstra tiva de la Institución de certificar los conocimientos a través de - la asignación de calificaciones para lo que hasta ahora han servido- los exámenes.

Al respecto se hace la propuesta de distinguir operativamente entre- acreditación y evaluación.

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certi ficar los conocimientos, con ciertos resultados de aprendizaje, y -- aún cuando en el fondo de esta práctica subyace la psicología conduc tista con su concepción de aprendizaje como producto, y no como pro- ceso, se sugiere que la certificación de los conocimientos se reali- ce respecto de aprendizajes referidos a la práctica profesional y -- que desde luego sean vinculados con los objetivos terminales del cur so.

Por eso, y aún cuando se admita que se trata de cortes artificiales- en el proceso de aprendizaje de una persona, se habla más bien de --

evidencias de aprendizaje y por ello debe incluirse no solamente el-exámen instrumentado, sino que se puede recurrir a otra gama de posibilidades, como trabajos, ensayos, prácticas, reportes, investigaciones bibliográficas, etc.

Y desde luego que el aspecto más importante y que no se debe perder-en la práctica educativa, es el acto de evaluación del curso, del seminario, del taller, etc., conforme a los lineamientos que se han venido señalando y concientes de que la evaluación como interjuego entre evaluación individual y grupal, es un proceso que permite reflexionar al participante sobre su propio proceso de aprender, confrontado con el proceso seguido por los demás miembreos del grupo y su - correpsondiente interación.

Desde este punto de vista, se analizará el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo favoreciendolo y obstaculizándolo, las situaciones que se - presentaron al abordar la tarea, interferencias, miedos, ansiedades, etc., procurando romper con esquema referenciales rígidos y encausando al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.

III.- LA METODOLOGIA SELECIONADA Y SUS TRES MOMENTOS BASICOS.

Hemos señalado al iniciar este capítulo, que intentamos afiliarnos - en el desarrollo del trabajo a la corriente de la didáctica crítica.

En tales condiciones y siguiendo la propuesta de Angel Días Barriga, procedemos a la observación de los tres momentos básicos que este autor señala en su propuesta metodológica para la elaboración de pro-- gramas escolares.

1.- La organización de un marco de referencia.

2.- La elaboración del programa escolar y

3.- La instrumentalización didáctica.

1.- La Organización De Un Marco De Referencia.

La organización de un marco de referencia deriva de que como ya lo - hemos señalado, el programa escolar, no es un elemento aislado, sino que tiene una profunda inserción curricular.

Por ello, tanto para la elaboración, como para la interpretación del programa escolar es necesario analizar los propósitos del plan de estudio, el tipo de necesidades sociales e individuales que se examinaron para su elaboración, las áreas de formación en que está organizado y las nociones básicas de cada área, todo ello con el fin de visualizar la forma como se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas o módulos del plan de estudios, evitándose -- así la repetición de contenidos y procurando la integración de los - aprendizajes.

Esta interpretación permitirá, entre otras cosas clarificar las nociones básicas a desarrollar en cada área de formación.

Las referidas nociones básicas son las que han de presentarse como - propósitos de aprendizaje, insistiendo en que los aprendizajes se -- van a dar con cierto grado de integración y estructuración en todos- los niveles de la conducta humana y que no han de considerarse solamente como conductas observables.

Al mismo tiempo este marco referencial se ha de implementar clarificando las condiciones que afectarán al desarrollo del programa, considerando las circunstancias partículares de cada grupo.

Es sumamente importante tomar en cuenta los factores partículares -- que afectan a un grupo escolar, tanto las institucionales, como las-

ambientales, las individuales, las metodológicas, etc., que en su totalidad conforman la situación y el campo que posibilita la acción - docente, en el entendido de que esta situación y este campo no son - estáticos, sino denámicos, y por ello esta consideración solamente - opera como una primera hipótesis que será necesario confirmar, fundamentar y básicamente replantear.

Precisamente en los capítulos anteriores de este trabajo hemos venido integrando este marco de referencia, y así en un primer capítulo- nos hemos referido a la Institución, estudiando brevemente la historia de la Universidad y de la Facultad de Derecho, analizando los -- conflictos sociales en lso que se han vistos inmersas, su masifica-- ción y consecuente crisis, así como el planteamiento de la Universidad como un problema teórico. Al hacer el estudio de la historia de la Facultad de Derecho, nos hemos referido a la estructura e integración de los diversos planes de estudio que se han establecido en la- misma, hasta el que en la actualidad se encuentra vigente.

Así hemos analizado a la Institución Facultad de Derecho y Universidad nacional Autónoma de México, no solamente en su marco legal, sino fundamentalmente en la conflictiva social que se ha presentado, - tanto en su interior, como en relación con la sociedad en la que actúa.

También nos hemos referido al docente, considerándolo como un sujeto concreto, producto y productor de prácticas educativas, sujeto multidimensional al que hemos visto desde su situación laboral, su situación académica y su situación política.

De igual forma hemos procurado analizar el educando, no solo como un elemento depositario que registra los estímulos a modo de espejo y - que observa una actitud de espectador neutral, sino fundamentalmente como ser humano integral y por ello hemos hecho referencia a la natu

raleza de su clase social, a su nivel de operación desde el punto de vista intelectual y a su perfil terminal o diagnóstico de las características académico-sociales que presenta al final de su formación.

En este sentido hemos venido trabajando con nuestras concepciones de conocimiento, de hombre, de ciencia, de relación universidad-sociedad y de conflictos ideológicos que conforman este marco teórico; ya en la elaboración del programa haremos un análisis concreto del plan de estudios vigente y de la asignatura que es motivo de nuestro estudio.

2.- Elaboración Del Programa Escolar.

En un segundo momento se procederá a la elaboración del programa escolar, en base a las siguientes consideraciones.

El programa es una propuesta de aprendizaje que establece el mínimo-necesario para acreditar una materia, porque tanto en su instrumentación didáctica, como en el proceso grupal en que se desarrolla, puede propiciar otra gama de aprendizaje que pueden superar las previsiones curriculares, o bien fomentar aprendizajes colaterales no previstos - en relación con el desarrollo humano, posibilitados por una dinámica-particular que confronta la historicidad de cada sujeto en relación - con su "aquí y ahora" de tal forma que el sistema escolar no va a ser solamente un sistema de instrución, sino básicamente un promotor de - formación humana.

Así la presentación escrita del programa se intentará mediante la redacción de las principales características del curso, de las nociones básicas que se desarrollan, de las relaciones que guardan esta materia con los anteriores y de las posteriores a ella y los términos de-los problemas concretos que ayuda a resolver.

Por cuanto a la técnica en la elaboración de los objetivos, y en la -

selección y estructuración de los contenidos ya los hemos referido al analizar la metodología que propone la didáctica crítca en la elaboración de programas escolares, solamente queremos agregar que dichas técnicas operan como síntesis del análisis del marco de referencia, y en el encuentran su fundamento.

En este sentido cobra menos importancia la redacción técnica de los objetivos, pues lo trascendente es el análisis de esos elementos referenciales, que es la que va a decidir sobre la pertinencia de la propuesta de aprendizaje que se haga en la elaboración del programa.

Ahora bien, si los objetivos se han de desarrollar en términos de productos o resultados de aprendizaje, ello obedece a la necesidad curricular de establecer ciertos elementos de acreditación, pero es necesario no perder de vista, que tal circunstancia solo establece cortes artificiales en tanto que el aprendizaje implica modificación en las pautas de conducta a nivel molar, o sea a un nivel total de integración del ser humano.

Y si hemos considerado al aprendizaje como un proceso continuo, caracterizado por saltos, avances, retrocesos, etc., debemos admitir que su dinámica dificulta en ocasiones entrar en contacto con el aprendizaje de otra persona, y por ello también debemos admitir que la elaboración de objetivos terminales se reduce a la función institucional de acreditación, pero que en manera alguna puede minimizar el proceso de aprendizaje, ni rigidizar la instrumentación didáctica que con ellos se genere.

Por ello no solo deben redactarse los objetivos, en términos de resultado de aprendizaje, sino que básicamente debe procurarse su presentación de manera integrada, es decir, que refleje la unidad del objeto de estudio, clarificando el producto del aprendizaje que es lo que se manifestará como resultado del proceso de aprendizaje.

Por cuanto a la selección y estructuración de los contenidos, insistimos en la necesidad de que los mismos se presenten de manera integrada, que permita la percepción de la unidad y totalidad que guardan los fenómenos entre sí.

Los detalles se olvidan rápidamente; no se trata de un problema de memorización, es la realidad misma la que presenta al sujeto como una totalidad. Reunir todos los hechos no significa conocer la realidad y todos los hechos juntos no constituyen aún la totalidad.

La comprensión de la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructrua significativa para cada hecho o conjunto de hechos.

Así el problema de estructuras es epistemológico subjetivo y tiene que ver con la manera como el estudiante se apropia de la realidad, en un proceso de transformación constante.

Se pretende que las estructuras sean construídas en la mente y no solo memorizadas.

Es una forma de elaborar su propio esquema referencial.

Por esa virtud se sugiere presentar el contenido con una estructura interna que posibilite aunque sea mínimamente una formación epistemológica de la disciplina que se imparte.

3.- Instrumentalización Didáctica.

El tercer momento en la elaboración del programa escolar para la didáctica crítica es la instrumentación del programa que se integra por la planificación de situaciones de aprendizaje y la planificación de la acreditación.

No es posible elaborar una instrumentación didáctica uniforme para

una serie de grupos escolares, puesto que cada uno de ellos presente características propias, a partir de su situación y campo.

La selección de actividades de aprendizaje no debe realizarse únicamente como una actividad técnica, sino que en la elección se concreta una concepción de sociedad, de hombre y de aprendizaje.

En la planificación de situaciones de aprendizaje se deben propiciar las mismas en el sentido de que tanto el maestro, como el alumno se encuentran insertos en el proceso de aprendizaje y para ello es necesario tomar en cuenta las condiciones particulares del grupo.

Es importante considerar los momentos de apertura, desarrollo y culminación y procurar momentos de asimilación en donde el estudiante se acomoda a los nuevos conceptos y para el efecto de que analice, organice y reorganice sus esquemas referenciales para la construcción de la nueva síntesis.

Por esta razón, en el presente trabajo, solamente se presentará a manera de ejemplo la instrumentación del programa de la asignatura, pero con la advertencia de que ello no implica una concepción mecanicista de las actividades de aprendizaje, porque como ya hemos señalado no es posible elaborar una instrumentación didáctica uniforme para una serie de grupos escolares, puesto que cada grupo presenta sus características propias.

Finalmente y en cuanto al problema de la evaluación-acreditación, debemos anotar que la evaluación es imprescindible, pero concebida como una actividad planeada y ejecutada para coadyugar a vigilar y mejorar la calidad de toda la práctica pedagógica y procurando el estudio de toda la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje y las condiciones internas y externas que lo posibilitaron.

Para los efectos institucionales de certificación de los conocimientos se sugiere que se recurra a la acreditación en los términos que se han señalado y procurado que la misma se refiera a los aprendizajes contenidos en los objetivos del curso y fundamentalmente a la -- práctica profesional, recurriéndose para ello no solo el exámen instrumentado, sino a otras evidencias y otras actividades como prácticas, ensayos, investigación, reportes, etc.

C I T A S B I B L I O G R A F I C A S

1.- María Inés CASTRO y Graciela Guzmán BATALLA "El ámbito de la didáctica en la práctica educativa" C.E.S.U. U.N.A.M. 1985 Pag. 7

2.- Angel DIAZ BARRIGA "Un enfoque metodológico para la elaboración de -- programas escolares" C.I.S.E. U.N.A.M. Pag. 9.

3.- Citada por Porfirio MORAN OVIEDO "Reflexiones en torno a la Instrumentalización didáctica C.I.S.E. U.N.A.M. 1983 pag. 30.

4.- Azucena RODRIGUEZ "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y - universitario" Colección pedagógica Universitaria 2 Centro de estudios Educativos de la Universidad Veracruzana Núm. 2 Julio-Diciembre de - 1976.

5.- José BLEGER "Psicología de la Conducta" Edit. Paidos México 1988.

6.- Citada por Porfirio MORAN OVIEDO op cit. pag. 35

7.- Citada por Porfirio MORAN OVIEDO op cit. Pag. 38

8.- Porfirio MORAN OVIEDO op cit. Pag. 40

9.- Azucena RODRIGUEZ op cit.

10.- Citada por Porfirio MORAN OVIEDO op cit. Pag. 42.

CAPITULO QUINTO

PLAN DE ESTUDIO Y PRESENTACION DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA SEGUNDA-PARTE DEL DERECHO CIVIL.

I.- ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIOS

1.- Antecedentes Historicos

2.- Modelos Curriculares

3.- El Modelo y las Caracteristicas de nuestro Plan de Estudios.

II.- EL AREA DE DERECHO CIVIL.

1.- La Unidad del Derecho Civil.

2.- Los Contenidos del Derecho Civil.

3.- Las Líneas Generales del Derecho Civil.

III.- OBJETIVOS DE LA PARTE RELATIVA AL DERECHO DE LAS OBLIGACIONES

1.- Objetivo General del Curso

2.- Estructura del Concepto

3.- Fuentes de las Obligaciones

4.- Efectos de las obligaciones

5.- Extinción de las Obligaciones

6.- Instrumentalización Didáctica.

P L A N D E E S T U D I O

I.- ANALISIS DEL PLAN DE ESTUDIO.

1.- Antecedentes Historicos.

Para realizar el análisis del Plan de Estudios al que pertenece la -- asignatura denominada Derecho Civil II, cuyo programa de estudios es- objeto de esta presentación, consideramos que es importante recurrir a sus antecedentes.

Desde luego recurrimos a los planes de estudio que se dieron ya en la época independiente y especificamente a partir de la codificación de- nuestro derecho, porque es cuando se inicia la substitución del Dere- cho Mexicano y el desarrollo sistemático del estudio de esta materia, pues como se recordará durante la época de la Colonia y aún años des pués de la gesta heróica, en las escuelas de jurisprudencia se enseña ba el Derecho Romano (Prima de Leyes, La Instituta, El Digesto, El In forciado, El Código).

No es difícil indentificar al curriculum de 1907, como el forjador de las líneas cientificas e ideológicas que han servido como fundamento- de los planes posteriores, incluyendo al vigente.

En este curriculum se consideraron tanto las asignaturas que poco a - poco se habían venido integrando en planes anteriores, como la orien- tación de la filosofía positivista en boga en aquellas épocas.

Como se recordará la Ley de Instrucción Pública de Diciembre de 1867, estableció un cuadro reducido de asignaturas a partir del cual se ini cia el desarrollo sistemático de los contenidos curriculares.

Conforme a esta Ley, en la Escuela de Jurisprudencia se enseñaban las

ramas de Derecho Natural, Derecho Romano, Derecho Patrio, Civil y Penal, Derecho Eclesiástico, Derecho Constitucional y Administrativo, - Derecho de Gentes e Internacional y Marítimo. Principios de Legislación Civil, Penal y Economia Política, Procedimientos Civiles y Legislación Comparada.

En 1877 el Ministro Ignacio Ramírez, logra la existencia autónoma del Derecho Penal, que se encontraba incorporado al Derecho Patrio, se -- constituye un curso de Medicina Legal, que en ese entonces se consideró complementario del Derecho Civil y aún cuando siguieron incorporados el Derecho Civil y el Mercantil, como el Internacional, Público y Privado, se disponía expresamente que en el Derecho Civil se enseñara el Mercantil, lo que indicaba su separación.

Se observaba un orden silogístico en el desarrollo de los estudios, y así, se estudiaba primero el Derecho Natural y luego el sustantivo: Civil, Penal, Constitucional e Internacional, y al final los procedimientos jurídicos, la Economía Política y la Medicina Legal.

> Ya en esa época se señalaba que "La instrucción de la juventud debe basarse sobre hechos positivos, sobre la experiencia y las necesidades sociales, y de ninguna manera sobre antiguos sistemas que no han producido estériles disputas".[1]

Al decir de Ezequiel Chávez, es la influencia norteamericana la que-- orienta la enseñanza en un sentido práctico y además reduce la legislación comparada a la relación de nuestro Derecho Constitucional con- el de Estados Unidos.

En 1889 por iniciativa del hábil abogado Jacinto Pallares, se crea- una clase especial de Derecho Mercantil, Minero y Leyes Civiles no codificadas, se separa el Derecho Internacional Privado del Derecho Público y se sustituye el Derecho Natural por un curso de Filosofía del

Derecho que se une al de Oratoria Forense.

Se sostiene que el Derecho Romano se debe enseñar al principio de la carrera, solamente como un medio de ejercitar el razonamiento silo-- gístico en la interpretación de los textos, y de la misma manera se debería de estudiar preliminarmente la sociología, estudio específico de las formas características de las instituciones sociales, que- ayuda a comprender la estática y la dinámica relativas y la economía política destinada a hacer entender los problemas de los que el Derecho Civil y el Mercantil presentan resoluciones concretas, sin explicar al alumno los antecedentes.

No obstante estos avances, los objetivos curriculares no venían siendo satisfactorios y así Justo Sierra[2] señalaba que conforme a los mismos sólo se pretendía crear litigantes fuertes en los códigos y capaces de no perderse en sus laberintos, es decir, sólo eran formadores de jueces y de litigantes, pero que no hacían mejorar las ciencias - jurídicas. Destacaba que el Derecho no está en los libros, sino en- las relaciones necesarias de fenómenos sociales e históricos. Para- ello proponía "inmergir los estudios jurídicos de la ambiencia de -- las Ciencias Sociales"; la economía, la política y la historia deberían de ocupar un puesto de primer orden en el plan de estudios.

En el año de 1907 y bajo las orientaciones dela jerarquía científica de Comte, se dictó un plan de estudios para la carrera de abogado y- para la especialidad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que es quizá el más completo, sino es que el único que se ha dictado, señalando - explícitamente sus pretenciones e inclusive su metodología en la enseñanza y los contenidos básicos de las asignaturas.

Como se recordará, ya conforme a este plan, la carrera se cursaba en cinco años y comprendía las siguientes asignaturas:

En el Primer Año : Principios de Sociología, Primer Curso de Economía Política y Primer Curso de Derecho Civil.

En el Segundo Año: Segundo Curso de Economía política, Segundo Curso de Derecho Civil y Primer Curso de Procedimientos Civiles.

En el Tercer Año: Tercer Curso de Derecho Civil, Segundo Curso de Procedimientos Civiles y primer Curso de Derecho Penal y Procedimientos Penales.

En el Cuarto Año: Derecho Mercantil, Tercer Curso de Procedimientos Civiles y Segundo Curso de Derecho Penal y de Procedimientos Penales.

En el Quinto Año: Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Curso práctico de Casos Selectos y Síntesis del Derecho.

Obsérvese en este currículum la supresión del Derecho Romano y el mayor desenvolvimiento al estudio del Derecho Civil, lo que al decir de Justo Sierra, obedece al gran prestigio del Derecho Romano que hacía que se le estudiase como se se tratara de una legislación vigente, sin considerar que un inmenso número de disposiciones civiles reconocen otra clase de orígenes y precedentes enteramente extraños que se refieren a estas relaciones nuevas surgidas de la aplicación de la ciencia al Comercio, a la Industria y a todo el gigantesco cambio que constituye la transformación social moderna.

A continuación transcribimos por su importancia las reglas señaladas en el artículo 3º del Decreto Presidencial de 19 de enero de 1907 en el que se expide el plan de estudios al que ahora se hace mención:

"Art. 3º. Las asignaturas a que se refiere el artículo anterior se estudiarán conforme a las siguientes reglas:

1a.- Los profesores tendrán presente que el objeto final de todos los cursos es el conocimiento teórico-práctico de la Legislación Mexicana que esté en vigor tanto en materia federal cuanto en materia local del Distrito y de los Territorios.

2a.- Cada Institución jurídica se explicará por sus antecedentes históricos, haciendo que los consulten los alumnos con la mayor frecuencia que fuere dable en los textos relativos del Derecho Romano del Canónico y del Patrio.

3a.- Se hará en todas las clases, pero sobre todo en las de Derecho Civil, Mercantil y Penal y en las de Procedimientos Civiles y Penales, que los alumnos se ejerciten en el manejo de los cuerpos y las colecciones de leyes y que conozcan de un modo analítico los escritos, diligencias, resoluciones y documentos que a cada materia correspondan, así como que redacten los más usuales e importantes.

4a.- La enseñanza que en cada asignatura ha de darse comprenderá todas las disposiciones positivas vigentes que a ella correspondan ya sea que esten codificadas o que se hallen en leyes especiales, y no se hará siguiendo el orden adoptado en los códigos o en las leyes, sino el que esté mas de acuerdo con la pedagogía.

5a.- Aún en los cursos que tengan por objeto la enseñanza de principios científicos o de teorías generales, se estu--

diarán también históricamente la manera de que esos --- principios y teorías hayan sido aplicados por la legislación patria, y el sistema adoptado por las leyes vi-- gentes en cada una de las materias que dichos cursos - comprenden.

6a.- Los alumnos tendrán la obligación de hacer en todas las clases trabajos, disertaciones y estudios orales y es-- critos, que los familiaricen con las labores de la abogacía.

7a.- Siempre que para la buena inteligencia de una materia - convenga referirse a principios o leyes cuyo estudio corresponda a otro curso que todavía no hayan hecho los - alumnos, los profesores, reservando el estudio completo de esos principios o leyes para el curso respectivo, harán las explicaciones sumarias que fueren indispensables.

8a.- En las clases de procedimientos civiles y penales se designarán con mayor frecuencia posible comisiones de --- alumnos que asistan a los actos y juicios públicos que- tengan verificativo en los juzgados y tribunales de esta capital, y dichas comisiones darán cuenta de lo que- hubieren presenciado, para que el profesor haga las explicaciones conducentes.

9a.- En la clase de Principios de Sociología se explicará el objeto y dominio de esta ciencia, se estudiarán los caracteres distintivos de la sociedad y de los elementos- que la constituyen, distinguiéndose sobre todo, por su- papel cooperativo, a los asociados y haciendo sentir la importancia de reducir constantemente el número de los- que no cooperan al bien común y de los que efectúan ac

tos contrarios a la cooperación, se darán a conocer especialmente las formas importantes de esta y la influencia de su perfeccionamiento y estabilidad para la coordinación interna de las sociedades, así como el desarrollo progresivo de las principales isntituciones; se estudiarán además, los diferentes medios de crecimiento,- debilitamiento y de extinción de las entidades sociales y los métodos de investigación de los fenómenos relativos.

10a.- La economía política, además de las materias propias - de esta asignatura incluirá la historia de las instituciones económicas en México, el estudio sumario de las- condiciones económicas en que se encuentre el país y -- los principios fundamentales de la ciencia financiera,- sobre todo en lo relativo a impuestos presupuestos y -- deuda pública.

11a.- El primer curso de Derecho Civil comprenderá una idea - sumaria de la Ley y de la Organización de los Poderes - Públicos en México, los principios generales consigna-- dos en el título preliminar del Código Civil del Distrito Federal con excepción de los relativos a conflictos- de Leyes; una idea sucinta de las colecciones de las - Leyes romanas, canónicas y patrias, la enseñanza del - modo de consultarlas y manejarlas y el estudio de la Legislación Civil Mexicana sobre personas, con sus antecedentes históricos.

12a.- El segundo curso de Derecho Civil ha de comprender la - legislación Civil Mexicana sobre sucesiones y cosas, -- con sus antecedentes históricos.

13a.- En el tercer curso de Derecho Civil ha de estudiarse la

Legislación Civil Mexicana vigente sobre contratos, acciones y obligaciones y la del notariado explicando sus antecedentes históricos.

14a.- El primer curso de Procedimientos Civiles incluirá una idea sumaria de la organización judicial en México, la teoría general de la jurisdicción y del juicio, la Legislación Mexicana vigente sobre juicio ordinario y las disposiciones aplicables a todos los juicios.

15a.- En el segundo curso de procedimientos civiles se estudiarán las leyes de organización de los tribunales respectivos y la Legislación Mexicana vigente sobre juicios extraordinarios, jurisdicción voluntaria y jurisdicción mixta.

16a.- En el tercer curso de Procedimientos Civiles comprenderá la Legislación Mexicana vigente sobre recursos, juicios mercantiles y del amparo y los demás federales del orden civil.

17a.- En el primer curso de Derecho Penal y de Procedimientos Penales se hará el estudio de la teoría general de esta rama del derecho y de la Legislación Mexicana relativa (materias comprendidas en los libros 1º. y 2º. del Código Penal Vigente). Se estudiarán asimismo la organización de los Tribunales del Orden Penal y la teoría General de la jurisdicción y del juicio de la misma materia. Se hará cuando menos una visita a cada uno de los establecimientos Penales de la Ciudad de México, y al hacerla el Profesor dará a los alumnos todas las explicaciones relativas.

18a.- En el segundo curso de Derecho Penal y Procedimientos -

Penales se estudiarán los delitos en particular, compren diendo los militares y los demás especiales; se estudiarán asimismo los juicios penales, los recursos y las --- otras materias de procedimientos no comprendidas en el - primer curso relativo.

19a.- En el curso de Derecho Mercantil se dará a conocer su -- teoría general y se estudiarán el Código de Comercio y - las demás Leyes relativas.

20a.- El curso de Derecho Internacional Público comprenderá el estudio de los principios generales al Derecho Interna-- cional y de los especiales adoptados en esta materia por los tratados y la Legislación Patria, así como principal mente, el Derecho Internacional Privado, que ha de in--- cluir el estudio de los conflictos entre las Leyes Extran jeras y las Mexicanas y entre las de los diversos Esta-- dos y de la federación en Materia Civil y Penal, los artículos conducentes del Código Civil y del Distrito Fede ral, la Ley de Extranjería y las demás relativas.

21a.- El Curso del Derecho Cosntitucional comprenderá princi-- pios generales sobre las diversas formas de gobierno y - el estudio de nuestra Constitución Política y de las Leyes complementarias vigentes, comparando aquella espe--- cialmente con la de los Estados Unidos de América.

22a.- El Curso de Derecho Administrativo ha de incluir los --- principios generales que corresponden conforme a nuestro sistema Constitucional de gobierno, y el estudio de las- Leyes Administrativas, especialmente las de tierra, mi-- nas, aguas, patentes y marcas, vías comunicación, co--- rreos, ferrocarriles, salubridad pública, presupuestos,- impuestos, catastro y deuda pública, en todo lo que con-

forme a los programas no haya sido de materia de estudio en los cursos anteriores.

23a.- El curso práctico en casos selectos tendrá por fin hacer que los alumnos se ejerciten en la aplicación de las reglas y procedimientos fundamentales, conforme a los que han de ejercer la abogacía, para lo cual estudiarán en abstracto en las leyes, tratados y monografías, cada una de las cuestiones jurídicas que se les sometan; determinarán en seguida, las acciones, excepciones o defensas que procedan y eligirán el procedimiento a que deben ocurrir para hacer valer dichas acciones, excepciones o defensas. El profesor propondrá por escrito a los alumnos casos selectos de Derecho Civil, constitucional, penal y administrativo, progresivamente más difíciles y complicados, y sin perjuicio de que todos los estudien y expongan sus observaciones encargará especialmente a algunos que redacten por escrito los documentos, peticiones, alegatos, diligencias o resoluciones que correspondan, distribuyendo el trabajo de modo que, en lo posible, todos se vayan haciendo cargo de la labor de cada una de las partes, y funcionarios que intervienen en los juicios. Concluída que sea la sustentación en cada caso, y además de las observaciones que el profesor haya venido haciendo durante ella, hará en una o más lecciones la exposición de las doctrinas correspondientes y la crítica de los trabajos de los alumnos, haciéndoles notar los errores en que hubieren incurrido y dándoles las reglas y consejos que estime oportunos; en todo caso le expondrá los principios de moral que deben observar en el ejercicio de la abogacía; reprenderá a quienes, para hacer prevalecer sus propósitos en los trabajos que en la clase se les encomienden, se sirvan de sofismas y medios reprobados, y por el contrario estimulará los trabajos que se

caractericen por la lealtad y por honradez. En cada año han de estudiarse en este curso cuando menos diez casos selectos.

24a.- El curso de Síntesis de Derecho tendrá por objeto dar a los alumnos ideas generales sobre los fenómenos sociales del orden jurídico y sobre su clasificación. Se explicarán en él con la mayor amplitud posible, las teorías filosóficas generales sobre esos fenómenos, especialmente las del derecho natural y las más importantes de las positivas, y las condiciones sociales en que ha venido formulandose el derecho patrio"[3]

A continuación se transcriben los conceptos del ilustre positivista Mexicano, Gabino Barreda, que sintetizan el perfil del abogado que se pretendía en aquella época y en cuyo sentido se elaboró el plan de estudios de 1097.

"El antiguo abogado, metido costantemente en su estudio, resolviendo incesantemente a Antonio Gómez, a Gregorio López o la Curia Filípica; acusando rebeldías, pensando tan solo en el término de prueba poniendo escritos de réplica y dúplica, tratando exclusivmanete con escribanos o agentes, era un verdadero curial y no un hombre de negocios; creía o quería cumplir estrictamente con su deber, citando las leyes o las opiniones de los casuistas que había en favor de su cliente, apartando todas las que puediesen ser contrarias, dejando la cita de estas para el abogado contrario, quien por supuesto, no se descuidaba en hacerlo.

El antiguo abogado metido siempre entre voluminosos expedientes y entre indigestos pergaminos, no conocía el mundo ni los negocios sino a través de los traslados y de los informes de estra

dos; el giro efectivo y normal de aquellos le era realmente - desconocido, porque ellos solo llegaban a sus manos cuando -- por algún motivo se habían torcido y comprometido en pleitos; no conocía, si me es lícito usar estas palabras, un poco exóticas, pero que expresan bien mi pensamiento, no conocia sino la patología de los asuntos de la vida práctica, ignorando -- absolutamente su fisiología de la cual sólo tenía raras noticiassacadas de los informes interesados de las partes que loelegían por patrono. para todo esto no había menester muchas veces ni el simple conocimiento de la ortografía de su lengua, ni hablar ni escribir con lucidez, ni siquiera con orden. -- Acumular muchas citas y saber seguir bien la tramitación de - los negocios, era cuanto a rigor se requería para poder adquirir una reputación duradera: vegetaba así en su estudio comouna oruga, en medio de sus expedientes, de los que era de rigor excluir todo orden o coordinación, aún la muy material de colocarlos en armarios o de otro modo cualquiera para hallarlos a la hora que se necesitasen; el desorden material del estudio y con frecuencia también su poco aseo, se tenía por unun síntoma de mucha ocupación y nemerosa clientela, y eran, - por lo mismo, una especie de timbre de jerarquía curial.

Hoy en el tipo de abogado, sobre todo del abogado de primeraclase, ha cambiado totalmente con los progresos de la civilización. Los simples curiales van siendo reemplazados por ju-- ris-peritos que comprenden y pueden administrar y dirigir vastas negociaciones que con frecuencia se confían a sus cuida-- dos inteligentes, que intervienen en las combinaciones mercantiles, sin coartar la libertad ni comprimir la expontaneidad- de los propietarios. Pero si viendo y señalando escollos que una vista menos ejercitada podría desconocer.

Estos elevados personajes de hoy, estos abogados de la nueva- era se encarnan e identifican con sus clientes, se interiori-

zan y entrañan en sus más importantes y activos negocios, se-
penetran en las dificultades prácticas de todos ellos, son, -
en una palabra, los directores y consejeros permanentes de-
los capitalistas e industriales que depositan en ellos su con
fianza. Su destino no es tanto el de seguir los pleitos de -
sus clientes, para ganarlos o transarlos; su intervención tie
ne por principal objeto evitar esos pleitos y allanar los tro
piezos que por motivo de las disposicones legales o cualquie-
ra otra semejantes, puedan atravesarse en el giro de los capi
tales, de las propiedades o de las industrias. El objeto, en
fin, de sus funciones y su más importante utilidad es (para -
seguir la metáfora empleada arriba) más bien higiénica que pa
tológica, su destino más bien prevenir que curar las enferme-
dades de los negocios.

El abogado de tipo antiguo -concluye don Gabino Barreda en su
magistral semblanza comparativa- cumplía con aplicar mecânica
nicamente a las enfermedades de los intereses, las recetas --
que las leyes tenían formuladas conforme a ciertas reglas que
ellos no podían ni querían, ni debían transigir, y para esto-
podían ser así con entera impunidad y sin echarlo ellos mis
mos de ver, enteramente ignorantes en todo lo demás. El abo-
gado postulante no tenía necesidad de saber, para desempeñar-
su oficio automático, sino las Leyes Civiles y Criminales y -
los Cánones y las Decretales. Pero el abogado de hoy, el ver
dadero patrono de sus clientes, jamás podrá considerarse con-
mayor ilustración de la que necesita, con las ciencias y cono
cimientos del mundo real, en todas sus manifestaciones y en -
toda su plenitud, de la que ha menester para dar un consejo -
oportuno, o para dirigir vastos y complicados intereses, como
se encomienda con frecuencia a su dirección".[4]

Tal es la importancia y transcendencia de estas orientaciones, que la
protesta profesional, obra meritísima del Licenciado Pablo Macedo, --

aprobada el 15 de agosto de 1907, es la misma que sigue utilizando en los exámenes profesionales, aún cuando se han mutilado algunos párrafos del texto original.

Lo anterior indica sin duda alguna que el perfil del abogado surgido bajo la influencia del positivismo, sigue teniendo vigencia en nuestra época, además de que como se señala, el curriculum de 1907, es el que sienta las bases científicas e ideológicas de los planes posteriores, pues hasta la fecha no se ha formulado ningún cambio sustancial al modelo curricular adoptado en aquellas fechas, ni se han formalizado nuevos conceptos respecto al perfil profesional del egresado.

En términos generales, puede señalarse que las orientaciones que se obtienen de este plan de estudios, son las siguientes:

"1.- El estudio del derecho debería responder a la realidad social, de acuerdo con la filosofía y la sociología positivas entonces en boga, rechazando todo a priorismo, toda metafísica, todo lo practicamente indemostrable. Además los estudios jurídicos deberían tener un carácter eminentemente pragmático.

2.- La realidad social se veía únicamente en su aspecto más ostensible construcción de ferrocarriles, constante aumento del comercio y de la industria, creciente formación de sociedades mercantiles y de empresas de toda índole.

3.- Necesidad de formar abogados suficientemente preparados para que se pusieran al servicio del capitalismo, que viendo en nuestro país un campo virgen acudía a él atraído por la posibilidad de enormes ganancias.

En 1934 se separa el curso de Teoría General de las obligaciones del-curso de contratos que se venían impartiendo en uno solo.

Durante la gestión del Licenciado Emilio Pardo Aspe, se introdujeron-al plan de estudios las cátedras de Derecho procesal del Trabajo, Segundo Curso de Economía Política (que se había suprimido). Derecho Militar y cursos especiales sobre delincuencia infantil y juvenil.

En el período correpsondiente al Lic. Virgilio Domínguez nacen los seminarios de Derecho Civil, Derecho Constitucional y Administrativo, - Derecho del Trabajo, Teoría del Estado y Derecho Internacional, Filosofía del Derecho y Sociología Jurídica. En la misma época se crea - la cátedra de Derecho Bancario.

En el año de 1949 el Consejo Universitario aprobó el estatuto que --- crea el grado de Doctorado en Derecho y se transforma así la Escuela-Nacional de Jurisprudencia en Facultad de Derecho.

De esta manera se ha venido integrando el mapa curricular, que para - 1954 ya incluye 30 asignaturas obligatorias y 10 optativas, para cursar la carrera en cinco años.

Primer Año : Sociología, Economía Política, Primer Curso; Derecho Civil, Primer Curso; Derecho Romano, Pirmer - Curso; introducción al Estudio del Derecho.

Segundo Año : Derecho procesal Civil, Primer Curso, Economía - Política, Segundo Curso; Derecho Civil, Segundo - Curso; Teoría General del Estado, Derecho Romano-Segundo Curso; Derecho Penal, Primer Curso.

Tercer Año : Derecho Administrativo, Primer Curso; Derecho Civil, Tercer Curso; Derecho Penal, Segundo Curso;-

: Derecho Constitucional, Derecho Procesal Civil, Segundo Curso.

Cuarto Año : Contratos, Derecho Internacional Público, Derecho Mercantil, Primer Curso, Derecho procesal - Penal, Derecho Administrativo, Segundo Curso; - Derecho del Trabajo, Pimer Curso; Garantías y - Amparo.

Quinto Año : Práctica Forense, Medicina Legal, Filosofía del Derecho, Derecho Agrario, Derecho Mercantil, Segundo Curso; Derecho del Trabajo, Segundo Curso; Derecho internacional privado.

Optativas : Derecho Bancario, Derecho Cmparado, Historia -- del Derecho Patrio, Derecho Marítimo, Criminología, Sociedades Mercantiles y Quiebras, Legislación Fiscal, Traducción de Textos Jurídicos -- Franceses, Derecho Aéreo, Derecho Militar.

Para el año de 1956 y ya bajo la Dirección de César Sepúlveda, el -- plan incluye 29 asignaturas obligatorias, al haberse transformado - el curso de Medicina Legal en materia optativa, y las optativas as-- cienden al número de 15 con la creación de las cátedras de Derecho - Minero, problemas Económicos de México, Contabilidad Aplicada al Derecho y Derecho Municipal. Se suprime la cátedra de Traducción de - Textos Jurídicos Franceses.

En el año de 1974 se opera una modificación en el Plan de estudios,- que resulta importante para los efectos de esta tesis, aún cuando esta modificación solamente se refiere a la sistematización de la enseñanza del Derecho Civil y no trasciende al modelo curricular.

En efecto, de acuerdo a esta reforma se abandona el sistema romano-

francés en la distribución de los contenidos del Derecho Civil, conforme al cual se venían impartiendo los cuatro cursos obligatorios - de Derecho Civil.

Así, en el primer curso, además de la parte introductiva, se estudiaba el Derecho de personas y el de familia; en el segundo, el Derecho de los bienes, los derechos reales y las sucesiones; en el Tercer -- Curso se estudiaba la Teoría General de las obligaciones; y en el -- Cuarto los contratos en particular. Como puede observarse bajo este sistema, se seguía el orden establecido en el Código Civil del Dis-- trito Federal, que también en ese sentido recibió la influencia del- plan romano-francés

A propuesta del Doctor Raúl Ortíz Urquidi, en el año de 1974, el Consejo Universitario aprobó la modificación al sistema de enseñanza -- del Derecho Civil y se adoptó la nueva ordenación que con base en el sistema Dogmático - Germánico o plan Savigny, distribuyó los contenidos del Derecho Civil en la siguiente forma:

Primer Curso	:	Nociones preliminares, parte General que in-- cluye la TécnicaJurídica y la Teoría General- del Negocio Jurídico. El Derecho de personas. Los Bienes y los Derecho Reales, El Derecho - del Autor. La Posesión y los Derechos de la- Personalidad.
Segundo Curso	:	Teoría General de las Obligaciones, incluyendo al final un estudio sobre Concurrencia y - Prelación de Créditos.
Tercer Curso	:	El estudio de los Contratos en particular y - Registro Público de la propiedad y
Cuarto Curso	:	Derecho de Familia y Sucesiones.

En el año de 1968, como se recordará estalla el movimiento estudiantil que cimbra las estructuras sociales y políticas de nuestro país-

A consecuencia del mismo se reconoce la transformación de la Universidad tradicional, en una Universidad de masas, se materializa la -- descentralización del sistema escolarizado y se crean las Escuelas - Nacionales de Estudios Profesionales en Acatlán, Aragón y Zaragoza,- nace el Colegio de Ciencias y Humanidades, surge como alternativa la Universidad Autónoma Metropolitana, se reconoce el derecho de los jóvenes a la participación política y se les concede el derecho de voto a partir de los 18 años.

Sin embargo, el plan de estudios para la carrera de Licenciado en Derecho, en la Facultad de Derecho de la U.N.A.M., conserva su estructura monolítica.

Se realizan algunos cambios cuantitativos y de ordenación en la distribución de las materias, pero se conseva el modelo curricular por asignaturas.

Se adopta el sistema semestral que substituye al de anualidades, pero ello solo atañe a la calendarización pues se conservan las mismas asignaturas, con sus mismos contenidos, solo que las clases que se - venían impartiendo cada tercer día, ahora se imparten diariamente para conservar el mismo número de horas para cada curso.

Las 36 asignaturas obligatorias que se deben cursar conforme al cu-- rriculum vigente, se encuentran detalladas en el capítulo primero de esta tesis, en donde también se indica cuales son las materias optativas que se pueden cursar, para completar el requerimiento de los - 380 créditos que se exigen para la licenciatura.

En resumen, y considerando el análisis histórico efectuado así co-

mo los elementos que nos propicia la teoría curricular, podemos afirmar que el plan de estudios vigente en nuestra facultad corresponde al modelo curricular por asignaturas y entraña concepciones tradicionales positivistas de: conocimiento, hombre, ciencia, relación universidad-sociedad, etc.

2.- Modelos Curriculares.

Como se sabe, existen otros tipos de organización curricular, como la organización por áreas de conocimiento o el plan modular.

Solamente haremos alguna breve referencia a los modelos curriculares señalados, a efecto de no desviarnos de nuestro objetivo, conscientes de que la modificación de un plan de estudios no es una simple tarea tecnológica, sino que implica un verdadero proceso de transformación social al interior de una institución en la que estallan múltiples conflictos entre concepciones filosóficas científicas, pedagógicas y políticas, mismos que inciden sobre las relaciones de poder entre los grupos que actuan en la institución.

El plan de estudios por asignaturas es la forma de organización más antigua y desde luego la más popular.

Su contenido refleja un acentuado enciclopedismo y una falta de relación entre las distintas materias que lo conforman, provocando con ello una visión fragmentada y acabada del conocimiento.

Se privilegia la extensión del conocimiento sobre la concepción e instrumentación del propio proceso de aprendizaje.

El centro del proceso docente lo constituye un programa de estudios en sí, independientemente de las relaciones que guarda con los demás programas del plan de estudios y de los aprendizajes que aporte a la

formación del estudiante.

Característica también muy importante de este modelo curricular es - la desvinculación entre teoría y práctica, así como la sobrevalora-- ción de la primera sobre la segunda.

Los criterios para la organización de las materias en el plan de estudios, se apoyan en los supuestos de la disciplina mental. Esta -- teoría psicológica sostiene que la naturaleza del contenido de las - materias por sí mismas ejercitan las facultades mentales. Se piensa, incluso que mientras más difícil es el contenido, habrá mayor formación de las facultades superiores. De ahí que los planes de estudio por materias se organicen por bloques semestrales como pasos indis-- pensables para que se produzca el aprendizaje, obedeciendo a una secuencia lógica.

Este modelo curricular se inscribe dentro del modelo mecanicista del proceso del conocimiento que dificulta la integración para lograr -- una conceptualización más amplia y fragmentan tanto el conocimiento- como la concepción del aprendizaje, fomenta la pasividad e inhíbe la formación del espíritu científico.

Por otra parte, la división del conocimiento, propicia que la institución se organice en feudos autónomos que definen las diferentes especialidades de la enseñanza.

Actualmente en la Universidad se imparten más de 13,000 materias con nombres diferentes y así se integran 2 planes de estudios de bachi-- llerato, 16 de carreras técnicas, 51 de profesionales a nivel Licenciatura, 86 de especialización, 116 de maestría y 48 de doctorado.

En la organización curricular por áreas de conocimiento se parte de- los límites formales que tradicionalmente han caracterizado a las di

sciplinas, buscando borrar las fronteras entre ellas, para hacerlos - más acordes con el proceso de conocimiento.

La idea fundamental es la integración del conocimiento en contraposición clara a la tendencia atomizante del modelo anterior.

Se consideran como criterios importantes la reagrupación de varias -- ciencias exactas y de una o varias disciplinas sociales; la reagrupación de varias ciencias sociales que sean consideradas como elemento- de una formación rigurosa; el estudio combinado de un conjunto de metodologías independientemente de su objeto y desde luego las agrupa-- ciones naturales que son las que respetan simultáneamente las tradi-- ciones científicas, la inter-acción de los objetos y las necesidades- metodológicas.

En nuestro sistema educativo en muchos casos se aplican estas organizaciones por área de conocimiento y coexisten con las de organización por asignatura al que se pretende erradicar. Así ocurre en escuelas- primarias y secundarias en las que algunas trabajan por materia, en - tanto que en otras lo hacen por áreas de conocimiento. En nuestra Facultad, la División de Universidad Abierta ha trabajado por áreas de- conocimiento, utilizando las agrupaciones naturales como serían el -- área de Derecho Civil, el área de Derecho Penal, de Derecho Procesal, de Derecho Mercantil, etc.

Finalmente, en los planes de estudio de organización modular se pre-- tende romper con el aislamiento de la institución escolar respecto a- la comunidad social, se sustenta:

> "En una concepción del conocimiento considerado como proceso- de acercamiento prograsivo a la verdad, en el cual teoría y - práctica se vinculan en una dualidad que, a través de un proceso dialécitico permite integrar el conocimiento, por tanto-

el aprendizaje es concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras de mayor nivel de complejidad, consecuencia de la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento. Este enfoque curricular replantea por un lado el rol del Profesor y del alumno rompiendo el vínculo de dependencia, y por otro, le imprime un carácter interdisciplinario tanto a la organización del conocimiento como a la estrategia pedagógica para su abordaje".[6]

3.- El Modelo Curricular y Las Características de Nuestro Plan de Estudios.

Como puede verse, conforme a estas concepciones no es difícil identificar a nuestro vigente plan de estudios con el modelo curricular por asignaturas, con todas las consecuencias que ello acarrea, pues ciertamente, su presentación refleja un acentuado enciclopedismo, se provoca una visión fragmentada del conocimiento y se privilegia la extensión de los contenidos, descuidandose las relaciones de avance y de secuencia entre las distintas materias que lo conforman.

II.- EL AREA DE DERECHO CIVIL.

1.- La Unidad del Derecho Civil.

El comentario primero (de las personas), en el título primero (del derecho y de su división) de la Instituta de Gayo señala:

> "I.- DEL DERECHO DE GENTES Y DEL DERECHO CIVIL. S. I. EL Derecho, en todos los pueblos regidos por leyes y por costumbres es en parte propio y peculiar de ellos y en parte común a todos los hombres. Por eso el derecho que cada pueblo se da así mismo es propio suyo, y se llama Derecho Civil, cual si dijeramos derecho de la Ciudad. Aquel, empero, que la razón natural ha constituido entre los hombres, lo observan igualmente todos los pueblos y se llama derecho de gentes, esto es, derecho común a todas las naciones. De consiguiente el pueblo romano reconoce a la vez un derecho que le es propio, y un derecho común a todos los hombres; lo cual expondremos con la debida distinción en los respectivos lugares".

En la Instituta de Justiniano en el Título I del libro primero (Del Derecho y de la Justicia - Derecho Natural, Derecho de Gentes, Derecho Civil), en la parte relativa, podemos leer:

> "El Derecho privado se descompone, en cuanto a su origen, en Derecho Natural, Derecho de Gentes y Derecho Civil En este sentido es Derecho Natural (Derecho de los Seres Animados) el que la naturaleza sola inspira a todos los animales (quad natura omnia animalia docuit).- El derecho de gentes (derecho de los hombres) es la parte del Derecho privado que procede de la naturaleza racional y de las relaciones comunes de los hombres, y que se aplica lo mismo a los extranjeros que a los ciudadanos (quad naturalis ratio inter omnes homines constituit).- El De-

recho Civil (Derecho de los Ciudadanos) es aquella parte del Derecho Privado que el pueblo ha constituido sólo para sus - individuos, y que sólo se aplica a los ciudadanos (quad quis que populus ipse sibi constituit)".[8]

Así, desde su inicio el Derecho Civil surge con esa generalidad y esa unidad; el derecho de un pueblo, el que le es propio y común a todos- los hombres.

Etimológicamente el término civil proviene de la palabra latina "civitas", o sea la ciudad, y por ello corresponde al derecho propio de cada pueblo.

Existen otras concepciones en cuanto al Derecho Civil, como:

"aquel que ni del todo se aparta del derecho natural, ni en - absoluto se conforma; o sea el producto de las modificaciones introducidas al Derecho natural" o "el procedente de las leyes, plebiscitos, senado-consultos y decretos de los príncipes".[9]

Por contraposición al creado por los pretores; pero estas concepciones no le restan la generalidad de que venimos hablando.

Es más, existen opiniones en el sentido de que el "Jus Civile", comprendia tanto al Derecho privado como al Derecho Público y al Derecho Sagrado, y así resulta equiparado al conjunto del derecho positivo, - al derecho de un pueblo, al derecho nacional.

"El ius civile comprende todo el derecho que cada pueblo se - da para si, sea público o sea privado, "Jus civile y Jus privatum" aparecen en el derecho romano como dos circulos secantes que solo coinciden en el espacio que se cortan, es decir,

en las disposiciones del derecho privado que el mismo pueblo - se da.

El Derecho Civil contiene disposiciones que no son de derecho-privado (las de Derecho público); y el Derecho Privado contiene disposiciones ajenas al Derecho Civil (los preceptos del derecho natural y del derecho de gentes)." 10

Durante la edad media, la fórmula "ius civile" se identifica plenamente con el derecho romano, e incluye en un concepto único de Derecho Civil al Derecho Público y al Derecho Privado, al Derecho de Gentes y al que fué aplicable al pueblo romano, al Derecho Honorario --- etc. El Derecho Civil Laico, concentrado en el Corpus Juris Civilis- y el Corpus Juris Canonici de orden religioso norman la conducta humana de esa época.

El devenir histórico y los avances sociales provocan la emancipación- de algunas áreas del Derecho Civil, pero este derecho conserva la unidad y el carácter general con el que nació. Las áreas emancipadas nacen como un derecho de excepción al derecho mas general de todas las- ramas del derecho, que es el Derecho Civil.

En efecto, al desaparecer el imperio romano, dejaron de tener vigencia las normas que derivan de esta forma de gobierno. Los estados modernos se gobiernan de manera diferente y así se separan plenamente - el derecho público y el derecho privado. Surgen nuevas instituciones politicas que ya no pueden ser regidas por normas dadas para un tipo- de organización politica superada. por ello, los jurisconsultos solo recurren a las compilaciones de Justiniano para la solución de conflictos de derecho privado. Así, el Derecho Civil empieza a adquirir su- significación actual de derecho privado.

El florecimiento del comercio en las ciudades Italianas durante la --

edad media, su enorme trascendencia económica y la rigidez del sistema jurídico romano, provocan que los gremios o corporaciones de mercaderes rijan sus relaciones mediante el establecimiento de estatutos - escritos en los que se recogian las prácticas mercantiles. El desa-- rrollo de este derecho estatutario y la creación de los Tribunales de mercaderes, contribuye a la evolución y perfeccionamiento de las Instituciones jurídico-mercantiles que trae como consecuencia el surgi-- miento del Derecho Mercantil como un derecho autónomo y separado del- Derecho Civil. pero como ya se ha señalado, el Derecho Mercantil nace y subsiste como un derecho especial frente al Derecho General, Común o Civil.

Varios son los factores que provocan que el Derecho de Trabajo se --- emancipe del Derecho Civil; la revolución industrial y el tránsito -- del taller a la fabrica; la aparición y el crecimiento del movimiento obrero; la rebeldía del pensamiento manifestado en el socialismo utópico, el socialismo realista, el comunismo, entre otros, motivó el - surgimiento de esta nueva disciplina con una directriz protectora de- la clase obrera.

Es claro que para una sociedad esclavista, como lo fue la sociedad romana, fuera suficiente el Derecho Civil para regular la prestación -- del servicio personal subordinado. En principio la compra-venta y el arrendamiento de esclavos resolvía la cuestión, luego, con el creci-- miento de la población y los movimientos reivindicatorios de la esclavitud, lo fue la "locatio conductio operarum", mediante el cual los - hombres libres se daban en arrendamiento para que los arrendadores pudieran utilizar su fuerza de trabajo, ocurriendo esto así hasta el siglo XIX. Entre nosotros el Código Civil de 1870 bajo el título "Contrato de obra" reguló el servicio doméstico, el servicio por jornal - el contrato de obras a destajo o precio alzado, el contrato de porteadores y alquiladores y el contrato de hospedaje.

Es cierto que los postulados civilistas de igualdad ante la Ley, de -

libertad de contratación, de responsabilidad por daños exigible solo-en caso de culpa, el respeto a la propiedad privada y otros fueron -- desbordados por los avances reivindicadores de la clase obrera, hasta dar nacimiento a esta nueva disciplina, pero también es verdad que el antecedente histórico de este derecho, es el Derecho Civil y que aún-en esta época, nuestra legislación obrera descansa sobre el principio de la libertad de trabajo manifestada bajo la forma de dejar a la voluntad de cada sujeto en lo particular la iniciativa de dedicarse al-trabajo que le acomode y además, que a nadie se le puede obligar a -- prestar servicios personales, sin la justa retribución y pleno consentimiento.

Entre nosotros, las características particulares de la tenencia de la tierra, las condiciones político sociales que dieron lugar a la existencia de grandes latifundios y los movimientos reivindicadores de la clase campesina, dieron lugar a una regulación independiente de las - relaciones relativas a la tenencia, aprovechamiento y explotación de-la tierra y de los trabajos del campo y agricolas, en el Derecho Agrario, como una disciplina autónoma del Derecho Civil.

La presión despótica ejercida por las autoridades locales sobre las - clases proletarias o casicazgo, el peonismo o esclavitud de hecho o - servidumbre feudal en que se encontraba el jornalero, el enganchado o el deportado al sureste del país, la presión económica y la competencia ventajosa que la gran propiedad rural ejercia sobre la pequeña -- propiedad, a la sombra de la desigualdad en el impuesto y una multi-- tud de privilegios en lo económico y en lo político, son causas, en-- tre otras, de la rebelión de un pueblo en contra de la injusticia de un régimen y de las condiciones políticas, sociales y económicas que-solo podían superarse mediante un movimiento revolucionario como el - nuestro de 1910.

Los avances logrados en esta materia luegode la gesta heroica, queda-

ron plasmados en el artículo 27 Constitucional, cuya reglamentación - dió lugar a que se constituyera el Derecho Agrario y se emanciparan - del Derecho Civil las normas que regulaban las cuestiones agrarias para hacerlas acordes a los principios de la nueva disciplina.

Pero al igual que el Derecho obrero y que el Derecho Mercantil, el Derecho Agrario surge como un derecho de excepción en relación con el - Derecho General o Derecho Común que es el Derecho Civil.

De lo anterior podemos concluir dos características esenciales del Derecho Civil.

La primera de ellas es su generalidad. El Derecho Civil, como hemos- señalado es el Derecho Común, el derecho característico de una nación no solo el legislado, sino el que se vive cotidianamente, con independencia de su fuente; es el trasunto de las costumbres de un pueblo y- aún mas la visión de la sociedad civil en la tendencia de la regula-- ción de sus relaciones en el futuro.

La segunda característica del Derecho Civil, es su unidad. El Dere-- cho Civil responde a un solo patrón en la regulación de las sociedades civiles. Su unidad deriva precisamente de su caracterización como el derecho cotidiano a un pueblo.

Es la historia del derecho la que nos enseña que desde su origen el - Derecho Civil es un todo unitario, las diversas instituciones que la- integran han quedado reguladas en un mismo ordenamiento jurídico que observa coherencia y unidad de principio a fin.

Por esa virtud, sostenemos que la escisión de la enseñanza del Dere-- cho Civil en cuatro cursos impartidos en diversos semestres, como se- obtiene de nuestro vigente plan de estudios en la Facultad de Derecho, es una descisión que daña a la visión global de la materia.

Dada la unidad del Derecho Civil, su estudio debe observar continuidad de la primera a la última actividad didáctica, sin interrupciones sustanciales, por ello consideramos que sin causar un trastorno mayor los contenidos que ahora integran los cuatro cursos de Derecho Civil, debidamente revisados y sistematizados, deben impartirse en un solo semestre, integrandose así el área de Derecho Civil.

Decimos que esto causaria un menor trastorno porque en la especie estamos en presencia de una agrupación natural que respeta simultáneamente la trdición científica, la interacción de los objetos y las necesidades metodológicas.

Por otra parte, el establecimiento del área de Derecho Civil, es un sistema que ya se ha practicado en la Facultad (en la división de Universiadad Abierta) y se ha probado su eficacia.

Finalmente, por tratarse de cuatro cursos los destinados a la enseñanza del Derecho Civil en nuestro plan de estudios, se utilizaria el mismo número de horas para su impartición, es decir el área de Derecho Civil se impartiria en un semestre con cuatro horas diarias destinadas al desarrollo de las actividades didácticas.

2.- Los Contenidos del Derecho Civil.

La generalidad del Derecho Cviil, hace no solamente díficil, sino imposible la determinación de sus contenidos.

Este puede ser tan amplio, como capaz sea la Sociedad de crear reglas que rijan sus relaciones civiles.

> "La vida del hombre-dice Galindo Garfias en su actividad corriente y cotidiana, escapa a la posibilidad de ser reducida y expresada cabal y unitariamente". [11]

> "Además -indica Ortíz Urquidi- Si antes dijimos que el Dere-

cho se mete con el hombre en toda su vida, ahora debemos agregar que el Civil lo hace en tal forma y de manera tan plena y total, que apodícticamente podemos afirmar que no hay en lo - absoluto ningún ser humano que en una u otra forma no quede- dentro de su orbita, desde que nace, hasta que muere, y aún - antes de nacer y después de su muerte como luego veremos, como si en cambio pueden los hombres, durante su vida no tener- que ver nada por ejemplo con el Derecho del Trabajo (el vago, el malviviente que muere sin nunca haber trabajado, ni haber tenido a nadie a su servicio); con el agrario (el no ejidatario, ni latifundista); con el penal (quien nunca fue en su vida sujeto activo, ni pasivo de ningún delito); con el proce-- sal (quien muere sin haberse parado nunca en un Tribunal, siquiera como téstigo, ni menos como actor o demandado, ni por- si, ni por otro, ni representado por nadie) etc.".[12]

Ahora bien, si la sociedad fuera estática y perfecta, podríamos considerar al Derecho Civil integrado por un conjunto de estructuras y de- instituciones definitivas, que mediante el enciclopedismo podrían agotarse en su totalidad, mas como ello no ocurre así, sino por el con-- trario, nos encontramos dentro de una sociedad dinámica y cambiante,- es necesario entender que cualquier referencia al Derecho Civil, se - hace en razón de unmínimo esencial común que identifica a la materia, es decir, que existen ciertas estructuras y ciertas instituciones, -- que sin agotar los contenidos del Derecho Civil, le caracterizan y -- permiten su reglamentación, su análisis, su sistematización y su estudio.

Por esta razón es que consideramos que el listado de temas que como - programa de los cuatro cursos de Derecho Civil se encuentran vigentes en nuestra Facultad, impiden que pueda verse al Derecho Civil en toda extención.

Un listado de temas exhaustivamente desglosados fragmenta el conoci-- miento y no permite la visión global de la materia, además de que presenta al contenido del programa como algo acabado y definitivo, es decir, como una verdad absoluta que no se encuentra sujeta a discución.

Nuestra propuesta para que en la Facultad se adopte el área de Dere-- cho Civil y que se integren todos los contenidos seleccionados en unsolo curso que se imparta en un semestre dedicado exclusivamente al - Derecho Civil, pretende borrar los límites formales que se imponen al dividir la asignatura en cuatro cursos y busca la integración del conocimiento.

Para ello tendrá que sistematizarse la materia y vincularse con las - demás asignaturas que forman el plan de estudios; deberán historizarse los contenidos seleccionados, analizando su origen, su proceso decambio, su desaparición como algo dado y su transformación en algo - nuevo y se habrá de procurar una visión conjunta del objeto de estu-- dio que posibilite la comprensión de su complejidad.

Por cuanto a la sistematización de la materia, ya hemos anotado páginas atras, que el Derecho Civil se ha intentado sistematizar desde diversos puntos de vista y al efecto se ha partido de ese mínimo esen-- cial que sin agotar absolutamente los contenidos, caracterizan a la - materia y hacen de ella una unidad.

En esas lineas anteriores, mencionamos que en el año de 1974 se abandona en nuestra Facultad el sistema Romano-Francés o Plan Gayo y se - adopta el Plan Savigny o Plan Italo-Germano e igualmente indicamos -- cuales son los contenidos que se incluyen dentro de uno y otro plan -

Ahora queremos insistir en que nuestra materia se puede sistematizarsiguiendo la exposición observada en la redacción de la Ley, como ocurre en los llamados planes exegéticos, o bien se puede adoptar una se

lección de contenidos y una ordenación con base en principios lógicos que exiten al espíritu critico y contribuyan al progreso de la ciencia, como ocurre en otros planes.

Conforme al Plan Clásico, o Plan Romano-Francés, todas las reglas del Derecho se refieren a las personas, a las cosas o a las acciones.

La Instituta de Gayo se integra con cuatro libros (no tres como dice Ortíz Urquidi) que se denominan comentarios.

El comentario primero se refiere a las personas e incluye como contenidos doce títulos; el primero "Del Derecho y de su división"; el Segundo "De las diferencias entre los hombres libres y los esclavos y entre ingenuos y libertinos"; el Tercero "De los libertinos"; el Cuarto "De los dueños de si mismos o dependientes de otro"; el Quinto "De los que estan bajo la potestad de otro"; el Sexto "De las personas que estan sometidas al poder"; el Séptimo "De los que estan en mancipio"; el Octavo "De los modos de acabarse los derechos de potestad"; el noveno "De las personas independientes"; el Décimo "De las tutelas"; el Décimo Primero "De las curadurias" y el Décimo Segundo "De la caución de los tutores y curadores".

El comentario segundo incluye dieciseis títulos; el Primero "De la división y adquisición de las cosas"; el Segundo "De la adquisición de las cosas por universalidad";el Tercero "De la herencias"; el Cuarto "De como se hacen los testamentos y de las personas que pueden hacerlos"; el Quinto "De la desheredación de los descendientes; el Sexto "De que modo se invalidan los testamentos"; el Séptimo "De la diferencia y cualidades de los herederos"; el Octavo "De las sustituiciones"; el Noveno "Del modo de instituir herederos a los esclavos; el Décimo "De los legados"; el Décimo Primero "De la Ley falcidia "; el Décimo Segundo "De los legados inútiles"; el Décimo Tercero "De las herencias fideicomisarias"; el Décimo Cuarto "De las cosas singulares dejadas por fideicomiso"; el Décimo Quinto "De la libertad concedida por fideicomiso "; y el Décimo Sexto "Diferencia entre los fideicomisos y lo que se deja directamente".

El comentario Tercero incluye veintiun Títulos; el Primero "De las herencias abintestato"; el Segundo "De las posesiones de bienes"; el -- Tercero "De los bienes de los libertos Ciudadanos Romanos"; el Cuarto "De los bienes de los libertos Latinos"; el Quinto "De los bienes de- los libertos dediticios"; el Sexto "De las demas sucesiones universales"; el Séptimo "De las obligacioes que nacen de los contratos"; el- Octavo "De las obligaciones reales"; el Noveno "De las obligaciones - verbales"; el Décimo "De las estipulaciones inútiles"; el Décimo Primero "De los adstipuladores"; el Décimo Segundo "De los sponsores, fideipromisores y fiadores"; el Décimo Tercero "De las obligaciones literales"; el Décimo Cuarto "De las obligaciones consensuales"; el Décimo Quinto. "Por medio de que personas podemos adquirir una obligación"; el Décimo Sexto "De que modo se ordenan las obligaciones"; el- Décimo Séptimo "De las obligaciones que nacen de los delitos"; el Décimo Octavo "De los hurtos"; el Décimo Noveno "Del robo o de la rapiña"; el Vigésimo "De la Ley Aguilia" y el Vigésimo primero "De las injurias".

El comentario Cuarto incluye diecinueve títulos: el primero "De la división de las acciones"; el Segundo "De las acciones de la Ley"; el - Tercero "Del uso de las ficciones, tanto en aquellas acciones que tienen ficticiamente el valor de las acciones de la Ley, como en otras - varias formulas"; el Cuarto "De las formulas"; el Quinto "De los Juicios de buena fe y de la compensación y deducción"; el Sexto "De los- negocios contraidos con los que estan bajo de potestad ajena"; el Séptimo "De las acciones noxales"; el Octavo "Del efecto de las obliga-- ciones contraidas por los que se hallan sometidos a oider; de Noveno- "De aquellos por quienes podemos deducir acciones en juicio"; el Décimo "De las cauciones"; el Décimo primero "De los Juicios legitimos";- el Décimo Segundo "De las acciones perpetuas y temporales y de las -- que pasan a los herederos y contra ellos"; el Décimo Tercero "Si to-- dos los Juicios deben llamarse absolutarios"; el Décimo Cuarto "De -- las excepciones"; el Décimo Quinto "De las réplicas, dúplicos etc.";-

el Décimo Sexto "De las advertencias o prevenciones que deben hacerse antes de la fórmula"; el Décimo Séptimo "De los interdictos"; el Décimo octavo "De las penas en que incurren los litigantes temerarios"; y el Décimo Noveno "De la citación y de la promesa de comparecer en juicio". [13]

La ordenación de los contenidos de las Institutas de Gayo, en lo general fue acogida en la redacción del Código Civil Francés de 1804, con la modificación de desplazar la parte relativa a las acciones al Código de Procedimientos Civiles, que fue otro de los cinco grandes Códigos de Napoleón (los otros cuatro fueron el Civil, el de Comercio, el Penal y el de Instrucción Criminal). y dejar en su lugar un Título dedicado a "los medios para adquirir la propiedad".

El citado Código Civil Francés de 1804 distribuye sus contenidos en un Título preliminar destinado a la Teoría de la Ley y Tres libros; el primero "De las personas; el Segundo "De los bienes y de las diferentes modificaciones de la propiedad" y el Tercero "De las diferentes maneras por las que se adquiere la propiedad".

El Código Civil Francés a su vez sirvió como modelo para otras legislaciones como el proyecto Español de García Goyena de 1851 y los Tres Códigos mexicanos de 1870,de 1884 y el vigente de 1928.

El plan Savigny, conocido también como sistema moderno o Alemán, distribuye los contenidos del Derecho Civil con un método diferente al exegético y lo hace en lo que considera va de las relaciones jurídicas mas simples a las mas complejas y así señala que la relación mas simple es la que se da entre un sujeto y los bienes, sin la presencia de un sujeto pasivo determinado y por ello coloca en primer término a los derechos reales; en seguida la relación es mas compleja cuando frente a un sujeto activo se vincula sujeto pasivo en relación a un objeto de derecho y entonces coloca en segundo lugar a los derechos

personales, en el derecho de familia considera que existe mas complicación porque se presentan tanto relaciones de derecho real como de derecho personal y finalmente, cuando se mezclan relaciones de derecho real, de derecho personal y de derecho de familia se llega a la mayor complicación y por ello deja al final el estudio del derecho sucesorio.

El Código Civil Alemán de 1900, se encuentra dividido en cinco libros; el primero relativo a la parte general, incluye siete capítulos relativos a: personas, cosas, negocio jurídico, plazos, prescripción, ejercicio de los derechos y prestación de seguridad. El libro segundo regula el derecho de las relaciones obligatorias, el libro tercero del derecho de cosas, el cuarto el derecho de familia y el quinto el derecho sucesorio.

Al decir de Boris Star-k,[14] la enseñanza del Derecho Civil en las Universidades Francesas ha modificado su ordenación y así en un primer año se estudia la introducción y las obligaciones, en el segundo año, los derechos reales, garantías y publicidad en materia de propiedad territorial, en el tercero, personas y familia y en el cuarto, sucesiones, liberalidades y contratos especiales.

La obra del Español Diego Espin Canovas "Fundamentos de Derecho Civil"[15] observa el orden de los contenidos que mas se asemeja al adoptado en nuestro vigente plan de estudios. Se integra con cinco volumnes el primero relativo a la parte general, el segundo a los derechos reales, el tercero a obligaciones y contratos, el cuarto a familia y el quinto a sucesiones.

En fin, podemos concluir que el mínimo común esencial de los contenidos del Derecho Civil a que antes nos hemos referido , se constituye con lo que se ha llamado las grandes partes del Derecho Civil:

La Parte General

El Derecho de persona
El Derecho Patrimonial
El Derecho de Familia y
El Derecho Sucesorio.

Por cuanto a la parte general del Derecho, que se refiere a cuestiones de aplicación del Derecho, como los relativos a interpretación, vigencia, retroactividad y conflicto de Leyes, se ha objetado que dada la generalidad de estos conceptos y su aplicación a todo el ámbito del derecho, no pertenecen en estricto al Derecho Civil, sino a la Introducción al Estudio del Derecho, asignatura de reciente creación que tiene por objeto ofrecer al estudiante una visión conjunta del derecho, estudiar sus conceptos generales y discutir los problemas de la Técnica Jurídica.

En mi opinión tales argumentos no son válidos y solo responden a esa falta de enlace vertical y horizontal que deben observar todas las asignaturas que conforman el plan de estudios.

Es cierto que la Introducción al Estudio del Derecho, se crea como una asignatura que permita al estudiante una visión conjunta del derecho, pero ello no implica que las otras asignaturas dedicadas a disciplinas jurídicas especiales, no tengan que estudiarse desde esa misma perspectiva global. El derecho en su totalidad es un sistema unitario y coherente de normas y de instituciones, no es posible fragmentar su conocimiento durante díez semestres dejando la concepción de conjunto a una sola asignatura.

Por otro lado, el que se haya creado esta catedra introductoria no le resta la generalidad característica al derecho Civil que es como hemos señalado, el derecho común; no podríamos entender que con creación del curso de introducción, el Derecho Civil dejara de ser el derecho común o el derecho basico, y pasara a ser una disciplina espe-

cial.

La inclusión de los problemas de la técnica jurídica en el curso introductorio, no hace que los demás contenidos del Derecho Civil pierdan su generalidad característica, así la teoría del acto jurídico de linaje civilista, es un concepto jurídico fundamental que también estratado en el curso introductorio, y lo mismo ocurre con los conceptos de persona, de derecho real, de derecho personal o con la noción del deber jurídico.

Este cuestionamiento ha de resolverse en el replanteamiento del plan de estudios, pues no se trata de arrebatarse contenidos entre una y otra asignatura, sino por el contrario de mantener su vinculación natural y aprovechar mejor la distribución del tiempo, pues si se estudia en el Introducción al Estudio del Derecho, la teoría del acto jurídico, no hay razón para repetir el estudio de este tema en tres de los cursos del Derecho Civil, como ocurre hasta ahora (la teoría del acto jurídico se estudia en el curso de Introducción al Estudio del Derecho, se incluye en el Primer Curso, en el Segundo y en el Tercero del Derecho civil), a menos que se piense que se ha incluido el tema en esas repetidas ocasiones por temor a que el mismo se segregue del ambito del Derecho Civil.

No esta en duda la trascendencia en el derecho de la teoría del acto jurídico. Constituye uno de los conceptos jurídicos fundamentales, pero su importancia no debe demostrarse a través de repeticiones inútiles, hasta en cuatro cursos de la carrera.

Por el contrario tendría que replantearse si no solamente la teoría del acto jurídico, sino todos aquellos conceptos generales del Derecho Civil que constituyen lo que se ha considerado como una especie de gramática jurídica, como los conceptos de causahabiencia, de nacimiento, de muerte, de nulidad, de titularidad etc, pueden integrarse-

en un tronco común de la carrera de licenciado en derecho.

Estos Planteamientos y otros no menos importantes como el referente a que las acciones civiles deban de estudiarse dentro del Derecho Civil no solo porque pertenecen a este campo como derecho adjetivo, sino -- porque el estudio conjunto del derecho sutantivo y del derecho adjetivo de las instituciones, es lo que permitiria el establecimiento de - cursos teórico-prácticos, son cuestiones todas ellas que deben de resolverse en el análisis que urgentemente se requiere de nuestro plan- de estudios.

Siguiendo los lineamientos del plan moderno, o plan Savigny, podemos- considerar que los contenidos del Derecho Civil (mínimo esencial), se pueden agrupar en circulos concentricos, cuyo centro lo constituye la persona:

Así tenemos como centro del Derecho Civil a la persona tanto de carácter físico como de carácter moral y al respecto procede incluir los - conceptos relativos a la personalidad y a la capacidad.

En un primer circulo concentrico encontramos contenidos que hasta ahora forman parte del primer curso, referentes a los atributos de las - personas (nombre, estado, domicilio, nacionalidad, patrimonio) y a -- los derechos de la personalidad (protección normal y espiritual y salvaguarda del cuerpo humano).

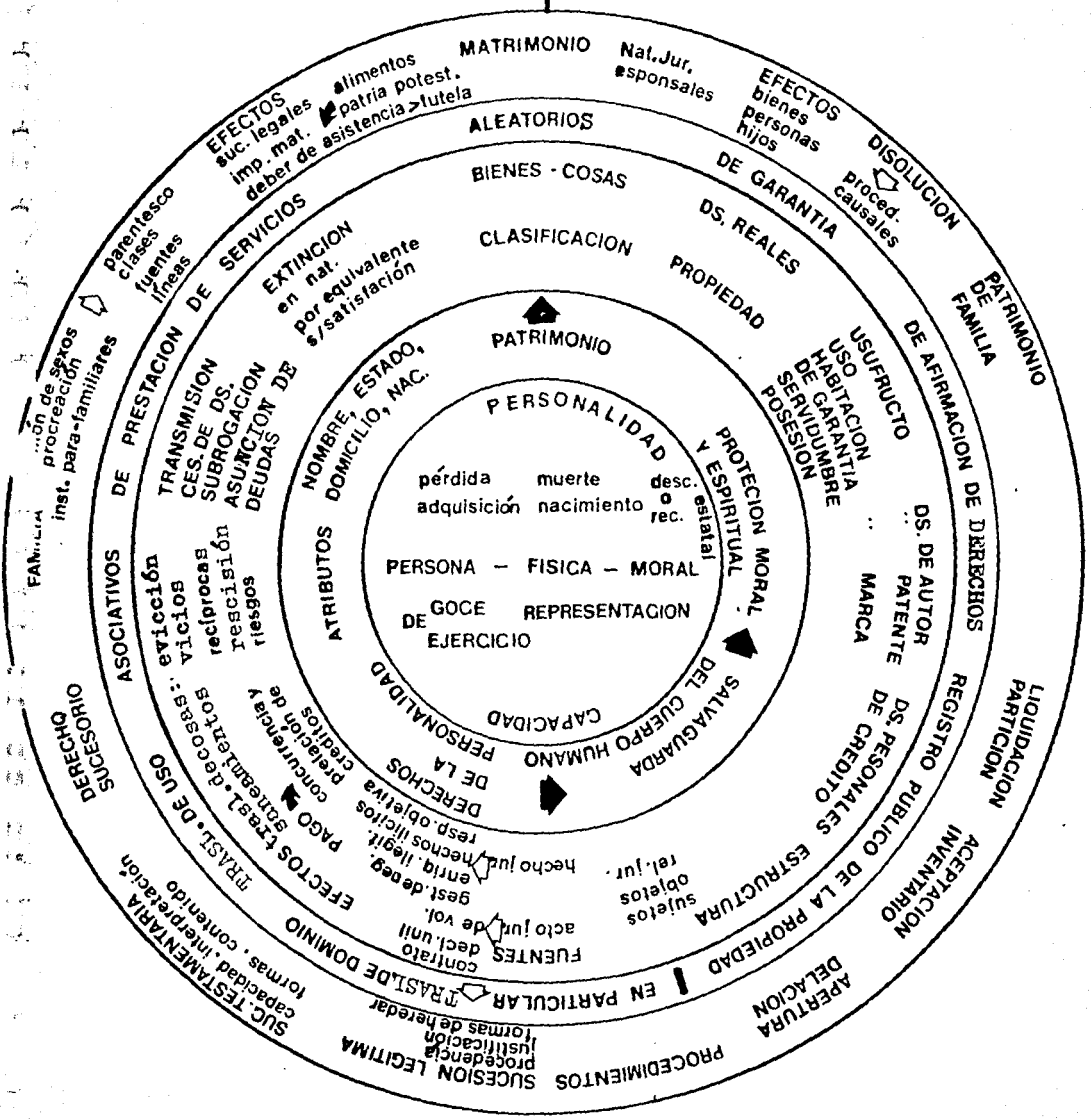
En un segundo círculo se encuentran contenidos que también se inclu-- yen por ahora en el primero y segundo cursos y que son los relativos- a la teoría del patrimonio (bienes, su clasificación, derechos reales, principales, derivados y de garantía, servidumbres, posesión, dere-- chos de autor, de patente y de marca) y a la teoría de las obligaciones (estructura, fuentes, efectos, transimisón y extinción).

En un tercer círculo colocamos a los contenidos del actual tercer curso de Derecho Civil y relativos al estudio de los contratos en particular (traslativos de dominio, traslativos de uso, asociativos de --- prestación de servicios, aleatorios de garantia y de afirmación de - derechos)

Finalmente, en un cuarto círculo incluimos al derecho de familia (constitución, efectos en cuanto a sucesión legítima, o impedimentos de matrimonio y deber de asistencia, el matrimonio y sus efectos en los -- bienes, personas e hijos, su disolución y el patrimonio de familia) y el Derecho Sucesorio (sucesión testamentaria, capacidad, interpretación, formas, contendio, la sucesión legítima, procedencia, justificación y formas de heredar, los procedimientos, apertura, delación, --- aceptación, inventarios, liquidación y partición).

Esquemáticamente podemos presentar los contenidos conforme al siguiente cuadro que nos permite su visión conjunta.

CONTENIDOS DEL DERECHO CIVIL



3.- Las Líneas Generales del Derecho Civil.

Parece evidente que en las postrimerias del siglo XX deba hacerse un replantamiento, no solo de los contenidos, sino del sentido y de la-tendencia de las instituciones del Derecho Civil.

Considero que el lugar adecuado para llevar a cabo ese replanteamiento es la Universidad y el momento preciso de hacerlo es al cursar el Derecho Civil.

Hemos señalado que el estudio del Derecho Civil debe de realizarse - de manera integral, de tal suerte que puedan revisarse sus conceptos fundamentales, lo significativo de lso aprendizajes, y su aplicación a nuevas situaciones.

También hemos indicado que para la elaboración de los objetivos de - un curso, es necesario precisar cuales son los grandes propósitos de ese curso.

Pues bien, uno de los grandes propósitos, bien sea en el área del Derecho Civil o en cada uno de los cuatro cursos (de continuar con el-modelo de asignaturas), es precisamente el replanteamiento de las -- instituciones del Derecho Civil.

A ese fin es que los objetivos se presentan en este trabajo, considerando al Derecho Civil no como algo acabado, sino como algo por ha-- cer no como una institución estática, sino como un conjunto de estructuras e instituciones dinámicas que la sociedad va generando conforme a su sello característico.

Los objetivos son problematizadores porque el Derecho Civil se enmarca dentro de la problemática social.

Existe una tendencia crítica que considera al Derecho Civil y en general al derecho vigente como un ostaculo para el cambio social.

Se dice que los preceptos del derecho estan notoriamente atrazados -- respecto de una sociedad moderna y que sus elaboraciones teóricas que muy poco avanzan, continúan tejidas en torno a principios de otra época que hace de estas elaboraciones algo vácuo y añeja.

Se objeta que criterios de dependencia cultural y de subordinación -- cientifica hayan permitido la influencia jurídica europea sobre la legislación latinoamericana.

Se critíca que el espíritu liberal individualista del Código Civil -- Francés de 1804, siga campeando en nuestra legilsación civil vigente, a pesar de las declaraciones de la exposición de motivos del código - civil de 1928 de superar esa tendencia y hacer del mismo un código -- privado social.

> "Esta concepción (la liberal-individualista) señala Radbruch se orienta hacia un tipo de hombre egoísta y calculador, --- idealmente aislado y a quien supone, en abstracto igual a -- los demás y viviendo al margen de todo vínculo social; es la imagen de hombre que corresponde a la ficción del "homo economicus". Asimila todo hombre al comerciante y construye para todos los hombres un derecho que es adecuado tan solo para comerciantes. En el concepto de persona se cifran la --- igualdad jurídica, la libertad de ser propietario igual para todos y la libertad de contratación; pero en la realidad, la libertad de ser propietario se convierte, en manos del mas fuerte, en una libertad para disponer de hombres pues quien-manda sobre los medios de producción; tiene en sus manos la-suerte de los trabajadores. Estas libertades combinadas entre si, conducen al capitalismo y, por tanto, a la desigual-

efectiva o material".[16]

Se señala que nuestro Derecho Civil, se sustenta en los principios -- formulados en la declaración de los derechos del hombre, y en el código civil de Napoleón y que estos principios que se estimaba consti--- tuían un sistema de derecho definitivo, apenas triunfantes comenzaron agrietarse dando lugar en el siglo XX a una construcción jurídica nueva, que por lo demás, tampoco será definitiva.

"Los caracteres generales de esta transformación profunda de las concepciones jurídicas pueden, en mi sentir resumirse en las dos proposiciones generales siguientes, cuyo desenvolvimiento sera el objeto de las conferencias que van a continuación:

1ª .- La Declaración de los derechos del hombre, el Código de Napoleón y todos los códigos modernos que procedan mas o menos de esos actos, descansan en una concepción puramente individualista del derecho. Hoy día se elabora un sistema jurídico fundado sobre una concepción esencialmente socialista.

Entiendase bien, que empleo esta palabra porque no tengo otra, que no implica en mi pensamiento ninguna ad-- hesión y un partido socialista dado, que señala sola-- mente la oposición entre un sistema jurídico fundado - sobre la idea de una regla social que se impone al individuo.

2ª .- El sistema jurídico de la Declaración de lo Derechos - del Hombre y del Código de Napoleón, descansa en la -- concepción metafísica del derecho subjetivo. El sistema jurídico de los pueblos modernos tiende a estable--

cerse sobre la comprobación del hecho de la función social, imponiendose a los individuos y a los grupos - El sistema jurídico civilista era de orden metafísico; el nuevo sistema que se elabora es de orden realista". [17]

Se afirma por cuanto a la forma de organización social, que a esta -- era se le puede llamar la la era de la solidaridad triunfante,.

"...el individuo cada día se ve mas acaparado por la forma-moderna de la sociedad política, el estado. Tras la crisis-provocada por el individualismo triunfante del siglo XIX, -- donde el estado parecia reducido al simple papel de mantener el orden público, el estado moderno se ha convertido, día a-día, en mas totalitario y afirma mas y mas su poder discre-- cional sobre los individuos. El estado nazi, fascista o comunista representa, esta tendencia en grado moustroso, pero aún el estado democrático solo es liberal de nombre: se ha-convertido en productor, comerciante; es patrón anónimo de-un número de ciudadanos que crece sin cesar; se inmiscuye en todo y, como consecuencia lógica, es casi tan policial como-el estado fascista o comunista.

El estado y la familia no son los únicos lazos colectivos -- que unen al hombre moderno con sus semejantes: las agrupaciones políticas, profesionales, culturales, religiosas..., multiplican las relaciones interhumanas, y a veces la pertenencia a uno de estos grupos se hace mas sensible que la pertenencia a la familia o al estado. No carece, pues, de interés preguntar ¿Cual es el fundamento de la Sociedad Humana?.

Algunos filósofos de la Grecia antigua creyeron que el fundamente de la sociedad era el instituto y la necesidad de -- amistad que hay en todo individuo. La edad media occidental,

inspirandose en los principios cristianos, creyo encontrar la raíz profunda de la sociabilidad en la caridad de cristo, -- que empuja a los hombres a amarse y ayudarse. Si observamos la realidad concreta de la sociedad moderna, hay que reconocer que no se funda ni en la amistad ni en la caridad, y que en la inmensa mayoría de los casos a la amistad y la caridad no les cabe ningún lugar en la trama de las relaciones sociales.

Los inspiradores ideólogos de la Revolución Francesa pretendieron hacer de la fraternidad la idea-fuerza de la humani-- dad moderna. Mas la noción de fraternidad estaba aún dema-- siado cargada de savia cristiana, pues evocaba la idea de un padre común. No queriendo a Dios como padre, los hombres modernos no tardaron en descubrir que su fraternidad era solamente una palabra sonora, con resonancias puramente sentimentales y que no podía desempeñar un papel eficaz en el drama- de su existencia. Si descontamos a algunos "místicos lai-- cos", el conjunto de la humanidad moderna no experimenta emoción profunda cuando oye pronunciar, en discursos oficiales, la palabra "hermanos".

El verdadero lazo social del mundo moderno es la solidaridad. Bajo su égida los hombres se agrupan juntos o se oponen a -- otros grupos. Y a veces la conciencia de la solidaridad --- abre el camino a un heroísmo auténtico.

En los medios cristianos, y también en cierta clase de literatura sentimental de origen comunista, se presenta a la solidaridad como si fuera el nombre moderno de la antigua caridad o de la no menos vieja fraternidad. En realidad las cosas no son así y conviene desligar a la noción de solidari-- dad de la caridad cristiana y no confundirla con ésta.

Cuando las monjitas por ejemplo, se ocupan de los hijos de - comunistas presos o en huelga política, lo hacen por caridad, por puro desinterés, en nombre deun amor superior que no pregunta si la huelga es justa o no. Hablar de su solidaridad- con los revolucionarios carece de sentido. En cambio, si -- los estibadores italianos envían dinero a los estibadores -- frânceses en huelga y los estibadores ingleses rehusan car-- gar los barcos que parten hacia Francia mientras dura aque-- lla, se equivocaría quien interpretara tales actitudes como- gestos de caridad o de fraternidad humana; se trata en ver-- dad de un auténtico acto de solidaridad obrera. Tanto como- los intereses de los estibadores franceses, defienden italianos e ingleses, los intereses propios, solidarios estos de - sus camaradas franceses.

La noción de solidaridad implica, por lo tanto, la idea de - una comunidad de intereses. Puede existir solidaridad auténtica entre gente que no se conoce, que ni siquiera se interesa por los otros pero tiene con ellos intereses en común. Las compañias de segurso mutuos, las cooperativas de consumo, ofrecen ejemplos particularmente elecuentes de esa solidaridad impersonal y anónima. El mismo estado moderno ha dejado de ser una comunidad, una patria, para convertirse en un tejido de solidaridades. En la historia de la humanidad, se - conocerá probablemente al siglo XX como al siglo de la solidaridad.

Si la noción de fraternidad, fundada sobre la caridad, es -- universal por naturaleza (todos los hombres tienen el mismo- padre en los cielos, no solo los de mi clase y de mi raza),- la solidaridad implica por el contrario y necesariamente un- cierto particularismo, una cierta limitación con exclusión - de los demás. Ciertamente no hay falsedad cuando se dice --

que los intereses superiores de la humanidad son los mismos en todos los hombres, y hablando en teoría no es abusivo hablar de una solidaridad universal. Pero los intereses inmediatos solo son comunes a grupos particulares, mas o menos restringidos, en oposición con otros grupos de intereses. Cuando hablamos de solidaridad nacional, de solidaridad obrera, excluimos necesariamente a cuantos no pertenecen a nuestra nación o a la clase obrera". [18]

La critica a la postura liberal-individualista que orienta a la legislación civil autoriza una mayor intervención del estado en la regulación de las relaciones civiles de los particulares, y en su apoyo se sostiene que:

"México es un estado interventor, por así decirlo, desde antes de nacer, porque desde los tiempos del virreinato - porlegado colonial -, la actividad estatal ha estado perennemente presente en la vida de la sociedad civil, desde sus mas grandes manifestaciones, hasta sus expresiones mas concretas". [19]

Otro punto de vista que orientaria la tendencia de la regulación de las relaciones civiles, sería aquel, que a partir de los resultados provocados por la excesiva regulación de dichas actividades por un estado interventor, propugna por la presencia de un régimen neo-liberal que con base en las leyes del mercado y de la oferta y la demanda permita que sean los intereses privados de los particulares los que, como hasta ahora, regulen y resuelvan los problemas de carácter civil.

La intervención del estado en materia de arrendamiento inmobiliario, mediante la expedición de normas proteccionistas de la clase inquilinaria como los decretos de prórroga de contratos de arrendamiento de la década de los cuarentas y las reformas de 1985 en materia de fincas urbanas destinadas a la habitación, solamente provocaron la -

retracción de la industria de la construcción, y de otras industrias-paralelas a la construcción de viviendas como las relativas a medios-de comunicación y desarrollos urbanos.

La creación de los juzgados del arrendamiento inmobiliario solamente-colaboró al agigantamiento burocrático y ni con mucho a servido para-resolver la conflictiva social derivada del arrendamiento de fincas - urbanas destinadas al uso de la habitación o a otros usos.

En esta materia,por citar algún ejemplo, la ineficacia de los Tribunales del arrendamiento se ha sustituido por la autonomía de la voluntad de los particulares con el pacto arbitral desde la celebración -- del contrato. El procedimiento arbitral se tramita en tres meses, -- cuando en los Tribunales de justicia, si usted tiene suerte puede resolver su conflicto en dos años o mas.

Lo mismo ocurre con el problema de la imprevisión que se presenta en-momentos de inestabilidad económica como el presente y que la legislación del Distrito Federal, ni siquiera lo tiene claramente establecido. Ante esta situación los particulares recurren al pacto de imprevisión, a los llamados intereses flotantes, a los índices de precio - o de inflación,al costo porcentual promedio y a otros instrumentos -- con los que se obtienen los efectos de la revisabilidad de las cláusulas de un contrato por imprevisión.

La libertad de producir (laissez faire) y de comerciar (laissez passer) se dice, son las condiciones necesarias y suficientes para instaurar-un orden natural de la sociedad.

"El derecho natural de cada hombre -decia Quesnay- se reduce-

a aquella porción que el puede procurarse con su trabajo, y la función principal de la autoridad es la de proclamar y hacer observar, a través de leyes positivas, las leyes naturales que constituyen el orden mas ventajoso posible para los hombres reunidos en sociedad".[20]

"El egoísmo individual -según Bernard Mandeville- principal "vicio privado" se convierte en "virtud pública" al entrar en relación con otros egoísmos, sin necesidad de mediación política alguna".[21]

Con Adan Smith, se traduce el egoísmo en un sentimiento positivo, de manera que en la sociedad, los individuos cuando persiguen su propio interés colaboran en el logro de la felicidad colectiva.

Obviamente que los avances de las doctrinas sociales y económicas han provocado un cambio en la concepción de la corriente liberal, hasta constituir un nuevo concepto conocido como "neoliberalismo".

El principio de "laissez faire", y el de la máxima felicidad para el mayor número, se delimita con Jeremy Bentham, quien considera que no siempre el individuo es el mejor juez de lo que puede acarrearle dolor o placer, y por ello no confia en el mercado, sino en legislador ilustrado que tiene el deber de instruir al hombre sobre los medios de que dispone para satisfacer sus necesidades.

La postura de Bentham influye notablemente en las reformas radicales legislativas de los primeros treinta años del siglo XIX, y el núcleo central de su pensamiento, se transmite a generaciones de economístas contemporáneos como John Stuart Mill, aún cuando no es claro que hubiere influido sobre David Ricardo, el mas importante de los economistas clasicos.

El pensamiento de Bentham fue exitoso aún cuando mal interpretado, -- constituyendole en una apologia del liberalismo absoluto que da lugar a la doctrina de la armonía (todos los intereses legítimos son armónicos), cuyo principal enemigo es el socialismo, y desde entonces el liberalismo se presenta como una teoría antisocial.

La doctrina de la armonía es retomada por Ferrara, quien funda la "Sociedad Adam Smith" con un programa ultraliberal, a quien se enfrente una nueva corriente que el mismo Ferrara denomina como "vinculista".

El debate entre liberales y vinculistas trae como consecuencia la --- adopción en algunos países. de una línea intervencionista y además se abandonan los fundamentos teóricos liberales de la economía clásica, para dar lugar a los principios de la economía marginalista o neoclasica, que estudia las condiciones para el intercambio de bienes y servicios productivos entre unidades económicosindependientes, asumiendo condiciones de competencia perfecta.

El viraje del liberalismo hacia un gradual intervencionismo comienza en la década de los veintes con la revalorización monetaria y la política de estabilización. Surge entonces la doctrina del corporativismo.

Sin embargo, los principales ataques al liberalismo absoluto, provienen de John Maynard Keynes, quien señala que el capitalismo no es un sistema natural, sino todo lo contrario, una organización económica - completamente transitoria cuyo nacimiento se debió al flujo de metales preciosos desde América, en los siglos XVI y XVII, con la consecuente revolución de precios, que no correspondió a los incrementos - salariales, por lo que los empresarios se beneficiaron con ganancias de inflación, por lo que lejos de representar la realización del "homo oeconomius", el capitalismo debe su exito a factores monetarios, y por ello el "laissez faire" es solo una de tantas políticas económi--

cas, inadecuada a las exigencias actuales en que existe una tendencia de la gran empresa a socializarse.

Un nuevo movimiento se desarrollo sobre la base de dos tendencias una antimonopolista y una nacionalista que reconoce un elemento no negativo en la presencia de las grandes concentraciones y que considera que el poder público, tiene que concordar con ellas un método de planificación.

En la étapa posterior a la segunda guerra mundial esta tendencia pierde vigencia y se inicia un intento con Milton Friedman de relanzar el liberalismo individualista, inclusive de corte clásico. Se señala que las experiencias de intervención y planificación económica mostraron escasa maduración a nivel político y teórico económico.

Desde el punto de vista programático, se pretende un gobierno mas -- eficiente, ideológicamente se busca un gobierno mas restringido que - desempeñ una función menor en comparación con las instituciones privadas, desde el punto de vista comercial, se intenta aumentar las --- transacciones mediante un gasto gubernamental redirigido hacia el comercio y desde un punto de vista popular se busca lograr una sociedad mejor, otorgando mas poder al pueblo para satisfacer sus necesidades comunes y limitar a su vez el de las grandes burocracias publicas y - privadas.

Ahora bien, sea una u otra la corriente de opinión que se admita, es incuestionable que como decimos al iniciar este capítulo, la sociedad de finales del siglo XX es una sociedad distinta, por lo que a partir de sus características deben de analizarse las instituciones del Derecho Civil.

Consideramos que algunas de las características mas sobresalientes de nuestra sociedad actual son en primer lugar la brutal explosión demo-

gráfica que ha hecho de nuestra ciudad capital, la mas poblada del -- universo. El aumento de la población da lugar a nuevas necesidades,- a nuevos problemas, a variación de las prácticas, de las costumbres y de los modelos o reglas anteriores.

Junto con este factor, tenemos como segunda característica, el proceso de urbanización o de concentración de la población en la gran ciudad, consecuencia de los movimientos migratorios.

Y una tercer característica es el acceso de la gente a la participa-- ción en toda clase de bienes, de subsistencia, de consumo, de cultura o simplemente de ocio, como resultado de un mayor desarrollo económico.

A consecuencia de las anteriores, que hacen considerar a la nuestra - como una sociedad de masas, tenemos que la sociedad busca su uniformidad, es decir se determina una externa igualación del individuo y se- suprime toda distinción de rango y de caracterísitcas individuales. Se pierden las estructuras jerarquizadas y por ende, se despersonalizan las relaciones sociales, prevaleciendo una dósis de anonimato del individuo inmerso en la masa y se da lugar a los fenómenos jurídicos- masivos, como el delito masivo, la contratación masiva y otros que caracterizan a esta segunda mitad del siglo XX.

Con estos elementos o con los que hubiere lugar luego de una refle--- xión entre los sujetos del quehacer educativo es que debemos disponernos a continuar con el desarrollo del Derecho Civil.

C I T A S B I B L I O G R A F I C A S

1.- Ezequiel A. CHAVEZ, citado por Lucio MENDIETA Y NUÑEZ, op cit. pag. 133.

2.- Justo SIERRA, citado por Lucio MENDIETA y NUÑEZ, op cit. Pag 135

3.- Lucio MENDIETA y NUÑEZ, op. cit. Pags. 151 a 154

4.- Gabino BARREDA citado por Lucio MENDIETA y NUÑEZ, op cit. Pags. 143-144

5.- Lucio MENDIETA y NUÑEZ, op cit. Pag. 148.

6.-

7.- GAYO "La Instituta" Edit. MADRID 1845 Pag. 11

8.- ORTOLAN "Explicación Histórica de las Instituciones de Justiniano" - Edit. 1912 Pag.

9.- HERNANDEZ Gil citado por Jorge Alfredo DOMINGUEZ MARTINEZ "Derecho - Civil" Porrúa mex. 1990 Pag. 9.

10.- HERNANDEZ Gil citado por Jorge Alfredo DOMINGUEZ MARTINEZ op cit. - Pag. 10

11.- Ignacio GALINDO GARFIAS "Derecho Civil" Edit. Porrúa S.A. México, -- 1982 Pag 93

12.- Raúl ORTIZ URQUIDI "Derecho Civil" Edit. PORRUA, S.A.? México 1982 Pags. 4 y 5.

13.- GAYO "La Instituta" op cit. Pags.

14.- Citado por Raúl ORTIZ URQUIDI op cit. Pag. 7

15.- Citado por Raúl ORTIZ URQUIDI op cit. Pag. 8

16.- Citado por Eduardo NOVOA MONREAL "El derecho como obstáculo al cambio social" Edit. siglo XXI 8º Edición, México 1986 Pags. 125 y 126.

17.- León DUGUIT. "Las Transformaciones del Derecho" Edit. HELIASTA S.R. L. Buenos Aires Argentina 1975 Pags. 173 y 174.

18.- Ignacio LEEP "La comunicación de las existencias" Edit. Pag. 52 a 54.

19.- Omar GUERRERO "Rectoria Económica del Estado Mexicano" Edit. Pag. 145.

20.- Citado por Ricardo FAUCCI "Liberalismo y Proteccionismo" Edit. Dikos Tau S.A., Barcelona España 1988 Pag.13.

21.- Citado por Ricardo FAUCCI op cit. Pag. 14.

III,- OBJETIVOS DE LA PARTE RELATIVA AL DERECHO DE LAS OBLIGACIONES.

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO

A partir de la ubicación del derecho de las obligaciones dentro de los contenidos del Derecho Civil en General, se procurará encontrar los vínculos que esta parte del derecho tiene con las otras áreas de conocimiento que integran el mapa curricular, y fundamentalmente, la importancia que el manejo de sus principios puede tener para la formación profesional del Licenciado en Derecho y para la función que este último debe tener en el seno de la sociedad.

Se revisaran los fundamentos sociológicos, políticos y filosóficos sobre los que se sustenta actualamente la Teoría General de las Obligaciones; las razones por las que esta teoría ha cobrado su enorme prestigio científico y cual ha sido su resultado práctico, esto es, cuales su cuota en la situación social, política y económica que existe actualmente en nuestra sociedad.

Por cuanto al derecho codificado habrá que revisar si esta forma de regular la actividad económica de intercambio de bienes y servicios (la base de los negocios) ha logrado el desarrollo y la convivencia social deseado, y si esta forma de regulación es adecuada para nuestra sociedad actual, o si debe de substituirse o adecuarse a los nuevos requerimientos sociales.

Para ello, deberá de analizarse como han evolucionado las concepciones jurídicas del derecho privado que sirvieron de sustento a la legislación Civil vigente, transformando al sistema metafísico e individualista en un sistema de orden realista y socialista. La substitución del concepto de derecho subjetivo por la noción de función social y la influencia de esta última noción en las concepciones de libertad de autonomía de la voluntad.

De igual forma se deberán de analizar la reglamentación y las insti-

tuciones del derecho de las obligaciones frente al fenómeno de la masificación social, derivada de la explosión demográfica y de los procesos de urbanización o de concentración de la población en los grandes ciudades, característica de nuestro tiempo

Consecuentemente se deben considerar las características de la sociedad de masas, su uniformidad, su igualación, la pérdida de las estructuras jerarquizadas, la despersonalización en las relaciones sociales y el anonimato del individuo inmerso en la masa.

Se cuestionará la operatividad del vigente derecho de las obligaciones frente a los Institutos jurídicos masificados, como la contratación en serie o el consumismo.

Y también se cuestionará el condicionamiento de los niveles de conocimiento científico y técnico y el cambio jurídico por ejemplo ¿Como ha reaccionado el ordenamiento jurídico frente a los avances de las técnicas médicas respecto del comienzo y fin de la personalidad. ¿Y encuanto a la protección de los derechos de la personalidad? ¿en cuanto a la producción de daños?.

Se analizará la importancia para el derecho de las obligaciones de promulgación de la Ley Federal de Protección al Consumidor, y los efectos que esta nueva Legislación ha provocado, tanto en la Legislación tradicional, como en el seno de la sociedad.

Toda esta problematización debera considerarse en el estudio y desarrollo de las cinco unidades que integran esta parte del Derecho Civil, a saber:

ESTRUCTURA DEL CONCEPTO

FUENTES DE LAS OBLIGACIONES

EFECTOS DE LAS OBLIGACIONES

TRASMISION DE LAS OBLIGACIONES

EXTINCION DE LAS OBLIGACIONES

P R I M E R A U N I D A D

ESTRUCTURA DEL CONCEPTO-FORMAL-MATERIAL

		SIMPLES	COMPLEJAS
CONTENIDO ACADEMICO	O B L I G A C I O N E S	SUJETOS	MANCOMUNIDAD SOLIDARIDAD INDIVISIVILIDAD
		OBJETO	CONJUNTIVIDAD ALTERNATIVIDAD FACULTATIVIDAD
		RELACION JURIDICA	TERMINO CONDICION CARGA O MODO

OBLIGACIONES SIN ACCION

O B J E T I V O D E U N I D A D

Se procurará el análisis no solo de la estructura formal del concepto, sino básicamente su estructura material como el derecho regulador has ta ahora del libre intercambio de bienes y servicios, que constituye-

el marco jurídico dentro del cual se satisfacen las necesidades a partir del proceso de producción.

En este análisis de la estructura material del concepto, habrá que cuestionar la noción del derecho subjetivo como fundamento del derecho de las obligaciones ¿Un sujeto queda atado o constreñido en la necesidad de observar una conducta frente a otro por la protección que la norma otorga al derecho subjetivo del acreedor? o ¿es la función social que ambos sujetos deben de cumplir en el desarrollo de la actividad económica de intercambio de bienes y servicios, la que impone a ambos sujetos de la relación la necesidad de conducirse conforme a las reglas de la solidaridad social? ¿Cuál es la actuación del Estado, ante la conducta de alguno de los sujetos que no observa las reglas de la solidaridad incumpliendo lo que le incumbe?.

Considerando que conforme a algunas doctrinas sociales existen deberes que recaen sobre todo miembro de una sociedad organizada, por el solo hecho de pertenecer a ella y disfrutar de sus beneficios, sin necesidad de que exista otro sujeto determinado de derecho que se presente o se imponga en calidad de acreedor ¿Cuál es la importancia de reglamentar derechos individuales frente a estas obligaciones sociales?.

Por otra parte también habrá que considerar que el excesivo crecimiento demográfico incide sobre el modelo de relaciones de la sociedad y que los vínculos simples de individuo a individuo cada vez son menos frecuentes, frente a las operaciones colectivas. En esas condiciones ¿es correcto sostener una regulación jurídica en donde la regla sea la de las obligaciones simples y la excepción la de las obligaciones complejas?.

Habrá que cuestionar si las obligaciones se complican cuando existe pluralidad de sujetos, ya activos, ya pasivos o ambos, o si la compli

cación deriva de una legislación que se empeña en reducir a la individualidad el vínculo.

¿Es necesario en las obligaciones solidarias dividir los vínculos en uno principal o externo y otros subyacentes o internos para finalmente dividir la deuda?.

También habrá que analizar que importancia practica puede tener el establecimiento de facultades de elección o pactos facultativos respecto del objeto de la obligación. ¿Qué relación tiene este fenómeno con el principio de exactitud en el pago? ¿Se trata simplemente de algunas alternativas para facilitar el tráfico comercial y desrigidizar el principio de exactitud en el pago? y fundamentalmente, ¿se da en la práctica el uso de estas formas de obligación?.

De igual forma habrá que analizar cuales son las ventajas práctica que representa en el desarrollo de la actividad económica de intercambio de bienes y servicios, el que las partes puedan diferir en el tiempo la exigibilidad o extinción de una obligación y desde luego relacionarlas con la función jurídico-economica del crédito.

Finalmente habrá que custionar si es exagerado detallismo al regular a las obligaciones condicionales no es sino un resabio mas de los principios individualistas que establecen que una voluntad puede imponerse a otra estableciéndo condiciones para la operatividad de una actividad económica puede darse con independecia de la voluntad individual.

A partir de un derecho subjetivo que importa la posibilidad de que la eficacia o resolución de un derecho o de una obligación se haga depender de la realización de un hecho incierto existe alguna útilidad práctica o de importancia para el desarrollo económico de una sociedad masificada que nos invite a mantener estas instituciones?.

S E G U N D A U N I D A D

LAS OBLIGACIONES SE ORIGINAN POR:

CONTENIDO ACADEMICO	ACTO JURIDICO	CONTRATO DECLARACION UNILATERAL DE VOLUNTAD.
	HECHO JURIDICO	ENRIQUECIMIENTO SIN CAUSA GESTION DE NEGOCIOS HECHOS ILICITOS RESPONSABILIDAD OBJETIVA.

O B J E T I V O S

Una vez que se ha reflexionado sobre la estructura del concepto del - derecho personal, de crédito u obligación, procede investigar como es que se origina este vínculo entre los sujetos de la relación, es de-- cir, cual es la fuente o las fuentes de donde surgen las obligaciones.

Desde luego habrá que analizar si al sustituirse la noción de derecho subjetivo por la de función social y consecuentemente las nociones de libertad y de autonomía de la voluntad para considerarla como la obligación que se impone a todo hombre de desenvolver su individualidad,- siguen siendo vigentes las fuentes de obligaciones reglamentadas por el Código Civil, y que se hacen derivar precisamente de la noción del acto jurídico, como el contrato y la declaración unilateral de volun-

tad.

En todo caso habría que analizar el fenómeno volitivo a la luz de los avances de la ciencia de la psicología, pues al parecer hay una buena parte de nuestra conducta que es desconocida en sus motivaciones por nosotros mismos y por ello se afirma que no somos seres integramente racionales. para ello tendría que analizarse el mito del hombre natural y abstracto, considerando que la personalidad esta funcionalmente correlacionada con la estructura total de su respectiva organización social, y que no es simple y sencillo, sino altamente compleja.

Por cuanto a la declaración unilateral de voluntad habría que considerar los efectos que se producen por la publicidad y los medios masivos de comunicación de una declaración, con independencia del fuero real o interno.

Habrá de cuestionarse porque razón se conserva la reglamentación y estudio de la gestión de negocios como fuente de obligaciones, a pesar de que extrañamente llega a tener alguna aplicación práctica.

¿Que es lo que obliga al accipiens a restituir lo recibido sin fuente de obligación? ¿El resultado material de un incremento patrimonial en detrimento de otro sin causa que lo legitimo? ¿la falta de respeto al principio de solidaridad? ¿la ruptura del equilibrio económico entre los patrimonios de los miembros de la sociedad?

También habrá que analizar como es que se va estrechando el campo de acción de la responsabilidad civil subjetiva, fundada en el concepto individualista de culpa al reducirse las relaciones de individuo a individuo, e incrementarse las relaciones de grupos sociales, o sea ante el fenómeno de la masificación, y como es que opera ante estas circunstancias el principio de responsabilidad objetiva o riezgo creado, para lo cual tendrá que analizarse si es correcta y acorde con los --

avances técnicos y las necesidades de la sociedad, la reglamentación que de esta fuente se hace en el Código Civil vigente.

Es decir, tendrá que cuestionarse el concepto tradicional que hace derivar la responsabilidad jurídica del hombre, de sus propias acciones y de esa exigencia subjetiva que es la culpabilidad, y confrontar este concepto con el de la solidaridad social conforme al cual los individuos no solamente reclaman derechos, sino que estan dispuestos a cumplir cabalmente con sus deberes hacia la comunidad.

En éste último sentido no basta con no trasgredir la ley o no lesionar derechos concretos de otros individuos, sino que es necesario que cada cual ponga todo de su parte para que se permita la liberación y el pleno desarrollo de cada miembro de la sociedad.

Este criterio que espera de cada componente del cuerpo social procure que su actividad sea fuente de cooperación y creatividad en beneficio común procura en materia civil la presencia de la responsabilidad objetiva, pero pone en duda la existencia de la responsabilidad subjetiva, razón por la que estos cuestionamientos forman parte importante del curso.

Se insiste siempre habrá de considerarse las caraterísticas de nuestra sociedad actual y el papel del abogado en formación, frente a estas circunstancias que nos afectan como grupo social.

T E R C E R A U N I D A D

CONTENIDO ACADEMICO

CONSIGNACION EN PAGO
EJECUCION FORZADA

EFECTOS DE LAS OBLIGACIONES

EL PAGO O CUMPLIMIENTO

- ACCIONES PROTECTORAS
  - PAULIANA
  - VS LA SIMULACION
  - OBLICUA
  - DERECHO DE RETENCION
- RECIPROCAS
  - RESCISION
  - RIESGOS
  - EXCEPCION DE CONTRATO NO CUMPLIDO
- TRASLATIVAS DE COSAS
  - SANEAMIENTO POR EVICCION
  - SANEAMIENTO POR VICIOS OCULTOS
- CONCURRENCIA Y PRELACION

O B J E T I V O

Analizar las características del pago o cumplimiento, como el único efecto posible y lógico de las obligaciones. El pago es la realización de la función social que cada individuo debe cumplir y es fundamento del principio de solidaridad.

En estas condiciones, el pago viene a constituir el tema central del curso. Es en este punto en donde se debe poner énfasis en que la sociedad orgánicamente estructurada es algo mas que una mera yuxta-posición o suma de individuos. Al observar la conducta debida, los sujetos de la relación deben estar animados por el espiritu de la solidaridad que es lo que permite el desarrollo de la interdependencia social.

Obviamente tendrá que analizarse como las relaciones interindividuales basadas en el régimen individualista viene quedando a la zaga frente a las relaciones societarias de integración que une a sus miembros en todo dotado de vida orgánica interna.

El pago o cumplimiento va a operar de una manera plena cuando se abandonen los resabios individualistas y se actuê sobre la concepción del hombre colectivo, perteneciente a una comunidad viva e integrada conforme a un orden socialmente orientado en la que se procura nivelar las actividades de intercambio económico de los bienes y servicios, en un plano que permita el mejor desarrollo de todos.

En esta unidad habrá que considerar dos cuestiones básicas:

La primera es un aparente desface entre las unidades didácticas anteriores, en las que predomina el aspecto teórico y esta unidad que presenta ya un aspecto práctico al incluirse el análisis de las acciones que el ordenamiento jurídico hasta ahora a establecido en favor del acreedor para protegerle de posibles incumplimientos del deudor así como los limites del resarcimiento cuando el incumplimiento total o parcial sea definitivo.

Decimos que existe un desface porque conforme a nuestro modelo curricular el curso de teoria de las obligaciones es un curso teórico, ya que se decidió dejar el estudio práctico de las acciones civiles para

un curso especial que es el Derecho Procesal Civil, sin embargo, sostenemos que ese desface es aparente porque en general, el Derecho Civil se debe estudiar, y de hecho se estudia con el ejercicio de las acciones civiles, como vemos en la acción reivindicatoria, la acción confesoria, las acciones posesorias, plenaria e interdictales, la ejecución forzada de la obligación, las acciones pauliana, oblicua y encontra de la simulación, la acción de rectificación de acta, la de reconocimiento de estado civil, las de disolución del vínculo matrimonial, la petición de herencia etc.

El cuestionamiento es respecto del lugar en donde se deben estudiar las acciones civiles y si es posible la adopción de un curso teórico-práctico que incluya el estudio del Derecho Civil sustantivo con el análisis y aplicación de las acciones civiles correspondientes.

El segundo planteamiento es en torno a que el casuismo, el exagerado-detallismo de la legislación, elaborado en otras épocas y con condiciones diferentes ha quedado a la zaga de nuestra realidad social, dejando el estudio de muchas de las acciones civiles como meros ejercicios de escuela sin ninguna utilidad práctica.

Así la acción pauliana, la acción contra la simulación y la acción oblicua, son acción que en esta época poco se ejercitan. Cualquier revisión a los expedientes de los Tribunales de Justicia nos reforzará en esta afirmación.

Es necesario cuestionar la razón de desuso ¿Se debe a que los abogados desconocen la existencia o el uso de estas acciones? ¿a que el deudor ha dejado de recurrir a expedientes ruinosos para impedir que su acreedor obtenga el cumplimiento? ¿que las relaciones interindividuales van perdiendo terreno ante las relaciones de grupo?.

Lo que si podemos afirmar es que por estos contenidos temáticos son

muchos los estudiantes que reprueban el curso. ¿Es esto lo adecuado?.

En cuanto a las obligaciones reciprocas habrá que considerar que el ordenamiento jurídico establece no solo medios agresivos, sino también medios defensivos ante la inejecución de una obligación. Se tendrán que analizar los fundamentos del derecho a la resolución, entre los que se señala a la interdependencia de las prestaciones.

¿Cuál es la razón por la que para su procedencia se exija que la inejecución sea culpable? ¿Hasta donde llega el derecho del contratante fiel? ¿Cuál es el efecto económico que se persigue con la resolución?

También deben de analizarse los supuestos de frustación del pago a virtud de un caso fortuito y como es que debe soportarse la pérdida o el menoscabo ¿Cuál es el fundamento de los principios por virtud de los cuales solo alguno de los contratantes sufre la perdida? ¿es esto acorde con los principios de solidaridad?.

Se tendrá que cuestionar también, como los derechos de saneamiento en las obligaciones traslativas de cosas se van volviendo insuficientes al complicarse los vinculos en las operaciones comerciales.

El derecho es claro en las relaciones de individuo a individuo, pero ya no lo es tanto en relaciones de grupo a grupo por ejemplo en la constitución del régimen de propiedad en condominio en el que una constructora es la que edifica, una promotora la que vende, una financiera la que presta, una empresa de servicios la que administra y un grupo de individuos quienes adquieren en común la propiedad al tiempo que se respetan derechos individuales. Es obvio que si cuando surge la necesidad de reglamentar el derecho al saneamiento, no se presentaban estas complicaciones, se deben de intentar nuevos instrumentos para enfrentar los cuestionamientos posteriores

Finalmente una de las cuestiones de mayor actualidad que se presenta-

en sociedades como la nuestra en donde el derecho pretende regular -- las relaciones económicas de los pobladores de un país que soporta -- uno de los endeudamientos mas grandes de la historia de la humanidad, es sin lugar a dudas la imposibilidad en un momento dado, de hacer -- frente a las obligaciones liquidas y exigibles.

Es en esta unidad y a propósito del pago que debe de estudiarse la -- Concurrencia y prelación de créditos, y siempre considerando las ca-- racteristicas de nuestra sociedad y su momento histórico.

C U A R T A U N I D A D

CONTENIDO ACADEMICO

TRANSMISION DE LAS OBLIGACIONES

- CESION DE DERECHOS
- SUBROGACION
- ASUNCION DE DEUDO

O B J E T I V O

Así como la utilización de la riqueza ajena y el diferimiento del pago autorizan el crédito, la movilidad de las obligaciones procura una mayor y mejor satisfacción de las necesidades sociales.

Luego de concluir que en la época actual las relaciones de individuo-a individuo van perdiendo vigencia frente a las relaciones colectivas es claro que el sujeto de la relación va perdiendo la importancia que tenía durante el primado del individualismo y obviamente de la que tenía en el tradicional Derecho Romano.

Las condiciones del tráfico jurídico imponen en las sociedades modernas la creación de instrumentos de pronto y seguro cambio. La movilidad de la riqueza no para en condiciones personales de los sujetos y-por ello se autoriza sin ambajes la transmisión de las obligaciones

En las sociedades de masas, características de nuestra época el hombre se integra al grupo como un ser anónimo y despersonalizado, se suprimen las distinciones de rango y de características de los individuos.

La dinámica interna del capitalismo ha dado origen al fenómeno de la-producción en masa y con ello se ha ampliado el mercado de consumidores, y circunstancias ambas, que determinan un tráfico económico cada vez mas acelerado, en donde las legislaciones requisitosas o extremadamente formales, vienen a constituir un lastre en el desarrollo de - las actividades económicas de la sociedad.

Por ello no nos podemos contentar con el análisis de lo legislado.

Sí es importante considerar y comprender los requisitos que la Ley -- exige para que opere la trasmisión del crédito mediante la cesión de-derechos ya legal, ya convencional, y también es importante compren-- der para aplicar correctamente las normas que determinan los efectos-de la transmisión para los terceros, pero es mas importante cuestio-- nar ¿Cuál es la razón por la que la asunción de deuda queda sujeta - a mayores requisitos formales? y también revisar si los instrumentos-de transmisión que autoriza la norma son los únicos medios por los -- que se puede lograr este resultado económico. ¿Son suficientes las - formas reglamentadas de transmisión de obligaciones para la satisfacción de las necesidades relativas de la sociedad actual? ¿Se pueden-o se deben crear nuevos instrumentos o agilizar los vigentes? ¿Cuál-es el papel del Licenciado en Derecho ante estas circunstancias?.

Q U I N T A U N I D A D

CAUSAS DE EXTINCION DE LAS OBLIGACIONES	EXACTITUD	PAGO TERMINO RESOLUTORIO
	ALTERNATIVAS	NOVACION DACION EN PAGO COMPENSACION CONFUSION
	FRUSTACION	RESCISION NULIDAD CASO FORTUITO REMISION DE DEUDA CADUCIDAD CONDICION RESOLUTORIA PRESCRIPCION

O B J E T I V O

El desarrollo de esta unidad se encuentra íntimamente vinculado con la unidad central del curso, que es la relativa al pago o cumplimiento.

Es también el pago el único y lógico medio de extinguir las obligaciones.

Aún cuando algunos autores tratan algunos medios de extinguir obligaciones como circunstancias distintas al pago como ocurre con la compensación, la confusión, la dación en pago o la novación en verdad se trata de la obtención de un pago en circunstancias menos rigidas del principio de exactitud.

Para concluir, negar o modificar la anterior afirmación, tendrá que - analizarse la reglamentación legal de cada uno de estos medios, considerando no solo los requisitos que se exigen para su operatividad, -- sino fundamentalmente el efecto que con estos medios se consigue.

Así, considerando las condiciones actuales de nuestra sociedad civil- habría que analizar si el incumplimiento de obligaciones no se debe - en ocasiones a la falta de alternativas para cumplir. La rigidez extrema en la reglamentación del pago puede provocar su frustación, por ello se autorizan instrumentos alternos que pueden llevar al cumplimiento de la función social, aún cuando no se de con la precisión deseada, por ello en esta unidad debemos de enfatizar la voluntad negocial como una regla permanente en la solución de los conflictos de la sociedad.

Ahora bien, si hemos señalado que la forma normal y socialmente positiva de extinguir las obligaciones es el pago, obviamente cuando este no se obtiene y a pesar de ello se extingue la obligación, no se habrá logrado la función social para la cual se legitimó su existencia, por eso habrá que revisar con cuidado cual es la razón por la que se- autoriza la no observancia del deber social, cual es el motivo y cual su fuerza pra que se extinga una obligación sin ser pagada.

Con este espíritu crítico deben de analizarse las causas que aparentemente señala la Ley como extintivas de obligaciones con frustación -- del cumplimiento.

B I B L I O G R A F I A
B A S I C A

Nos referimos exclusivamente a lo que entre nosotros podría considerarse como bibliografía básica y referente al estudio del derecho de las obligaciones, no así al cuestionamiento que de los diversos contenidos pudiera surgir, por que ello será la materia de investigación, atendiendo a los diversos puntos de vista de los sujetos del quehacer educativo, puntos de vista que van a intercambiarse en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Mas de quince siglos de literatura jurídica referente al derecho de las obligaciones, hacen muy difícil la tarea de elaborar una selección de textos para un curso sobre la materia. Su intento mas bien provoca desaliento en los alumnos que por priemra vez se asoman al conocimiento de estos menesteres, y de improviso se encuentran frente a una montaña de autores que parecen inagotables y no solo de difícil, sino de imposible consulta, aún a nivel bibliográfico.

Por fortuna, en esta época y dentro de nuestra Facultad, contamos con obras de connotados juristas mexicanos, profesores todos ellos de nuestra escuela, que han aliviado casi en forma definitiva las dificultades que podía ocasionar a estudiantes y mentores la existencia de tan vasta literatura en nuestra materia.

La obra del Dr. Manuel Borja Soriano TEORIA GENERAL DE LAS OBLIGACIONES, creada desde 1939, tiene, entre otros, el enorme mérito de darnos a conocer autores y tratadistas hasta entonces poco conocidos, e incluye transcripciones-

precisas de autores extranjeros con los que ayuda al estudiante por cuanto a la necesidad de recurrir al texto original. Es sin lugar a dudas, una de las más valiosas --- obras con que contamos para el estudio del derecho de las- obligaciones y fue libro de texto de la Facultad durante - más de treinta años, así como obra de consulta obligada en todo profesional de la materia.

Rafael Rojina Villegas, con su obra DERECHO CIVIL, hoy --- además compendiada, es también un autor de consulta obligada en el curso. Sin duda alguna el escritor más prolífico de los últimos tiempos en la materia de Derecho Civil, Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y profesor universitario hasta su muerte, nos proporciona con-- ceptos de una limpieza técnico-jurídica insuperables y nos señala criterios de nuestro máximo tribunal de necesario - conocimiento para el estudiante.

EL DERECHO DE LAS OBLIGACIONES de Ernesto Gutiérrez y González, actual libro de texto en el sitema escolarizado de- nuestra Facultad, surge a la luz a principios de la década de los 60, por lo que constituye una obra reciente, que -- además, resulta en verdad novedosa. injusto sería privar- a los alumnos del sistema, con el recorte o selección de - partes de la obra, toda ella es actual y fundamental para- el estudio del curso. La valentía con que el autor expone sus puntos de vista y la defensa que de sus opiniones personalmente ha efectuado ante los tribunales de justicia, - han generado muchos de los nuevos criterios de orientación en la interpretación y aplicación del derecho de las obligaciones; no hay tribunal del orden civil, que en esta época no cuente entre sus obras de consulta. EL DERECHO DE -- LAS OBLIGACIONES de Gutiérrez y González, libro de texto -

en facultades y escuelas de derecho del interior del país e incluso de algunas universidades lationoamericanas.

Manuel Bejarano Sánchez. LAS OBLIGACIONES CIVILES. Es -- una obra surgida a la luz de la tecnología educativa; el - autor fue jefe de la División de Universidad Abierta en la Facultad de Derecho y autor de los manuales de la materia. Además de los vastos conocimientos que proporciona, contiene el señalamiento de los objetivos generales del curso, y objetivos específicos de cada unidad.

Con las limitantes que impone la tecnología educativa se - trata de una obra indispensable para el desarrollo de las- actividades, que debera combinarse con la consulta a otros autores en el desarrollo de las actividades de aprendizaje

La facilidad que se obtiene con la existencia de la bibliografía mexicana sobre la materia más estudiada, es a cam-- bio de una consulta coordinada de cuando menos, los auto-- res señalados, pues no es de interés abatir niveles académicos, sino ser congruentes con nuestros espacios de tiempo y nuestra realidad.

E V A L U A C I O N

Al concluir los trabajos de cada una de las unidades señaladas, se procederá a su evaluación para vigilar y mejorar la calidad de la práctica pedagógica.

Es claro que en la evaluación deberán intervenir todos los sujetos del quehacer educativo pues lo que se va a evaluar es precisamente el proceso educativo, en el que todos se hayan involucrados, y deberá procurarse un interjuego entre la evaluación individual y la evaluación grupal.

La intención es que se permita al participante la reflexión sobre su propio proceso de aprender y confronte su proceso con el proceso del grupo.

En seguida anexo como un mero ejemplo, un cuadro de instrumentalización didáctica del programa de estudio, en el entendido de que esta primera aproximación será también revisada por el grupo participante y luego de la discución se obtendrá la instrumentalización definitiva.

INSTRUMENTALIZACION DIDACTICA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE DERECHO
SALON

AREA : DERECHO CIVIL
PARTE : SEGUNDA
DENOMINACION : TEORIA GENERAL DE LAS OBLIGACIONES

TEMA I 10 HORAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
VISION GLOBAL Y ESTRUCTURA DEL CONCEPTO. Concepto Sujetos Objeto Rel. Jur. Caraterísticas Obs. reales obs. complejas Sujeto: Mancomunidad. Solidaridad. Objeto: Indivisibilidad. Conjuntividad Alternatividad Facultatividad.	Los que ya antes han quedado señalados.	EXPOSICION ORAL DE LA VISION GLOBAL DEL CURSO Investigación bibliografica a partir de la consulta básica de: Gutiérrez y González. Primera Parte Capitular II, III y IV. Cuarta parte Capítulos I y II, Sexta parte Introducción y Capítulo I. Rojina Villegas Primera parte Capítulos I y II. Sexta parte Capítulos I al V. Bejarano Sánchez Capítulos I, II, XXVIII -- XXIX y XXX. Borja Soriano DISCUSION POR EQUIPOS SESION PLENARIA.	Además de la evaluación del resultado de las actividades de aprendizaje de esta sección, usted podrá autoevaluarse: - Señale los elementos estructurales en las obligaciones surgidos por la disposición de un crédito, mediante el uso de una tarjeta de crédito. - Indique en que consiste el objeto en la adquisición de un panteón vertical. - ¿Es posible ejercitar acción real para exigir el cumplimiento de obligaciones derivadas de los supuestos hipotéticos previstos por los artículos 960, 1006 y 421 del Código Civil? ¿Porque?. - A Usted le concomiendan la recuperación de un crédito prescrito que consta en documento ejecutivo. ¿Que camino seguiría para recuperar el crédito?.	La que ya ha quedado señalada.

TEMA II 20 HORAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACION	
FUENTES DE LAS OBLIGACIONES CONTRATO Interpretación. Efectos. DECLARACION UNILATERAL DE VOLT Casos típicos Casos in nominados. ENRIQUECIMIENTO SIN CAUSA Principios efectos acción de inrem verso GESTION DE NEGOCIOS. características. régimen jurídico. HECHOS ILICITOS Elementos responsabilidad civil. indemnización abuso del derecho excluyentes de responsabilidad.	Los que ya antes han quedado señalados.	Investigación bibliográfica a partir de la consulta básica de: Rojina Villegas Primera parte capítulo IV, Título II 2º pte. Tit. III, Capto. I y II Tit. III Cap. VI Bejarano Sánchez Cap. III, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII "B","C", y "D". Gutiérrez y González Cap. XII 2ª Parte Cap. XVII 2ª Pte. Cap. XVIII. Borja Soriano Libro Segundo. Segunda Parte Títulos 2º y 3º Segunda parte Títulos 5º. Elaborar un convocatoria para concurso con promesa de recompensa, que reuna todos los requisitos para producir obs. Consultar la Jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia a la Noción en cuanto a estas fuentes de obligaciones Precisar cual es la fuente de la obligación de indemnizar que surge en el supuesto de que un administrador de una S.A. expida un cheque sin fondos en pago de una obligación de la sociedad y cuantifique los daños y perjuicios que pudieran ocasionarse al beneficiario si el cheque era por la cantidad de - - - - - - - - - - - - - - - - - - $50'000.000.00	Identifique los diversos tipos de contrato y determine las obligaciones principales que surgen de ellos, en la siguiente operación. Un contrato de compra-venta de una casa habitación con un precio de - - - - - - $ 600,000.000.00 pagaderos con un engan- - - - - - - - - - - che de - - - - - - - - $ 200'000.000.00 diferido en dos pagos- - - - - - - - - - -de - - - - - - - - - - $ 100'000,000.00 cada una y el saldo me- - - - - - - - - - -diante dos créditos hipotecarios en primer lugar a favor de una institución bancaria por - - - - - $200'000,000.00 y en segundo lugar a - - - - - - - - - -favor de otra persona moral por $200'000,000.00 . La casa será construída conforme a las especificaciones del modelo que elija el comprador y se entregará al terminar de cubrirse el enganche y precisamente a la firma de la escritura de mutuo y garantía hipotecaria con el Banco. En el cumplimiento de una disposición testamentaria, el albacea entrega al legatario un edificio de productos que actualmente ocupan quince inquilinos, $5'000,000 que el albacea cobró por con- - - - - - cepto de rentas, desde que falleció el de cujus, hasta la entega del legado.	

TEMA II CONTINUA				
		Investigar que acción se ejercita y ante que Tribunal en cada uno de los casos de responsabilidad civil que regula el Código Civil. Formular la cuantificación de la indemnización que corresponde a las deudos de una persona que fallece a consecuencia de un hecho ilícito.	Identifique al autor, a las partes al causante, al causahabiente y a los terceros, tanto en la sucesión, como en los arrenamientos. Precise las obligaciones que surgen para las partes y su fuente.. Señale si el arrendador podría solicitar la revisión de los arrendamientos. Diga usted si se daría el caso de abuso del derecho en el supuesto de que un padre, ejercitando la patria potestad sobre sus menores hijos, se exceda en atenciones y dádivas a los menores, con la sola intención de privar a la madre de los efectos de los hijos. Fundamente su respuesta. Con motivo de un aguacero, un autómovil de alquiler, conducido por un chofer que no es su propietario se queda sin frenos. Un anciano ve que viene el auto a poca velocidad y piensa que puede frenarse, por lo que decide cruzar la calle. El autómovil lo atropello y a consecuencia fallece. ¿Hay obligación de indemnizar a los deudos del anciano?. ¿Existe alguna exluyente de responsabilidad civil? ¿Quien sería el responsable?. Precise las características de la exonerante, en el supuesto que exista.	

TEMA III 25 HORAS	OBJETIVOS	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	EVALUACION	
EFECTOS DE LAS OBLIGACIONES EL PAGO Su exactitud presunciones moratoria concurrencia y prelación de créditos consignación. ejecución forzada ACREEDOR QUIROGRAFARIO Y ACREEDOR CON GARANTIA REAL. Acción pauliana. acción VS simulación acción oblicúa. derecho de retención OBLIGACIONES RECIPROCAS Riesgos rescisión		Investigación bibliografica a partir de la consulta básica a: Bejarano Sánchez Capitulo XIII, XIV, XV, XVI. Rojina Villegas 3º Parte, Título II Capitulo III. Consultar en los Tribunales del Fuero Común, expedientes de juicios en que se hayan ejercitado las acciones estudiadas. Consultar la Jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en relación con los criterios sostenidos respecto de los requisitos de procedencia de dichas acciones. Interpretar los artículos 2062 al 2103 2163 al 2184, 2286, 2287, 2299, 2328, 2422, 2533, 2579, 2644, 2662 y 2669 del Código Civil y 29 del de Procedimientos Civiles. Redactar las clausulas de un contrato que contengan un pacto comisorio expreso. Obtener información de la Procuraduría Federal del Consumidor respecto al resultado obtenido en las reclamaciones de saneamiento por evicción y por vicios ocultos y del procedimiento que-	En el último de los supuestos hipoteticos de la unidad anterior, si usted tuviese que indemnizar a los deudos del anciano fallecido, indique, como, a quien, en donde y cuando debera Usted pagar. -------0------- Usted llega a requerir a un deudor y no encuentra bienes a su nombre en los cuales pudiese practicar embargo. A pesar de ello, el cliente le informa que el deudor es dueño de un negocio pero que "los papeles" los puso a nombre de su hermano para evitar el embargo, también le informa que la casa que habita es de él, que ya la termino de pagar, pero no ha querido que el vendedor se la escriture, y que inclusive acaba de renunciar a su derecho a heredar en el juicio sucesorio de su difunto padre, y que heredará de manera única y universal, la madre del deudor, que es la persona con quien vive y por ello disfrutará los beneficios de la herencia. ¿Que acciones podría usted ejercitar para obtener el pago?. Señale los requisitos de fondo y de procedimiento para cada una de ellas. Cuantifique todas y cada una de las prestaciones que puede usted reclamar en el supuesto de que hubiese sufrido	

TEMA III CONTINUA				
		observa dicha dependencia en la solu-- ción de conflictos	evicción de un inmueble que adquirió en la suma de - - - - - - - - - - - - - - -- $1000'000.000.00 (Utilice elarancel -- - - - - - - - - que para el cobro de- honorarios se señala en la Ley orgánica de los Tribunales Comunes del Distrito- Federal.	

TEMA IV 10 HORAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACION	
TRASMISION DE LAS OBLIGACIONES DEL CREDITO Cesión de derechos. Subragación legal convencional. DE LA DEUDA ASUNCION DE DEUDA OTRAS FORMAS endoso abandono autofinanciamiento intercambio en tiempos - compartidos.	Los que ya antes han quedado señalados.	Investigación bibliográfica a partir - de la consulta básica de: Bejarano Sánchez Capítulos XVII, XVIII, y XIX. Gutiérrez y González Quinta Parte Capítulos I, II, y III. Redactar las claúsulas principales de un contrato de cesión de derechos onerosa. Consultar en una Sociedad Nacional de Crédito, el promedio de operaciones y la utilidad que se obtiene con las formas de transmisión de las obligaciones estudiadas.	Identifique la naturaleza jurídica de las operaciones que se deben dar, para que usted transmita los derechos que - tiene sobre un condominio que ha terminado de pagar a una inmobiliaria que a su vez es deudora hipotecaria, gravá-- men que afecta al departamento que Usted desea enajenar. --En la casa de su hermana se presenta un ejecutor a requerir el pago de un adeudo que tiene el esposo de su hermana,con quien se encuentra casado bajo el régimen de separación de bienes. Usted comparece a la diligencia para ofrecer el pago de lo reclamado a efecto de que no se le causen molestias a su hermana. ¿Bajo que condiciones haría usted el pago para que posteriormente usted recuperara de su cuñado el monto de lo pagado?. ¿Que tipo de excepciones le podría oponer a usted su cuñado?. ¿Cuales serían los efectos en el procedimiento,suponiendo que la reclamación se hubiese intentado en la vía ejecutiva mercantil?.	

T E M A V 10 HORAS	OBJETIVOS	A C T I V I D A D E S D E A P R E N D I Z A J E	E V A L U A C I O N	
EXTINCION DE - LAS OBLIGACIO-- NES. Pago Novación Dación en - pago. Compensación Confusión Remisión de - deuda Prescripción Caducidad.	Los que ya nates han quedado señalados.	Investigación bibliográfica a partir - de la consulta básica de: Bejarano Sánchez Capítulos XX, XXI, - XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, y XXVII. Gutiérrez y Gonzáles Séptima Parte, - Capítulos I al Viii. Interpretar los artículos 2185 al --- 2223 del Código civil. Vincular cada una de las formas de extinción de obligaciones estudiada, - con el pago como la forma natural de- extinguirlas.	Conforme a las claúsulas de un seguro sobre automóviles, al ocurrir un siniestro, usted debe de abstenerse de celebrar cualquier convenio, en tanto no llegue el ajustador de la compañía aseguradora. En un accidente, su vehículo sufre daños por un valor de $3'000,000.00 y el otro vehículo con el que ocurre el percance sufre daños por $4'000,000.00. Usted se comunica por telélfono con la seguradora reportando el siniestro, pero antes de que llegue el ajustador, usted conviene con el otro automovilista en que cada quien soporte su daño. Firman un documento en tal sentido y el otro automovilista se retira del lugar del accidente. Al llegar el ajustador e informarse del convenio le indica a usted que la obligación de la aseguradora se ha extinguido, por lo que usted ya no podrá efectuar reclamación alguna. Identifique usted la causa de extinción de la - obligación de la aseguradora de reparar los daños sufridos por su vehículo, y en su caso los sufridos por el tercero. Identifique usted la causa de extinción de la obligación de reparar losdaños causados por el automovilista culpable, considerando que la = culpa hubiese sido del tercero.	

B I B L I O G R A F I A
G E N E R A L

ALCANTARA MARCHINELLI Pio, DIAZ GUTIERREZ Ma. Antonieta y-VIDAL URIBE Rafael "Perfil de los alumnos egresados del nivel licenciatura en la U.N.A.M" Cuadernos de Planeación - Universitaria 3ª época, año 2 núm. 3 noviembre 1988 U.N.A.M

BEJARANO SANCHEZ Manuel "Obligaciones Civiles" Edit. Harla México.

BLEGER José "Psicología de la Conducta" Edit. Paidos México 1988.

BUHOSLAWSKY Rodolfo "Psicopatología del vínculo profesor--alumno: el profesor como agente socializante" Revista de - Cienc ias de la Educación. Edit. Axis Rosario Argentina - 1975.

BORJA SORIANO Manuel "Teoría General de las Obligaciones - 10ª Edición Porrúa México 1985.

CARPIZO MAC. GREGOR Jorge "Fortalez y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México" Folleto U.N.A.M. -- abril de 1986.

CASTRO Ma. Ines y GUZMAN BATALLA Graciela "El ámbito de la didáctica en la práctica educativa" C.E.S.U U.N.A.M. --- 1985.

CRUZ MEJIA Andrés "Crítica a los Programas de los Cuatro -- Cursos de Derecho Civil" Trabajo presentado para exámen de oposición Facultad de Derecho U.N.A.M. 19

DOMINGUEZ MARTINEZ Jorge Alfredo "Derecho Civil" Porrúa México 1990.

DURAN Roberto, RUIZ TAGLE Jaime y VERGARA Juan "Desarrollo Económico y Reforma Universitaria" Revista "La Universidad en el Mundo" Dirección General de Divulgación Universitaria Vol. III Núm. 12 México 1977.

DE LA CUEVA Mario "notas para la hitoria de la Facultad de Derecho de México" U.N.A.M. Revista de la Facultad de Derecho Tomo IX Números 33-34 México 1959.

DIAZ BARRIGA ARCEO Frida "El pensamiento del adolecente y el diseño curricular en educación media superior" Perfiles Educativos C.I.S.E U.N.A.M. Núm. 37 Julio-Agosto-Septiembre México 1987.

DUGUIT León "Las Transformaciones del Derecho" Edit. Heliasta S.R.L. Buenos Aires Argentina 1975.

DUVERGER Maurice "Sociología Política" Edit. Ariel Barcelona 1968.

FACULTAD DE DERECHO "organización Académica y programas de Estudio de la Licenciatura" U.N.A.M. 1986.

FAUCCI Ricardo "Liberalismo y proteccionismo" Edit. Dikos Tau S.A. Barcelona España 1988.

FREIRE Paulo "Pedagogía del Oprimido" Siglo XXI. Editores-méxico 1988.

GAYO "La Instituta" Edit. madrid 1845.

GONZALEZ COSSIO Arturo "Historia Estadística de la Universidad (1910-1967)" Instituto de Investigaciones Sociales. U.N.A.M. 1968.

GUERRERO Omar "Rectoría Económica del Estado Mexicano.una tradi-- ción histórica fortalecida en la constitución de 1917" Editorial Porrúa S.A. México 1987.

GUTIERREZ Y GONZALEZ Ernesto "Derecho de las Obligaciones" Edit. Cajica México.

LEEP Ignacio "La comunicación de las existencias" Ediciones ----- Carlos Lohlé Buenos Aires Argentina 1964.

MANDEL Ernst "La crísis de la universidad burguesa". La Universidad en el Mundo V.III núm. 12 Divulgación Universitaria ---- U.N.A.M. Junio 1977.

MENDIETA Y NUÑEZ Lucio "Historia de la Facultad de Derecho". U.N.A.M. 1975.

MENDOZA ROJAS "Los retos actuales de la Educación Superior en -- México". Perfiles Educativos C.I.S.E. U.N.A.M. Número 36 México.

MORAN OVIEDO Porfirio "Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica". C.I.S.E. U.N.A.M. 1983.

MORENO COLLADO Jorge. "Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho" U.N.A.M. 1976.

NOVOA MONREAL Eduardo "el Derecho como obstáculo al cambio social" Edit. Siglo XXI 8.ª Edición México 1986.

ORTIZ URQUIDI Raúl. "Derecho Civil" Porrúa México.

ORTOLAN "Explicación Histórica de las Instituciones de Justiniano" Edit.

PANSZA Margarita "pedagogía y Curriculo" Ediciones Gernika México 1988.

PEREZ CASTAÑO maria Guadalupe "El perfil terminal de los -- alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México" Revista perfiles Educativos C.I.S.E. U.N.A.M. México 1986.

PEREZ DUARTE Alicia Elena Discurso inaugural del Ii Coloquio Nacional de Derecho Civil "Un Siglo de Derecho Civil Mexicano" Memoria U.N.A.M. 1985.

RODRIGUEZ Azucena "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario" Colección pedagógica Universitaria 2 Centro de :Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana Núm. 2 Julio-Diciembre México 1976.

ROJINA VILLEGAS RAFAEL "Compendio de Derecho Civil III" Editorial Porrúa México 1976.

VALADEZ diego "El Derecho Académico en México" U.N.A.M. --- 1987.