

01070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
POSGRADO DE PEDAGOGÍA

LA COMPLEJIDAD SOCIOHISTÓRICA DE LA TAREA DOCENTE FRENTE A LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE ALTO NIVEL. EL CASO DE LA OBTENCIÓN DEL GRADO EN LAS MAESTRÍAS DEL INACIPE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MARTHA PATRICIA MONTES BALDERAS

FAC. DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ASESORA: DRA. TERESA PACHECO MÉNDEZ



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



CIUDAD UNIVERSITARIA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

NOVIEMBRE DE 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Introducción	1
Capítulo 1	
La docencia como producto sociohistórico	12
1.1. La docencia en el contexto de la estructura y de la institución educativas	12
1.1.1. Estructura e institución educativas	13
1.1.2. Legitimación y estatus de la institución escolar	19
1.2. El papel de la docencia en el sistema educativo. Contenidos y estructura institucional	21
1.2.1. Distinción de contenidos objetivados en el nivel básico	24
1.2.2. Distinción de contenidos objetivados en el nivel medio superior	26
1.2.3. Distinción de contenidos objetivados en el nivel superior	28
1.2.4. La investigación como base de la formación y de la docencia en el posgrado	34
Capítulo 2	
La investigación y la formación en investigación como campos sociales. Retos para la tarea docente	40
2.1. La investigación científica	40
2.2. La noción de campo social	51
2.3. El campo de la investigación como referente de la docencia en la formación para la investigación	57
2.3.1. Corrientes de pensamiento y escuelas. Principales planteamientos teóricos y operativos	61
2.3.2. Modas y referentes de legitimidad	74
2.3.3. Pautas de interacción social dentro y fuera del marco de las instituciones	77
Capítulo 3	
La formación para la investigación en el contexto de las ciencias penales	81
3.1. Las ciencias penales dentro del ámbito del derecho	82
3.2. Las ciencias penales como campo social	89
3.3. Sistemas de relaciones y bienes de capital constitutivos de la tarea docente en el contexto de las ciencias penales	92
3.3.1. Corrientes de pensamiento en competencia	93
3.3.2. Modas y convenciones	115
3.3.3. Pautas de interacción social en el contexto de las instituciones	124

3.3.4. La formación de maestros en ciencias penales. El papel del docente	127
Capítulo 4	
Los productos de la formación para la investigación en ciencias penales	131
4.1. Caracterización del INACIPE	133
4.1.1. Primera etapa	133
4.1.2. Segunda etapa	135
4.2. Los estudios de maestría impartidos por el INACIPE en ciencia jurídico penal y criminología	136
4.3. Análisis de las tesis de ciencia jurídico penal y criminología presentadas en el periodo 1999-2005	143
4.3.1. Corrientes, modas, temas y autores. Predominio y posibilidades	147
4.3.2. Huellas del contexto institucional	157
4.3.3. Huellas del docente-asesor de tesis	161
Conclusiones	165
Anexo 1	172
Contenido de las tablas de concentración	173
Anexo 2	176
Tabla de concentración de tesis sobre ciencia jurídico penal	177
Tabla de concentración de tesis sobre criminología	197
Bibliografía	207

INTRODUCCIÓN

El propósito de la presente investigación es analizar la complejidad sociohistórica de la tarea docente, abordada en la perspectiva de los potenciales que los profesores manifiestan frente a la formación académica de alto nivel y su culminación mediante los productos de la formación, es decir, las tesis elaboradas por los egresados del Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE) en las maestrías en ciencia jurídico penal y criminología para la obtención del grado correspondiente.

El problema del rezago en la obtención del título profesional o grado académico es uno de los que más aqueja a las instituciones educativas, pero también es de los menos investigados. Frente a esta situación se han dado una serie de respuestas remediales entre las que se cuentan diversas alternativas –titulación cero, seminarios, exámenes, entre otros– que buscan incrementar el número de egresados a los que se les otorga el documento correspondiente, pero sin solucionar el problema de fondo. Pareciera ser que la preocupación de las instituciones educativas responde a un interés burocrático de incrementar el número de graduados, más que buscar el mejoramiento de la calidad académica de sus egresados (Alvarado: 1990; 71).

En nuestro caso, el alto número de estudiantes que cumplen con el 100% de créditos, pero no han obtenido el grado de maestro en el INACIPE, sugiere una revisión a profundidad con respecto a lo que han sido los procesos de institucionalización del posgrado y de las formas de organización del pensamiento en el contexto de la enseñanza en ciencias penales con la finalidad de: identificar los factores, en términos de obstáculos en el razonamiento, que inciden en el rezago para la obtención del grado por parte de los egresados; explorar las potencialidades del docente para superar los modos habituales de formación para la investigación y, por último buscar opciones formativas que posibiliten la culminación de sus estudios mediante la remoción de las anteriores formas de enseñar y la interacción establecida por los actores que intervienen en este proceso.

En la tarea docente se articulan distintos planos de la realidad social, de ahí que sea necesario reconocer, como punto de partida, la complejidad que reviste su condición de producto histórico, en razón de su naturaleza dinámica manifiesta en su constante despliegue en el tiempo. En esta perspectiva el docente es conceptualizado como un sujeto capaz de construir nuevas realidades, a la vez que exige la inclusión de distintos ritmos temporales y de escalas de espacios asociados con esta condición de productor (*apud* Zemelman: 1996; 97-98).

La presente investigación establece distintos recortes de observación, de acuerdo con los diferentes parámetros que permiten captar la complejidad de la tarea docente como una articulación de distintos planos de la realidad social donde interactúan los sujetos. En nuestro caso nos interesan principalmente dos: el contexto institucional donde se desarrolla el ejercicio docente y la organización institucional de la formación de alto nivel. Dicha distinción nos obliga a discernir entre estructura e institución educativas con la finalidad de situar los procesos de institucionalización de la enseñanza y de la formación de alto nivel, los estudios de posgrado, así como los correspondientes a la generación de espacios de legitimación y estatus, propios de los estudios de posgrado en el área de las ciencias penales.

En el contexto de la estructura educativa se ubica el conjunto de prácticas, procesos e instituciones que, a través de la socialización y la individualización, asignan funciones específicas a la institución educativa. En esta última se sitúan los procesos y mecanismos de enseñanza-aprendizaje que transmiten lo esencial de la cultura –conocimientos, ideas, creencias, normas, valores, pautas y hábitos de los diferentes grupos– (*apud* Dávila: 1996; 133-137), y donde advertimos las diversas posiciones que adoptan los profesores frente a sus alumnos, mismas que se van transformando de acuerdo con:

- Las formas de pertenencia e identificación institucional que los docentes han desarrollado;

- las trayectorias de los diferentes modelos de enseñanza en el posgrado pasados y vigentes;
- la propia trayectoria de los docentes dentro de los procesos de formación académica de alto nivel vigentes;
- las múltiples condiciones institucionales en que se desempeñan como docentes, y
- las variadas formas de interacción, comunicación y colaboración que se dan entre los mismos profesores.

Los procesos y mecanismos de enseñanza-aprendizaje donde intervienen los contenidos educativos, suponen una organización institucional de la formación académica de alto nivel, es ahí donde los docentes asumen diversas posiciones frente a sus alumnos dependiendo de la concepción que mantengan con respecto a: la orientación institucional de la formación; el vínculo entre su contenido de aprendizaje y los fines formales de la formación; la vigencia y pertinencia del modelo actual de formación, así como su postura frente a los límites de las fronteras disciplinarias.

Además de la institución educativa, la formación académica de alto nivel y su institucionalización, intervienen de manera significativa como referentes de la tarea docente en la medida que, en la práctica, los profesores adoptan posiciones frente a sus alumnos que varían dependiendo de su concepción sobre: el desarrollo histórico de la formación académica de alto nivel; la organización formal de los

estudios de posgrado en ciencias penales en diversos ámbitos institucionales y, por último, los cambios y transformaciones de los estudios de posgrado en ciencias penales y sus perspectivas a futuro.

Como aspecto culminante de la institucionalización (*cfr.* Dávila: 1996; 142-143) se analizan también cómo la legitimación y el estatus influyen directamente en las transformaciones que se dan en el vínculo profesor-alumno, dependiendo de: los elementos propios de la formación de alto nivel que haya asumido el profesor; su escolaridad e inserción laboral en alguna de las áreas jurídicas; su experiencia como docente; la trayectoria de su práctica profesional –ya sea pública, privada o comunitaria–; su interés por el desarrollo de la formación de alto nivel, así como por las perspectivas que el propio docente tenga sobre el estatus social y económico de los estudios de posgrado.

Por lo que se refiere a la influencia de los contenidos en las transformaciones que se dan en el vínculo profesor-alumno, advertimos que éstos asumen diferentes significados, de acuerdo con: su ubicación en la propuesta de formación de alto nivel vigente, ya sea como contenidos básicos, complementarios, suplementarios o prácticos (Pacheco: 2000; 102); sus relaciones posibles con otros contenidos; el manejo que hace el profesor de los diferentes tipos de contenido, ya sea acumulado, desencadenante o desencadenado (Zemelman: *s/f*; 9); la postura del propio docente frente al aprendizaje de diversos contenidos; la concepción formal, realista o deliberativa que el docente tiene sobre la disciplina

(Vázquez: s.f; 1); su participación en procesos de actualización disciplinaria y su involucramiento en la problemática que implica la enseñanza de alto nivel en las ciencias penales.

Las posibilidades del propio docente para la formación de investigadores también influyen en las transformaciones que se dan en la relación profesor-alumno dependiendo de sus experiencias, creencias y prácticas sobre las posibilidades que ofrece dicha formación para pensar y reordenar el contenido de su enseñanza en términos de razonamiento más que de explicación; las habilidades de que dispone para adecuar este contenido a una forma distinta de enseñanza en la formación de alto nivel y, por último, la conciencia que tiene acerca de la necesidad de incidir en la preparación de los egresados para realizar una investigación que les permita obtener el grado correspondiente.

Bajo la perspectiva de análisis planteada, el sujeto es considerado como un campo problemático, en la medida que es estudiado en función de sus potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal en el contexto de la realidad sociohistórica; ello nos permite indagar acerca de los microprocesos y su articulación con los cambios sociohistóricos inclusivos de los planos macrosociales provenientes del ámbito particular de la experiencia social de los docentes.

Esta investigación se basa en la premisa de que la complejidad de los procesos sociohistóricos en general y de los sujetos en particular, no se resuelve recurriendo a procedimientos de simplificación arbitrarios, sino que es necesario renovar constantemente el presupuesto de la complejidad en el esfuerzo por construir el conocimiento y abrir la capacidad de pensar a los desafíos inéditos de la realidad; sólo así será posible estimar los alcances que puede ofrecer la formación de alto nivel a favor de impulsar la culminación de los estudios de posgrado de los actores que intervienen en los procesos educativos.

El punto de partida del trabajo se fundamenta en el proceso de interacción y su producto: la institucionalización y legitimación propuestos por Peter Berger y Thomas Luckmann, para ubicar los encuentros y desencuentros que se dan en la relación educativa y que expresan las formas en que los actores involucrados (profesor-alumnos) interactúan entre ellos desde posiciones históricamente constituidas, con objeto de explorar la potencialidad del docente para abrirse a la formación para la investigación o bien, para identificarse con las formas establecidas de enseñanza.

El problema de investigación lo establecimos de acuerdo con la postura de Hugo Zemelman, con respecto a la aprehensión de la realidad en cuyo marco tiene lugar la construcción teórica y su producto: la explicación de los fenómenos, así como en los planteamientos de Pierre Bourdieu, sobre el pensamiento en

términos relaciones y sus nociones de “campo social”, los cuales posibilitan una apertura del razonamiento para entender el cambio constante de la realidad.

Si postulamos que para pensar lo nuevo se necesita abrir el razonamiento más allá de los contenidos acumulados que lo condicionan, es necesario que revisemos teorías que conciban al proceso de enseñanza –aprendizaje desde el ámbito de la transmisión/transformación; ello implica que el conocimiento sea entendido como un instrumento para pensar histórica y críticamente, en lugar de considerarlo como una mera acumulación y aprehensión de contenidos. Lo importante entonces es destacar el carácter insustituible de la tarea de trabajar sobre las formas de razonamiento de los procesos constitutivos de los fenómenos reales y en la construcción de teorías históricamente significativas para el momento que se vive (*cf.* Zemelman: s/f, 10-12).

Hemos dividido este trabajo en cuatro capítulos: el primero, *La docencia como producto sociohistórico*, aborda la caracterización y funciones de la estructura educativa, la evolución de la institución escolar para lograr la legitimación y estatus que tiene en la sociedad actual, para posteriormente analizar las funciones desempeñadas por el docente, las cuales no siempre corresponden a su percepción intelectual y a sus deseos, sino que le son impuestas por el tipo de institución donde desarrolla sus actividades; se revisan los conocimientos objetivados que caracterizan a cada nivel educativo y las potencialidades que manifiestan, con especial énfasis en el posgrado –espacio donde su ubica nuestro

estudio– para finalizar con la postura de que la investigación es la razón de ser y la pauta a seguir dentro de la formación de este nivel de estudios.

El segundo capítulo, *La investigación y la formación en investigación como campos sociales: retos para la tarea docente*, plantea a la investigación científica y a la formación en investigación como “campos sociales”, en el sentido propuesto por Pierre Bourdieu, donde confluyen intereses, posiciones y predominio de las diversas concepciones y prácticas que históricamente han acompañado al proceso de institucionalización de la investigación, así como los parámetros que en dicho proceso han influido en la formación para la investigación. Al considerar la tarea de la investigación científica como campo social, advertimos que se trata de un conjunto dinámico y variable de posiciones objetivadas planteadas en términos de relaciones y que tienen que ver con: a) las distintas corrientes de pensamiento o escuelas integradas por una particular tradición epistemológica, con sus respectivos autores, planteamientos teóricos y operativos; b) modas y personajes actuales a quienes se les atribuye un importante grado de legitimidad, y c) determinadas pautas de interacción social dentro y fuera del marco de las instituciones. Cada una de estas posiciones influyen en la manera como se desarrolla la tarea docente en la formación de investigadores, constituyendo retos específicos que el docente debe enfrentar.

El capítulo tercero *La formación para la investigación en el contexto de las ciencias penales*, analiza la problemática que encierra la formación para la

investigación en el contexto de las ciencias penales; en este espacio destacan por su importancia el derecho penal y la criminología, ramas de estas ciencias cuyo fundamento es el estudio del delito y del delincuente, así como los factores que influyen en su producción y reproducción en la sociedad. A partir del proceso de institucionalización del derecho penal y de la criminología como campos de conocimiento, como actividades profesionales y como referentes de la tarea docente, abordamos el funcionamiento y los contenidos puestos en juego en la interacción social dentro del campo de la formación de maestros en ciencias penales, determinando las implicaciones y los retos que se plantean para la tarea docente en este ámbito; todo ello con base en el reconocimiento de que las formas de relación, organización y participación social e institucional de los docentes cobran sentido en la competencia que se establece entre quienes ahí participan por las posiciones jerárquicas y de poder para tener el control de los capitales cultural y simbólico propios de las ciencias penales.

Por último, en el capítulo cuarto, *Los productos de la formación para la investigación en ciencias penales*, se detallan los principales obstáculos de la formación de maestros en ciencias penales reflejados en los productos de dicha formación: las tesis. El propósito es identificar el origen y diversidad de circunstancias involucradas en los procesos de formación –en cuanto a la aprehensión de los contenidos, las huellas de la dinámica institucional y la ingerencia del docente-asesor– que pueden influir de manera significativa para que los egresados enfrenten la realización de investigaciones, como tesis de

grado, que propongan soluciones creativas e innovadoras a los problemas complejos de la criminalidad contemporánea.

Finalizo esta introducción con la certeza de que todo trabajo de investigación es perfectible y agradezco a mi asesora de tesis, la Dra. Teresa Pacheco Méndez, el invaluable apoyo que me brindó para la realización del mismo, esperando que los temas abordados abran opciones para investigaciones futuras.

Capítulo 1

La docencia como producto sociohistórico

En este primer capítulo abordamos el análisis de la docencia en el contexto de la estructura y de la institución educativas, para situar los procesos de institucionalización, legitimación y estatus de la institución escolar, donde los docentes desempeñan sus funciones, las cuales no siempre son acordes a su percepción intelectual, sino impuestas por la historicidad de las prácticas en el tipo de institución donde llevan a cabo sus actividades académicas, así como por la estratificación institucionalizada en función de la cual se distribuyen los contenidos culturales que, para el caso que nos ocupa, es la formación de alto nivel.

1.1 La docencia en el contexto de la estructura y de la institución educativas

El trabajo docente es una práctica social y educativa en la que se articulan distintos planos de la realidad social donde interactúan los sujetos. Para los fines de esta investigación, nos interesa analizar principalmente dos: el contexto institucional donde se desarrolla el ejercicio docente y la organización institucional de la formación académica de alto nivel. Dicha distinción nos obliga a discernir

entre estructura e institución educativas con la finalidad de situar los procesos de institucionalización, legitimación y estatus propios del campo de la formación académica de alto nivel en el área de las ciencias penales, la cual cobra forma y contenido a través de la función de docencia que para tal fin se realiza en el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE).

1.1.1 Estructura e institución educativas

Para entender la estructura educativa, F. Dávila (1996; 130) parte de la estructura social, que se define como resultado complejo y cambiante del conjunto de relaciones sociales que establecen los hombres para dar forma y significado a sus alternativas de vida en un espacio y en un tiempo determinados. Dicha estructura social está integrada por diversas estructuras: las productivas, las políticas, las culturales, las educativas, etc., que tienen existencia objetiva, es decir, fueron creadas por los hombres pero adquieren independencia de ellos, aunque no pueden existir ni desarrollarse sin sus hacedores.

En particular, la estructura educativa se caracteriza por ser una de las tantas esferas secundarias de lo social, de carácter instrumental, que tiene como función, por una parte, que el hombre asuma como propios los componentes de la esencia humana y, por otra, contribuye a la construcción, reforzamiento o deterioro de nuevas esferas sociales y/o educativas generadas por las actividades de los hombres en un contexto dado de situaciones sociales (cfr. Dávila: 1990; 224-225).

La acción especializada de la estructura educativa sólo puede ser entendida en función del proceso por medio del cual los individuos se constituyen en sujetos sociales. De acuerdo con Berger y Luckmann (1979; 72-74), este proceso se produce en una interrelación entre el sujeto y su ambiente tanto natural como humano; esta relación está mediada por una gran diversidad de significantes generados por las diversas experiencias y las maneras de ser y de llegar a ser hombre en las numerosas sociedades y culturas humanas.

El mundo "ya dado" al cual se integran los hombres a partir de su nacimiento, tiene un orden social y cultural específico, resultado de la actividad humana pasada y presente. Dicho orden es posible gracias a que toda actividad humana está sujeta a la habituación, a la repetición que da lugar al hábito, el cual tiende a simplificar la estructura compleja de la acción humana, haciendo que ésta se reproduzca con una economía de esfuerzos cognitivos, afectivos y volitivos. Una acción habitual restringe el campo de las opciones, se le ejercita casi de forma idéntica a la anterior del mismo tipo, lo que refuerza la estabilidad de la acción (el hábito) y significa, para el que lo ejecuta, un gran ahorro de energías físicas y mentales. Los hábitos repetidos conforman las llamadas pautas o patrones de comportamiento, mismas que tornan innecesaria para el sujeto una definición previa de los proyectos, anticipando la actividad que habrá de realizarse en cada uno de ellos (Berger y Luckmann: 1979; 75).

Estos procesos de habituación dan paso a la institucionalización, que tiene como función el control del comportamiento humano, estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada y le permiten construir un trasfondo de rutina que estabiliza sus acciones separadas y su interacción. Las instituciones se construyen en el curso de una historia compartida y adquieren objetividad, es decir, se experimentan como existentes por encima y más allá de las personas que las encarnaron en un momento dado, presentándose ante los individuos como hechos externos y coercitivos (cfr. Berger y Luckmann: 1979; 76-81).

Siguiendo esta línea de razonamiento, podemos afirmar que la estructura educativa tiene como función principal convertirnos en miembros de una sociedad previamente organizada, a través de dos procesos que están estrechamente relacionados: la socialización y la individualización de los sujetos.

La socialización consiste en la comunicación y transmisión de la cultura, la cual entendemos como *"...el conjunto material y social que una determinada sociedad produce y almacena: bienes, acciones, prácticas, hábitos, tradiciones, instituciones, conocimientos, teorías, normas, etc."* (Dávila: 1990; 225). Según se advierte, la cultura está presente en todo lo que el hombre es y hace, por medio de ella escapa al dominio de la naturaleza sobre sí mismo, transformando sus instintos, capacidades y necesidades en sociales; por tanto, la socialización es el momento donde la sociedad define y opera mecanismos para hacer suyo al

individuo (cfr. F. Dávila: 1996; 138, 149). La socialización, instrumentada a través de las instituciones escolares, es el medio para transmitir el conocimiento y formar a las personas en los valores de la sociedad, que se manifiesta por las diversas posiciones que ocupan los actores involucrados (profesor-alumnos) a lo largo de la interacción que media entre ellos.

Por su parte, la individualización es el proceso en el cual el hombre se convierte en un sujeto social e individual, capaz de objetivar las características sociales de modo singular, mediante la aceptación o rechazo de los contenidos culturales que se le transmiten durante su existencia. En este espacio diferencial, el individuo se personaliza y autodesarrolla en la medida de sus posibilidades, incrementando o mermando su esencia humana (apud. F. Dávila: 1990; 227-229). La individualización, resultante del paso por las instituciones educativas, tiende a asegurar que los individuos de acuerdo con su formación sociogenética, asimilen o rechacen los contenidos educativos que se consideran importantes por los distintos grupos sociales en una época histórica concreta.

La estructura educativa emergida de la sociedad nos permite, en consecuencia, no solo apropiarnos de la cultura producto de una sociedad y asumirla en nosotros y con los otros, sino cambiarla de acuerdo con una elección de alternativas fundadas en criterios valorativos. Para Zemelman (1996; 106-110), dicha elección de alternativas depende de alguno de los siguientes momentos en que se encuentren los sujetos en la constitución de su subjetividad:

- La del sujeto potencial, donde éste en la dialéctica memoria-utopía (entendida como la vinculación entre la tradición y la inercia con las visiones de futuro), representa una potencialidad con múltiples posibilidades de sentido, pero sin reconocer cuáles son las opciones viables.
- La del sujeto actuante, que pasa de la pura potencialidad al reconocimiento de opciones viables y a la construcción de proyectos que concretan una alternativa particular de sentido, aunque no sometida a un plano de estricta racionalidad.
- La del sujeto movilizado, en el cual el sujeto actuante es influido por factores externos (ideológicos, políticos, organizativos) que alteran su dinámica constitutiva ocasionando que se impongan determinadas versiones de la realidad, con base en opciones que reemplazan su capacidad para reconocer alternativas viables, por las que son funcionales para una determinada construcción social que es impuesta.

Las funciones asignadas a la estructura educativa están presentes en todas las sociedades, pero varían de acuerdo con las circunstancias de cada sociedad en particular. En el caso de la sociedad occidental, el surgimiento de las instituciones escolares tuvo como uno de sus propósitos preparar a los niños para que pasaran de las relaciones delimitadas, pero difusas, de la vida familiar a las más

impersonales y diversificadas de las sociedades en que vivían. Otra razón de la existencia de la instrucción formal consistió en la necesidad de que algunos jóvenes aprendieran ciertas destrezas que no sólo eran distintas de las que sus padres sabían, sino que eran demasiado difíciles para que estos se las pudieran enseñar (Anderson: 1979; 139).

A medida que las sociedades crecen en tamaño y en complejidad, la instrucción formal no sólo alcanza sectores cada vez más amplios de la formación y ocupa más años de la vida de las personas, sino que también se hace más general y es más firmemente inculcada, porque de ella dependen la organización de casi todos los aspectos de la vida nacional. Antiguamente lo más común era que se confiara en las escuelas la responsabilidad para conseguir el consenso entre los ciudadanos acerca de ciertos valores que los debían unir, pero en los tiempos modernos, las instituciones escolares también responden a demandas de tipo económico y político que les plantean las sociedades en que se encuentran inmersas. Una proporción cada vez mayor de jóvenes tiene que poseer extensos conocimientos sobre política, economía e intercambio social para poder emprender el adiestramiento especializado que exigen los papeles adultos, cada vez más diversificados.

En las sociedades modernas, se requieren complejos sistemas de educación prolongada y especializada que promueven tanto la homogeneización como la diversificación; el cambio y la estabilidad; la discontinuidad y la erupción, así como

la continuidad y la evolución lenta, todos ellos elementos esenciales para la integración social que depende en parte de la capacidad de la escuela para combinar una flexibilidad adaptativa con una imitación estable del pasado (Clark; 1979; 134).

El modo concreto en que estos sistemas complejos de educación se traducen en formas de organización educativa varía de acuerdo con la estructura social y política de las naciones, pero es inconfundible la tendencia básica hacia la especialización y burocratización a gran escala. Lo que más ha promovido el cambio ha sido la presión que se ha observado en las sociedades industrializadas para incorporar la cultura científica a la organización de los estudios. Así, desde la segunda mitad del siglo XIX, los sistemas educativos han crecido en número de estudiantes, en cantidad de materias enseñadas y en la importancia concedida a la investigación.

1.1.2. Legitimación y estatus de la institución escolar

Cuando un sector de la actividad humana se institucionaliza, este sector no sólo ha sido sometido al control de la sociedad, sino que dicha sociedad ha aceptado ese control social de modo legítimo, justificándolo. La legitimación de la institución dentro de la sociedad es el momento supremo del desarrollo institucional y se logra mediante la justificación de su existencia por medio de ritos, mitos, ceremonias y acciones sacrales pero, sobre todo, por la elaboración de una teorización cada vez más compleja que dé cuenta de la historicidad de sus

acciones (cfr. F. Dávila: 1996; 143). La institución educativa cumple, por tanto, una función social de control y ordenamiento social que realiza a través de acciones rutinarias, de comportamientos habituales, de pautas que luego se transforman en reglas consuetudinarias, costumbres y prescripciones que inculcan una determinada forma o estructura social y esperan de los individuos que la integran, comportamientos típicos que se definen como roles o papeles asignados previamente. Sin embargo, como ya hemos visto, también se puede desprender una actitud innovadora e impugnadora del modelo educativo en el que se está inserto. No es suficiente que la institución educativa aparezca y se imponga objetivamente y sea asimilada como producto social, sino como producto y productora de la acción de los sujetos, lo que implica una toma de conciencia, un conocimiento y un reconocimiento de su subjetividad, hechos que imponen al mismo tiempo, el respeto o el rechazo de su función de control y legitimación.

De la colisión y enfrentamiento de unos conocimientos y unos valores con otros, surge el campo de la justificación o el rechazo de las instituciones, es decir, su legitimación. Por ello la legitimación en todo tiempo, también es un proceso de deslegitimación, de lucha entre significaciones opuestas, con el fin de generar un espacio hegemónico, totalizador de justificaciones, lo que constituye la génesis de las visiones del mundo. Conocimiento y valores, juegan funciones distintas, tienden a legitimar o deslegitimar unas culturas de otras, donde la estructura educativa funge como instrumento eficaz de equilibración o desequilibración de la estabilidad de una sociedad, cumpliendo así su función social especializada.

1.2 El papel de la docencia en el sistema educativo. Contenidos y estructura institucional

En las instituciones escolares que forman parte del sistema educativo se desarrollan dos grandes núcleos sociales: la burocracia administrativa que vela por la consolidación de la institución y los maestros que, formando parte de la institución, ejercen funciones justificativas y legitimadoras tanto de las estructuras educativas como del sistema social al cual pertenecen. Las funciones desempeñadas por el docente no son siempre acordes con su percepción intelectual y sus deseos; se trata, por un lado, de la imposición de la institución como producto de la estructura educativa y, por otro, de la generación de significados para hacerla querida, deseada por los sujetos de una determinada cultura y sociedad (cfr. Dávila: 1996; 142-143).

Dentro de la institución educativa, los docentes tienen bajo su responsabilidad los procesos de enseñanza-aprendizaje que transmiten, como ya mencionamos, lo esencial de una cultura objetivada¹: conocimientos, ideas, creencias, normas, valores, pautas y hábitos de los diferentes grupos. Los elementos de la cultura objetivada se diversifican en función de los distintos tipos de socialización, ya sea ésta primaria o secundaria.

¹ De acuerdo con Berger y Luckmann (1979; 81-83), el ser humano es productor de un mundo que luego experimenta como algo externo a él, es decir, como realidad objetiva, pues tiene una historia que antecede a su nacimiento y no es accesible a su memoria biográfica; pues ya existía antes de que él naciera, y existirá después de su muerte. El mundo

La socialización primaria es la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella el individuo forma su propio yo, internaliza el mundo y se convierte en miembro de la sociedad. Entre sus principales rasgos podemos mencionar los siguientes (cfr. Berger y Luckmann: 1979; 164-174):

- Nos remite al núcleo familiar;
- Funciona como base de la socialización secundaria;
- Se caracteriza por una fuerte carga afectiva y por una fuerte identificación por parte del niño con sus agentes socializadores;
- Está pautada biológica y culturalmente, es decir, no es posible pretender que el niño de un año aprenda lo que un niño de tres;
- Está doblemente filtrada ya que los padres seleccionan los aspectos relevantes a transmitir a sus hijos según la posición que ocupen dentro de la estructura social y según su idiosincrasia;
- Niños que pertenecen a clases sociales diferentes serán socializados de forma diferente;
- Niños de la misma clase social pueden ser socializados de forma diferente;
- Aunque el niño no es un espectador pasivo en su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego;
- Cuando el niño incorpora la noción del "otro generalizado"², es decir, internaliza la norma y su justificación sociológica, pasa a la socialización secundaria.

institucional es actividad humana objetivada, existe como realidad externa y para comprenderla el individuo necesita "salir" a conocerla, así como aprende a conocer la naturaleza.

² Se denomina "otro generalizado" a la abstracción progresiva que la socialización primaria crea en la consciencia del niño, que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general.

La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. De acuerdo con Berger y Luckmann (1979; 174-185), este proceso se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Se sitúa cuando el individuo comienza a internalizar “submundos” institucionales o basados en instituciones.
- Se pierde la carga afectiva y se reemplaza por técnicas pedagógicas y motivacionales;
- El individuo reconoce que el mundo de su padres no es el único, aparece la duda, el cuestionamiento, la comparación;
- Se incorpora la competencia; la identificación con otros significantes, que era indispensable en la socialización primaria, se diluye y los roles comportan un alto grado de anonimato, pues se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan, son intercambiables;
- El individuo cumple un rol activo, comparando la realidad del mundo con el mundo de sus padres;
- La adquisición de diversos roles está directamente relacionada con la división social del trabajo y la distribución social del conocimiento;

Cuando la distribución del conocimiento se vuelve más compleja, es necesario crear organismos especializados en socialización secundaria, con personal exclusiva y especialmente preparado para el desarrollo de las tareas educativas que se traten. En este tipo de socialización es posible distinguir distintos planos de la estratificación institucionalizada en función de la cual se distribuyen los contenidos culturales. En las sociedades la estratificación de contenidos se materializa en distintos niveles o grados, mismos que caracterizan a los respectivos sistemas sociales³. Uno de estos sistemas es el educativo que, en el caso de México, distingue los niveles: básico, medio-superior y superior, que analizaremos a continuación tratando de diferenciar entre discurso institucional y discurso científico.⁴

1.2.1. Distinción de contenidos objetivados en el nivel básico

Los contenidos culturales objeto de la transmisión profesor-alumno en la educación básica se caracterizan principalmente por la búsqueda del desarrollo de habilidades intelectuales básicas y conocimientos fundamentales que constituyen el fundamento de todo aprendizaje posterior; así como también por las disposiciones y actitudes que normarán la vida de los individuos, tales como: el

³ El sistema social, para Talcott Parsons (1979; 716-717), es uno de los cuatro subsistemas primordiales de la acción, que resulta del proceso de interacción y de los modos específicos de interrelación que prevalecen entre los organismos vivos que constituyen sus unidades individuales. Un sistema social muy importante es la sociedad que, para Parsons, se integra por cuatro subsistemas: la economía, la política, la comunidad societal y el sistema fiduciario o instituciones socializadoras, que tienen a su cargo la transmisión de la cultura.

⁴ Para Popkewitz (1988; 224-225), la autoridad de la ciencia es importante para la legitimidad institucional; sin embargo, en los contextos institucionales, más que utilizar un lenguaje científico, se usa el lenguaje de la burocracia que se inserta en el discurso científico para clasificar la realidad escolar, según lo que se considera adecuado o deficiente, generando una visión de la actividad humana altamente especializada, fragmentada e impersonal, con un lenguaje sobrecargado de jerga y banalidades como "estimación de necesidades", "competencias", etc., que entorpece nuestra capacidad crítica.

fortalecimiento de la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía; el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales; la promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos; el impulso de la creación artística; la educación física, entre otros. (Programa Nacional de Educación 2001-2006; 107; Ley General de Educación, art. 7). En la educación primaria se enfatiza también el aprendizaje efectivo de la lectoescritura, las matemáticas y los diferentes contenidos ligados a las ciencias naturales y a la formación ciudadana.

El caso de la educación secundaria se caracteriza por una estructuración formativa establecida en función de las pautas propias de los diversos ámbitos disciplinarios instituidos que eventualmente, serán estudiadas de llegar los alumnos al nivel superior; estos ámbitos disciplinarios son: biología, física, química, matemáticas, español, etc. Se trata de estructuras disciplinarias fijas concebidas de manera enciclopédica y con muy escasa cercanía con los temas de interés del joven alumno (Observatorio Ciudadano de la Educación: 1999).

La formación en secundaria también busca que los jóvenes adquieran y comprendan nuevos conceptos, aprovechando los conocimientos previos adquiridos en la escuela primaria o en su vida cotidiana; conceptos y conocimientos que tienen que ver con: la formación de valores y actitudes hacia la convivencia social, el interés por el conocimiento y la disposición para los

aprendizajes escolares; el desarrollo de habilidades intelectuales tales como la lectura, escritura, expresión oral, observación y experimentación, entre otros.

1.2.2. Distinción de contenidos objetivados en el nivel medio superior

Dentro de los sistemas educativos institucionalizados, la educación considerada como "media superior" está conformada por dos modalidades principales: una de carácter "propedéutico" y otra "bivalente". La educación de carácter propedéutico busca consolidar los conocimientos previamente estructurados y establecidos como objetivados y propios de los campos disciplinarios, pero además distinguiéndolos según sea su carácter científico, técnico y/o humanístico; esta distinción se desarrolla conjuntamente con una "habilitación inicial" para la investigación y el dominio del lenguaje. Ambos elementos están concebidos como el medio para proveer al alumno de los conocimientos y habilidades que les permitan continuar en los niveles superiores del sistema. Por su parte, la educación de carácter bivalente pretende, además de ofrecer una preparación propedéutica para continuar estudios de nivel superior, integrar la formación de este nivel en una perspectiva profesional y así, encaminar a los jóvenes hacia determinados horizontes ocupacionales de tipo tecnológico. Para cumplir tal propósito se prevé la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción fuera de la escuela, así como también, actividades de "servicio social" necesarias para obtener la certificación correspondiente a dicha formación (cfr. Programa Nacional de Educación 2001-2006; 159-182).

En términos generales, los conocimientos, normas, valores y hábitos que se transmiten en el nivel medio superior tienen un carácter más abstracto que los contenidos en los niveles precedentes; peculiaridad desprovista, en muchas ocasiones, de referencias comprensibles para los alumnos y en la mayoría de los casos, sin satisfacer tampoco las demandas y necesidades de un entorno social cada vez más complejo, que nos sitúa frente a una diversidad de procesos cada vez más globales y universales caracterizados por la inestabilidad, la contingencia y el cambio permanente⁵. Actualmente, el ideal de un individuo que domine todos los campos y disciplinas de la vida es insostenible, por lo que la educación media superior necesitar centrar la enseñanza en destrezas culturales básicas y en la generación de capacidades transferibles a contenidos similares en oposición a los enfoques educativos que ponen especial énfasis en la cantidad de información que debe adquirir el estudiante mediante métodos generalizadores de memorización de datos, fórmulas y definiciones que van en detrimento de la posibilidad de poner en movimiento su capacidad de razonar, fundamento de la investigación y de la comunicación verbal y escrita.

⁵ Entre otros, podemos considerar: la globalización de la cultura que ha trascendido el espacio geográfico; el debilitamiento de fronteras políticas y económicas de los países y de la unidad de valores nacionales a favor de la diversidad demográfica y cultural; el desarrollo de la ciencia y la tecnología que han debilitado la identidad de las disciplinas y generado una constelación de nuevos campos o regiones discursivas con nuevos objetos y métodos de producción en el ámbito de las ciencias; los cambios en el mercado laboral, con la consecuente variación en las oportunidades de empleo, las formas de contratación y las demandas por competencias laborales genéricas y específicas de diferentes niveles.

1.2.3. Distinción de contenidos objetivados en el nivel superior

El nivel de educación superior, reconocido socialmente como el espacio de más "alto nivel" dentro del sistema educativo es producto de un largo proceso de progresiva adaptación histórica en el cual, la tradición arrastra características de funcionamiento que datan desde su origen en las universidades medievales europeas. Como cualquier otra institución escolar, en cada sociedad las instituciones de educación superior reflejan de manera particular las influencias sociales que han ido definiendo a lo largo del tiempo, sus respectivas formas de organización, finalidades y funciones; no obstante, la realidad específica de su entorno es la que les atribuye un lugar diferenciado y específico en el contexto de la estructura educativa, así como el rumbo particular que tome cada una de las funciones que éstas desempeñan.

En la actualidad, las finalidades de formación académica que tienen a su cargo las instituciones de educación superior se ven sujetas a presiones e influencias que provienen de una cada vez más compleja realidad histórica, social y cultural; esta última va modificándose de acuerdo con los constantes cambios de pautas de pensamiento generados por el desarrollo del conocimiento científico y el desarrollo tecnológico, así como también por la creciente división social del trabajo y su consecuente diversificación en materia de mercados ocupacionales. Esta situación se refleja con mayor nitidez en las sociedades industriales, donde los sistemas de educación superior guardan una estrecha relación con los sistemas de producción, ciencia y tecnología; aquí, el conocimiento y su aplicación práctica

se desarrolla con gran rapidez, ya que su influencia ha sido determinante para establecer nuevos centros educativos destinados a ofrecer una formación tecnológica y a buscar lo más directamente posible, la correspondencia entre los conocimientos especializados, las actividades profesionales y el empleo. Este tipo de formaciones sociales han dado prioridad a la aplicación práctica del conocimiento, así como a proveer de recursos humanos al sector privado y empresarial (Ortiz Guerrero: 1999; 86).

En el caso de países como México, la educación superior abarca los estudios posteriores a la educación media superior y tiene por objeto, la formación académica en los distintos niveles, atribuyendo a cada uno, tareas específicas en cuanto a logros culturales, científicos, valorativos, ideológicos y prácticos; estos niveles son:

- Técnico superior universitario o profesional asociado, que ofrece carreras de dos años en las áreas de la producción y los servicios;
- Licenciatura, que comprende carreras con una duración mínima de cuatro años;
- Posgrado, que abarca los estudios de especialidad, maestría y doctorado.

El nivel de técnico superior y de licenciatura se caracteriza institucionalmente por enfocarse a la formación de los sujetos bajo la perspectiva profesional del

conocimiento disciplinario objetivado; aquí el propósito se traduce en satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; se propone promover innovaciones prácticas y técnicas, así como formar sujetos "abiertos al cambio" en el marco de entornos institucionales donde debieran prevalecer valores tales como: una "argumentación racional y rigurosa"; actitudes de "responsabilidad, tolerancia, creatividad y libertad" (Programa Nacional de Educación 2001-2006; 183).

En los programas educativos que se ofrecen en este nivel prevalece la tendencia a contextualizar la forma y contenido objetivados de las distintas disciplinas, en la estructura formal de materias o asignaturas que ya se advierten también en los niveles precedentes. A esta concepción y forma de organización de contenidos de aprendizaje, subyace de manera dominante un principio de rigidez que se expresa en el aislamiento, en la separación y en una importante y pronunciada estratificación de asignaturas. Esto ha tenido efectos fundamentales en la división del trabajo dentro del proceso mismo de la formación, a través de una colección de asignaturas consideradas autosuficientes que se enseñan sin ninguna referencia entre ellas, una socialización del estudiante traducida en una preferencia por asignaturas consideradas como básicas frente a otras que no se juzgan de la misma manera; una estratificación expresada en el tiempo que se adjudica a cada asignatura; un profundo sentido de propiedad privada en los profesores sobre los contenidos específicos de la asignatura o asignaturas que enseñan. En síntesis, una identidad académica y profesional que se construye

dentro de pautas de acción social cerradas y rígidas frente a un área de conocimiento previamente instituido, a lo que se suma, un agregado de asignaturas descontextualizadas en las cuales está presente el aislamiento entre teoría y práctica, entre conocimiento y aplicación, entre conocimiento y problemas (cfr. Díaz Villa: 2000; 27).

El principal reto que enfrenta en la actualidad la licenciatura es precisamente superar su condición de estructura cerrada y rígida en un contexto dominado por los cambios estructurales tanto sociales como científico-tecnológicos. En un primer momento, las instituciones de educación superior tuvieron la intención de responder a las necesidades de formar profesionistas orientados a resolver los problemas del naciente estado mexicano y de sus estructuras productivas. Su función estaba principalmente enfocada a formar profesionistas liberales y los cuadros necesarios para la administración pública; hoy en día, si bien el mercado de trabajo sigue demandando las profesiones liberales clásicas (ingeniero, arquitecto, médico, abogado, principalmente), éstos deben atender a perfiles flexibles capaces de adecuar su formación y actualización a los nuevos campos científicos y tecnológicos.

Más que una enseñanza parcelada, los estudios de licenciatura requieren estructurar modelos de formación con base en contenidos básicos, susceptibles de articularse a uno o varios tipos específicos de desempeño profesional, en la perspectiva de lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y

globalizar, así como saber cuáles son las cualidades que se necesitan para las tareas por realizar, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas; ello implica una organización de los conocimientos y de las prácticas más articulada, adquirida a través de una formación integral que presupone aprender a pensar con espíritu crítico y sentido de responsabilidad social y adecuado a una diversidad de contextos. Los modelos alternativos de formación deberán tener como referencia permanente la investigación sobre los contenidos, materiales, actitudes, normas y demás elementos curriculares (cfr. Díaz Villa; 2002; 27-28).

Los estudios de posgrado al cursarse después de la licenciatura, se caracterizan por una peculiar indefinición en cuanto a la poca discriminación que establecen entre sus propósitos y sus respectivos objetivos académicos y de formación institucional.

Tal discriminación tendría que diferenciar:

- El tratamiento que se debe dar al recorte de contenidos disciplinarios e interdisciplinarios propios para cada nivel (especialidad, maestría y doctorado).
- Las peculiaridades y tipo de reflexión a las que debe atender cada nivel: la actualización de contenidos disciplinarios e interdisciplinarios en la especialidad; la profundización en la construcción y utilización de contenidos disciplinarios e interdisciplinarios en la maestría y la innovación de conocimientos teórico-metodológicos en el doctorado.

A diferencia de una discriminación apegada al conocimiento, el discurso institucional se limita a considerar tales niveles como una mera continuación de unos a otros, sin que medien objetivos específicos y programas claramente distinguibles, precisando además la obtención de grados por el simple criterio de acumulación de cursos. Así, los programas de especialidad están organizados de manera que sus estudiantes "obtienen" una mayor cantidad de información sobre un área determinada de entre las múltiples que conforman el universo objetivado de contenidos referidos a una profesión. Por su parte, la maestría también pretende que los profesionistas adquieran un conocimiento "amplio" de su área de estudios, pero añadiéndole la finalidad de formarlos para un "óptimo" desempeño de la docencia e iniciarlos en el ejercicio de la investigación⁶. Por último, en el doctorado se mantiene el propósito que los estudiantes de este nivel adquieran un dominio "amplio" y "a profundidad" de su área de conocimiento que les permita además ejercer la docencia, ser capaces de emprender trabajos de investigación cuyos hallazgos generen nuevos conocimientos.

En las instituciones que imparten estudios de posgrado existe asimismo, el predominio de criterios que consideran la duración de los programas y las modalidades de régimen académico como factores esenciales, sin aclarar el tipo

⁶ Es tal la ambigüedad que existe en las maestrías, que muchas de ellas pretenden que, en un solo programa, se alcancen formalmente los tres propósitos descritos, ofreciendo una organización de contenidos objetivados que no logra a cabalidad ninguno de estos propósitos.

de logros de razonamientos previstos para cada uno. Se ofrecen programas con orientación disciplinaria y profesionalizante⁷ que implican procesos de generación de conocimientos y prácticas de formación distintos; cuyo diseño y desarrollo obedecen a lógicas diversas, a diferentes expectativas de aprendizaje y a destinos ocupacionales diferentes.

Lo que sí se advierte en la mayoría de los programas de posgrado es que sigue presente el interés por acumular una mayor cantidad de contenidos compactados en cursos, disponibles como una mera repetición de lo ya conocido y establecido y bajo una postura *a priori* del conocimiento; dinámica que se aparta de la posibilidad de profundizar en los procesos de construcción e innovación del conocimiento, ambos fundamento de la investigación (Pacheco; 2000; 19). Tampoco se cuenta con profesores preparados para la formación en y para la investigación, lo que dificulta la implantación de un régimen claro de propósitos formativos y de posibilidad para la investigación.

1.2.4. La investigación como base de la formación y de la docencia en el posgrado

Si bien es cierto que dentro del posgrado advertimos una diversificación de los niveles y objetos de estudio así como de sus estructuras curriculares, existe una presunción de que la investigación es la pauta a seguir en la formación de “élites”

⁷ Los programas con orientación disciplinaria son aquellos que forman cuadros para la investigación, por ejemplo: física, biología, filosofía, matemáticas, etc.; los programas profesionalizantes son los que se forman para el ejercicio profesional como administración, derecho, ingeniería, medicina. (Jasso Méndez: 2004; 3).

científicas y profesionales. De hecho, la historia del posgrado se vincula con el intento de las universidades para formar “científicos”. En nuestro país han transcurrido por lo menos cinco décadas de la institucionalización del posgrado, siendo las instituciones públicas de educación superior las encargadas de organizar y ofrecer la mayor cantidad de espacios para la formación en este nivel, además de realizar la mayor parte de la investigación nacional.

Las formas bajo las cuales se desarrollan los procesos de generación de conocimientos y prácticas de formación para la investigación se comportan de manera diferente y presentan situaciones y características distintas, según se trate de:

- Instituciones de educación superior (IES) de corte napoleónico o basadas en el modelo departamental;
- Campos disciplinarios o profesionalizantes;
- Ciencias sociales y humanidades o ciencias experimentales.

Las IES que adoptaron el modelo napoleónico fundado en el positivismo francés se organizan en escuelas y facultades responsables de la docencia, en institutos y centros que realizan investigación y en una administración central responsable de la difusión, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México; las instituciones que siguieron el modelo sajón universitario se basan en el departamento como unidad de organización académica básica de las

divisiones, departamento que se constituye fundamentalmente para las actividades de investigación, docencia y difusión especializada, tal como lo hizo la Universidad Autónoma Metropolitana (Marún y Robles; 2001).

Las funciones y tareas que debe realizar un docente y las que debe realizar un investigador son concebidas de manera distinta por estos dos tipos de IES. Las de corte napoleónico consideran que ambos trabajos son claramente diferenciados y excluyentes, mientras que las que se basan en modelos departamentales consideran que debe haber una intersección entre la docencia y la investigación.

Los campos disciplinarios y los campos profesionalizantes se distinguen entre sí: los primeros forman cuadros principalmente para la investigación (filosofía, matemáticas, física, historia, etc.), y sus estudiantes normalmente tienen como destino ocupacional la academia, es decir, la docencia y/o la investigación; los segundos, corresponden sobre todo a las llamadas carreras liberales como la medicina, la ingeniería y el derecho, entre otras, donde las expectativas de aprendizaje se enfocan hacia la preparación para el desempeño de funciones laborales en un mercado profesionalmente especializado y competitivo. (Arredondo, 2002)

En las IES de corte napoleónico predominantes en el sistema educativo mexicano, la docencia y la formación para la investigación dentro de los posgrados

en ciencias sociales se lleva cabo principalmente en escuelas y facultades, de manera escolarizada y centrada en la enseñanza de la metodología de la investigación. Con frecuencia, los contenidos de los programas y la forma de enseñanza se enfocan más a la discusión sobre la cientificidad de estas áreas o bien, sobre los planteamientos teóricos y epistemológicos formulados por los autores más relevantes, en detrimento del ejercicio mismo de la investigación de problemas concretos. Los alumnos no cuentan con el apoyo de investigadores con experiencia directa que los orienten, pues la mayor parte de los profesores se dedica a la docencia y no a la investigación; la interacción entre los estudiantes y sus maestros se limita a la que se da en las aulas donde se desarrollan los cursos y seminarios, pues tanto los profesores como los alumnos sólo acuden a la sede del programa cuando tienen actividad escolar. Aunado a lo anterior, la mayor parte de los alumnos que cursan estos posgrados se encuentran incorporados al campo laboral, por lo que sólo se dedican de tiempo parcial a sus estudios y a su formación para la investigación. En estas condiciones, la elaboración de una tesis como producto de investigación y opción única para la graduación, conlleva muchas dificultades y alarga mucho el proceso para la obtención del grado correspondiente (Arredondo; 2003).

Por su parte, la formación para la investigación en ciencias experimentales se lleva a cabo en institutos y centros de investigación, donde los alumnos aprenden a investigar investigando en los laboratorios, al lado de otros estudiantes y con la guía permanente de un tutor y un comité tutorial que evalúa el proyecto de

investigación y lo retroalimenta. La mayor parte de los estudiantes se dedican de tiempo completo a sus estudios y tienen una gran interacción con sus profesores y tutores, debido a que conviven con ellos más de ocho horas diarias. El proyecto de investigación que el estudiante desarrolla cotidianamente, normalmente se convierte en su tesis de grado por lo que generalmente el alumno se gradúa en los plazos establecidos (*ibid*).

Como podemos advertir, la investigación en los posgrados se plantea desde dos ángulos: las formas de enseñar a investigar y las formas de hacer investigación.

En los programas de ciencias sociales se enseña a investigar básicamente mediante cursos de metodología y técnicas de investigación y predominan los proyectos individuales de tesis definidos por los propios estudiantes, sin necesariamente estar vinculados con el trabajo desarrollado por su tutor.

Por su parte, en los programas de las ciencias experimentales la forma de aprender y de hacer investigación es participando en proyectos colectivos definidos por el grupo académico al que se incorpora el estudiante.

Asimismo, aunque no todos los posgrados pretenden formar investigadores, el binomio investigación-posgrado se ha ido convirtiendo en un postulado conceptual y operativo para la mayoría de las IES; si pretendemos dar concreción al vínculo

entre docencia e investigación es necesario que la enseñanza no se reduzca a transmitir conocimientos sino que también privilegie un razonamiento que se apropie de su propia lógica de construcción, considerando cualquier contenido de información o realidad observada, como una conjugación de dos dimensiones que se articulan: la dimensión que considera al conocimiento como *producto* de un proceso de acumulación y la que lo concibe como *productente*, como algo inacabado y en devenir (Zemelman: s/f; 4).

Capítulo 2

La investigación y la formación en investigación como campos sociales: retos para la tarea docente

Considerada la investigación como la base de la formación y de la docencia en los estudios de posgrado, en este capítulo se aborda a la investigación científica desde la perspectiva de la estructura, funcionamiento y contenidos que la definen en el contexto de la interacción social que dicha actividad establece en la práctica. En este sentido, la investigación es considerada como “campo social”, donde confluyen intereses, posiciones y predominio de las diversas concepciones y prácticas que históricamente han acompañado al proceso de institucionalización de la investigación, así como los parámetros que en dicho proceso han influido en la formación para la investigación.

2.1 La investigación científica

El deseo del hombre por conocer el mundo material y cultural que lo rodea le ha llevado, entre otros, a la búsqueda de un tipo de conocimiento considerado como “científico”, el cual llega a ser producido mediante un conjunto de procesos sociales e institucionales altamente formalizados bajo el término “investigación”. El objeto de la investigación se ha convertido en la tarea de producir conocimientos “...unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto

de aparatos institucionales, materiales" (Castells y de Ipola, cit. Pacheco: 2000; 16).

Como toda práctica histórico-social, tanto la ciencia como la investigación científica se realizan en un espacio y en un tiempo determinados, por lo que se les ha definido y practicado de manera distinta a través de los tiempos. Para fines de este trabajo, adoptamos la definición que propone T. A. Vasconi (1984; 6), en el sentido de que ciencia es la producción permanente de conocimientos nuevos, producción que se rige por reglas históricas, que cambian, se modifican y se redefinen. De ahí que el carácter histórico de la ciencia se refiera precisamente al conjunto de conocimientos que aparecen como verdaderos y como legítimos, ya que se produjeron según las reglas que los legitimaban como científicos en el momento de su producción.

Una característica generalizada en las diversas concepciones de ciencia se plantea al querer reconocer un modo dominante y único de producción de conocimiento así como de hacer ciencia; en estos casos, el método es considerado como un elemento transhistórico o suprahistórico que legitima, de una vez y para siempre el conocimiento producido según determinadas reglas, rechazando todo producto proveniente de cualquier otro procedimiento. Bajo estas circunstancias la diversidad de modalidades de producción de conocimiento desplegadas históricamente es soslayada, así como dejado al margen su carácter transitorio, que se resuelve a través de una sucesión histórica de búsqueda y de producción de conocimiento por distintas vías y procedimientos.

Uno de los objetivos de la filosofía de la ciencia ha consistido precisamente en especificar las diferencias social e históricamente establecidas por la separación entre las distintas disciplinas científicas. Una distinción clásica de las ciencias muy reconocida, las agrupa en dos categorías principales: formales y fácticas (Díaz: 1995; 101). Las ciencias formales, como la lógica y la matemática, consideran que su objeto de estudio no forma parte de la realidad observable, sino que es ideal, es decir, sólo existe en la representación mental del investigador (número, figuras geométricas, estructuras de pensamiento, etc.). Las ciencias fácticas, por su parte, se ocupan de realidades empíricas, expresando a través de sus enunciados la relación existente entre los hechos del mundo. Las ciencias fácticas han sido a su vez subdivididas en ciencias naturales y ciencias sociales.

De acuerdo con esta distinción, las ciencias naturales —como la física, la química y la biología— se ocupan de investigar a la naturaleza, mientras que las ciencias sociales, también conocidas como ciencias humanas, culturales o ciencias del espíritu, según las denominó Wilhelm Dilthey a finales del siglo XIX, tienen por objeto el estudio del hombre; tal es el caso de la sociología, las ciencias políticas, la economía y las disciplinas relacionadas con ellas. Con respecto a esta división, no existe entre estudiosos y epistemólogos un acuerdo común; los parámetros que sustentan dicha clasificación son poco claros y guardan un carácter marcadamente eurocéntrico, es decir, corresponden a la manera en cómo se configuró la investigación y se institucionalizó la producción del conocimiento en las ciencias sociales desde mediados del siglo

XIX, principalmente en los países de Europa central. (Adames: 2002). En la actualidad, sin embargo, existe una tendencia generalizada que promueve una reconceptualización y un replanteamiento de las clasificaciones dicotómicas de la ciencia.

Más allá de las diferencias con respecto a la naturaleza del objeto de estudio o sobre la validación de un saber generado por un sistema conceptual que le es propio a cada postura asumida frente al conocimiento, cualquier proceso de conocimiento se encuentra arraigado a una sociedad específica, razón que no justifica considerar a las ciencias naturales como ajenas a las ciencias del hombre; un primer paso para superar los obstáculos impuestos por la división entre ciencias naturales y sociales, atañe a la tarea de comprender de qué manera lo social está inmerso en los ecosistemas. De acuerdo con Berger y Luckmannn (1979; 67-69), el ser humano no sólo se interrelaciona con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes.

Por su parte, el pensador francés Edgar Morin en varias de sus obras⁸ aborda el tema de la complejidad de la realidad –física, biológica, social, política–; complejidad que considera al hombre no sólo como producto de una evolución biológica sino también como producto de una evolución sociocultural: “...*la mente humana no existe sin cerebro, pero tampoco existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, éticas, raciales...*” (Morín; 1997). Para el autor, el desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de

⁸ Edgar Morin, *Ciencia con consciencia, Pensamiento crítico/Pensamiento utópico* (1984); *Introducción al pensamiento complejo* (1997); *Los siete saberes necesarios a la educación* (1999).

errores y de luchas contra las ilusiones, aunque es necesario estar alerta porque ninguna teoría científica es inmune al error; incluso se requiere tomar en cuenta el condicionamiento sociocultural del conocimiento científico que hace que una teoría científica sea también una ideología de la sociedad (Morin: 1984; 353).

Con base en estos principios, Morin (1999; 15-22) propone una reforma del pensamiento que se aleje de la división entre las distintas disciplinas y ayude a articular y organizar los conocimientos. De este modo, el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana es necesariamente multidimensional: el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional; la sociedad, por su parte, se integra por dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, entre otras. Asimismo, cualquier conocimiento se construye en relación con su contexto, su globalidad (donde el todo es más que la suma de las partes) y su complejidad (entendida como la unión entre la unidad y la multiplicidad).

Sin embargo, hasta mediados del siglo XX la mayor parte de los enfoques considerados como "científicos" distinguían las humanidades de las ciencias y separaban estas últimas en disciplinas hiperespecializadas, olvidándose de estudiar las realidades globales y complejas y reduciendo el conocimiento de un todo al conocimiento de sectores limitados del saber, como si la organización no produjese cualidades o propiedades nuevas con relación a las partes consideradas aisladamente. Esta hiperspecialización impide incluso tratar correctamente los problemas particulares, pues olvida que éstos sólo

pueden ser pensados y planteados en un contexto global. En tales condiciones, dice Morin (1999; 18), las mentes formadas por las disciplinas pierden sus cualidades naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales; por ello, la educación debe promover una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo y al contexto de una concepción global.

La concepción social de la ciencia también es fundamentalmente sostenida por Barry Barnes (1980; 309) quien afirma que tanto los conceptos como las teorías científicas en general, están relacionados con la estructura social, es decir, todo nivel de ciencia presupone factores teóricos que, a su vez, pueden ser influidos por todo género de deformaciones sociales y psicológicas; de este modo, las concepciones ideologizadas pueden estar presentes tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. Prueba de ello la advertimos cuando una serie de teorías científicas que ahora son aceptadas, inicialmente encontraron la resistencia de los científicos y, por el contrario, hechos que alguna vez fueron considerados como verdaderos no resistieron al paso del tiempo.

Otro aspecto a tomar en cuenta para superar la visión dicotómica entre ciencias naturales y sociales, se refiere a la desaparición paulatina de fronteras rígidas entre los diversos campos científicos, existentes aún en disciplinas que, en apariencia, por sus objetivos y metodologías se encuentran muy alejadas entre sí, son los casos de la sociobiología, la bioética, la biotrófica, la neuropsicología, entre otras.

Lo que es un hecho incuestionable es que la investigación, ya sea en ciencias naturales o sociales, ha dado lugar a un peculiar crecimiento y avance del conocimiento y del patrimonio científico mediante una *“búsqueda sistematizada, controlada, empírica y crítica de las proposiciones hipotéticas acerca de las relaciones entre fenómenos ...”* (Kerlinfer, cit. por Pacheco: 2000; 59). La calidad de dicha investigación

“radica en la coherencia lógica existente entre la concepción, el planteamiento, el desarrollo y la realización de proyectos; que además están animados por la producción de conocimiento nuevo, la crítica científica, los esfuerzos de síntesis, los trabajos epistemológicos, así como también por las actividades que contribuyen a efectuar balances y análisis sobre los conocimientos adquiridos dentro de una determinada esfera del saber (Pacheco: 2000; 60-61).

Las formas de organización bajo las cuales se lleva a cabo la investigación científica son muy variadas y dependen del grado de institucionalización alcanzado por ésta. De acuerdo con Berger y Luckmann (1979; 90), la *“institucionalización no es una entidad inmutable e independiente de lo social, sino el conjunto de conocimientos disponibles en torno a una actividad social determinada, que progresivamente se objetiva y trasciende a través de la acción de los individuos y de las instituciones”*. La institucionalización hace referencia a procesos de cristalización continua de variados tipos de normas, de organizaciones y de esquemas reguladores de los procedimientos de intercambio de los diversos bienes, los cuales no son fortuitos ni inmutables,

sino que crean las condiciones de su propia transformación (Eisenstadt: 1974; 89).

Los procesos de institucionalización se basan en la socialización que realizan tanto las instituciones como los individuos para promover la internalización de conocimientos primarios sobre el orden institucional. En el caso de la investigación científica dichos conocimientos primarios se refieren a su objeto de estudio y a sus formas de acceso, los cuales son considerados como principios incuestionables que se repiten a lo largo del tiempo con una regularidad socialmente aceptada y legitimada (Pacheco: 2000; 48). La importancia de la socialización en los procesos de institucionalización radica en su función para definir y construir los "roles" que han de desempeñarse por parte de los actores en el contexto de las instituciones, regulándolos y previendo sus comportamientos.

La investigación "científica" se constituye como espacio social e histórico donde el conocimiento producido con anterioridad se transmite y se aprende como verdad objetiva, sin ningún cuestionamiento. Desde el punto de vista de su institucionalización, lo que actualmente conocemos como investigación científica abarca:

"por un lado, un determinado tipo de conocimientos institucionalizados que la definen, la controlan y la legitiman socialmente y, por otro, un conjunto de procesos anteriores y actuales de cristalización de pautas normativas y de formas de organización que le son específicas" (Pacheco: 2000; 48).

El conjunto de conocimientos que definen a la investigación científica cumple con dos funciones:

“objetivar a todo un sector del mundo social y formar a otros individuos dentro de los esquemas de comportamiento establecidos y controlados, ya sea por las comunidades, las asociaciones, las corporaciones o por cualquier otro tipo de organización social institucionalizada. Formar parte del mundo institucionalizado de la investigación científica, significa identificarse con un mundo definido y controlado por un conjunto particular de conocimientos (*ibidem*; 49)

Durante la primera mitad del siglo XIX, al abrirse las puertas de las universidades a la investigación, éstas últimas se convirtieron en el escenario de la profesionalización de la actividad científica; antes de esa época dicha actividad se diferenciaba poco de otras funciones sociales y sólo unos cuantos la desempeñaban, por lo que el término “científico” fue acuñado en Inglaterra hasta 1840 (Barber: 1979; 334). Sin embargo, a partir del siglo XX cobra importancia el auge de los científicos como grupo social institucionalizado, detentor de mecanismos propios de reclutamiento, de formación y promoción, los cuales se llevaron a cabo a través de una serie de actividades específicas que, además de responder a ciertos indicadores de carácter técnico, dieron como resultado la generación de productos de conocimiento apegados a las normas estipuladas al interior de este sector.

La institucionalización y profesionalización de la investigación y del investigador, dieron lugar a prácticas sociales particulares, valoradas diferencialmente en función de elementos que Pacheco (1994; 24) sistematiza como sigue:

“el tipo de incorporación y/o asunción de normas sociales e institucionales; las condiciones sociohistóricas, institucionales y de grupo que inciden en el desarrollo de la práctica científica; los preceptos normativos no formalizados y que provienen de los diferentes planos sociales, institucionales, de grupos e individuos; la diversidad de formas de representación y/o de manifestación del rigor y de la productividad científica por parte del campo de especialidad; la diversidad de formas y procedimientos de funcionamiento generales y específicos tanto desde la perspectiva de lo social-institucional como de lo cultural-científico y, por último, el valor de la producción científica para la sociedad y para el campo científico”.

Por el contexto institucional donde se circunscriben, no es posible concebir a los investigadores en general ni tampoco pensar que la investigación puede ser explicada como un acto privado, personal o solitario; todo investigador ocupa una determinada posición dentro de un campo científico particular y además, forma parte de una comunidad de investigadores dentro de una institución concreta, ya sea en universidades, institutos tecnológicos, politécnicos, normales superiores, institutos de investigación, centros y departamentos, tanto públicos como privados. En México se les conoce con el nombre genérico de instituciones de educación superior, las que de manera integrada pretenden “alcanzar” objetivos específicos, con respecto a la enseñanza y a la innovación del conocimiento.

Así como para valorar los alcances de la investigación es indispensable situar las posiciones ocupadas en el entorno institucional, la enseñanza para la investigación requiere también de mayores precisiones. En la formación de investigadores, la distinción entre campos disciplinarios y campos

profesionalizantes, así como entre ciencias sociales y humanidades y ciencias experimentales, representa un punto de partida fundamental.

Una cosa es enseñar a estudiantes que tendrán como ocupación la academia, ya sea en la docencia o la investigación, y otra muy distinta es preparar individuos para un mercado laboral profesionalmente especializado y cambiante como lo es el que corresponde a las llamadas carreras liberales. Tampoco se puede enseñar a investigar para la observación, la medición y la experimentación repetida de variable tras variable, de la misma manera que se enseña a investigar para reconstruir y reinterpretar los fenómenos y los procesos sociales donde los individuos se reconocen entre sí, fincando en dicho razonamiento las bases de su identidad y de su pertenencia social.

El acercamiento a los fenómenos sociales a través de la formación para la investigación, sea cual fuere el nivel o escala de observación donde se sitúe la mirada del investigador y del docente de las ciencias histórico sociales (Pacheco: 2000; 71-73), debe ajustarse a la peculiaridad de los fenómenos y a la respectiva dinámica de los cambios. Un recurso metodológico que a nuestro juicio facilita tal acercamiento es precisamente, la noción de "campo social" en el sentido planteado por Pierre Bourdieu⁹. La idea de campo identifica la estructura, funcionamiento y contenidos puestos en juego en la interacción social tanto en la actividad de la investigación como en la formación para la investigación, entendidas ambas como procesos institucionalizados. Es en función de esta distinción que son identificadas tanto las implicaciones como

⁹ Bourdieu ha tratado este tema en varias de sus obras, entre otras en: *Campo de poder y campo intelectual* (1983); *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (1995); "Algunas propiedades de los campos" en *Cuestiones de Sociología* (2000b).

los retos enfrentados por la tarea docente en los procesos de formación de investigadores a nivel de posgrado destacando: a) las prácticas sociales particulares de los agentes que intervienen en dicho proceso; b) la relación existente entre las condiciones presentes y pasadas que han influido en tales prácticas y por último, c) la capacidad para reconocer que tales formas de relación, organización y participación social e institucional de los investigadores y de los docentes tienen su fundamento en la competencia establecida entre quienes participan en dichos campos. Tal competencia se establece de acuerdo con la posición y el control de los capitales cultural y simbólico propios de ambos campos, así como por las posiciones jerárquicas y de poder que ahí se configuran.

2.2. La noción de campo social

Para Bourdieu, los campos sociales se definen como:

“...una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) —cuya posición implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo— y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu y Wacquant: 1995; 64)

De acuerdo con el autor, en la dinámica de todo campo social se distinguen, por un lado, leyes de funcionamiento invariables, válidas para todos los campos: económico, político, científico, deportivo, religioso, etc. pero por otro, propiedades específicas propias de cada campo en particular.

Las leyes generales del funcionamiento de los campos, de acuerdo con Bourdieu (2000b; 112-119) son las siguientes:

- Los campos son espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen del lugar ocupado en estos espacios, se trata de posiciones que pueden ser analizadas independientemente de las características de aquéllos quienes las ocupan.
- En todo campo encontramos una lucha, cuyas formas específicas hay que investigar en cada caso, entre el nuevo ingresado, que trata de cubrir la cuota de ingreso, y el dominante, que trata de defender el monopolio y de excluir la competencia.
- Un campo se define, entre otras cosas, delimitando lo que está en juego y los intereses específicos puestos sobre el mismo. Cada campo engendra el interés que le es propio, que es la condición de su funcionamiento. Es decir, para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego, agentes dispuestos a jugar, dotados de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego.
- La estructura de un campo es un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidos en el juego.

- La estructura de un campo también es un estado de la distribución en un momento dado del tiempo, del capital específico que allí está en juego. Se trata de un capital que ha sido acumulado en el curso de luchas anteriores y que orienta las estrategias de los agentes que están comprometidos en el campo.
- Además de un campo de fuerzas, un campo social determinado constituye un campo de luchas destinadas a conservar o a transformar ese campo de fuerzas. Es decir, la propia estructura del campo, en cuanto sistema de diferencias, es lo que está permanentemente en juego. En definitiva, se trata de la conservación o de la subversión de la estructura de la distribución del capital específico.
- Los agentes comprometidos en las luchas del campo social tienen en común un cierto número de intereses fundamentales, un acuerdo entre ellos acerca de lo que merece ser objeto de lucha, las apuestas y los compromisos que se aceptan tácitamente por el hecho de entrar en el juego.
- Al hablar de luchas permanentes, estamos considerando a los campos sociales en su dimensión histórica; es decir, en los campos se producen constantes definiciones y redefiniciones de las relaciones de fuerza establecidas entre los agentes y las instituciones comprometidos en el juego.

- Los límites de cada campo y sus relaciones con los demás campos se definen y redefinen históricamente. Para Bourdieu, el límite de un campo está marcado por sus efectos, es decir, un agente o una institución forman parte de un campo en la medida en que son afectados y producen efectos en el mismo. Esta definición del límite de campo nos permite orientar nuestras estrategias de investigación y conocer el espacio social dentro del cual se encuentra ubicado el objeto de estudio; así se identifican las grandes líneas de fuerza del espacio cuya coacción se ejerce sobre el punto considerado, evitando el riesgo de buscar en el fragmento estudiado mecanismos o principios que, en realidad, se hallan fuera de él (Bourdieu y Wacquant: 1995; 173).

El hecho de que el campo no pueda entenderse sin un capital en juego, explica también –según el autor–, que el capital propio de cada campo se defina por sus propios límites. Este capital se caracteriza como el conjunto de bienes, no sólo económicos sino de cualquier tipo susceptibles de producción, distribución, acumulación, inversión, consumo y pérdida, a condición de que se les tenga considerados como bienes apreciados, dignos de ser buscados y acumulados. El capital puede ser económico, cultural, social y simbólico (Bourdieu: 1987; 11-15).

Algunas precisiones sobre los capitales cultural y simbólico, directamente ligados con la investigación y la formación en investigación, permiten la identificación de elementos explicativos con respecto a la problemática que encierran cada uno de estos procesos institucionales. El capital cultural se

presenta en tres formas distintas: incorporado, objetivado e institucionalizado (*ibidem*; 15-18); el primero hace alusión al conocimiento asimilado; el segundo, a la posesión de bienes materiales y objetos culturales, y el tercero a la adquisición de títulos o certificados otorgados principalmente por instituciones escolares. Por su parte, el capital simbólico se relaciona con el prestigio, la legitimidad, la autoridad y el reconocimiento. Se trata de principios de distinción que se ponen en juego frente a los otros agentes del campo, principios que se suman a la posición que se ocupa en el campo por el manejo del capital específico que ahí se disputa.

Además de su pertenencia a un campo, los individuos se vinculan con el entorno social del que forman parte, gracias a lo que Bourdieu define como *habitus*. Señala que: "*Hablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada*" (Bourdieu y Wacquant: 1995; 87).

El *habitus* se crea a partir de condiciones sociales preestablecidas con las que un agente se enfrenta a una situación particular; es un sistema de percepción, de apreciación y de acción que hace posible la elección de objetos, la solución de problemas, la evaluación de soluciones en un contexto social dado, pero no necesariamente como un mecanismo reproductor de las condiciones sociales. El *habitus* generado por estructuras objetivas, produce al mismo tiempo prácticas particulares es decir, a la vez que es estructurado también es estructurante. El *habitus* está estructurado por los valores, los intereses, la normatividad, en suma, por la especificidad misma del campo al

que se pertenece; en este sentido, el campo es estructurante de las maneras individuales de sus agentes para percibir, valorar y actuar.

Si pretendemos entender las prácticas de los investigadores y de los formadores para la investigación es necesario establecer una relación entre las condiciones presentes y pasadas que han influido en ellas, ya que en tal relación se encuentra el principio de toda práctica. De acuerdo con Bourdieu (1991; 97-98), las prácticas:

“...no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el *habitus*, principio duradero de su producción. Sólo es posible explicarlas, pues, si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan; es decir, si se relacionan (...) estos dos estados de lo social, relación que el *habitus* efectúa ocultándola en y por la práctica.”

Las condiciones sociales, entendidas como relaciones objetivas que hacen posible al *habitus*, pero que a su vez el *habitus* las hace posibles, se materializan en los campos sociales, ahí donde los agentes ocupan una posición adjudicada de acuerdo con su *habitus*, su capital incorporado y su trayectoria social. De ahí que el agente que pretende incorporarse a un campo deberá cumplir con una serie de características, además de hacer suyas las creencias y los valores puestos en juego en el campo en cuestión. En palabras de Bourdieu: “...los diferentes campos se aseguran agentes dotados de *habitus* necesarios para su buen funcionamiento” (*ibidem*; 115).

2.3. El campo de la investigación, como referente de la docencia en la formación para la investigación

El campo de la investigación científica forma parte del campo intelectual. Para comprender las leyes en función de las cuales se accede al campo científico y se tiene éxito en él, así como el significado real de las constantes encontradas, se hace indispensable un análisis estructural de los sistemas relacionales que definen un estado particular del campo intelectual; todo ello con el objeto de proveer los principios para clasificar los hechos teniendo en cuenta sus propiedades más pertinentes, o sea sus propiedades posicionales.

El campo científico se constituye como un sistema pre-determinado de posiciones, que exige clases de agentes provistos de determinadas cualidades (socialmente constituidas). Bourdieu (1983; 20-21), en lugar de cuestionarse sobre la manera de cómo se llega a ser un científico, se pregunta cuáles deben ser, desde el punto de vista del *habitus* socialmente constituido, las diversas categorías de científicos en una época y sociedad dadas, y cómo en función de éstas, se ocupan posiciones pre-dispuestas en un determinado estado del campo científico.

Como cualquier otro campo social, el campo científico es el lugar de una lucha y, más aún, el espacio de una competencia de carácter científico entre los agentes sociales que lo integran para ocupar posiciones privilegiadas dentro del mismo. Como en todo combate, existen adversarios y aliados; objetivos y medios; estrategias y tácticas; derrotas, treguas y victorias, en fin, rendiciones y negociaciones. Considerar al campo científico como un lugar de luchas, significa romper con la idea de que éste se caracteriza por una

condición pacífica, racional y neutra de la comunidad científica, tal como la describe la corriente de la sociología de la ciencia encabezada por Robert K. Merton (1985). Para este último, los factores internos de la propia ciencia (metodológicos, objetivos) se distinguían de los factores externos (sociológicos, políticos), a los cuales consideraba como no pertenecientes a la propia ciencia. No obstante, visiones posteriores de la sociología de la ciencia, entre ellas la de Barry Barnes (1980), prescindieron de tal distinción y consideraron a los científicos como personas que se ven afectadas por los factores sociológicos.

La dinámica y los mecanismos que regulan las formas de relación, organización y participación social e institucional de los investigadores dentro del campo científico, tienen como base la competencia que se establece entre quienes ahí participan por la posesión y control de los capitales cultural y simbólico, así como por las posiciones jerárquicas y de poder que ahí se configuran, posiciones que dan lugar a desencuentros, controversias, juegos de autoridad, de prestigio, etc. En otras palabras, en esa lucha por la hegemonía de la autoridad científica existen valores e intereses específicos que identifican y distinguen al campo científico como específico, constituyéndose en los principios de la cohesión interna y de adhesión entre sus seguidores, principios tales como la búsqueda del prestigio, el reconocimiento, la influencia, los premios, las promociones, la certificación, la pertenencia a sociedades especializadas, todos ellos, motivos por los que se acepta participar en la contienda.

Las posiciones ocupadas por los distintos agentes en el campo de la investigación son producto de luchas históricas que, a su vez, son parte constitutiva del *habitus* de los agentes, *habitus* portadores de las reglas del juego y del valor de los capitales culturales y simbólicos que son objeto de la lucha en ese campo. Las rivalidades que se presentan en el campo científico son de dos tipos: de afuera hacia adentro y al interior del mismo campo.

La lucha de fuera hacia adentro se refiere a aquellos que pretenden ingresar por primera vez y ser reconocidos en el campo, son ellos quienes deben acoger y respetar los usos y costumbres y enfrentar además, una serie de medidas que les son impuestas por los integrantes del campo, con las que en buena medida se oponen a su ingreso.

Las rivalidades generadas al interior del campo, son protagonizadas por los agentes que a él pertenecen pero defendiendo posiciones distintas; en este caso, luchan ya sea por la hegemonía de una escuela de pensamiento sobre las otras; por la autoridad científica de un agente sobre otro; por el predominio de ciertas formas de enseñanza, etc. Sólo los que gozan de autoridad científica, por el hecho de conocer la estructura, el funcionamiento y la lógica del campo, son los únicos capaces de enfrentar el desafío y de sacar provecho a favor de su posición personal y/o grupal.

Al considerar la tarea de la investigación científica como campo social, advertimos que se trata de un sistema de relaciones, es decir, un conjunto dinámico y variable de posiciones objetivadas, cuyas propiedades son

independientes de las personas, se trate ya sea de investigadores o de docentes involucrados en la formación para la investigación. Se trata de posiciones planteadas en términos de relaciones y que tienen que ver con: a) las distintas corrientes de pensamiento o escuelas integradas por una particular tradición epistemológica, con sus respectivos autores, planteamientos teóricos y operativos; b) modas y personajes actuales a quienes se les atribuye un importante grado de legitimidad, y c) determinadas pautas de interacción social dentro y fuera del marco de las instituciones.

Cada una de estas posiciones influyen en la manera como se desarrolla la tarea docente en la formación de investigadores, constituyendo retos específicos que el docente debe enfrentar, tales como: la medida en que las diversas corrientes de pensamiento predominan como el capital cultural a partir del cual los docentes desarrollan su actividad formativa; el peso de las posturas asumidas en torno al conocimiento y su identificación con las “modas científicas” a las que se les atribuye un cierto grado de legitimidad, modas que el docente adopta con la finalidad de mantenerse a la “vanguardia” con respecto a los conocimientos que imparte; por último, la ubicación institucional del docente puede incidir facilitando o dificultando sus tareas. A continuación revisaremos cada una de estas posiciones en el campo de la investigación en ciencias sociales y, en el siguiente capítulo, las analizaremos específicamente en lo que compete a su particularidad dentro del ámbito de las ciencias penales, en especial en el caso de la formación de maestros en jurídico penal y criminología.

2.3.1. Corrientes de pensamiento y escuelas. Principales planteamientos teóricos y operativos

En la constitución histórica del campo de la investigación en ciencias sociales, advertimos que los fenómenos propios de estas ciencias han sido estudiados desde diversas corrientes teóricas y epistemológicas que no siempre han coincidido entre sí. Tales aproximaciones están circunscritas en debates y controversias que históricamente se han traducido en clasificaciones, tendencias y puntos de vista epistemológicos.

Algunas de las clasificaciones más reconocidas en el campo de la investigación social y en las que han confluído numerosos autores, son las identificadas en función de su origen y papel sociohistóricos. Tales clasificaciones han contribuido a la objetivación del conocimiento por parte de las comunidades académicas universitarias de investigadores y docentes involucrados en la formación para la investigación, jugando como bienes de capital en torno a los cuales se fincan luchas ya sea por el prestigio o el predominio dentro de los campos específicos, como es el caso de las ciencias penales.

En las clasificaciones formuladas y que han sistematizado la trayectoria seguida por la producción del conocimiento, destacan tres criterios que les dan fundamento:

- a) Las eclécticas que parten de diferentes presupuestos epistemológicos, sociales y metodológicos.
- b) Las que tratan de superar la oposición entre el carácter objetivo y subjetivo del conocimiento.

c) Las que han puesto su atención en los aspectos epistemológicos.

Bajo el criterio de las posturas eclécticas, Antonio Berthier (s/f), propone cinco de estas tradiciones de pensamiento sociológico, distinguiendo para cada una de ellas, los diferentes presupuestos que las caracterizan:

- Los positivismos, que inician con Augusto Comte (positivismo clásico), y tienen entre sus representantes más importantes a Herbert Spencer y a Emilio Durkheim. Esta perspectiva considera a los fenómenos sociales como realidades objetivas susceptibles de ser tratadas con los mismos instrumentos de análisis utilizados por las ciencias naturales. De acuerdo con esta postura, el conocimiento científico debe atenerse a los hechos, los cuales son observados rigurosamente y comprobados mediante la experimentación; mientras esta última no se realice, las proposiciones generales serán hipotéticas. Ya para el siglo XX, exponentes neopositivistas, como los pensadores del Círculo de Viena (Robert Carnap, Karl Popper y Karl Gustav Hempel, entre otros), postulan la unidad metodológica de todas las ciencias, cualquiera que sea su objeto, siendo el modelo de las ciencias naturales (o de las ciencias físico-matemáticas) el modelo obligado para cualquier investigación científica.
- La corriente *hermenéutica o histórico-culturalista*, nacida en Alemania a principios del siglo XX, tiene como principal representante a Max Weber. Esta postura trasciende al positivismo y reivindica el carácter particular e irrepetible de los fenómenos sociales a los que atribuye una significación cultural e histórica que debe ser interpretada por el científico social.

- La *tradición crítica o teoría crítica de la sociedad*, nace a mediados del siglo XX con el proyecto interdisciplinario de la Escuela de Frankfurt; ésta es representada por pensadores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Jürgen Habermas, quienes asumen como principio fundamental el carácter eminentemente transformador y emancipador del conocimiento filosófico y científico.
- La *teoría de sistemas en sociología*, también surge a mediados del siglo XX, con la teoría general de la sociedad propuesta por el sociólogo norteamericano Talcott Parsons y es considerada como uno de los intentos más ambiciosos de explicación teórica del orden social. A finales del siglo XX, el alemán Niklas Luhmann, radicaliza los planteamientos de la tradición sistémica y genera una teoría de sistemas en sociología que identifica a la comunicación como elemento central de la sociedad. Para esta corriente, lo social puede ser descrito como una estructura auto-generativa (sistema) capaz de modificarse incrementando su complejidad y diferenciación por medio del contacto con su entorno.
- El *interaccionismo simbólico* es desarrollado en los Estados Unidos por la Escuela de Chicago, por autores como John Dewey y George Herbert Mead. Esta tradición concibe a lo social como un entramado constituido por intercambios simbólicos, acciones o comunicaciones orientadas y constantemente redefinidas por los actores en función de sus consecuencias prácticas.

Entre las clasificaciones que tratan de superar la falsa dicotomía planteada en las ciencias sociales entre objetivismo y subjetivismo figuran, entre otras, la teoría crítica de Jürgen Habermas, la sociología del conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann y el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu.

- Jürgen Habermas (1992; 193-214), en sus trabajos sobre la relación entre conocimiento e interés y sus contribuciones al debate contra el positivismo, nos proporciona un escenario sobre el estado actual de las ciencias, distinguiendo tres clases:
 - Las ciencias de la naturaleza, las cuales tienen como objeto de estudio los hechos, fenómenos y procesos naturales del orden físico destinados a dominar la naturaleza empírica y someterla al servicio del hombre. Su interés es el control, la instrumentación, la manipulación experimental.
 - Las ciencias histórico-hermenéuticas, enfocadas al estudio de lo histórico-humano o histórico-social, distinguiendo como su método, la interpretación. A estas ciencias corresponde un interés práctico que consiste en el conocimiento de las interacciones entre los individuos durante el trabajo, con el propósito de acrecentar el consenso, la comprensión y el respeto entre los mismos.
 - Las ciencias críticamente orientadas, tanto empíricas como interpretativas que tienen un interés liberador basado en la

emancipación de cualquier tipo de alienación individual o social, así como en la denuncia de ideologías y de la explotación del hombre por el hombre.

- La tesis fundamental de Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1979), consiste en afirmar que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales cualquier cuerpo de conocimiento llega a quedar establecido socialmente como realidad. Para estos autores el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación no sólo con un ambiente natural determinado sino también, con un orden cultural y social específico, mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla. Este orden social humano no deriva de las "leyes de la naturaleza" sino que existe solamente como producto de la actividad humana. La relación entre el hombre (productor) y el mundo social (su producto) es dialéctica o sea, ambos interactúan y se transforman mutuamente.

- Por su parte, Pierre Bourdieu define su enfoque teórico como estructuralismo constructivista. Por estructuralismo, quiere decir:

"...que existen en el mundo social mismo y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones (Bourdieu: 1988; 127).

Por constructivismo entiende:

" ...que hay una génesis social de una parte de los esquemas de la percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo

habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales”
(*idem*).

Para explicar las acciones sociales desde una perspectiva sociológica, no basta la sola descripción de las condiciones objetivas, sino que es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su respectivo proceso de producción. Se trata de rescatarlo no en cuanto individuo sino como agente socializado, es decir, de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social.

Esta actitud metodológica lleva a sustituir la relación ingenua entre el individuo y la sociedad, por otra construida entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, plasmadas en condiciones objetivas y las estructuras sociales internalizadas. Las primeras se refieren a campos de posiciones sociales históricamente constituidos y las segundas, al *habitus* entendido como sistemas de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social. Esta perspectiva teórica, a través de la relación dialéctica entre ambos conceptos construidos de campo y *habitus*, propone la necesidad de superar la falsa dicotomía planteada en las ciencias sociales entre objetivismo y subjetivismo.

Por último, entre los autores que han centrado su atención sobre la base del criterio epistemológico, tenemos a Gastón Bachelard, Jean Piaget y Hugo Zemelman.

- Para Bachelard el problema del conocimiento científico no se encuentra en aspectos externos como la complejidad de los fenómenos estudiados ni en la debilidad de los sentidos para captar estos fenómenos, sino que se presenta en el acto mismo de conocer. Es ahí donde aparecen entorpecimientos y confusiones, que este autor llama obstáculos epistemológicos.

Los obstáculos que debe superar la cultura científica, de acuerdo con Bachelard (1993; 15-27), son los siguientes:

- La observación o experiencia básica que se coloca por delante y por encima de la crítica. Esta observación muestra un derroche de imágenes de manera natural que considera fácil de comprender; se desarrolla en el mundo de las palabras y de las definiciones y carece de perspectiva para rectificar los errores, caracterizando de este modo al pensamiento científico. A juicio de Bachelard no existe una vinculación entre la observación y la experimentación, ya que esta última debe apartarse de las condiciones ordinarias de la observación o experiencia comunes.
- Los peligros que conlleva la generalización prematura de las primeras consideraciones, ya que no se toman en cuenta o no se reconocen otras consideraciones. El progreso del conocimiento científico se retrasa por la falsa doctrina de las leyes "generales", ya que éstas encierran la seducción de una respuesta demasiado rápida, inmovilizando el pensamiento. Asimismo, los conocimientos generales son casi siempre

conocimientos vagos y carecen de la precisión necesaria para ser considerados científicos.

- El obstáculo verbal, consistente en la falsa explicación lograda mediante una palabra explicativa que pretende dar cuenta del pensamiento analizando un concepto, en lugar de implicar un concepto particular en una síntesis racional.
- El peligro del conocimiento unitario y pragmático, es decir, la explicación por la unidad de la naturaleza y por la utilidad de los fenómenos. La idea de una naturaleza homogénea y armónica, anula todas las posibles singularidades, todas las contradicciones de la experiencia; asimismo, la búsqueda de la utilidad humana no sólo como una ventaja positiva, sino como principio de explicación se convierte en un obstáculo para el pensamiento científico.
- El obstáculo del sustancialismo, consistente en la insistente explicación de las propiedades por la sustancia, tendencia que detiene la investigación en lugar de provocarla. El espíritu científico no puede ligar los elementos descriptivos de un fenómeno con una sustancia sin esfuerzo alguno de jerarquía, sin determinación precisa y detallada de las relaciones con los demás objetos.
- Finalmente, Bachelard analiza el obstáculo animista de las ciencias físicas, consistente en que las ideas de sustancia y vida, concebidas ambas de manera ingenua, introducen en las ciencias físicas innumerables propiedades que contradicen los verdaderos valores del pensamiento científico. A lo largo de los siglos XVII y XVIII se tenía la creencia de que la naturaleza en todos sus fenómenos estaba implicada

en una teoría general del crecimiento y de la vida, donde esta última no estaba encerrada en el ser que animaba sino que se propagaba en el espacio como un poder físico. Este obstáculo fue superado desde el siglo XIX, pero Bachelard lo analiza para demostrar el poder de un obstáculo en la misma época en que fue superado.

- La epistemología de Jean Piaget¹⁰, destaca la importancia de la estructuración de los conocimientos con respecto a su coherencia interna, a las condiciones en que se generan y a la forma en que se accede a los mismos. Según las premisas piagetianas, si analizamos el proceso en que se genera el conocimiento advertiremos que el acto de conocer, plantea un escenario en el que además del sujeto y del objeto presentes en el esquema tradicional, figura la estructura cognoscitiva inherente a todas las relaciones de conocimiento. A diferencia de lo que plantean las filosofías racionalistas y empiristas que conceden el rol protagónico al sujeto o al objeto, Piaget, traslada ese protagonismo a la estructura cognoscitiva; su proceso constitutivo y su propia conformación, proporciona la herramienta esencial para la construcción del objeto. Piaget no cree en el carácter innato de las estructuras cognoscitivas ni en una simple sumisión a los objetos, sino que pone el acento en las actividades del sujeto que se producen cuando hay problemas por resolver. El sujeto, al fortalecer sus estructuras cognoscitivas se autoconstruye en el proceso pero a su vez, construye una imagen del objeto que le permite interactuar con el objeto propiamente dicho. En este sentido, el progreso del conocimiento no se

¹⁰ Piaget, aborda este tema en varias de sus obras: *Psicología y Epistemología* (1975); *Tratado de lógica y conocimiento científico* (1979); *Epistemología genética* (1986).

debe ni a una programación hereditaria innata, ni a una acumulación de experiencias empíricas, sino que es el resultado de una autorregulación a la que podemos llamar "equilibración" o equilibrio.

- Cerramos este esbozo de algunos de los criterios que han dado lugar a las diversas clasificaciones del conocimiento social, con la propuesta de Hugo Zemelman¹¹, quien sostiene que la discusión sobre la ciencia y su racionalidad requiere de una clara distinción sobre cuál es la particularidad de la ciencia que se ha tomado como base para la reflexión epistemológica. El autor plantea la discusión sobre las ciencias sociales desde la perspectiva definida por la forma que asume la organización del razonamiento; dicha organización es entendida como la aprehensión de la realidad donde tiene lugar la construcción teórica y su producto: la explicación de los fenómenos.

La principal preocupación radica en encontrar una forma de razonamiento más adecuada para explicar la compleja articulación de la realidad sociohistórica, discusión que se circunscribe dentro del marco problemático de:

"...la construcción de una epistemología referida a la realidad histórico social como dándose, lo que exige que la organización del pensamiento asegure una apertura hacia esa realidad objetiva en constante cambio; especialmente hacia los campos históricos en cuyos límites se pueda llegar a identificar opciones de praxis sociales de transformación" (Zemelman: 1987; 1).

¹¹ Zemelman hace este planteamiento en diversas de sus obras, entre ellas: "Razones para un debate epistemológico", en *Revista Mexicana de Sociología* No. 187 (1987); *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento* (1996); "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica" en *Foro Nacional sobre la formación de profesores universitarios, s/f*, entre otros.

Zemelman se enfrenta a la realidad a partir de la construcción de un conocimiento que avance en su transformación, siendo esta transformación el contenido de las prácticas sociales. Las principales características de su propuesta metodológica son las siguientes (1996; 100 y 101):

- La realidad sociohistórica constituye una articulación en movimiento que distingue entre lo dado y lo que está dándose.
- La construcción del conocimiento distingue entre las referencias empíricas (como lo dado) y los requerimientos de la potencialidad (como lo dándose), que cumplen entre ambos el requisito de objetividad.
- El concepto de realidad como movimiento cumple una función epistemológica más que ontológica, que:
- Constituye la base para recuperar la historicidad de la razón cognoscente, con base en la crítica de lo dado, e
- Impulsa la apertura de la razón para asimilar lo no dado de la realidad, que es su movimiento.
- La formulación de la teoría se subordina al esfuerzo de reconstrucción del problema que ha servido como punto de partida para aproximarse a su especificidad histórica. Dicha reconstrucción delimita la base real desde la cual se definen opciones de teorización para transformar al problema inicial en objeto teórico de estudio.
- El razonamiento sobre la realidad histórica tiene que ubicarse en un campo más vasto que el de la teoría, es decir, en un horizonte histórico que permita la delimitación de un campo de objetos, más que

restringirse a un objeto particular que, por lo general, queda circunscrito a una estructura teórica.

- La recuperación de la historicidad del problema se acompaña de un control de sesgos teóricos ideológicos para evitar la reducción del problema a un esquema predeterminado, como un esfuerzo por resolver la adecuación histórica de una teoría, entendida como su capacidad para dar cuenta del modo en que se articula concretamente una realidad particular, en un tiempo y un espacio determinados, así como de sus potencialidades de transformación.
- Para que el uso de la teoría sea históricamente adecuado se requiere distinguir entre el pensar teórico y el pensar constitutivo del razonamiento teórico. El primero organiza todo un sistema de información, mientras que el segundo no se refiere a ningún tipo de información organizada, sino al esfuerzo para aprehender el cambio de la realidad en todas sus formas espacio-temporales, antes que encuadrarlo en una estructura de explicación teórica que tiene lugar en un marco de condiciones preestablecidas.

Lo anterior implica un uso crítico de la teoría que consiste en una problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones de modo tal que permita definir un campo de relaciones posibles, más que reducir dichas relaciones a los contenidos expresados en los cuerpos teóricos. (Zemelman; s/f; 2).

En el campo de la investigación social, no solamente existen distintas corrientes de pensamiento en función de las cuales se ocupan posiciones por quienes forman parte del campo científico sino también, estos conocimientos objetivados producto de las diversas clasificaciones que hemos analizado, constituyen el capital cultural a partir del cual, los agentes compiten dentro de los campos de la investigación y de la docencia para la formación en investigación, por la búsqueda de mejores posiciones jerárquicas, de poder y de reconocimiento. Del mismo modo, el capital cultural de cada docente se constituye como el fundamento de sus actividades de formación para la investigación.

En la perspectiva de Hugo Zemelman, el meollo de la transmisión del conocimiento se encuentra en la problematización de los contenidos, donde el aprendizaje puede ser de los propios contenidos, o bien, de formas de construcción teórica. Se trata no sólo de conocer sino de ayudar a pensar, trascendiendo la dimensión de los contenidos acumulados, para llegar a confrontarse con la realidad. De esta manera, la transmisión del conocimiento consiste en una reconstrucción de la teoría como sistema y de cada uno de sus contenidos, lo que sirve para reforzar la idea de que más que enseñar sistemas cerrados se transmitan las formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento que se vive.

La transmisión tiene como objetivo ubicar a los contenidos (acumulados o sistemáticos) en el marco de la lógica bajo la cual fueron descubiertos, proceso que supone manejar al conocimiento en función de ejes problemáticos en los

que se manifiesten determinados contextos históricos. De este modo, en la formación académica debiera predominar el desarrollo de la conciencia y de la capacidad de pensar por sobre la idea obsoleta de confundir la riqueza del pensar con la cantidad de información; o bien, en privilegiar el razonamiento de los procesos constitutivos de los fenómenos reales por sobre la lógica de sus productos históricos (Zemelman: s/f; 8-12).

Por el contrario, la transmisión del conocimiento para el enfoque positivista se basa en una concepción de la realidad como única, tangible, que para su estudio puede ser fragmentada en partes y cada una de ellas puede ser investigada por separado; que busca la objetividad, entendiendo por ésta un conocimiento fáctico que prescinde de opiniones, sentimientos y valoraciones. En este sentido, el positivismo concibe a la investigación social como una actividad neutra que puede ser enseñada mediante un método único integrado por una sucesión de pasos o etapas que se deben dar para descubrir nuevos conocimientos, en la búsqueda de leyes que permitan la generalización, independientemente de los sujetos, del tiempo y del espacio donde se han generado.

2.3.2. Modas y referentes de legitimidad

A lo largo del tiempo, las posturas asumidas en torno al conocimiento han prevalecido al interior de los campos de la investigación y de la docencia, atendiendo no sólo a su condición de contenidos objetivados (capital cultural), sino también como "modas" científicas que surgen y se expanden cuando algunas corrientes de pensamiento propician un gran número de investigaciones, limitándose a repetir y a reificar algunas ideas o principios

formulados por autores o corrientes de pensamiento, sin contextualizarlos en el debate epistemológico donde tales ideas o principios fueron formulados. Estas “modas” científicas dan lugar a que algunos agentes que desarrollan su tarea de investigación y docencia dentro de alguna corriente donde confluyen numerosos investigadores o docentes, presupongan que por este solo hecho, sus aportaciones son innovadoras.

Dos ejemplos de la presencia de las “modas” dentro del campo específico de la investigación educativa son los siguientes:

- La influencia del enfoque positivista que se vincula con la preocupación centrada en lo instrumental y busca construir una propuesta universal, reduciendo el estudio de los problemas educativos a una detallada precisión de variables e indicadores, donde a la indagación experimental de las mismas, es atribuida la capacidad de establecer leyes universales que pueden ser utilizadas como predictoras de la ocurrencia de determinados fenómenos. Sus estrategias de indagación se desprenden de la metodología experimental: grupos experimentales y grupos control, aplicación de pretest y posttest, entre otros recursos. Dentro de este enfoque, la teoría conductista de Skinner destaca por dar pie a la corriente conocida como “tecnología educativa”; la recurrencia de este esquema interpretativo durante la década de los setentas del siglo XX, favoreció la realización de una serie de investigaciones en el terreno de la educación que no promovieron precisamente una reflexión mayor sobre sus propias limitaciones, con respecto a la especificidad de los problemas que pretendían estudiar.

- Una moda científica muy significativa es mencionada por Bourdieu (1995; 167-168) cuando afirma que los empiristas de la escuela norteamericana, Talcott Parsons, Robert K. Merton y Paul Lazarsfeld principalmente, constituyeron un "holding" científico muy poderoso que dominó la sociología mundial por más de 30 años.

Uno de los postulados básicos de esta moda fue la división entre teoría y metodología, pues consideró a la primera como ajena a cualquier aplicación y entendió a la segunda como un catálogo de preceptos que no tenían vinculación con aspectos epistemológicos ni teóricos, ignorando que las elecciones metodológicas son inseparables de las elecciones teóricas para la construcción de un objeto de conocimiento.

- Otra moda relacionada con la anterior surgió en la década de los sesenta del mismo siglo XX, en particular con el movimiento denominado "nueva sociología de la educación"; en este caso se desarrollaron diversas perspectivas de investigación que utilizaron una serie de técnicas etnográficas aplicadas al estudio de fenómenos educativos. Esta forma de indagación tuvo una importante aceptación y fue a partir de ella que se estudiaron temas tales como: las relaciones cotidianas entre docentes y estudiantes, las formas de autoridad en el salón de clase, los mecanismos de socialización escolar, entre otros. Varios autores han llegado a sobredimensionar las ventajas de esta opción teórico-metodológica, considerando que tal perspectiva de estudio es la única o la mejor forma de estudiar la problemática educativa, sin analizar cada caso en particular para

utilizar las técnicas que puedan ser pertinentes dada la definición del objeto y las condiciones prácticas de recolección de datos. Asimismo, algunos etnógrafos aún no han superado el enfoque empirista norteamericano y realizan observaciones desprendidas de categorías teóricas, considerando que éstas “emergen” del material que ha sido observado.

Muchas otras “modas” tanto en lo social como en lo educativo han incidido durante lapsos considerables, modas tales como las relacionadas con la teoría de la “reproducción”, la teoría de la “dependencia” y del “imperialismo”, entre otras; sin embargo, su importancia radica no sólo en la forma como se han constituido y legitimado dentro del campo de la investigación y en la enseñanza para la investigación, sino fundamentalmente por sus limitados efectos en la innovación del conocimiento y en los procesos de aprendizaje.

2.3.3. Pautas de interacción social dentro y fuera del marco de las instituciones

Las prácticas de investigación y de docencia para la formación en investigación son llevadas a cabo por una comunidad de investigadores y docentes en un contexto institucional que establece líneas, políticas y regulaciones que orientan dichas prácticas. Al formar parte de un contexto institucional, los investigadores y docentes tienden a adoptar el conjunto de creencias y prioridades que prevalecen en dichos contextos, reforzando la estructura de autoridad de las propias organizaciones (Popkewitz: 1988; 225).

De acuerdo con Pacheco (2000), la gran diversidad de pautas de interacción que llevan a cabo los investigadores y los docentes en los distintos

contextos institucionales en los que se insertan se pueden ordenar en dos grandes tendencias:

- a) Los investigadores que se ubican en espacios institucionales formales que se rigen por los preceptos de la autoridad del Estado y/o de la autoridad científica, actúan como expertos al servicio de los responsables políticos, aportando sus conocimientos técnicos para hacer eficiente y eficaz la administración de las instituciones. Las acciones de los individuos se orientan hacia la ejecución de actividades que garanticen el mantenimiento de las pautas institucionales y científico-culturales establecidas por el mundo de la razón burocrática, es decir, con valores y significados ajenos a los fines de la ciencia. En estos casos, el predominio de la conciencia teórica del investigador, entendida como un razonamiento apriorístico *“organiza la lectura sobre la realidad que se pretende estudiar marginándola de su particularidad histórica y de las condiciones específicas y únicas que la producen y explican”* (Pacheco: 2000; 43).

Por analogía, advertimos que los docentes también se ubican en espacios institucionales donde lo que se busca es la eficiencia y eficacia administrativa de las instituciones, y donde en el proceso formativo se pone más atención en el manejo del conocimiento ya codificado que en la construcción propiamente del pensamiento. Dentro del ámbito del posgrado, predominan los programas de estudio y cursos que se imparten para la formación de investigadores basados principalmente en temas relacionados con el diseño de la investigación y con énfasis en aspectos

técnicos y metodológicos que están al margen de las tradiciones epistemológicas¹² donde se plantean las interrogantes científicas fundamentales; dichos programas y cursos confunden la formulación de reglas y procedimientos de recolección de información con la labor propiamente científica.

En los espacios institucionales destinados a la formación de maestros y de investigadores, las recompensas académicas basadas en la evaluación institucional de los profesores y de los investigadores obedecen más a criterios de productividad académica de índole cuantitativa (número de obras publicadas, citas en revistas internacionales, etc.), en detrimento de valoraciones relativas a la innovación del conocimiento, a la originalidad de las propuestas o al impacto de las mismas, situación que condiciona las prácticas de formación, sus objetivos y sus posibilidades de resolución en el terreno de los procesos.

- b) Los investigadores que se ubican en instituciones que responden a necesidades científicas, definidas por Pacheco (2000; 44) como *“espacios que se institucionalizan con base en múltiples procesos y prácticas de interacción e intercambio donde los individuos juegan un papel fundamental”*. En tales espacios las relaciones sociales que se establecen entre sus integrantes se redefinen y actualizan por las condiciones del entorno social, económico, político, cultural y científico prevalecientes, para de ahí tomar conciencia de su particularidad histórica. En este tipo de

¹² Para profundizar en las nociones de técnica, método y epistemología se puede consultar a Jamous (1968), quien nos proporciona una visión de conjunto y visualiza la idea de niveles implicativos entre estas tres nociones.

instituciones las prácticas de interacción que establecen los investigadores y docentes, tienden más hacia el análisis global de la sociedad y a la propuesta de cambios y transformaciones.

Específicamente dentro del ámbito de la enseñanza de la investigación, ya sea de maestros o de investigadores, los actores que forman parte de dichas instituciones están en condiciones de plantearse diversas preguntas sobre cómo estimular la disposición a pensar, a problematizar los fenómenos y a proponer nuevas formas de razonamiento que permitan romper con los límites de lo establecido; a formar para la construcción del conocimiento, más que manejar la transmisión de un conocimiento previamente codificado.

Capítulo 3

La formación para la investigación en el contexto de las ciencias penales

En los capítulos anteriores se considera a la investigación como la base de la formación y de la docencia en los estudios de posgrado, abordándola desde la perspectiva de "campo social" donde confluyen intereses y posiciones, así como el predominio de las diversas concepciones y prácticas que históricamente han acompañado al proceso de institucionalización de la investigación en los diversos campos del conocimiento. En este capítulo el análisis está destinado a la problemática que en su condición de "campo social", encierra la formación para la investigación en el contexto de las ciencias penales; en este espacio destacan por su importancia el derecho penal y la criminología, ramas de estas ciencias cuyo fundamento es el estudio del delito y del delincuente, así como los factores que influyen en su producción y reproducción en la sociedad.

Situamos históricamente el proceso de la institucionalización del derecho penal y de la criminología como campos de conocimiento, como actividades profesionales y como referentes de la tarea docente, partiendo de la caracterización del ámbito del derecho y de la profesión jurídica, para de ahí ubicar el papel de las ciencias penales y su institucionalización en el contexto

del derecho. Por último, abordamos el funcionamiento y los contenidos puestos en juego en la interacción social dentro del campo de la formación de maestros en ciencias penales, determinando las implicaciones y los retos que se plantean para la tarea docente en este ámbito. El análisis en su conjunto se funda en el reconocimiento de que las formas de relación, organización y participación social e institucional de los docentes, cobran sentido en la competencia que se establece entre quienes ahí participan por las posiciones jerárquicas y de poder, para tener el control de los capitales cultural y simbólico propios de este campo.

3.1 Las ciencias penales dentro del ámbito del derecho

Desde el punto de vista sociológico, el derecho se define como un tipo de control social basado en una forma peculiar de imposición que normalmente se lleva a efecto mediante el empleo legítimo de la fuerza (Mayhew; 1979; 512). Las diversas teorías sobre el control social dan por supuesto que para establecer y mantener el orden, la sociedad debe limitar la tendencia del hombre a perseguir a toda costa su interés propio; para tal efecto se cuenta con medios primarios de control social como lo son: la familia, el barrio y la comunidad. Entre los medios secundarios destaca el derecho, la prensa y la política (Pitts: 1979; 160-161). Para entender al derecho como instrumento de control social es conveniente ubicarlo en los periodos y ámbitos de su aparición, desarrollo y aplicación.

El derecho ha evolucionado pasando desde la primitiva defensa propia, hasta la imposición centralizada de normas. En los países de Europa

continental y de Latinoamérica, el derecho se vincula con la cultura jurídica de la antigua Roma, sin embargo, este concepto se ha ampliado a partir del surgimiento del Estado moderno, a finales del siglo XVIII. Desde entonces, el derecho en Occidente se ha desarrollado y afianzado como la expresión de una forma específica de organización social, surgida del nuevo modo de producción, de distribución y de acumulación de la riqueza, modo ampliamente identificado como capitalista que requirió e instrumentó formas jurídicas mediante las cuales fuera posible su legitimación, impidiendo cualquier intento de subvertir el orden social regulado por ese derecho específico. Es así como el derecho se presenta como orden social, garantizado por el poder del Estado y como una prerrogativa protegida por los poderes públicos (Bergalli: s/f, 1-2).

Al concentrar el Estado la producción y aplicación de las reglas jurídicas, así como la monopolización de la fuerza legítima y la capacidad punitiva surge, de acuerdo con Max Weber, lo específicamente jurídico ya que existe un aparato coactivo compuesto por una o más personas cuya misión específica es aplicar unos medios de coacción especialmente establecidos, a fin de imponer el cumplimiento de una norma (Selznick: 1979; 502). El derecho se constituye así como la *"empresa de someter a la conducta humana a la autoridad de las normas"*, acción que presupone la identificación de las pretensiones u obligaciones sociales que merecen una convalidación o una imposición oficiales (Lon L.Fuller, cit. por Selznick: 1979; 505).

En la moderna democracia liberal, el baluarte más importante de la independencia jurídica ha sido la aceptación del derecho como representante

simbólico de la limitación del poder gubernamental; en este sentido puede decirse que el derecho aspira a una realización moral denominada legalidad o “imperio de la ley”, que se ha sostenido a sí misma gracias a dicha representación simbólica con respecto a su capacidad reguladora y normativa del poder.

Por su parte, Bourdieu aplicando su teoría de los campos y de los espacios sociales al campo jurídico, afirma que:

“...el derecho, en su coherencia de sistema de leyes, es el producto de un prolongado trabajo de sistematización acumulativo, pero de una acumulatividad que no es la de la ciencia; de un prolongado trabajo de producción de coherencia, de “racionalidad”, que se realiza en un espacio particular al que yo llamo un campo, es decir, un universo en el que se juega a un juego determinado según determinadas reglas, y en el que no se entra...(si no se posee) una competencia específica, una cultura jurídica indispensable para jugar el juego...”(Bourdieu: 2003; 2).

Este enfoque pone de manifiesto cómo la evolución del derecho está ligada no sólo a factores externos, sino a las propias reglas de competencia entre cuerpos profesionales que se dan al interior de este campo; es ahí donde se produce y se ejerce la autoridad jurídica que es la forma por excelencia de la violencia simbólica legítima¹³ y cuyo monopolio corresponde al Estado, entidad que puede recurrir también al ejercicio de la fuerza física (cfr. Bourdieu:2002; 155-159).

¹³ Para Bourdieu, el derecho se constituye como la violencia simbólica por excelencia, al dar forma a prácticas que a partir de ese momento se reconocen como convenientes, legítimas o necesarias.

En el campo jurídico los distintos agentes (abogados, jueces, profesores, etc.) se enfrentan permanentemente por el monopolio para decir qué es el derecho, dejando fuera a los que no tienen ni la autoridad ni la capacidad para definirlo; la lucha consiste en la capacidad socialmente reconocida para interpretar un cuerpo de textos que consagran la visión legítima, recta del mundo social (*ibidem* 160). Como todo campo, el jurídico se define por un interés específico o *illusio*: la creencia y aceptación del formalismo jurídico como un método propio, neutral, impersonal y capaz de dar una solución justa usando principios universales, idóneos para legitimar la decisión jurídica por sí misma. Este formalismo jurídico propicia que el lenguaje jurídico se manifieste también como universal y neutro, aparentemente sin contenidos políticos o éticos. Junto a este lenguaje, se necesita una estructura global que mantenga la creencia en dicha neutralidad y validez del derecho y, por tanto, en la legitimidad de los que están encargados de crearlo y aplicarlo. En palabras de Bourdieu (2003; 6): *"El derecho no es lo que dice ser, lo que cree ser, es decir, algo puro, completamente autónomo, etc. Pero el hecho de que se crea tal, y que logre hacerlo creer, contribuye a producir unos efectos sociales completamente reales; y a producirlos, ante todo, en quienes ejercen el derecho"*.

En el campo jurídico se enfrentan, asimismo, concepciones sobre:

- La forma de entender el derecho: como teoría o como praxis;
- Los principios que deben regir al derecho en su conjunto: los del derecho privado (vinculados a la realidad social y a la economía) o los del derecho público (relacionados con una supuesta justicia social);

- Lo que está prohibido y lo que está permitido hacer a los agentes e instituciones jurídicas. Estas reglas aparecen como neutras y necesarias para la administración de justicia y contribuyen a mantener la distribución de poder entre sus miembros (jueces, procuradores, abogados, entre otros).

La formación de las reglas de juego del campo jurídico nos remite a la idea del *habitus* propio de este campo, consistente en categorías que estructuran la forma de percibir y apreciar los conflictos ordinarios, transformándolos en confrontaciones jurídicas. Dicho *habitus* tiende a reproducirse a lo largo del tiempo, manteniendo la distribución del poder tanto al interior del propio campo como entre el campo y el resto de la sociedad.

El capital que está en juego dentro del campo jurídico es una mezcla de capital cultural y social. El capital cultural tiene que ver con la posesión de un tipo de información valorada en el espacio social, por ejemplo el conocimiento de los egresados de las escuelas de derecho, de los sociólogos del derecho o de los magistrados, entre muchos otros. El capital social es la suma de recursos que acumula un individuo o un grupo mediante relaciones de mutuo conocimiento y reconocimiento: normalmente los integrantes de este campo (abogados, procuradores, notarios, etc.) tienen un capital social proveniente de la correspondencia entre por un lado, sus posiciones en el campo jurídico y por otro, las posiciones que ocupan en el campo social (prestigio, reputación, autoridad); también, poseen conexiones con el campo político, con el campo educativo o con el campo científico para defender e incrementar las cantidades de capital cultural propio de su campo (Morales de Setién: 2002; 69-70).

Al surgir el derecho bajo una forma plenamente diferenciada se abre el camino para el desarrollo de una congregación profesional, mediante el establecimiento de un mercado de servicios jurídicos y el reconocimiento de la profesión jurídica. De acuerdo con Bourdieu (2002; 191), la constitución del campo jurídico es inseparable de la instauración del monopolio de los profesionales sobre la producción y la comercialización de esta categoría particular de productos que son los servicios jurídicos. Cuanto más aspira la sociedad a la legalidad, mayor es la necesidad de una profesión jurídica autónoma; la profesión jurídica se configura en parte, en función de las necesidades sociales pero ejerciendo una gran influencia sobre la orientación de los órdenes jurídico y social, inculcando en la comunidad el valor del derecho. La profesión jurídica abarca a todos aquellos que asumen una determinada responsabilidad en la administración de un ordenamiento jurídico. La naturaleza y alcance de esa responsabilidad puede variar y desempeñarse bajo diversos papeles sociales, entre los cuales podemos distinguir cinco categorías principales de especialistas del derecho: los juzgadores (jueces y magistrados); los procuradores; los abogados litigantes; los consejeros jurídicos y los eruditos del derecho (profesores, tratadistas, historiadores).

La práctica profesional de los abogados ha estado tradicionalmente organizada en colegios gremiales, que en algunos países tienen gran poder para regular dicha práctica, mediante la elaboración de normas de admisión y cánones éticos, así como proponiendo reformas del derecho y de la administración de justicia. Además de esta diferenciación interna de la

profesión y del control de su práctica profesional, la enseñanza jurídica ejerce también una gran influencia sobre el carácter de la profesión y la orientación del derecho, controlando el acceso a la profesión y preparando a los futuros abogados. Los criterios de acceso a la profesión pueden propiciar que el derecho se convierta en propiedad de una clase privilegiada o por el contrario, esté el alcance de toda la comunidad política. *“Cuando la admisión se limita a un reducido sector de la sociedad, los servicios de la profesión se orientan primordialmente hacia ese clan. Cuanto más se considere la carrera jurídica como medio para alcanzar el poder político y un estatus social, más esfuerzos se hacen para mantener abierto su acceso, especialmente en los casos en que exista una fuerte oposición a la formación de élites gubernamentales”* (Nonet y Carlin: 1979; 518).

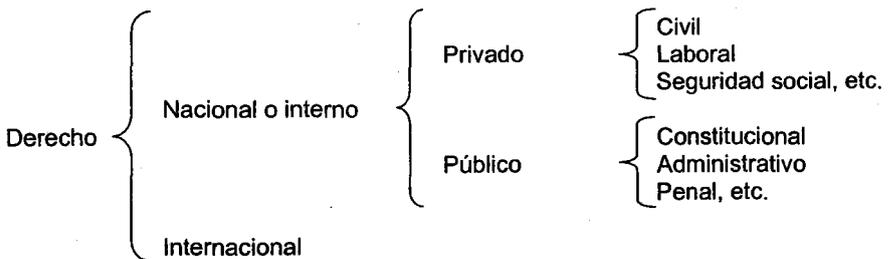
Los métodos de formación jurídica también afectan a las técnicas y a las perspectivas que los abogados imprimen en su ejercicio profesional, modelando con ello las características del derecho. Por ejemplo, el *common law* del sistema angloamericano es más pragmático y permite una mayor flexibilidad al orden jurídico, pues incorpora los cambios sociales al tiempo que mantiene su continuidad; por el contrario, el academicismo de la formación jurídica derivada de la educación universitaria europea y latinoamericana es más formalista y dogmática, apegada a una rigidez que impide cualquier posibilidad de interpretación de los enunciados normativos, distinta de la teoría y del método del derecho, esta condición propicia el estudio endógeno del universo jurídico, sin tomar en cuenta la mayoría de las aportaciones

sociojurídicas que establecen que el derecho influye y, a la vez, es influido por las condiciones sociales que lo rodean.

3.2 Las ciencias penales como campo social

Visto como orden social, el derecho puede ser definido como el conjunto de reglas de conducta que gobiernan las relaciones de los individuos en una sociedad determinada; en la medida en que tales relaciones evolucionan, evoluciona también el derecho, particularizándose en el sentido que surgen reglamentaciones específicas a determinados grupos dentro de la misma sociedad. Desde el enfoque de Bourdieu (2002; 193-194), la evolución del campo jurídico nos permite observar cómo los profesionales de este campo crean la necesidad de sus propios servicios al constituir en problemas jurídicos, las prácticas que hasta ese momento tenían formas prejurídicas de solución de conflictos. Mediante su intervención, los concedores del campo jurídico determinan una elevación del formalismo jurídico de los procedimientos para excluir a los profanos que, a partir de ese momento se ven obligados a recurrir al consejo de los profesionales.

En la época actual, el derecho puede dividirse de la siguiente manera:



La división entre derecho nacional e internacional tiene su razón de ser en el momento que las sociedades forman Estados independientes; el derecho nacional o interno se divide en privado y público: el privado se refiere a las reglamentaciones de las relaciones entre individuos dentro de un Estado, mientras que el público se ocupa de las relaciones de los gobernantes con sus gobernados. A su vez estas dos grandes ramas se subdividen; por un lado, el derecho público interno se divide básicamente en: derecho constitucional; derecho administrativo y derecho penal; por otro, el derecho interno privado está integrado principalmente por el derecho civil y otras ramas del derecho como la laboral y la de la seguridad social, entre otras.

La diferencia principal entre derecho público y derecho privado internos, radica en que el primero organiza la estructura de gobierno y la gestión de los servicios públicos de un país, mientras que el segundo pretende la satisfacción de los intereses individuales de los particulares.

Entre los intereses que el derecho protege hay algunos cuya tutela se asegura a toda costa, por considerarlos fundamentales en determinado tiempo y lugar, con el fin de garantizar la supervivencia mínima del orden socioeconómico existente. Tal es el caso del derecho penal, el cual para diversos autores es un derecho mixto que participa del ámbito público y del privado, pues se ocupa de sancionar por medio de penas los actos realizados por personas que se consideran muy graves desde el punto de vista del orden social. Entre estos actos considerados graves están, por un lado, los que atentan contra la vida, la libertad, la integridad, la seguridad, el normal

desarrollo psicosexual y el patrimonio de las personas; por otro, los que atentan contra la organización social del propio Estado, como lo son los delitos contra la seguridad de la nación (traición a la patria, espionaje, sedición, motín, rebelión, terrorismo, sabotaje, conspiración); los delitos contra la humanidad (genocidio); los delitos contra vías de comunicación; los delitos contra la autoridad (desobediencia y resistencia de particulares); los delitos contra la salud (tenencia, tráfico y proselitismo en materia de narcóticos), etcétera (Código Penal Federal: 2004).

Para Carrancá y Trujillo (cit. por Castellanos Tena: 2001; 21), el derecho penal sólo se distingue de otras ramas del derecho por la mayor reacción del poder del Estado, acción que responde con más energía frente al delito¹⁴ que ante las violaciones a normas civiles, administrativas o de otra índole y donde la distinción entre el derecho penal y las otras áreas del derecho es sólo de grado, mas no de esencia.

El derecho penal es básicamente normativo: fija la naturaleza del delito, la naturaleza y los alcances de la responsabilidad y de la peligrosidad, así como la naturaleza, la adecuación y los límites de la respectiva respuesta por parte del Estado; no obstante, a su lado existen otras ciencias diversas en sus objetos y sus métodos que se ocupan del estudio del delito como un fenómeno biopsicosocial. Entre estas ciencias destaca la criminología, que busca explicar los factores que influyen en la producción de la conducta criminal, las medidas adecuadas para su prevención y represión, así como los mecanismos mismos

¹⁴ El delito puede ser definido como el acto que trastorna gravemente el orden social (Castellanos Tena: 2001; 30).

de la criminalización y el funcionamiento de todo el sistema penal, como parte del control social de la desviación.

Si aplicamos los principios de Bourdieu sobre el campo jurídico al terreno de las ciencias penales, veremos cómo dichas ciencias surgen de la división del trabajo al interior del propio campo jurídico penal, división establecida por la rivalidad estructuralmente reglada entre los agentes y las instituciones comprometidos en ese campo; esta rivalidad se produce bajo diferentes formas de competencia profesional, a la vez antagónicas y complementarias, que funcionan como formas de capital específico y se encuentran asociadas a posiciones diferentes en el campo de las ciencias penales.

3.3 Sistemas de relaciones y bienes de capital constitutivos de la tarea docente en el contexto de las ciencias penales

La tarea docente en ciencias penales como campo social se constituye como un sistema de relaciones es decir, como un conjunto dinámico y variable de posiciones objetivadas, cuyas propiedades son independientes de las personas. Al igual que en los campos de la investigación y la formación de investigadores, estas posiciones, planteadas también en términos de relaciones, tienen que ver con: a) las distintas corrientes de pensamiento o escuelas integradas por una particular tradición y con sus respectivos autores, planteamientos teóricos y operativos; b) las modas y personajes actuales a quienes se les atribuye un importante grado de reconocimiento y legitimidad; y c) determinadas pautas de interacción social dentro y fuera del marco de las instituciones.

Cada uno de estos espacios influye en la manera en cómo se desarrolla la tarea docente en el contexto de las ciencias penales, constituyéndose a su vez en los principales retos que el docente debe enfrentar. En esta perspectiva, las corrientes de pensamiento integran el capital cultural a partir del cual los docentes desarrollan su actividad formativa; las posturas asumidas en torno al conocimiento atienden también a las "modas científicas" a las que se les atribuye un cierto grado de legitimidad y que con frecuencia, el docente adopta con la finalidad de mantenerse a la "vanguardia" de los conocimientos que imparte. Asimismo, los profesores tienden a adoptar el conjunto de creencias y prioridades que prevalecen en el contexto institucional donde se encuentran insertos, contexto que a su vez puede facilitar o dificultar sus tareas docentes, según sea el tipo de institución de que se trate.

3.3.1. Corrientes de pensamiento en competencia

En la reconstrucción histórica del derecho penal y de la criminología destacan diversas corrientes de pensamiento vinculadas con la concepción prevaleciente en cada momento histórico con respecto al delito y la conducta delincente. Dichas corrientes constituyen el capital cultural a partir del cual los agentes compiten dentro del campo de la formación en ciencias penales, en la búsqueda de posiciones jerárquicas, de poder y de reconocimiento que ahí se configuran; es en función de este capital cultural que el docente fundamenta y da sentido a sus actividades de formación en este ámbito del conocimiento.

Básicamente y para los fines del presente trabajo, revisaremos las características fundamentales que definen a las siguientes corrientes de pensamiento, propuestas por Alessandro Baratta (2003):

- a) Clásica
- b) Positivista
- c) Contemporáneas de corte liberal
- d) Contemporáneas críticas

A grandes rasgos, la corriente clásica tiene como objeto de estudio al crimen mismo, más que al criminal y considera al delito como ente jurídico desvinculado de la historia biológica, psicológica y social del delincuente. Por su parte, la corriente positivista considera a los criminales como sujetos poseedores de características biopsicológicas anómalas diferentes a las de los individuos íntegros y respetuosos de la ley, justificando la intervención represiva o curativa del Estado con la defensa de una mayoría normal, frente a una minoría anormal.

Más allá de sus diferencias, tanto la corriente clásica como la positivista se centran en el estudio de las conductas de los criminalizados, dejando fuera el análisis y la crítica del sistema penal. Ambas corrientes sostienen los principios de un sistema penal basado en la “defensa social”¹⁵ que nace con las

¹⁵ Los principios que sostienen la “defensa social” son los siguientes:

- Principio de legitimidad. Las instancias oficiales de control social del Estado (legislación, policías, jueces) están legitimadas para reprimir y condenar la criminalidad de la cual son responsables determinados individuos, así como reafirmar los valores y las normas sociales.
- Principio del bien y del mal. El delincuente es un elemento negativo y disfuncional del sistema social; la desviación criminal es el mal y la sociedad constituida, el bien.
- Principio de culpabilidad. El delito es expresión de una actitud interior reprobable, ya que es contrario a los valores y a las normas de la sociedad.

revoluciones que tuvieron lugar en Europa y América entre 1763 y 1848, mismas que dejaron de lado el feudalismo y sentaron las bases del sistema capitalista.

En las corrientes criminológicas contemporáneas de corte liberal se incluyen las que representan un progreso con respecto a las concepciones clásica y positivista, como son las teorías: estructural-funcionalista, de las subculturas criminales y de la reacción social. Estas posturas tienen en común que su foco de análisis ya no es el sujeto criminalizado, sino el sistema penal y los procesos de criminalización que se dan dentro del mismo, abarcando incluso todo el sistema de la reacción social ante la desviación. Sin embargo, estas corrientes no alcanzan a plantearse el problema de las relaciones sociales y económicas sobre las cuales se funda el sistema penal y los mecanismos de criminalización que definen la cualidad criminal de aquellos comportamientos y sujetos criminalizados; de ahí que su contribución principal consiste en hacer más eficaz y económico el sistema penal para dotarlo de una nueva legitimación acorde con las sociedades capitalistas avanzadas.

Por último, las corrientes contemporáneas críticas no sólo desplazan el análisis del comportamiento desviado a los mecanismos de control social del mismo y en particular, al proceso de criminalización sino que también incluyen

-
- Principio del fin o de la prevención. La pena no tiene únicamente la función de retribuir sino también, la de prevenir el crimen y resocializar al delincuente.
 - Principio de igualdad. La ley penal es igual para todos y la reacción penal se aplica de modo igual a los autores de delitos; éstos últimos considerados como una minoría desviada.
 - Principio de interés social y del delito natural. Los intereses protegidos por el derecho penal son, en su mayoría, intereses comunes a toda la sociedad, pues representan la ofensa de condiciones esenciales para la existencia de esa sociedad (Baratta: 2003; 36-37).

en su contexto histórico, la realidad del comportamiento desviado, demostrando su relación funcional o disfuncional con las estructuras socioeconómicas. La diferencia principal entre estas corrientes y las teorías liberales contemporáneas, radica en su crítica al derecho penal como un derecho igual para todos, cuestionando el privilegio que otorga a los intereses económicos o políticos de las clases dominantes; baste señalar cómo en los países de capitalismo avanzado, la mayor parte de la población carcelaria es de extracción proletaria y más del 80% de los delitos perseguidos en esos países son delitos contra la propiedad, lo que de ninguna manera significa que la criminalidad se concentre en ese grupo social ni en ese tipo de delitos, tal como lo demuestran las investigaciones realizadas dentro de las corrientes liberales, donde se aprecia que el comportamiento criminal se distribuye por igual en todos los grupos sociales y los delitos cometidos por miembros de la clase dominante (criminalidad de “cuello blanco” y criminalidad política) quedan impunes, aunque son mucho más graves para la sociedad que los de toda la criminalidad realmente perseguida (Baratta: 2002; 210).

a) Corriente clásica

Se desarrolló dentro del ámbito de la filosofía política liberal clásica de la Europa del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX. Cesare Beccaria fue el pionero en la formulación de los principios de esta escuela¹⁶, estableciendo sus principales supuestos en las teorías del control social de Hobbes, Montesquieu y Rousseau (Basaldúa: s/f, 1). De acuerdo con la teoría del contrato social, los hombres se reúnen libremente en sociedad conforme a una serie de acuerdos

¹⁶ Para Rodríguez Manzanera (2004; 238), la “escuela” clásica no existió como tal, sino que Enrique Ferri, denominó de esta manera a los autores prepositivistas posteriores a Beccaria.

que garantizan el orden y la convivencia, proponiéndose por un lado, castigar las conductas perjudiciales o peligrosas para la sociedad y por otro, recompensar aquéllas que contribuyen al mantenimiento y equilibrio de la sociedad (Taylor, Walton, Young: 1990; citado por Basaldúa, s/f, 1). El autor más representativo de esta corriente es Francisco Carrara, para quien el delito es una violación del derecho y del pacto social ya que surge de la libre voluntad del individuo, más no de causas patológicas; el delincuente no es considerado diferente al individuo normal, sino catalogado como tal, de acuerdo con la tipología establecida de conductas consideradas como desviaciones. *“En consecuencia, el derecho penal y la pena eran considerados (...) no tanto como un medio para modificar al sujeto delincuente, sino sobre todo como un instrumento legal para defender a la sociedad del crimen, creando frente a éste (...) un disuasivo es decir una contramotivación”* (Baratta: 2002; 23).

La investigación del fenómeno de la criminalidad desde esta postura, se basa necesariamente en los supuestos de la “defensa social”¹⁷, mismos que parten de una visión ahistórica y universal de la criminalidad y del derecho penal, con la cual interpretan el comportamiento criminal y la reacción punitiva. Desde esta postura, los docentes conciben al derecho como un conjunto de normas generales y particulares emanadas de los órganos creados al efecto y su enseñanza busca lograr que los alumnos conozcan estas normas a través del estudio de las opiniones de los profesores o investigadores del derecho (Cossío: 2001; 294 y ss.), sin tomar en cuenta que este campo del

¹⁷ Véase cita de pie de página núm. 15, p. 94.

conocimiento también es un producto histórico social que tiene sus raíces en las relaciones materiales de la existencia humana.

b) Corriente positivista

Esta corriente surge a finales del siglo XIX con las obras de César Lombroso, Enrique Ferri y Rafael Garofalo como una reacción a la escuela clásica, a la que critica por descuidar la figura del delincuente al realizar sólo una conceptualización basada en el derecho. Lombroso, con base en sus estudios sobre las características físicas del hombre criminal desarrolla, entre otras, la tesis que explica cómo el hombre moderno presenta ciertas similitudes morfológicas con el hombre salvaje, por ejemplo: senos frontales muy pronunciados, mandíbulas voluminosas, órbitas grandes, etc. El criminal es entonces considerado por este autor, como una subespecie anormal del género humano, compuesta por una serie de tipos criminales, como lo son: los asesinos, los ladrones, las prostitutas, etc.; todos con características morfológicas comunes pero también propias que los diferencian del resto.

Como parte de esta escuela, Garofalo y Ferri ponen énfasis en los factores psicológicos y sociológicos del delito; su centro de atención radica principalmente en lo que el delincuente hace y por qué lo hace, para ello utilizan el método denominado "científico" o "experimental" con el auxilio de las estadísticas criminales. Consideran además, que el comportamiento delictivo es consecuencia de la realidad en la que se encuentra inserto el delincuente, por lo que el sistema penal no debe actuar únicamente segregando al delincuente y disuadiéndolo con amenazas sino básicamente, de manera curativa y reeducativa. De acuerdo con Foucault (2001; 35) *"...el objetivo de la*

pena pasa a ser convertir al malhechor y obtener su curación, en definitiva, normalizarlo. No se juzga el delito que haya cometido sino el 'alma' del delincuente; lo que fue, lo que es y lo que será, así como el grado de probabilidad de que vuelva a delinquir".

Al igual que en la escuela clásica, las investigaciones de corte positivista parten de una concepción abstracta y ahistórica de sociedad y consideran al delito como universal y presente en todo tipo de sociedades y en cualquier momento histórico. Asimismo, cumplen con una función justificante y racionalizadora respecto del sistema penal, pues consideran a los criminales como sujetos poseedores de características biopsicológicas anómalas muy diferentes a las de los individuos respetuosos de la ley, razón que justifica la intervención represiva o curativa del Estado.

El positivismo jurídico considera al derecho como éticamente neutro y su estudio es abordado desde una perspectiva descriptiva, pues cualquier introducción valorativa vulneraría la pretensión de cientificidad y convertiría a la ciencia jurídica en política jurídica; se tiene la convicción de que el derecho es, por el solo hecho de existir, un valor positivo, pues es el recurso para la obtención de ciertos fines deseables como lo son el orden, la paz y la certeza, entre otros. De esta concepción del derecho se desprende un tipo específico de enseñanza jurídica que se convierte en una especie de reflejo de un contenido ya dado y prácticamente inamovible, donde los estudiantes deben conocer y saber explicar el contenido del ordenamiento jurídico y reproducirlo con la mayor claridad posible, sin dar cabida a la crítica o al cuestionamiento del contenido mismo de las normas. El fin de la enseñanza es la repetición, de ahí que no se necesiten docentes profesionales, la docencia es considerada

una tarea subordinada a una profesional que es la de ser abogado, juez, procurador, etc. (Vázquez: 2001; 3-4).

c) Corrientes contemporáneas de corte liberal

Los postulados de la “defensa social” sostenidos por las corrientes clásica y positivista que cumplen una función justificante y racionalizadora del sistema penal, han sido cuestionados por las teorías sociológicas contemporáneas sobre la criminalidad surgidas en los Estados Unidos de América y en Europa durante los últimos 50 años. Nos referimos principalmente a las teorías: estructural-funcionalista, de las subculturas criminales y de la reacción social, cuyos fundamentos revisamos a continuación.

➤ *Teoría estructural-funcionalista de la desviación*

Su antecedente se encuentra en la obra de Emilio Durkheim y fue desarrollada por Robert K Merton como una teoría alternativa frente a la concepción positivista; postula que la desviación es un fenómeno normal de toda estructura social y sólo cuando dicha desviación sobrepasa ciertos límites, resulta negativa para la existencia y desarrollo de la estructura. El origen de los comportamientos desviados yace en la incongruencia existente entre los fines culturalmente reconocidos como válidos y los medios legítimos puestos a disposición del individuo para poder alcanzarlos; de ahí que la criminalidad sea considerada como propia del comportamiento y del estatus típico de las clases pobres de la sociedad. La teoría estructural-funcionalista niega el principio del

bien y del mal¹⁸ propuesto por la "defensa social", al plantear que el comportamiento desviado está relacionado con la estructura social.

Las investigaciones que toman como fundamento la teoría estructural funcionalista conciben a los sistemas sociales como organismos equilibrados, estáticos y cerrados en sí mismos, se basan en la armonía de todas sus partes, en comunidad de intereses y en el consenso; son investigaciones que estudian la relación del comportamiento desviado con la estructura social para demostrar científicamente que la criminalidad es propia del comportamiento y del estatus típico de las clases pobres de la sociedad, criminalidad que se origina en la imposibilidad de las clases desfavorecidas para obtener por medios legítimos, los fines culturalmente reconocidos como válidos.

La enseñanza del derecho desde esta postura sería muy similar a la planteada por la escuela positivista; tampoco bajo esta teoría se considera al derecho como un factor de transformación social, pero se le reconoce como mérito el haber sentado las bases para impulsar una posterior reflexión sobre las condiciones económico-sociales de la criminalidad. Establece la relación que existe entre el crimen y la estructura social, relativizando el sistema de valores y las reglas sancionadas por el derecho penal en oposición a la ideología jurídica tradicional.

¹⁸ Este principio afirma que el delincuente (el mal) es un elemento negativo y disfuncional del sistema social (el bien).

➤ *Teoría de las subculturas criminales*

E. H. Sutherland, principal representante de esta teoría se propone estudiar el modo cómo la subcultura delictiva se comunica a los jóvenes delincuentes; analiza las formas bajo las cuales se aprende el comportamiento criminal y su dependencia con los diversos contactos que el individuo tiene con otros individuos o grupos. *“El hecho de que una persona llegue o no a ser un criminal se determina en amplia medida por el grado relativo de frecuencia y de intimidad de esos contactos con los dos tipos de comportamiento”* (Sutherland: 1940, 11, cit. por Baratta; 2002; 69).

La teoría de las subculturas criminales se opone al principio de culpabilidad¹⁹ propuesto por los principios de la “defensa social”, al negar que el delito pueda ser considerado como expresión de una actitud contraria a los valores y a las normas sociales generales, afirma que existen valores y normas específicos para los diversos grupos sociales. Esta teoría asegura que las sociedades modernas tienen una estructura pluralista y conflictiva; es decir, aún cuando existen valores y reglas sociales comunes, también están presentes valores y reglas específicos de grupos, sean éstos diversos o antagónicos. De ahí que el derecho penal no refleja sólo reglas y valores aceptados unánimemente por la sociedad, sino que selecciona entre valores y modelos alternativos, según sean los grupos sociales que tengan mayor peso en su elaboración y aplicación.

¹⁹ Este principio afirma que el delito es resultado de una actitud interior reprobable, ya que es contrario a los valores y a las normas de la sociedad.

Las teorías estructural-funcionalista y de las subculturas criminales coinciden en tres aspectos críticos en común y en contra de los postulados de la "defensa social":

- Enfatizan las características particulares²⁰ que pueden distinguirse en función de la socialización y de los defectos de ésta, defectos a los que están expuestos muchos de los individuos que se convierten en delincuentes.
- Demuestran que esta permanente exposición a los efectos de la socialización se debe no tanto a la disponibilidad del individuo sino a la diferenciación de los contactos sociales y a su participación en las subculturas.
- Afirman que dentro de ciertos límites, la adhesión a valores y normas, así como el uso de técnicas que motivan un comportamiento "criminal", no son fenómenos distintos de los que se encuentran en el caso del comportamiento respetuoso de la ley.

En suma, la distinción entre el comportamiento criminal y el que no lo es, depende más de la definición legal producida en un momento y en una situación dados, que de una actitud interior buena o mala, social o asocial de los individuos.

Las investigaciones realizadas desde el enfoque de la teoría de las subculturas criminales parten del principio que existen valores y normas

²⁰ Estas características dependen de los fenómenos de estratificación, desorganización y conflictividad ligados a la estructura social.

específicos de diversos grupos sociales; se ocupan de estudiar las formas de aprendizaje del comportamiento criminal y de la dependencia de este aprendizaje con los diversos contactos que el individuo establece con otros individuos o grupos, sin indagar sobre el origen de esa subcultura.

Para esta corriente, el derecho penal no refleja sólo reglas y valores aceptados unánimemente por la sociedad, sino que selecciona entre valores y modelos alternativos, según sean los grupos sociales que tengan mayor peso en su elaboración y su aplicación, de ahí que cuestione la responsabilidad ética individual como base del sistema penal. En esta perspectiva, el docente permanece estancado en una enseñanza de tipo descriptivo basada en la universalidad del fenómeno criminal, aunque bien puede reconocer la relatividad del sistema de valores que existe en una sociedad, así como también, proponer el estudio de otras áreas del conocimiento como lo son la política, la historia, la filosofía, además de la jurídica.

➤ *Teorías de la reacción social*

De estas teorías haremos referencia básicamente a dos: la teoría del *labelling approach* (etiquetamiento) y la teoría conflictual de la criminalidad.

La teoría del *labelling approach* se basa en dos corrientes sociológicas de origen fenomenológico: el interaccionismo simbólico y la etnometodología que han influido en la reflexión sociológica e histórica sobre el fenómeno criminal y el derecho penal. A diferencia de la criminología positivista, esta teoría desplaza las causas del comportamiento criminal a las condiciones a partir de

las cuales, en una determinada sociedad, las etiquetas de criminalidad y el estatus de criminal son atribuidas a ciertos comportamientos y a ciertos sujetos, así como también a los procesos de criminalización (Baratta:2002, 225).

En esta corriente de pensamiento, la criminalidad sólo es comprendida al estudiarse la acción del sistema penal que la define y que reacciona contra ella, desde las normas abstractas hasta la acción de las instancias oficiales que las aplican (policías, jueces, instituciones penitenciarias). El estatus social del delincuente presupone el efecto de la actividad de las instancias oficiales de control social de la delincuencia, de tal modo que no forman parte de ese estatus quienes, habiendo tenido un comportamiento punible, no son alcanzados por la acción de aquellas instancias.

De acuerdo con los teóricos del *labelling approach*, la reacción social o el castigo a un primer comportamiento desviado, produce efectos psicológicos en el individuo que es su objeto, y que tiene a menudo la función de generar una tendencia a desempeñar el papel social que la estigmatización de "criminal" le ha asignado; de ahí que se ponga en duda el principio del fin o de la prevención y, en particular, la concepción reeducativa de la pena al demostrar que la intervención del sistema penal y especialmente las penas que privan de libertad, en lugar de ejercer un efecto reeducativo sobre el delincuente, determinan en la mayor parte de los casos, una consolidación de la identidad de desviado, del condenado, así como su ingreso en una verdadera carrera criminal.

El poder para establecer qué delitos se deben perseguir y qué personas deben ser perseguidas es detentado por un grupo específico de funcionarios que, por los criterios con que son seleccionados y por el tipo de especialización a que son sometidos, representan ciertos estratos sociales y determinadas constelaciones de intereses mientras que, en el lado opuesto, otros individuos y grupos sociales están solamente sometidos a ese poder para definir quién es o no delincuente (Baratta: 2002; 112).

La inserción en un papel de criminal depende esencialmente del rango social al cual pertenece el desviado, o bien, a la situación familiar de donde proviene; su comportamiento lleva en sí una probabilidad más elevada de ser definido como desviado o criminal, por parte de los detentadores del control social institucional, a diferencia de otras personas que se comportan del mismo modo, pero que pertenecen a otra clase social o a un medio familiar integrado. De tal suerte, el foco de la investigación criminal se desplaza del estudio del carácter o de las tendencias criminales de ciertos individuos, hacia el estudio de las condiciones que determinan el grado de probabilidad para que ciertos comportamientos y ciertos individuos sean definidos como criminales.

Las teorías de la criminalidad basadas en el *labelling approach* cuestionan el principio de igualdad²⁰ propuesto por la "defensa social", pues han demostrado que la criminalidad es un estatus atribuido a ciertos individuos por parte de quienes detentan el poder de crear y aplicar la ley penal mediante mecanismos selectivos.

²⁰ Dicho principio señala que la ley penal es igual para todos y se aplica de modo igual a los autores de los delitos.

Dentro del mismo enfoque de la reacción social, las teorías conflictuales sobre la criminalidad han estudiado, desde una perspectiva macrosociológica, el elemento del conflicto como principio explicativo fundamental de la criminalización. Estas teorías critican la postura estructural-funcionalista y califican como un mito, la representación de la sociedad cerrada en sí misma y estática y desprovista de conflicto entre grupos sociales, como si se tratara en suma de una sociedad basada en el consenso.

Ralf Dahrendorf, principal exponente de las teorías conflictuales, afirma que sistemas explicativos como los de Talcott Parsons y Robert K. Merton se basan en modelos de equilibrio, transmitiendo una ideología de justicia, muy a pesar que se trate de sistemas utópicos inadecuados para comprender la realidad social contemporánea. Para interpretar esta realidad –dice Dahrendorf– se requiere entender el cambio y el conflicto no ya como desviación de un sistema “normal” y equilibrado sino como características normales y universales de toda sociedad. De acuerdo con este autor, *“las sociedades y las organizaciones sociales no se mantienen juntas por el consenso sino por la coacción; no por un acuerdo universal sino por el dominio ejercido por algunos sobre otros”* (Dahrendorf; cit. por Baratta: 2002; 126-127). El objeto del conflicto ya no son entonces las relaciones materiales de propiedad, de producción y de distribución, sino la relación política de dominio de unos individuos sobre otros.

El punto de partida para la aplicación del modelo del conflicto no es la esfera social y económica, sino la esfera política. El conflicto se considera

como resultado de la relación política de dominio, en lugar de ser consecuencia de los intereses por mantener o transformar las relaciones materiales de propiedad (Baratta: 2002; 127).

Las teorías conflictuales niegan el principio del interés social y del delito natural²¹ propuesto por los principios de la "defensa social", al afirmar que los intereses de la formación y de la aplicación del derecho penal, son los mismos de aquellos grupos que tienen el poder de influir sobre los procesos de criminalización. Los intereses protegidos a través del derecho penal no son comunes a todos los ciudadanos, de ahí que tanto la criminalidad como el derecho penal tengan una naturaleza política y protejan determinados órdenes políticos y económicos.

Las investigaciones desde el enfoque de las teorías de la reacción social parten del supuesto que para entender la criminalidad es necesario estudiar el sistema penal que la define y que reacciona contra ella, dado que la criminalidad es una realidad construida a la manera de Berger y Luckmann que adquiere, mediante determinadas definiciones y reacciones sociales, la cualidad de criminal. A diferencia de las teorías estructural funcionalista y de las subculturas criminales, el interés de la investigación se desplaza de las condiciones que determinan el comportamiento criminal, el carácter o las tendencias criminales de ciertos individuos, a los procesos de criminalización entendidos como las condiciones que determinan el grado de probabilidad de que ciertos comportamientos y ciertos individuos sean definidos como

²¹ Tal principio señala que los intereses protegidos por el derecho penal son intereses comunes a toda la sociedad, pues representan la defensa de condiciones esenciales para la existencia de ésta.

criminales; el foco de la indagación criminológica se traslada entonces, hacia los conflictos de poder, planteándose, entre otras, las siguientes interrogantes: ¿quién es definido como criminal?, ¿qué efectos tiene etiquetar a alguien como criminal? y ¿en qué condiciones este individuo puede llegar a ser objeto de una definición?

Las investigaciones basadas en las teorías de la reacción social representan un avance significativo al enfocar su análisis no sólo en el sujeto criminalizado y en el sistema penal que define y reacciona contra la propia criminalidad, sino también en los procesos de criminalización, entendidos como procesos de definición y atribución de estatus criminales. Sin embargo, la enseñanza dentro de estas corrientes liberales contemporáneas aún se mantiene lejos de un posible cuestionamiento crítico que la enfrente ante el fenómeno del delito y de la criminalidad; el derecho aún dista de ser considerado como un factor de transformación y de cambio social. Por lo que se refiere a las aportaciones de la teoría social, de la filosofía o de la historia, éstas se enseñan normalmente como asignaturas desvinculadas de las propiamente jurídicas, lo que da lugar a un divorcio entre el razonamiento jurídico y el razonamiento sociopolítico, promoviendo la convicción de que para pertenecer al campo de las ciencias penales se requiere un modo distintivo de análisis definido como técnico, neutral, objetivo, riguroso y autónomo, el cual es el propio del formalismo jurídico.

Los planes de estudio de las ciencias penales han incorporado otras áreas del conocimiento (políticas, históricas, filosóficas), pero dentro de los mismos

planes se establece una jerarquía entre cursos más o menos importantes y cursos más o menos jurídicos, con el propósito de asegurar y validar que el núcleo duro de las asignaturas obligatorias está constituido por la formación jurídica y criminológica, asignaturas neutras, libres de impurezas valorativas o políticas. El resto de los cursos es mantenido en la periferia, ya que sus contenidos, ni son tan centrales en la definición del futuro maestro en derecho penal o en criminología, ni son tan rigurosos y coherentes como lo es el caso de las materias consideradas básicas.

d) Corrientes contemporáneas de corte crítico

En este movimiento se sitúan los trabajos desarrollados en vistas a la construcción de una teoría económico-política de la desviación, de los comportamientos socialmente negativos y de la criminalización, todos ellos aspectos que tienen que ver con instrumentos conceptuales e hipótesis elaborados en el contexto del marxismo. Para esta perspectiva, la criminalidad ya no es una cualidad ontológica de determinados comportamientos y de algunos individuos, sino un estatus asignado a ciertas personas por medio de una doble selección: la de los bienes protegidos penalmente y la de los individuos estigmatizados entre todos aquellos que cometen infracciones a normas penalmente sancionadas.

La característica más sobresaliente de la criminología crítica es que se transforma incluso en una crítica del derecho penal, resumiéndose en tres proposiciones que constituyen la negación radical del mito del derecho penal como derecho igualitario (Baratta: 2002; 168-169):

- El derecho penal no defiende todos los bienes, sino sólo aquellos bienes esenciales en los cuales están interesados por igual todos los ciudadanos, y cuando castiga las ofensas a los bienes esenciales, lo hace con intensidad desigual y de modo parcial;
- La ley penal no es igual para todos, el estatus de criminal se distribuye de modo desigual entre los individuos;
- El grado efectivo de tutela y la distribución del estatus de criminal es independiente del daño social de las acciones y de la gravedad de las infracciones a la ley, en el sentido que éstas no constituyen las variables principales de la reacción criminalizadora y de su intensidad.

De acuerdo con la criminología crítica, el derecho penal tiende a privilegiar los intereses de las clases dominantes y a inmunizar del proceso de criminalización a los comportamientos socialmente dañinos típicos de los individuos pertenecientes a ellas; en cambio, orienta dicho proceso de criminalización sobre todo hacia formas de desviación típicas de las clases subalternas. Así, las probabilidades más altas de ser seleccionado para formar parte de la "población criminal" se concentran en los niveles más bajos de la escala social; la posición precaria en el mercado de trabajo (desocupación, subocupación, carencia de calificación profesional) y los defectos de socialización familiar y escolar, son característicos de quienes pertenecen a los niveles sociales más bajos. Mientras que en la criminología positivista y en buena medida en la criminología liberal contemporánea, la posición precaria en el mercado de trabajo y los defectos de la socialización son señalados como

causa de la criminalidad, dentro de la criminología crítica se revelan como condiciones sobre cuya base se atribuye el estatus de criminal.

En síntesis, un acercamiento desde la sociología historicista y crítica sobre la criminalidad muestra la relatividad de todo el sistema de valores y de reglas sociales formuladas en una determinada fase del desarrollo de la estructura social, de las relaciones sociales de producción y del antagonismo entre grupos sociales; de ahí también, la relatividad del sistema de valores que es tutelado por las normas del derecho penal.

La forma de investigar dentro de esta postura tiene las siguientes características:

- Énfasis en la dimensión histórico y social del derecho penal y de la criminología;
- Defensa de la interdisciplinariedad en temáticas y proyectos de investigación frente a la exclusividad de la dogmática jurídica;
- Acentuación en la dimensión política del derecho penal y del discurso jurídico contra su supuesta neutralidad valorativa;
- Señalamiento del carácter ideológico del derecho penal y la necesidad de poner al descubierto el sentido político de la práctica cotidiana de los juristas, sujetos que construyen el derecho mientras se ven a sí mismos como un instrumento del mismo;
- Postura ambivalente ante el derecho que se critica como factor de conservación del *statu quo* y al mismo tiempo, como instrumento de transformación.

Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza promovida por la corriente crítica deja de ser descriptiva y memorista, para transformarse en problematizadora y crítica de la realidad social y de los ordenamientos jurídicos. En esta forma de enseñanza, el razonamiento jurídico incorpora en su argumentación el nivel teórico-valorativo así como otras visiones alternativas que le permiten detectar lagunas e incoherencias en otros tipos de razonamiento jurídico, todo ello sin renunciar al manejo técnico de las reglas.

Con base en una concepción del derecho como práctica social relevante que permita la deliberación democrática y la justifique a partir de principios y derechos fundamentales, los profesores dentro de sus actividades académicas buscan fortalecer y promover el pluralismo crítico y el permanente debate público y democrático de las ideas, actitud desplegada no sólo con sus alumnos en los salones de clase sino también con otros profesores y con las propias autoridades, como el mejor de los recursos para combatir la intolerancia y los dogmatismos autoritarios.

A manera de reflexión final, advertimos diversas maneras de concebir al delito y a la criminalidad como entidades vinculadas a las concepciones prevalecientes y específicas de cada momento histórico. Hemos revisado la visión ahistórica y universalizante propuesta por las posturas clásica y positivista, ambas vinculadas con los principios de la "defensa social" donde se toman del derecho las definiciones acerca del comportamiento criminal y desde donde, este comportamiento se estudia como si la calidad de criminal existiese objetivamente. Se han revisado también las aportaciones correspondientes a

las teorías contemporáneas liberales sobre la criminalidad, mismas que representan un avance importante frente a las tesis formuladas en torno a la "defensa social"; entre estas aportaciones son de mencionar: que el carácter normal y funcional de la criminalidad depende de los mecanismos de socialización y de estratificación social a los que están expuestos los individuos; el énfasis puesto en cómo el comportamiento criminal se desplaza hacia los mecanismos selectivos que guían la criminalización y la estigmatización de determinados sujetos; el cómo estos mecanismos, más que defender intereses sociales prioritarios, tienen que ver con el conflicto que se desarrolla en las relaciones de hegemonía entre clases sociales, donde unas tienen el poder de definición de la criminalización y otras están sujetas a dicha criminalización, poniendo a la luz el sentido ideológico de la punición (Baratta: 2002, 153; Zaffaroni: 2001, 123).

Por último, se ha mostrado cómo la postura crítica incorpora en su análisis, los logros de las corrientes liberales contemporáneas, sin dejar de cuestionar el que éstas no se preocupen por estudiar las relaciones sociales y económicas sobre las cuales se fundan tanto la ley como los mecanismos de criminalización y de estigmatización que identifican la calidad de criminal con ciertas acciones y ciertos individuos. Para la corriente crítica las tesis de la universalidad del delito y del derecho penal, no sólo corresponden a las corrientes clásica y positivista sino que están implícitas también en las teorías liberales, pues precisamente mediante la tesis de la universalidad del delito, estas últimas legitiman un sistema penal actualizado, bajo las premisas del sistema político tecnocrático, propias de las denominadas sociedades del "capitalismo

avanzado”, adecuando a este sistema la nueva ideología de los juristas (Baratta:2002; 157).

Todas las posturas aquí presentas, constituyen el capital cultural de los docentes y de los investigadores a partir del cual fundamentan sus actividades de formación y de investigación dentro del campo de las ciencias penales, elementos de capital que oscilan desde una concepción formalista del derecho y una docencia descriptiva y repetidora de un conocimiento objetivado sobre un mundo ya “dado” y universalmente reconocido, hasta posiciones que buscan, como dice Zemelman (s/f, 7-8), no solo apropiarse de manera consciente de una cultura sino cambiarla de acuerdo con elecciones alternativas que trasciendan en proyectos.

3.3.2. *Modas y convenciones*

Tal como se expuso en el capítulo anterior, puede advertirse que las posturas asumidas dentro del campo de las ciencias penales no sólo tienen que ver con su condición de contenidos objetivados (capital cultural) sino también, con las “modas” y convenciones que surgen y se expanden entre los académicos de este ámbito, entre las cuales podemos mencionar:

- a) Las que se originan alrededor de una determinada corriente de pensamiento;
- b) Las respaldadas por autores clásicos o contemporáneos;
- c) Las legitimadas por actores de “alto prestigio” en el campo;
- d) Las instauradas en cuanto a temas relevantes;

Todas estas “modas” que revisaremos a continuación, se mezclan entre sí e influyen en las posturas que los docentes adoptan, con la finalidad de mantenerse a la “vanguardia” con respecto a los conocimientos que imparten.

a) Modas originadas en corrientes de pensamiento

Núcleos importantes de académicos se agrupan en torno a algunas corrientes de pensamiento que propician y legitiman un gran número de estudios e investigaciones. Los seguidores de estas “modas” se limitan a repetir, al margen de toda crítica, las ideas o los principios formulados por sus respectivos autores o corrientes de pensamiento; esta reificación se realiza sin contextualizar los aportes en el terreno del debate epistemológico donde tales ideas o principios fueron formulados. Dentro de las diversas “modas” y convenciones prevaletentes en el campo de las ciencias penales, figura como la más importante la derivada de la postura dogmática del derecho, ejerciendo una gran influencia en el qué y el cómo se enseña y aprende dentro del campo de las ciencias penales.

Paralelamente a la escuela positivista, la dogmática jurídica surgió en el siglo XIX en Alemania y durante su desarrollo hasta la época actual ha pasado por diferentes etapas²². Su objeto principal ha sido realizar sistematizaciones e interpretaciones de las normas que componen el ordenamiento jurídico, con el fin de esclarecer su contenido y resolver las contradicciones en las que eventualmente pueden incurrir las propias normas. Una de sus características distintivas es el legalismo, es decir, “...a) *la preeminencia de la ley como fuente*

²² Estas etapas se identifican, dentro del ámbito jurídico como: causalistas, finalistas y funcionalistas.

del derecho, y b) la voluntad del legislador como el único criterio para crear derecho positivo" (Flores: 1998; 18). Esta postura ha favorecido un excesivo formalismo jurídico que ha desembocado en una concepción estática y rígida de un sistema normativo ya dado, en lugar de una actitud dinámica y flexible frente al derecho y la ciencia jurídica.

Su predominio como "moda" dentro del campo de las ciencias penales se caracteriza por considerar a las normas jurídicas precisamente como dogmas que deben ser aceptadas a priori y que no están abiertas al debate crítico; pues su contenido es indiscutible; tampoco se cuestiona cuáles son las raíces de las doctrinas jurídicas, limitándose a considerar la labor de los juristas como una actividad neutra basada únicamente en el método y la técnica jurídicas, ahí donde las preferencias o concepciones políticas no influyen. La crítica a los ordenamientos jurídicos no es considerada estrictamente jurídica sino de carácter político, sin plantearse que la dogmática sirve precisamente para ocultar los condicionamientos políticos a los que todo ordenamiento jurídico se encuentra sometido, tal como puede apreciarse a lo largo de la historia donde se han utilizado distintas construcciones dogmáticas como instrumentos de lucha política.

Por lo que se refiere al análisis del delito y de la criminalidad, algunos de los seguidores de la "moda" caracterizada por la perspectiva de la dogmática penal, son partidarios del recrudecimiento de la pena privativa de libertad, con lo que parecen desconocer que muy a pesar de todas las sanciones aplicadas hasta el momento, el índice de reincidencia delictiva permanece

extraordinariamente alto, en el entendido de que la intervención punitiva por sí sola no garantiza la eliminación de las conductas delictivas; de ahí que el aumento indiscriminado del rigor penal sólo conduce a un sobredimensionamiento del sistema de justicia sin la correspondiente reducción del fenómeno criminal.

Otra "moda" dentro de las corrientes de pensamiento de las ciencias penales, es aquella que sobredimensiona la perspectiva sociológica; en este caso, se corre el riesgo de disolver el concepto de derecho dentro del marco de los conceptos más amplios de control social y de orden social. De ahí que en la perspectiva de esta "moda" se conciba al derecho como determinado por la estructura del sistema social, concibiéndolo como un obstáculo para el desarrollo y el cambio sociales.

Es de mencionarse también una "moda" muy arraigada dentro de la formación y la investigación en criminología que se basa en las corrientes de pensamiento de corte positivista, tanto tradicionales como contemporáneas; en ella se hace una explicación parcial del fenómeno delictivo al centrar su atención en la peligrosidad social del individuo y localizar las "causas" del fenómeno en el propio "criminal", con la exclusión, en mayor o menor medida, de los fenómenos sociales concernientes a dicho suceso, es decir, que consideran a las razones causales como preexistentes a la reacción social represiva que se desata con la consumación delictiva.

Aunque existen otras modas dentro del campo de las ciencias penales, consideramos que las señaladas en este apartado, son las que han tenido más influencia en la forma en cómo se enseña y se investiga dentro de este campo.

Cuando se siguen las corrientes de pensamiento por "moda", sus repercusiones a favor de una docencia crítica y una investigación creativa son limitadas cuando se dedican a repetir las ideas o principios formulados por los autores de las corrientes de pensamiento, sin contextualizarlos ni cuestionarlos, por lo que es de suponer que los docentes enseñan tales corrientes para demostrar que poseen un "amplio" conocimiento del tema que se trate, propiciando que las investigaciones únicamente describan tales corrientes, sin ubicarlas históricamente ni aplicarlas para comprender los fenómenos investigados. En el mejor de los casos, los seguidores de estas modas pueden trascender la mera repetición acrítica de contenidos dados, para de ahí estar en condiciones de ampliar, profundizar o modificar los postulados de las corrientes de pensamiento consideradas de moda, mediante el razonamiento de sus procesos constitutivos y el manejo del conocimiento en función de ejes problemáticos ubicados en sus respectivos contextos históricos.

b) Modas respaldadas por teóricos clásicos y/o contemporáneos

Entre los autores clásicos que han dado lugar al establecimiento de modas, sin duda podemos mencionar a César Lombroso, cuyas propuestas pueden fundamentar en la actualidad, los estudios médicos que investigan la predisposición genética hacia la criminalidad; a César Beccaria, cuya obra sobre los delitos y las penas ha ejercido gran influencia sobre el derecho y la

justicia penales. Entre los teóricos contemporáneos que han instaurado “modas” se puede citar también a Alessandro Baratta, criminólogo y penalista italiano, autor de referencia por casi tres décadas en el ámbito de la criminología, el derecho penal contemporáneo, los derechos humanos, la filosofía y la sociología del derecho; este autor fue uno de los principales exponentes de la “criminología crítica” e influyó en la creación de una corriente latinoamericana de criminólogos críticos que han tenido como interés principal, el análisis del sistema penal como reproductor de las relaciones de poder en la sociedades capitalistas, siendo su propósito precisamente, el formular alternativas de solución. En Latinoamérica, Baratta es considerado como el pionero de la “nueva” criminología, a diferencia de las críticas que recibió en Europa, principalmente en Alemania, Italia, Francia y España, donde se le considera poco riguroso metodológicamente.

Otra “moda” importante dentro de las ciencias penales es la impuesta por los seguidores de E.H. Sutherland, teórico contemporáneo quien describió nuevas formas delictivas con contenido económico y que a partir de él, son conocidas mundialmente con el nombre de delitos de “cuello blanco”. Para Sutherland, el delito no es sólo aquello que es sancionado por el Código Penal sino lo que es sancionable, es decir, lo que ocasiona un daño importante a los intereses de la comunidad; las teorías de este autor norteamericano han propiciado un gran auge en la investigación de delitos financieros.

Entre los teóricos contemporáneos del derecho penal, podemos citar a Hans Welzel, quien dio origen a la etapa finalista de la dogmática penal, la cual

a diferencia de la teoría causalista, se basa en el supuesto de que el hombre puede prever las consecuencias posibles de su conducta; a Claus Roxin y a Gunther Jakobs, representantes importantes de la teoría funcionalista, cuya propuesta principal consiste en la incorporación de los intereses de la política criminal en los principios normativos de la pena y su ejecución, afectando de manera importante la estructura de la teoría del delito (Parma: 2001), y a Luigi Ferrajoli, autor de la teoría del garantismo penal que examina el marco axiológico en el que hay que desarrollar los argumentos y razonamientos del derecho penal, y a quien se considera como un modelo a seguir en los procesos penales que buscan reconocer y respetar la dignidad humana de toda persona involucrada en los mismos.

Las modas respaldadas por teóricos clásicos o contemporáneos tienen un comportamiento en la docencia y la investigación muy semejante al de las corrientes de pensamiento; por lo regular tales corrientes hacen referencia a un grupo de autores que las respaldan y que son precisamente estos autores los que llegan a ser considerados como clásicos en un momento histórico determinado, propiciando el surgimiento de corrientes o escuelas de pensamiento. De ahí que sus repercusiones favorables dentro de la docencia y la investigación propician la creación de grupos de seguidores que continúan desarrollando sus propuestas, ya sea para corroborarlas o para modificarlas. Por otra parte, también existen seguidores acrílicos que, al igual que en las corrientes de pensamiento, sólo repiten lo que tales autores dicen, sin contextualizar ni enriquecer sus propuestas, favoreciendo que los alumnos, al desarrollar su trabajo de investigación, impongan de antemano un esquema de interpretación predeterminado, sólo porque está de moda.

c) Modas legitimadas por actores de "alto prestigio en el campo"

Estas modas tienen su origen en el prestigio de que detentan ciertos actores dentro del campo de las ciencias penales y que es reconocido por parte de quienes forman parte de él. En el campo de las ciencias penales podemos mencionar como figuras de "alto prestigio" a Luis Rodríguez Manzanera, actual Presidente de la Sociedad Mexicana de Criminología, quien fue uno de los pioneros en el estudio de la Criminología en nuestro país, y cuyos seguidores se pueden ubicar dentro de la escuela "positivista" de la criminalidad. Otros actores de gran prestigio son Fernando Tenorio o Augusto Sánchez Sandoval, quienes a su vez pertenecen a la corriente crítica de la criminología y que reúnen en torno suyo a grupos de académicos que comparten y siguen sus puntos de vista.

Dentro del campo del derecho penal, sobresale como autor de muy alto y reconocido prestigio Sergio García Ramírez, cuyas gestiones propiciaron la creación del INACIPE; se trata de un penalista de primer nivel, tanto nacional como internacional, cuyas líneas de investigación están relacionadas con el sistema penal en México, la procuración de justicia, la justicia penal, el derecho penal internacional y su vinculación con los derechos humanos. Los seguidores de estos destacados actores se distinguen entre sí, unos como penalistas dedicados exclusivamente a un análisis de tipo jurídico en el sentido formal del término, y otros criminólogos que se consideran más como "científicos sociales", aunque su profesión original en la mayoría de los casos es la jurídica.

La influencia del pensamiento de actores reconocidos en el campo de las ciencias penales dentro de los ámbitos de la enseñanza y la investigación es considerable, pues propicia que núcleos importantes de estudiantes y maestros se agrupen siguiéndolos más por el prestigio que los respalda que por el alcance de sus propuestas. En el mejor de los casos este acercamiento a actores de "reconocido prestigio" en el campo, puede propiciar que se generen estudios y prácticas que lleguen a trascender los postulados de dichos actores; en el peor de los casos, el prestigio dado a algún actor del campo puede derivarse de su éxito económico, social o político y no por el desarrollo de las ideas que ha formulado.

d) Modas instauradas en torno a "temas relevantes"

Por tratarse de acontecimientos frecuentemente presentes en los medios masivos de comunicación, el ámbito de las ciencias penales tiene muchos ejemplos de modas relacionadas con "temas relevantes" y de coyuntura, entre ellos podemos mencionar: la atención hacia las víctimas del delito, que ha propiciado la generación de una serie de estudios dedicados a la victimología, motivados por el abandono en que se deja a la víctima en el proceso penal. Otra cuestión de gran importancia en los últimos años en nuestro país es el secuestro, debido a la impunidad de los delincuentes en este ramo y a las grandes ganancias que este delito genera; se trata de un tema que ha tenido influencia importante en un número considerable de investigaciones realizadas dentro del campo de las ciencias penales. Igualmente podemos mencionar en este mismo sentido, el narcotráfico, el "lavado" de dinero, la delincuencia organizada, los feminicidios, entre otros, los cuales son temas frecuentes y

recurrentes dentro de los estudios y las investigaciones desarrolladas en el medio penal.

Las modas instauradas en torno a temas relevantes pueden ser benéficas dentro del ámbito de la docencia y la investigación, porque propician el abordaje de problemas actuales y relevantes que surgen en la sociedad contemporánea y con ello trascienden los temas consignados en un plan de estudios que incluso puede estar desfasado de la realidad cotidiana; sin embargo, también se corre el riesgo de que los docentes y los investigadores más que enfocarse sobre temas relevantes, se dediquen al estudio de temas “populares”, que se ventilan en los medios de comunicación precisamente por ser productos que “venden” o que sirven a intereses de ciertos grupos económicos o políticos.

3.3.3. Pautas de interacción social en el contexto de las instituciones

Como se mencionó en el capítulo 2, las prácticas docentes se llevan a cabo en un contexto institucional que establece líneas, políticas y regulaciones que orientan dichas prácticas, donde los docentes, al formar parte del mismo, tienden en gran medida a adoptar el conjunto de creencias y prioridades que prevalecen en dicho contexto. En este apartado abordamos las prácticas y los procesos específicos de interacción que se presentan en la enseñanza y en la formación para la investigación desarrollados en las ciencias penales.

De acuerdo con Eisenstadt (1977; 85-91), las instituciones sociales son los núcleos básicos que organizan la mayor parte de las actividades de los individuos de una sociedad, mediante la regulación de su conducta según

pautas definidas. Para el autor, la institucionalización de un sistema social cualquiera (familiar, educativo, económico, político, cultural o de estratificación), significa la consolidación de ciertos valores, sanciones y organizaciones que regulan el acceso a las diferentes posiciones y establecen ciertas normas de intercambio emprendidas por personas que están instaladas o pretenden estarlo, en posiciones estratégicas y que aspiran a llevar a cabo ciertas metas, las cuales logran en competencia con otras personas o grupos similares

En la interacción que se da entre los integrantes del campo de las ciencias penales, podemos mencionar que existen diferentes posiciones según se trate de agentes pertenecientes a:

- Las instituciones de procuración de justicia (agentes del ministerio público), que tienen a su cargo la investigación y persecución de los delitos;
- Las instituciones de impartición de justicia (jueces y magistrados), encargados del funcionamiento del sistema judicial;
- El ejercicio libre de la profesión, jurídica o criminológica;
- El ámbito de la docencia o investigación.

Como se ha señalado, en cada uno de estos espacios institucionales, los individuos tratarán de imponer su postura de acuerdo con la posición que ocupen dentro del campo de las ciencias penales. En el mundo académico, que particularmente es objeto de este trabajo, se ponen en juego no sólo los saberes disciplinarios sino además, las convicciones y las actitudes que tienen los profesores respecto a las ciencias penales, mismos que se reflejan en su

ejercicio docente, ya sea en los contenidos que ellos proponen sean plasmados en los programas de estudio; en los contenidos que enseña dentro del aula o bien, en la forma que desempeñan sus actividades académicas.

A los saberes disciplinarios, las convicciones y las actitudes que los profesores ponen en juego en sus interacciones institucionales con sus alumnos y colegas, habrá que agregar las formas cómo se construyen las relaciones entre los dirigentes institucionales y los académicos, quienes son los principales receptores de los discursos formales de los grupos directivos. Como se señaló en el capítulo anterior, en las instituciones que se rigen por la autoridad del Estado o por la autoridad científica, los docentes e investigadores son considerados como especialistas al servicio de los responsables institucionales; de ahí que lo que prácticamente se espera de ellos es que se limiten a seguir las indicaciones y lineamientos propuestos por la autoridad, sin tener voz ni voto dentro de las decisiones que se toman a nivel institucional (Pacheco: 2000; 44). Por el contrario, en las instituciones donde predomina una necesidad científica, los profesores e investigadores son actores muy importantes dentro de los procesos de evaluación y toma de decisiones que se dan al interior de las instituciones, concibiéndose a sí mismos como actores que dentro de sus prácticas e interacciones pueden afianzar o modificar las directrices institucionales respecto a la concepción del conocimiento, las pautas de prestigio que manejan o los aprendizajes que consideran significativos de incluir en sus procesos de enseñanza.

3.3.4 La formación de maestros en ciencias penales. El papel del docente

Al ser la investigación la base de la formación y la docencia en el posgrado, entendida bajo distintas consideraciones ya sea que se trate de la especialidad, la maestría o el doctorado²³, el papel del profesor es fundamental para el logro de dicha formación; es del profesor de quien, dependiendo de su respectivo capital cultural²⁴, de las “modas” y convenciones que adopte, así como de las condiciones institucionales internas y externas, se espera desarrolle no sólo su actividad frente a los alumnos sino despliegue básicamente, todo el conjunto de recursos indispensables que exige su tarea docente en ese ámbito institucional y de formación en el terreno del conocimiento de las ciencias penales, recursos a los que hemos dedicado el contenido de este capítulo.

Por parte del alumno, destacan las condiciones particulares relativas a situaciones de índole laboral, económica y/o familiar, como factores que influyen en su dedicación o interés; no obstante, en las dificultades para elaborar una tesis como producto de su formación en investigación y como opción para obtener el diploma o grado respectivo, interviene también de manera significativa, la visión fragmentaria de las ciencias penales adquirida a lo largo de su formación y transmitida en buena medida por el profesor, de acuerdo con las posturas que cada uno, por su parte, ha adoptado frente al aprendizaje²⁵.

²³ Aún cuando no existe un acuerdo por parte de los estudiosos del tema, en la especialidad la formación en investigación está orientada a la actualización de contenidos disciplinarios e interdisciplinarios; en la maestría se orienta a la profundización en la construcción y utilización de contenidos disciplinarios e interdisciplinarios y en el doctorado a la innovación de conocimientos teórico-metodológicos.

²⁴ El capital cultural de los profesores ha sido analizado tanto en el capítulo 2, como en el presente capítulo.

²⁵ Problemática ampliamente desarrollada en el primer capítulo.

A las posiciones asumidas por el docente en relación con las diversas corrientes de pensamiento relativas al estudio de las ciencias penales, se suma la relativa importancia que el docente da a la posibilidad de ofrecer al alumno una gama amplia de concepciones existentes en torno a los fenómenos del delito y de la criminalidad; en la medida que el profesor esté en posibilidad de ofrecer un panorama amplio y articulado de contenidos básicos de esta disciplina, será posible evitar que el alumno incurra en reduccionismos al pretender emprender investigaciones imponiendo de antemano un esquema de interpretación predeterminado. Bajo esta estrategia, el alumno sería capaz de dar cuenta de una realidad particular y compleja, cuyos elementos interactúan de manera integral en un momento y en un espacio determinados, así como de sus potencialidades de transformación. Esta pauta de razonamiento implica, como dice Zemelman (1987; 1-2), un uso crítico del capital teórico existente que consiste en una problematización de los fenómenos y sus diversas conceptualizaciones, problematización que permite definir un campo de relaciones posibles, en lugar de reducir dichas relaciones a los contenidos previamente expresados en los cuerpos teóricos.

Para el docente debiera quedar claro que el núcleo de la transmisión del conocimiento se encuentra precisamente en la problematización, ahí donde el aprendizaje es de contenidos o bien, fundado en las formas de su construcción teórica. Se trata no sólo de contar con un conocimiento teórico acumulado sino de promover el razonamiento crítico acerca de la vigencia de los contenidos teóricos acumulados; de esta manera, la transmisión del conocimiento se plantea en la tarea docente, como una reconstrucción de la teoría mediante

formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento que se vive. La transmisión que se lleva a cabo en la docencia, tiene entonces como objetivo, identificar a los contenidos (acumulados o sistemáticos) en el marco de la lógica bajo la cual fueron descubiertos; este proceso supone manejar al conocimiento en función de ejes problemáticos en los que se manifiestan determinados contextos históricos. Así, en la formación académica deberá predominar el desarrollo de la conciencia y de la capacidad de pensar por sobre la idea obsoleta de confundir la riqueza del pensar con la cantidad de información; o bien, en el privilegio del razonamiento de los procesos constitutivos de los fenómenos reales sobre la lógica de sus productos históricos (Zemelman, s/f, 7-10).

Los ejemplos de la enseñanza basada en conocimientos acumulados son los más frecuentes dentro del ámbito de las ciencias penales, pues predominan las ataduras metodológicas autoimpuestas por enfoques conservadores apegados a un tradicionalismo propiciado por el dogmatismo jurídico. Un buen número de docentes basa su enseñanza un método descriptivo del derecho penal y de la criminalidad, con una visión ahistórica y universal de los mismos, buscando que los alumnos conozcan a ciertos autores y los reproduzcan con la mayor claridad, sin criticarlos ni cuestionarlos.

En el lado opuesto, un tipo de enseñanza que induce la capacidad de razonamiento sería la que proponen Alvarez y Sánchez (2003, 10), quienes pretenden dar una visión integral del desarrollo del derecho penal y de la criminología, pero no de manera neutra, sino asumiendo una cierta posición

teórica sobre estas disciplinas. Estos autores basan su dinámica de enseñanza-aprendizaje en una discusión profunda y seria de los textos sugeridos, con una actitud crítica, en una ubicación histórica y dentro de un contexto social específico del surgimiento y desarrollo de las diversas vertientes del pensamiento estudiadas; todo ello, en la búsqueda de posibles respuestas a cuestiones debatidas dentro del derecho penal y la criminología.

Por último, una enseñanza que propicia el razonamiento dentro del ámbito del derecho penal, sería la de Khouri (1996, 4-5) quien propone que la docencia inicie en lugar de la definición de los conceptos, con un análisis de los aspectos relacionados con el entorno de la disciplina, con el fin de enfrentar el saber con su contexto, dándole al estudiante un marco conceptual y de realidad que le permita discutir el o los conceptos dentro de un entorno político social determinado. Según este autor, si se define formalmente la disciplina sin integrarla como un elemento más de la política criminal de un Estado –como una forma de control social y, en última instancia, como un producto político–, se tiende a ocultar, deliberadamente o no, una realidad meta-jurídica donde la ley, además de ser un instrumento jurídico es una creación y un instrumento político; en este sentido, el profesor tiene la responsabilidad de señalar y discutir con los alumnos estos aspectos.

La enseñanza de las ciencias penales, por tanto, no tiene que ver sólo con su descripción, interpretación o aplicación, sino también con su creación e incluso su reforma, pues no se trata de concebirlas como algo ya “dado”, sino susceptibles de cambiar y transformarse.

Capítulo 4

Los productos de la formación para la investigación en ciencias penales

En este capítulo se analizan los principales obstáculos de la formación de maestros en ciencias penales reflejados en los productos de dicha formación: las tesis. El propósito es identificar el origen y diversidad de circunstancias involucradas en los procesos de formación –en cuanto a contenidos, el contexto institucional y la ingerencia del docente– que influyen de manera significativa no sólo en la elaboración de las tesis sino precisamente en la dificultad de un número importante de egresados para lograr enfrentar su realización. Con el análisis de las tesis, diferenciaremos tres tipos de obstáculos que se presentan referidos a: a) los procesos de aprehensión de los contenidos; b) las huellas de la dinámica institucional, y c) la dirección propuesta por el docente-asesor de tesis.

En cuanto a los procesos de aprehensión de los contenidos, identificaremos:

- Los enfoques que manejan las tesis, determinando qué relación guardan con las corrientes de pensamiento, las modas y las coyunturas.

- La recurrencia de los temas escogidos y su vinculación con las materias básicas, complementarias o prácticas del plan de estudios correspondiente, y
- La perspectiva que asumen los maestrandos respecto al tema abordado, para determinar si se trata de posturas críticas y propositivas o bien, se limitan a reproducir los planteamientos de las corrientes y autores revisados.

Por lo que se refiere a las huellas del contexto institucional, analizamos de qué manera se reflejan en las tesis las pautas de interacción institucional que incidieron en el conjunto de prácticas formativas en el INACIPE, para determinar si estas últimas se sitúan en una perspectiva de innovación y transformación, así como de apertura en las opciones del razonamiento hacia lo que se desconoce, o por el contrario, mantienen una concepción acumulativa del conocimiento.

Por último, se aborda cómo influye la trayectoria profesional y académica del docente-asesor de la tesis en la forma de organización del contenido; en su congruencia, en la originalidad de las propuestas y en el impacto de las mismas sobre el conocimiento, la resolución de problemas o el afianzamiento de las corrientes de pensamiento. Incluimos también, dentro de este apartado, las valoraciones académicas de las tesis (votos), que formularon los profesores del jurado designado para examinar oralmente a los sustentantes, con objeto de determinar si éstos coinciden con la postura del trabajo presentado o bien, manifiestan modificaciones o desacuerdos respecto al mismo.

4.1 Caracterización del INACIPE

El Instituto Nacional de Ciencias Penales, INACIPE es un organismo público descentralizado que ha transitado por dos etapas: la primera de 1976 a 1993 y la segunda de 1996 a la fecha.

4.1.1. Primera etapa

El surgimiento de esta Institución fue parte de un programa reformista legislativo e institucional dirigido a crear una respuesta distinta por parte del Estado, ante el problema de la criminalidad durante el sexenio 1970-1976. El programa abarcó la reforma y expedición de diversos ordenamientos penales y correccionales como fueron la Ley de Normas Mínimas sobre Readaptación Social de Sentenciados en 1971 y la Ley de los Consejo Tutelares del Distrito Federal; se incluyó también una vasta reforma penitenciaria a nivel nacional que llevó a la construcción de nuevas instituciones destinadas a la custodia y readaptación social en un gran número de entidades federativas, para las cuales se crearon alrededor de 10,000 nuevas plazas que requerían la correspondiente capacitación (García Ramírez: 2002; 6-7).

Antes de la instauración del INACIPE, nuestro país no contaba con ningún organismo público o privado que se ocupara de la docencia, investigación y difusión a nivel de posgrado en tres áreas fundamentales: disciplinas jurídico penales, criminología y criminalística, para la formación de juzgadores, directivos policiales y penitenciarios, investigadores, profesores y postulantes. A diferencia de otras entidades similares que se crean dentro de las

universidades, el INACIPE se instauró como un organismo público descentralizado, en cuya Junta de Gobierno fueron incluidas tanto dependencias federales (Secretarías de Gobernación y Educación Pública, Procuradurías de la República y del Distrito Federal), como organismos de educación superior (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana) y la Academia Mexicana de Ciencias Penales.

Desde su creación y hasta 1985, el INACIPE dependió sectorialmente de la Secretaría de Gobernación y a partir de ese año fue adscrito a la Procuraduría General de la República (PGR), organismo público que encomendó al INACIPE la formación de agentes del ministerio público y de la policía judicial, actividades que desarrolló hasta 1993, sin abandonar aquéllas que ya venía cumpliendo.

Durante esos primeros 17 años, el Instituto consolidó un prestigio dentro y fuera de nuestro país: fue pionero en la enseñanza de las ciencias penales a nivel de posgrado, impartiendo por primera vez en México las maestrías en ciencia jurídico penal, en criminología y en criminalística y el doctorado en ciencias penales²⁶; obtuvo importantes resultados en la formación de cuadros especializados en las diversas áreas del sistema de justicia penal en todo el territorio nacional y llevó a cabo numerosas investigaciones científicas que contribuyeron al desarrollo de las ciencias penales.

²⁶ Actualmente existen diversas universidades públicas y privadas que imparten estudios de posgrado relacionados con las ciencias penales, como por ejemplo: la Universidad de Sonora, el Centro de Enseñanza Técnica y Superior de Tijuana, la Universidad Autónoma de Veracruz; la Universidad Iberoamericana, Plantel León; la Universidad del Golfo; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Anáhuac, entre otras. Sin embargo, son instituciones cuya área de influencia es local, mientras que el INACIPE es la única institución que ofrece sus servicios a nivel nacional.

A pesar de sus logros, en 1993 fue abrogado el decreto de creación del INACIPE y en su lugar se estableció el Instituto de Capacitación de la PGR, organismo que se quedó a cargo exclusivamente de la formación de agentes del ministerio público y de la policía judicial.

4.1.2. Segunda etapa

La desaparición del INACIPE duró tres años, pues el Gobierno Federal volvió a instaurarlo por decreto de 9 de abril de 1996, recuperando sus propósitos originales de impartir cursos de posgrado y realizar investigaciones en el área de ciencias penales, pero poniendo mayor énfasis en la profesionalización y actualización de los servidores públicos de las instituciones encargadas de la procuración de justicia, principalmente en lo que se refiere a la formación de los agentes del ministerio público de la Federación²⁷, aunque sin excluir a otros servidores públicos vinculados con la seguridad pública, la política criminal y la criminalística.

El INACIPE tiene actualmente como objetivos la formación y profesionalización de servidores públicos en las áreas de seguridad pública, procuración y administración de justicia y en ejecución de sanciones; la formación de investigadores, profesores, especialistas y técnicos en las diversas áreas de las ciencias penales y de la política criminal; la realización de investigaciones sobre los principales problemas nacionales en estas áreas, así

²⁷ A partir de 1996, el Instituto de Capacitación de la PGR se encarga únicamente de la formación de la policía judicial y de los peritos técnicos.

como la difusión de los conocimientos sobre ellas.²⁸ Para alcanzar estos objetivos ha desarrollado las siguientes acciones²⁹:

- Impartición de cursos de formación y especialización para agentes del ministerio público, peritos y servidores públicos de otras áreas relacionadas con el sistema nacional de justicia y seguridad pública.
- Impartición de cursos de especialidad, maestría y doctorado en las áreas de las ciencias penales y la política criminal, así como la realización de actividades de extensión académica.
- Integración de una planta de investigadores orientada al estudio de los problemas nacionales en las áreas del sistema de justicia penal.
- Asesoramiento a personas e instituciones públicas y privadas y participación, en su caso, como órgano consultivo y propositivo en el estudio, formulación y aplicación de medidas públicas dentro del ámbito de su especialidad.

4.2 Los estudios de maestría impartidos por el INACIPE en ciencia jurídico penal y criminología

Dentro del ámbito de interés de esta tesis se encuentran los estudios de maestría en ciencia jurídico penal y criminología que ha impartido el INACIPE, de 1980 a 2004. Aunque en este periodo se han ofrecido otras maestrías³⁰ hemos seleccionado exclusivamente estas dos porque su campo de conocimiento está vinculado entre sí y, lo más importante, tienen egresados que han obtenido el grado académico respectivo.

En la primera etapa del INACIPE, las maestrías en ciencia jurídico penal y criminología se impartieron durante el periodo de 1980 a 1993. La primera de ellas se proponía que el egresado obtuviera un conocimiento actual, metódico y

²⁸ Artículo 2 del Decreto por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias Penales, del 4 de febrero de 1996.

²⁹ Artículo 4 del Decreto por el que se crea el Instituto Nacional de Ciencias Penales, del 4 de febrero de 1996.

³⁰ Además de las dos maestrías objeto de estudio de esta tesis, se han impartido las maestrías de Criminalística, Política Criminal, Administración de Justicia y Victimología.

humano del derecho penal en sus tres aspectos: sustantivo, adjetivo y ejecutivo (Memoria del Instituto Nacional de Ciencias Penales 1976-1981: s/f; 94). Por su parte, la maestría en criminología tuvo como propósitos dotar de conocimientos criminológicos teórico-prácticos al personal vinculado con la procuración y administración de justicia: legisladores, jueces, personal penitenciario, entre otros, así como formar docente e investigadores en esta área (*ibidem*; 95).

Para su segunda etapa, de 1998 a 2004, fueron elaborados nuevos planes de estudio: la maestría de ciencia jurídico penal se orientó a ofrecer una formación metodológica y científica, que capacitara al egresado para encontrar explicaciones y soluciones a los problemas de la ciencia jurídico penal, así como preparar docentes de alto nivel que formen recursos humanos para el sistema de procuración de justicia y la investigación jurídica (Plan de estudios de la maestría en ciencia jurídico penal: 1997; 10).

En el caso de la maestría en criminología se buscó formar metodológica y científicamente a los egresados para encontrar explicaciones y soluciones a los fenómenos antisociales; así como preparar recursos humanos para los diversos niveles de la administración de justicia, la docencia y la investigación de alto nivel (Plan de estudios de la maestría en criminología: 1997; 10).

El ingreso a la maestría en jurídico penal requiere del título de licenciado en derecho, mientras que en la maestría de criminología basta el título profesional

en alguna área de las ciencias sociales o de la salud, sin que se solicite tener un conocimiento previo sobre este campo de estudios.

Tanto los planes de estudio de la primera etapa como de la segunda, salvo el plan de estudios de criminología de 1980, están integrados por 20 asignaturas de 60 hrs. cada una, que se cursan en cuatro semestres, mediante el sistema de clase diaria.³¹ Esta forma de organización favorece la enseñanza magisterial, sin distinguir entre materias básicas y complementarias, pues a todas les asigna la misma importancia y jerarquía.

Contenido de los planes de estudio de la maestría en ciencia jurídico penal

Semestre	Plan de estudios de 1980	Plan de estudios de 1997
1º.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría de la norma penal 2. Teoría del delito 3. Teoría del proceso penal 4. Garantías constitucionales en materia penal y procesal penal 5. Bases generales de la criminología 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría de la norma penal 2. Conceptos fundamentales del derecho penal 3. Derecho procesal penal I 4. Métodos y técnicas de investigación jurídica 5. Bases de la criminología
2º.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Teoría del tipo y tipicidad 7. Teoría de la antijuridicidad 8. La prueba en materia procesal penal 9. Amparo en materia penal 10. Penología 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Teoría del delito I 7. Teoría pedagógica 8. Teoría de las consecuencias jurídicas del delito y el derecho de su aplicación 9. Bases de criminalística 10. Derecho procesal penal II
3º.	<ol style="list-style-type: none"> 11. Teoría de la culpabilidad 12. Teoría de la tentativa 13. Psicología judicial 14. Recursos en materia procesal penal 15. Ejecución de las penas privativas de libertad 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Teoría del delito II 12. Teoría de la autoría y la participación 13. Teoría de la tentativa 14. Derecho procesal penal III 15. Garantías constitucionales en materia penal

³¹ A partir de agosto de 2005, se inician nuevos planes de estudio, con la obligación de asistir a clases sólo tres días a la semana y un nuevo enfoque de enseñanza más enfocado hacia la resolución de problemas de la práctica profesional y al desarrollo de actividades extraclase por parte de los alumnos.

Semestre	Plan de estudios de 1980	Plan de estudios de 1997
4º.	16. Teoría de la autoría y participación 17. Concurso de leyes y delitos 18. Procedimientos penales especiales 19. Delitos económicos 20. Delitos fiscales	16. Teoría del concurso de leyes y delitos 17. Juicio de amparo en materia penal 18. Política criminal 19. Didáctica y métodos de enseñanza de la ciencia jurídico penal 20. Seminario de tesis

De acuerdo con la revisión de los contenidos de estas asignaturas es de observarse que, tanto el plan de estudios de 1980 como el de 1997, tienen un enfoque formalista y dogmático del derecho, que estudia de manera endógena el universo jurídico, sin vincularlo con la realidad social a la que pertenece.

Contenido de los planes de estudio de la maestría en criminología

Semestre	Plan de estudios de 1980	Plan de estudios de 1997
Preparatorio	1. Bases biológicas de la conducta 2. Psicología general 3. Estadística descriptiva 4. Sociología general 5. Introducción al estudio de la criminología	
1º.	1. Antropología criminal 2. Psicología criminal 3. Estadística inferencial 4. Penología 5. Nociones de derecho penal	1. Nociones de derecho penal y procesal penal 2. Teorías y sistemas de psicología 3. Teorías y sistemas sociológicos 4. Nociones de criminalística 5. Introducción al estudio de la criminología
2º.	6. Sociología criminal I 7. Psicopatología criminal 8. Metodología científica 9. Ejecución de las penas privativas de libertad 10. Nociones de derecho procesal penal	6. Criminología clínica 7. Psiquiatría criminal y legal 8. Penología y sistemas penitenciarios 9. Corrientes criminológicas contemporáneas 10. Metodología de la investigación criminológica

Semestre	Plan de estudios de 1980	Plan de estudios de 1997
3º.	11. Sociología criminal II 12. Psiquiatría criminal 13. Metodología y técnicas de la investigación criminológica 14. Criminológica clínica	11. Victimología 12. Menores infractores 13. Criminalidad femenina 14. Didáctica de la criminología 15. Prevención del delito y seguridad pública
4º.	16. Política criminal 17. Corrientes criminológicas contemporáneas 18. Criminología juvenil 19. Victimología	16. Crimen organizado y estrategia de control 17. Política y administración penitenciaria 18. Política criminal 19. Derechos humanos y criminología 20. Seminario de tesis

Es de observarse que en el plan de estudios de 1980 predomina un enfoque positivista basado principalmente en aspectos psicológicos de la conducta criminal, mientras que en el plan de 1997 aparentemente desaparece esta preeminencia y se incluyen algunos temas que en ese momento fueron considerados como "relevantes".

Tanto los planes de ciencia jurídico penal como de criminología de ambas etapas, comparten entre sí casi tres cuartas partes de sus asignaturas, por lo que sin importar el tiempo transcurrido entre una etapa y otra, se advierte la permanencia de los enfoques postulados por los agentes dominantes de las áreas en cuestión. Como vimos anteriormente, los cuatro planes pretenden en sus objetivos alcanzar formalmente los tres propósitos que se asignan a los estudios de posgrado, y que son: adquirir un "amplio" conocimiento del área de estudios; la formación para desempeñar la docencia y la iniciación en el proceso de investigación; sin embargo, en el mapa curricular de ciencia jurídico penal de 1980 no se incluyen contenidos que propicien la investigación de

docentes e investigadores, y en el de 1997 se limitan a la impartición de tres asignaturas: "Métodos y técnicas de investigación jurídica" en el primer semestre, "Seminario de elaboración de tesis" y "Didáctica y métodos de enseñanza de la ciencia jurídico penal", en el último.

En lo que respecta a la organización curricular de la maestría en criminología, en el plan de 1980 no existe una sola asignatura para la formación de docentes, pero se advierte un marcado interés en la preparación para la investigación, pues se incluyen las asignaturas de: "Estadística descriptiva", "Estadística inferencial", "Metodología científica" y "Metodología y Técnicas de la investigación", muy acordes con el enfoque positivista que predominaba en dicho plan. En el mapa curricular de 1997, al igual que en la maestría en ciencia jurídico penal, el interés para la formación de docentes e investigadores se circunscribe a la impartición de tres asignaturas: "Metodología de la investigación criminológica", en el 2º. semestre; "Didáctica de la criminología" en el 3º. y "Seminario de elaboración de tesis" en el 4º.

Los programas de estudio de los cuatro planes analizados ofrecen una organización de contenidos objetivados que se ubican principalmente en el campo profesionalizante³², donde se mantiene el interés por acumular una mayor cantidad de información que repite lo ya conocido y establecido, bajo una postura *a priori* de conocimiento, dinámica que se aparta de la posibilidad de profundizar en los procesos de construcción e innovación del conocimiento.

³² Los contenidos de los programas se enfocan primordialmente a la preparación para el desempeño de funciones laborales en las instituciones relacionadas con la procuración e impartición de justicia, o bien para el ejercicio libre de la profesión, ya sea jurídica o criminológica. Véase *supra*, capítulo 1, pág. 36.

La formación para la investigación, por su parte, se lleva a cabo de manera escolarizada y se centra en la enseñanza teórica y metodológica de la investigación, así como en el análisis de los planteamientos formulados por los autores más “relevantes” en el campo, más no en el ejercicio mismo de la investigación de problemas concretos.

Sin ser una universidad, la organización académica del INACIPE se asemeja a una institución de corte napoleónico ya que considera a la docencia y a la investigación como trabajos claramente diferenciados e incluso excluyentes. Casi en su totalidad los profesores del posgrado son contratados por honorarios³³ para impartir clases un día a la semana, siendo su actividad laboral principal el desempeño de funciones profesionales (jurídicas o criminológicas) o bien, la docencia. En este último caso, en su mayoría no cuentan con experiencia para la formación en y para la investigación, ya que ellos mismos no realizan esta actividad.

La planta de investigadores del INACIPE es reducida, en 2005 sólo cuenta con seis investigadores de tiempo completo y seis ayudantes de investigación, contratados también por honorarios, para la realización de una obra determinada (máximo dos años)³⁴. Dentro de sus obligaciones contractuales se encuentra la impartición de clases y la asesoría de tesis; la mayoría de ellos sí realiza labores docentes dentro del posgrado, pero sólo dos están

³³ A pesar de ser una institución educativa, el INACIPE no cuenta con plazas de estructura para docentes o investigadores.

³⁴ Concluida su investigación, el INACIPE abre nuevamente a concurso estas plazas, por lo que la movilidad de los investigadores es muy alta.

actualmente asesorando una tesis. Dentro de su trayectoria académica previa a su ingreso al INACIPE, la investigación no es necesariamente su actividad prioritaria pues sólo uno de ellos es candidato a investigador nacional, dentro del Sistema Nacional de Investigadores³⁵.

Tanto los profesores como los investigadores que laboran dentro del INACIPE procuran imponer su postura, corriente, principios, etc. de acuerdo con la posición que ocupan dentro del campo de las ciencias penales y en la comunidad de profesores e investigadores, ya sea en los contenidos que proponen se plasmen dentro de los programas de estudio, en los conocimientos que transmiten dentro del aula o en la forma en que desarrollan su actividad de investigación.

4.3 Análisis de las tesis de ciencia jurídico penal y criminología presentadas en el periodo 1999-2005³⁶

A partir de su reinstauración en 1996, han egresado del INACIPE siete generaciones de estudiantes en las maestrías de ciencia jurídico penal y criminología, con un total de 449 y 165 alumnos respectivamente, de los cuales sólo 15 han obtenido su grado en ciencia jurídico penal y 9 lo han obtenido en criminología, que representan el 3% y el 5% de los alumnos que concluyeron sus estudios en esas áreas. Hemos incluido en esta investigación cinco alumnos de ciencia jurídico penal y uno de criminología que obtuvieron su grado durante el periodo analizado, pero que pertenecen a la primera etapa del INACIPE.

³⁵ Sus trayectorias profesionales se pueden consultar en la dirección electrónica del Instituto: www.inacipe.gob.mx.

³⁶ Se consideran sólo los alumnos que obtuvieron su grado hasta mayo de 2005.

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes que cursan estas maestrías se encuentran vinculados al mercado de trabajo, por lo que su dedicación al estudio es de tiempo parcial y las interacciones entre ellos y sus maestros se limitan a las establecidas en las aulas donde se desarrollan los cursos y seminarios.

De acuerdo con el Reglamento de Estudios de Posgrado del INACIPE, las tesis de maestría consisten en un trabajo de investigación original e innovador de cuando menos 100 cuartillas sobre un tema específico tratado con suficiente rigor metodológico, dirigido por un tutor que puede ser profesor o investigador del INACIPE o de otra Institución, y que tenga el grado de maestro o experiencia docente, laboral o de investigación en el área respectiva.

Para obtener el grado de maestro se requiere que además de presentar una tesis, el alumno realice un examen ante un jurado integrado por cinco profesores titulares y dos suplentes³⁷, quienes hacen una valoración de dicha tesis y dan su aprobación por escrito para que el maestrando defienda su investigación en el examen oral.

Con objeto de realizar un análisis de contenido de las tesis concluidas y sustentadas motivo de esta investigación, se elaboraron dos tablas de concentración: una para las tesis de jurídico penal y otra para las tesis de criminología, que se incluyen como anexos al final de esta investigación. Además de proporcionar algunos elementos de ubicación de cada una de las

³⁷ Los alumnos que ingresaron a partir de 2004, tendrán un jurado compuesto por tres profesores titulares y dos suplentes.

tesis³⁸, se hace referencia a los contenidos específicos de los trabajos, abarcando la corriente de pensamiento en ciencias penales y en investigación que adoptaron, el tema y la “moda” a la que pertenecen las tesis, así como los autores consultados para su elaboración; las huellas de la dinámica institucional que prevalecen en la formación de los maestrandos y las huellas del docente asesor en la forma de organización de los contenidos de las propias tesis.

En las 30 tesis analizadas –20 de jurídico penal y 10 de criminología– advertimos que aunque los alumnos pueden registrar su proyecto de tesis cuando tienen cubierto el 50% de los créditos, usualmente lo hacen después de concluidos sus estudios; el tiempo mínimo para elaborar una tesis fue de seis meses y el máximo de cuatro años diez meses, mientras que el tiempo promedio fue de 2 años un mes. Por lo que se refiere al tiempo que se tardan los egresados para obtener su grado a partir de la conclusión de sus estudios encontramos que el tiempo mínimo fue seis meses; el máximo fue de 21 años y el promedio fue cinco años.

De las 20 tesis de jurídico penal, cinco alumnos pertenecen a la primera etapa del INACIPE y 15 a la segunda:

Maestría en ciencia jurídico penal		
	Generación	No. de graduados
1a. etapa	1981	1
	1984	1
	1985	1
	1988	1
	1991	1

³⁸ En los datos de ubicación de las tesis no consideramos necesario hacer una distinción entre hombres y mujeres, puesto que no es relevante para nuestro objeto de estudio.

Maestría en ciencia jurídico penal		
	Generación	No. de graduados
2ª. Etapa	1996	4
	1997	4
	1998	5
	2000	2
	Total:	20

Al momento de su ingreso a la maestría, 19 de ellos se encontraban laborando en el ámbito jurídico y solamente uno se dedicaba de tiempo completo a sus estudios. Las áreas laborales y el tipo de trabajo que desarrollaban eran los siguientes:

Área laboral	Núm. de alumnos	Tipo de trabajo
Impartición de justicia	6	Dos jueces, dos secretarios de acuerdos y dos secretarios proyectistas
Empleados en el ámbito jurídico	5	Cuatro en el sector público y uno en el sector privado
Ejercicio libre de la profesión	4	Litigantes
Procuración de justicia	3	Dos agentes del ministerio público y un funcionario
Docencia	1	Maestro

De las 10 tesis de criminología, uno pertenece a la primera etapa del INACIPE y nueve a la segunda:

Maestría en criminología		
		No. de graduados
Generación		
1a. etapa	1982	1
	1996	5
2a. etapa	1998	3
	2000	1
	Total:	10

Respecto a su formación profesional, siete graduados son abogados, dos son psicólogos y uno es dentista. Cuando ingresaron a la maestría los diez alumnos se encontraban incorporados al mercado de trabajo. Las áreas laborales y el tipo de trabajo que desarrollaban eran los siguientes:

Area laboral	Núm. de alumnos	Tipo de trabajo
Ejercicio libre de la profesión	3	Litigantes
Sistema penitenciario	2	Un abogado y un psicólogo
Derechos humanos	1	Abogado en el sector público
Empleados en el sector educativo	3	Un abogado (directivo) un psicólogo (orientador profesional), un dentista (docente)
Empleado en el ámbito jurídico	1	Sector público

4.3.1. Corrientes de pensamiento, modas, temas y autores.
Predominio y posibilidades.

En cuanto a los procesos de aprehensión de los contenidos encontramos que la mayoría de los productos terminales de la formación de las maestrías en ciencia jurídico penal y criminología responden a los enfoques y autores de moda más que a las corrientes de pensamiento, donde la construcción teórica

se sustituye por conceptualizaciones formuladas por distintos autores sobre los temas de tesis: penología, el juicio de amparo, delincuencia organizada, victimología, entre otros; sin embargo, en dicha conceptualización no se atiende al principio de totalidad de pensamiento del autor de origen ni tampoco al de articulación del razonamiento con la naturaleza de los objetos de estudio de las tesis.

Por lo que se refiere a la postura que asumen los maestrandos respecto al tema abordado, se observa que en gran parte de los estudios prevalece una visión descriptiva del conocimiento más que propuestas innovadoras sobre los objetos de estudio, sin que se advierta una conciencia crítico-histórica que asegure una apertura hacia una realidad objetiva en constante cambio (Zemelman: 1987; 1-2), lo que favorece la permanencia de prácticas acumulativas e historiográficas en el manejo del conocimiento, que al carecer de un posible uso crítico, se limita a la referencia, poco rigurosa, del capital teórico disponible en detrimento de su promoción e innovación (Pacheco: 2001; 169).

A continuación se ofrece un panorama más detallado acerca de la revisión y sistematización del contenido de las tesis en las dos áreas consideradas.

a) Tesis de ciencia jurídico penal

De acuerdo con el análisis de las corrientes de pensamiento, modas, temas y autores consultados, podemos concluir que en las tesis de ciencia jurídico penal prevalece la posición de los agentes que han impuesto el formalismo

jurídico como el *habitus* propio de este campo, el cual ha sido adoptado casi en su totalidad por los egresados que han obtenido su grado, como se advierte en la siguiente tabla, donde se concentran las corrientes de pensamiento, modas y temas abordados por las 20 tesis objeto de análisis:

	No. de tesis	Corriente de pensamiento	Moda	Tema
2ª. Etapa	1.	Positivista	Dogmática penal	Penología
	2.	Positivista	Dogmática penal	Amparo
	3.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito
	4.	Positivista	Dogmática penal	Delitos del fuero común
	5.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito
	6.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito
	7.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito
	8.	Contemporánea liberal	No se identifica	Menores infractores
	9.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito
	10.	Positivista	Dogmática penal	Delitos del fuero común
	11.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito/ procesal penal
	12.	No se identifica	Tema relevante	Seguridad pública
	13.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito
	14.	Positivista	Dogmática penal	Delitos del fuero común
	15.	Contemporánea liberal	Dogmática penal	Teoría del delito
1ª. Etapa	16.	Positivista	Dogmática penal/ tema y autor relevantes	Teoría del delito
	17.	Positivista	Dogmática penal/autor relevante	Teoría del delito
	18.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito
	19.	No se identifica	Tema relevante/ empinista	Sociología
	20.	Positivista	Dogmática penal	Teoría del delito

En esta tabla observamos claramente el predominio de la corriente de pensamiento positivista, destacando que en las dos tesis que no adoptaron esta postura no se pudo identificar un marco teórico que sirviera de sustento a la "investigación" desarrollada.

En su gran mayoría, las tesis de ciencia jurídico penal son abordadas desde la moda de la dogmática penal³⁹, cuyo objeto de estudio son las fuentes formales que lo integran (ley, doctrina y jurisprudencia), las cuales se pueden

³⁹ 17 de las 20 tesis analizadas tienen este enfoque.

analizar mediante tres métodos: el exegético, el sistemático y el sociológico, con la finalidad de realizar una descripción, una comparación o una contradicción⁴⁰. En las tesis dogmáticas que analizamos encontramos que únicamente seis de ellas⁴¹ desarrollaron con rigor una investigación dogmática, aplicando alguno de sus métodos de estudio y consultando los autores clásicos y contemporáneos de esta moda, mientras que las 11 restantes fueron intentos de desarrollo con poco rigor dentro de esta postura, limitándose a recopilar y reproducir los materiales normativos, doctrinales y jurisprudenciales sin cuestionar su contenido o aclarar qué se pretende lograr con esta recopilación, la cual muchas veces ni siquiera incorporó las aportaciones de los autores más relevantes o los enfoques más recientes del tema abordado.

Es de señalar que sólo tres tesis, de las 20 analizadas, tienen una perspectiva que trasciende el estudio endógeno del fenómeno jurídico y tratan de ubicarlo en su proyección social real⁴². Esta postura que no se limita al estudio del orden normativo, sino que analiza su eficacia como medio de solución de problemas sociales en el terreno de la realidad concreta es, para Jorge Witker (1985; 21), la vertiente formativa que permite crear una conciencia crítica del sistema jurídico para hacerlo progresar y avanzar.

⁴⁰ El método exegético consiste en tratar de descifrar lo más auténticamente posible lo que quiso decir el legislador en la formulación de las normas; el método sistemático parte de que el derecho es un conjunto de normas que integran un sistema, por lo que no se puede estudiar la norma aislada, sino en función de la institución a la cual pertenece; el método sociológico tiene como fundamento que el derecho es un producto social y como tal, no es indiferente a la relación social que regula, por lo que cuando la ley positiva carece de eficacia se puede recurrir a elementos externos para su correcta interpretación (Witker: 1985; 9).

⁴¹ Véase la tabla de concentración del anexo, tesis números 3, 5, 15, así como 9, 17 y 18, que son elaboradas como programas de estudio.

⁴² Véanse la tesis núm. 3, 8 y 15 de la tabla de concentración sobre ciencia jurídico penal.

Por lo que se refiere a los temas escogidos, la mayoría de ellos se refieren a las asignaturas consideradas como primordiales para la formación jurídico-penal dentro del plan de estudios, destacando que incluso 12 de los 17 temas que se ubican como básicos, están relacionados con la materia de teoría del delito, la cual es el fundamento de la dogmática penal; dos temas se refieren a menores infractores y seguridad pública, ambos estudiados en asignaturas incluidas en el plan de estudios de la maestría en criminología pero no en la maestría en ciencia jurídico penal y, finalmente, una tesis aborda un tema que no es propiamente jurídico, sino sociológico⁴³, lo que nos permite concluir, como ya mencionamos, que la mayoría se enfoca al estudio de la postura formalista del derecho, predominante en los contenidos en los planes de estudio de 1980 y 1996 de dicha maestría.

En cuanto a los autores consultados⁴⁴ para la elaboración de las tesis, encontramos los siguientes resultados:

	No. de tesis	Autores consultados		
		O	IL	IP
2ª etapa	1.	2	9	15
	2.	0	5	7
	3.	7	24	14
	4.	2	9	12
	5.	8	13	8
	6.	6	10	16
	7.	3	7	23
	8.	5	16	30
	9.	9	31	57

⁴³ Su objeto de investigación fue examinar si los estudiantes de derecho tienen confianza en las instituciones de impartición de justicia.

⁴⁴ Los autores revisados para las tesis se han clasificado de acuerdo con los siguientes criterios: O: autores originales, creadores de escuelas o corrientes de pensamiento; IL: autores interlocutores que han hecho alguna aportación al conocimiento sin llegar a originar alguna escuela o corriente, e IP: autores intérpretes que retoman global o parcialmente a los autores originales.

	No. de tesis	Autores consultados		
		O	IL	IP
1ª etapa	10.	1	6	9
	11.	8	12	24
	12.	2	5	78
	13.	4	13	18
	14.	3	8	39
	15.	6	14	17
	16.	8	21	54
	17.	9	11	48
	18.	9	18	53
	19.	0	3	15
20.	1	3	22	

Como se puede notar, los autores revisados para la elaboración de las tesis no corresponden, en su mayoría, a quienes generan las corrientes de pensamiento, sino en el mejor de los casos se consulta a los autores que hemos denominado interlocutores, mientras que gran número de las tesis se basa en autores intérpretes que han retomado global o parcialmente a los autores originales. Las seis tesis que anteriormente mencionamos como desarrolladas con más rigor conceptual y metodológico⁴⁵ son las que tienen una importante revisión bibliográfica de los tres tipos de autores; sin embargo, las tres tesis elaboradas como programas de estudio se limitan a reproducir y sistematizar las posturas de las corrientes y autores revisados, mientras que las otras tienen una perspectiva crítica y propositiva respecto al tema abordado. Es de llamar la atención que en algunos casos, los postulados de las tesis se basan en sólo dos autores; en otros, la bibliografía citada al final de la investigación no corresponde con las citas hechas en el cuerpo del trabajo⁴⁶; y

⁴⁵ Véase referencia bibliográfica núm. 15 de este capítulo.

⁴⁶ Véase la tabla de concentración del anexo, tesis números 1, 2, 10 y 11.

en un caso se llega incluso a citar como fuente importante de información a las notas periodísticas⁴⁷.

También es de destacarse que el número de autores consultados no garantiza que los tesisistas hayan realizado un trabajo de análisis o de reflexión sobre la información revisada, sino que varios de ellos se limitan a reproducir, casi textualmente, lo que dicen las obras consultadas.⁴⁸

Respecto a las corrientes de pensamiento dentro de la investigación científica, encontramos que, de acuerdo con Jorge Witker (1991; 119-12), en el campo del derecho se manejan dos tipos de investigación: la dogmática y la empírica, según se acentúen los aspectos conceptuales o reales de las instituciones y normas jurídicas. Dentro de la dogmática jurídica, la tarea del investigador tiene por objeto analizar limitaciones y lagunas en la interpretación y aplicación del derecho, por lo que se circunscribe a descifrar lo más auténticamente posible lo que quiso decir el legislador en la norma jurídica y toda controversia debe necesariamente encontrar respuesta en el análisis de las propias normas jurídicas, la historia de su establecimiento, la interpretación judicial y la doctrina jurídica, que corresponden a lo empíricamente observable. La investigación jurídica de tipo empírico tiene como objeto de estudio "*... las normas jurídicas y los hechos económico-sociales y políticos que concurren a su nacimiento, vigencia y eficacia*" (Witker; 1991; 97)

⁴⁷ Véase la tabla de concentración del anexo, tesis número 18.

⁴⁸ Véase la tabla de concentración del anexo, tesis números 12 y 16.

Las 20 tesis revisadas se basan, explícita o implícitamente, en la corriente de investigación positivista: 15 son investigaciones dogmáticas, dos buscan vincular el método dogmático con el contexto histórico-social⁴⁹, para superar las limitaciones del conceptualismo formalista propio de la visión dogmática, y tres tesis podrían considerarse como empíricas. Dentro de estas últimas, sólo una, la número 8, fue realizada con rigor metodológico, mientras que las otras dos – las tesis núms. 12 y 19–, utilizan de manera superficial una metodología de corte positivista y carecen de la articulación necesaria entre los planos teórico y práctico.

b) Tesis de criminología

De acuerdo con el análisis de las corrientes de pensamiento, modas, temas y autores consultados de criminología, se puede concluir que, en general, el análisis del fenómeno criminal desde alguna corriente del pensamiento es muy superficial y prevalece una tendencia a sustituir la construcción teórica por someras revisiones de ideas, concepciones y caracterizaciones asociadas con el tema general de los trabajos que incluso, en varios casos, sirven de sustento para justificar conclusiones y propuestas conocidas de antemano por sus autores.⁵⁰

En estas tesis prevalece la posición de los agentes que han impuesto el enfoque positivista del fenómeno criminal, en oposición a aquellos que cuestionan y critican que los hechos sociales se analicen e interpreten con

⁴⁹ Véanse la tesis núms. 3 y 15, de la tabla de concentración de tesis sobre ciencia jurídico penal.

⁵⁰ Como ejemplo de esta afirmación se puede citar la tesis números 3, 4, 8 de la tabla de concentración de tesis sobre criminología.

teorías que han surgido para explicar fenómenos naturales, olvidando su carácter histórico, su transitoriedad y su carácter susceptible de transformación por la acción humana.

En la siguiente tabla se muestran las corrientes de pensamiento, modas y temas en que se basan las 10 tesis de criminología que se analizaron:

	No. de tesis	Corriente de pensamiento	Moda	Tema
2ª. etapa	1.	Positivista	Tema relevante	Crimen organizado
	2.	Positivista	Tema relevante	Criminalidad femenina
	3.	Contemporánea liberal	Tema relevante	Derechos humanos
	4.	No se identifica	No se identifica	Victimología
	5.	Contemporánea liberal	Tema relevante	Victimología
	6.	Contemporánea crítica	Tema relevante	Seguridad pública
	7.	No se identifica	Tema relevante	Seguridad pública
	8.	No se identifica	Tema relevante	Penología
	9.	Positivista	Tema relevante	Crimen organizado
1ª. etapa	10.	Positivista	Empirista, basada en la corriente positivista	Prevención del delito

Exclusivamente una tesis⁵¹ cuenta con una construcción teórica que orienta y da sentido al desarrollo de la investigación, independientemente que se pueda estar o no de acuerdo con sus resultados; asimismo, es de llamar la atención que en tres tesis⁵² hay una ausencia de construcción teórica que sirva como instrumento de interpretación al trabajo desarrollado.

En relación con los temas que abordan, ocho de las diez tesis se ubican dentro de la moda de los temas "relevantes" (crimen organizado, derechos humanos, victimología, seguridad pública, entre otros) que por estar presentes

⁵¹ Véase la tesis núm 6, de la tabla de concentración de tesis criminológicas.

⁵² Véanse las tesis núms. 4, 7 y 8 de la tabla de concentración de tesis criminológicas.

en los medios masivos de comunicación, son temas frecuentes y recurrentes dentro de los estudios y las investigaciones criminológicas. El análisis de los temas no se realiza desde el punto de vista de la complejidad de los fenómenos sociales, sino que se lleva a cabo de manera fragmentada y con muy pocas aportaciones personales, abusando de la descripción y de la definición de términos aislados, así como imprimiendo al tratamiento de los temas estudiados el sello del sentido común y de la percepción ingenua⁵³, lo que hace prácticamente imposible la apertura hacia una realidad objetiva en constante transformación y contribuye a que las posibilidades de innovación en la solución de los problemas criminológicos sea prácticamente nula.

En cuanto a los autores consultados para la elaboración de las tesis, encontramos los siguientes resultados:

	No. de tesis	Autores consultados		
		O	IL	IP
2ª. Etapa	1.	0	7	23
	2.	2	0	26
	3.	7	9	74
	4.	3	4	35
	5.	1	5	38
	6.	9	21	88
	7.	6	11	28
	8.	6	13	69
	9.	10	11	86
1ª. Etapa	10.	0	5	23

⁵³ Véanse las tesis núms. 2, 3, 4, 8 y 10, que corresponden a la mitad de las tesis analizadas.

En las tesis de criminología es más acentuada la falta de consulta de autores que generan las corrientes de pensamiento, pues en algunos casos ni siquiera se revisa uno solo de estos autores; predomina la consulta de los autores intérpretes y en menor número se revisan autores interlocutores. Algunas de las tesis tienen una consulta bibliográfica muy pobre y al igual que en las tesis de jurídico penal, el número de autores consultados no es garantía del trabajo analítico o reflexivo por parte de los tesisistas, abundando la transcripción textual de los autores consultados.

4.3.2. Huellas del contexto institucional

A partir de la forma en que se abordó el tema de estudio en las tesis revisadas, se buscó identificar los procesos específicos de interacción social que prevalecieron en el conjunto de prácticas formativas de los maestrandos, tanto a nivel de contenidos jurídicos como para el desarrollo de sus investigaciones, con base en las siguientes categorías (véase Pacheco: 2001; 10):

- a) El tipo de marco teórico conceptual desarrollado en la tesis.
- b) La posición de tesisista frente al conocimiento.
- c) La estrategia metodológica utilizada y, en su caso, los criterios para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos.
- d) Los resultados obtenidos de la investigación.

Las tendencias observadas en los productos de la formación fueron las siguientes⁵⁴:

a) Marco teórico conceptual desarrollado

Por lo que se refiere a las tesis de ciencia jurídico penal, el marco teórico que predomina es el utilizado dentro de la dogmática penal que consiste en la sistematización del marco legal, la doctrina y la jurisprudencia respecto al tema abordado, para detectar limitaciones o lagunas en la interpretación y aplicación de la norma.

En las tesis de criminología se advierte un predominio de la descripción y caracterización de los temas abordados, con poca fundamentación teórica, así como abundante transcripción de las fuentes consultadas, con escasas aportaciones personales

b) Postura frente al conocimiento

Tanto en las tesis de jurídico penal como en las de criminología prevalece una concepción acumulativa y repetidora del conocimiento, donde el objeto de estudio se descompone en sus apartados, sin lograr estudiarlos como una totalidad y sin establecer las relaciones entre los temas abordados y el contexto sociohistórico en que se desarrollan. Sólo en muy pocos casos se advierte un análisis crítico y la problematización del conocimiento, sin atribuirle de antemano un referente teórico.

⁵⁴ Los resultados pormenorizados se pueden encontrar en las tablas de concentración de tesis jurídico-penales y criminológicas.

c) Estrategia metodológica

La estrategia metodológica que prevalece en los productos de la formación de la maestría jurídico penal es la correspondiente a la dogmática penal, con diversos grados de rigurosidad. Las tesis de criminología son en su mayoría investigaciones documentales de tipo descriptivo sin trabajo empírico, con poca vinculación entre el marco teórico y el desarrollo de la tesis. En la única tesis de este ámbito en que se realizó observación empírica⁵⁵, no se advierte conceptualización teórica ni criterios para la selección de la muestra o la elaboración del instrumento de recolección de datos.

d) Resultados de la investigación

En el caso de las tesis de jurídico penal, los resultados obtenidos consisten en su mayoría en propuestas de modificaciones, reformas y recomendaciones respecto a la redacción, interpretación y aplicación de figuras penales para resolver problemas de la práctica penal.

En los productos de la formación de la maestría de criminología, la mayoría de los resultados consisten en un resumen de los temas abordados en las tesis y en propuestas que están desvinculadas del desarrollo del contenido, llegando incluso a hacer propuestas basadas en opiniones personales y de sentido común.

De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir que por lo que se refiere a las huellas del contexto institucional, en la mayoría de las tesis objeto de

⁵⁵ Véase tesis criminológica núm. 9, en la tabla de concentración correspondiente.

estudio se observa que las perspectivas teóricas sobre ciencias penales y los enfoques de investigación que los egresados utilizaron para la elaboración de sus tesis de grado son producto de las prácticas de formación que predominan en las maestrías en ciencia jurídico penal y criminología –formalista o dogmática y positivista, respectivamente–, apegadas a una rigidez que dificulta cualquier posibilidad de interpretación de los contenidos distinta de aquellas, perpetuando el estudio endógeno del universo jurídico y el análisis del fenómeno criminal con base en los aspectos biopsicosociales de la conducta del delincuente.

De acuerdo con los productos de la investigación analizados, se puede deducir que en la formación académica se enfatiza, asimismo, la acumulación de información en detrimento del desarrollo de la conciencia y de la capacidad de pensar al derecho y a la criminología como susceptibles de cambiar y transformarse dentro de un contexto sociohistórico en particular.

El tipo de enseñanza descrito nada tiene de formativo para quien tiene la exigencia de elaborar un trabajo de investigación decoroso, como tesis de grado. Hay un desfase estructural entre su experiencia memorística y acumulativa de aprendizaje y la exigencia de elaborar un trabajo que requiere una forma de razonamiento más adecuada para explicar la compleja articulación de la realidad sociohistórica, partiendo del análisis de la diversidad y el carácter transitorio de las distintas modalidades de producción del conocimiento desplegadas históricamente y arraigadas a una sociedad específica.

4.3.3. Huellas del docente-asesor de tesis

Normalmente el asesor de tesis es un profesor del INACIPE, por lo que en su función de asesoría repite los esquemas utilizados en su forma de enseñar. La mayoría de ellos no están vinculados al campo de la investigación⁵⁶, sino que son profesionales que están dedicados a los diferentes campos del ejercicio de la abogacía o de la criminología, por lo que disponen de muy poco tiempo y experiencia para asesorar las investigaciones de sus alumnos. Generalmente, el asesor es seleccionado por el propio alumno en función del tema que pretende desarrollar y su empatía con las corrientes de pensamiento que maneja dicho académico; sin embargo, los egresados también escogen asesores con las cuales tienen relaciones de amistad o laborales⁵⁷, o que su prestigio deriva de su éxito económico o político, y no por el desarrollo de las ideas que han formulado, llegándose a presentar la situación de que algunos docentes asesoren tanto tesis de criminología o de ciencia jurídico penal, aunque no pertenezcan a dichas áreas.

Por la predominancia del enfoque dogmático en las tesis jurídico penales y del enfoque positivista en las tesis de criminología, se puede asumir que, en su gran mayoría, los docentes-asesores pertenecen al grupo de agentes que defienden estas posturas como las únicas formas válidas de interpretación de los objetos de estudio, *habitus* que transmiten a sus asesorados quienes lo

⁵⁶ Los docentes asesores que sí tienen experiencia en investigación y cuentan con obra pública, pertenecen al grupo de agentes que comparten el conjunto de creencias y prioridades que prevalecen en el contexto institucional.

⁵⁷ El ejemplo más evidente sería el docente-asesor (9), quien sin ser abogado ni maestro en ciencia jurídico penal, sino licenciado en relaciones internacionales con una maestría en criminología, asesora una tesis de la maestría en ciencia jurídico penal que se enfoca hacia una perspectiva criminológica más que jurídica.

incorporan porque desean pertenecer al grupo hegemónico, o bien, porque desconocen cómo desarrollar otro tipo de investigaciones.

Cabe aclarar que los docentes-asesores no influyen de la misma manera en todos los alumnos, pues es el caso que un mismo asesor puede tener un tesisista con una investigación de tipo dogmático de poco rigor, y también asesorar a otro maestrando que desarrolla una tesis elaborada decorosamente, con una visión innovadora de su tema.⁵⁸

La mayoría de los profesores integrantes de los jurados que tuvieron a su cargo la revisión y aprobación de las tesis para su presentación en el réplica oral, no dejan constancia por escrito de las observaciones que hayan tenido respecto a los trabajos; algunos de ellos manifiestan en sus escritos de aprobación haber hecho algunas sugerencias verbales a los alumnos, mientras que otros se limitan a señalar deficiencias en cuestiones de ortografía y redacción. Predominan los escritos en los cuales los revisores afirman que las tesis cumplen con la metodología de investigación requerida para este tipo de trabajos y que consiste en que éstos cuenten con índice, introducción, capitulado, hipótesis, conclusiones y propuestas, además de tener bibliografía suficiente, aunque algunas tesis no hayan sido desarrolladas con esta metodología.

Es importante destacar que en los exámenes realizados durante 1999, el jurado sólo tenía cinco días para emitir su voto, por lo que la revisión se

⁵⁸ Es el caso, por ejemplo, del docente-asesor (1), quien tuvo a su cargo la supervisión de las tesis núms. 1 y 3 de la tabla de tesis sobre ciencia jurídico penal.

consideraba un mero trámite y realmente no se esperaba que los integrantes del jurado hicieran observaciones o sugerencias que los tesisistas pudieran incorporar en sus trabajos. Esta situación cambió posteriormente y, en la actualidad el jurado revisor cuenta hasta con 45 días para emitir su dictamen; sin embargo, se sigue advirtiendo que predomina una revisión de carácter formal, más que de fondo y que son pocos los profesores que señalan por escrito sus recomendaciones o sugerencias para mejorar el trabajo.

En la revisión de las tesis por parte del jurado, también influye la posición que ocupa el docente asesor, pues cuando se trata de profesores o investigadores que tienen relevancia dentro del campo de las ciencias penales, normalmente los revisores se abstienen de hacer algún tipo de observación al trabajo desarrollado.

Como un dato relevante se señala que en siete de las 20 tesis de jurídico penal, se otorgó la mención honorífica al sustentante, mientras que en criminología sólo uno ha recibido esta distinción⁵⁹.

De este análisis, podemos concluir que la influencia de la trayectoria profesional y académica del docente asesor en las tesis es significativa, por cuanto se refiere a la forma de organización y congruencia de las propuestas con su postura personal, aunque ésta varía en función de las capacidades de los maestrandos. Donde se advierte con mayor claridad el peso del docente

⁵⁹ Para otorgar la mención honorífica se requiere tener un promedio de 9, no haber reprobado ninguna asignatura y presentar un trabajo de excepcional calidad con una réplica sobresaliente. Los maestrandos de ciencia jurídico penal que obtuvieron esta distinción fueron los que elaboraron las tesis núms. 3, 10, 11, 13, 15, 17 y 18, mientras que en criminología sólo la ha obtenido el autor de la tesis núm. 4.

asesor, es en la revisión por parte de los integrantes del jurado, quienes en términos generales, se abstienen de cuestionar o criticar los trabajos asesorados por integrantes destacados dentro del campo de las ciencias penales.

Conclusiones

Los propósitos fundamentales de esta tesis consistieron en identificar –con base en la complejidad sociohistórica que define a la tarea docente y de los retos que ésta debe enfrentar–: a) los factores, en términos de obstáculos del razonamiento, que inciden para que los alumnos egresados de las maestrías del INACIPE, no culminen su proceso de formación de alto nivel mediante la obtención del grado correspondiente, b) explorar las potencialidades del docente para superar los modos habituales de enseñanza de las ciencias penales y la formación para la investigación, y c) buscar opciones formativas que posibiliten la culminación de sus estudios mediante la remoción de las anteriores formas de enseñar y la interacción establecida por los actores (docentes y alumnos) que intervienen en este proceso.

En el desarrollo de este trabajo hemos revisado cómo las estructuras e instituciones educativas son los espacios idóneos para privilegiar mecanismos y técnicas estereotipadas donde los procesos de aprendizaje se reducen a la mera transmisión o inculcación de contenidos, perpetuándose en prolongados estados de inamovilidad; todo en detrimento de la promoción de actitudes de renovación y

de transformación tendientes a incorporar procesos y estrategias orientados a la innovación, la sugerencia del cambio o el cambio mismo, es decir, estimulando prácticas "instituyentes" creadas con la intención de abrir mayores opciones a lo que se desconoce, en nuestro caso, sobre las formas de enseñar las ciencias penales, a través de un desempeño crítico y abierto al cambio por parte del docente.

El campo de las ciencias penales, como cualquier otro campo social, se define como un espacio de lucha y de rivalidades protagonizadas por los agentes que forman parte de él y que defienden sus respectivas posiciones en vistas a lograr la hegemonía de una escuela de pensamiento, de un autor o de una forma de enseñanza sobre otro. Las posiciones ocupadas por los agentes involucrados en el campo de las ciencias penales, dependen del respectivo capital cultural detentado, de las "modas" o convenciones adoptadas, así como de las condiciones institucionales en las que desarrolla su actividad profesional y docente.

A lo largo de este trabajo hemos advertido diversas maneras de concebir al delito y a la criminalidad como entidades vinculadas a las concepciones prevalecientes y específicas de cada momento histórico: desde las posturas clásicas y positivistas hasta las aportaciones correspondientes a las teorías contemporáneas, tanto liberales como críticas, todas ellas constitutivas del capital cultural de los docentes y de los investigadores, a partir de las cuales fundamentan sus actividades de formación y de investigación.

El análisis realizado, tomando como referente las tesis de maestría, nos permite concluir que en la mayoría de ellas, predominan las posiciones de los agentes que han impuesto –a lo largo del proceso de formación del estudiante–, una orientación claramente identificada tanto con el formalismo jurídico como con el enfoque positivista del fenómeno criminal. En ella, el referente empírico de los productos de la formación no son los fenómenos de la realidad los que animan a los respectivos abordajes, sino un discurso y una retórica reificadora de la misma. Bajo estas circunstancias, el egresado pone a la luz su incompetencia frente a su entorno, alejándose de la posibilidad de analizar la eficacia del orden normativo como medio de solución de problemas sociales en el terreno de la realidad concreta, posibilidad que considera a los hechos sociales en su carácter histórico, transitorio y susceptible de transformarse por la acción humana.

Por lo que se refiere a las posturas de los egresados frente al conocimiento, tanto las tesis jurídicas como las criminológicas, distan de una visión diferente u original del tema abordado por lo que el conocimiento teórico tiende a perpetuarse y a concebir a la teoría como algo establecido, sin posibilidad de cambio alguno. En ambos casos, las formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento actual pierden terreno, menguando la capacidad del egresado para pensar al derecho y a la criminología como espacios susceptibles de cambiar y transformarse dentro de un contexto sociohistórico particular.

Resulta significativo que los alumnos de las dos etapas del INACIPE revisadas, presenten, no obstante el tiempo transcurrido, la misma predominancia de enfoques, por lo que es posible deducir que la rigidez de las posturas dominantes dificulta las posibilidades de introducir marcos interpretativos distintos a ellas. Asimismo, destaca el hecho que las investigaciones realizadas por los maestros en el terreno de la criminología resultan mucho más deficientes que las practicadas por los abogados, probablemente debido –entre otros factores– a que no se exige ningún conocimiento previo sobre este campo de conocimiento para ingresar a dicho ámbito de estudio, como sí se exige el contar con la formación de abogado a los alumnos que ingresan a la maestría en jurídico penal.

Por lo que se refiere a la enseñanza en ciencias penales y a la formación para la investigación se observa en términos generales, que el aprendizaje jurídico y criminológico se desenvuelve bajo la práctica de una docencia descriptiva basada en visiones ahistóricas y universales tanto del derecho penal como de la criminología, donde esta última privilegia el conocimiento de ciertas corrientes de pensamiento y autores, así como la reproducción de datos informativos aislados (delitos, definiciones, requisitos, etc.) y con muy escaso ejercicio de la crítica y el cuestionamiento, condición para desplegar aptitudes de análisis razonados.

En el tipo docencia descrito, la investigación no tiene sentido y aún menos es considerada una necesidad urgente o prioritaria durante el proceso formativo, de ahí que se manifieste un desfase estructural entre la experiencia memorística

practicada como separada de la realidad social de los alumnos y la exigencia de elaborar un trabajo científico como tesis de grado.

Independientemente de que el problema para la elaboración de la tesis incorpora diferentes aspectos y requisitos, no podemos dejar de lado que uno de los factores que incide en el rezago es precisamente que los egresados que tienen dificultad en obtener el grado, pueden contar con potencialidades distintas a las que prevalecen como dominantes en el campo de la docencia en ciencias penales y en la formación para la investigación. De ahí que sea imperativa la transformación del campo de las ciencias penales y orientarlo hacia posturas sostenidas incluso por algunos docentes de las maestrías de jurídico penal y de criminología, donde ha sido planteada la necesidad de estimular la disposición a pensar por parte del alumno, a problematizar los fenómenos y a proponer nuevas formas de razonamiento que permitan romper con los límites de lo establecido; en suma, a formar para la construcción del conocimiento y la búsqueda constante de respuestas, siempre abierta a la creación crítica y a la tarea investigadora.

Si queremos que los estudios de posgrado no solamente proporcionen un mayor acervo de conocimientos sino que desarrollen la creatividad y la capacidad innovadora, estos espacios deberán constituirse como la posibilidad de dar concreción al vínculo docencia e investigación impulsando con ello, las posiciones que buscan propiciar razonamientos que se apropien de su propia lógica de construcción, considerando cualquier contenido de información o realidad observada –a la manera de Zemelman–, como dos dimensiones que se articulan:

la que considera al conocimiento como producto de un proceso de acumulación y la que lo concibe como producente, es decir, como algo inacabado y en constante cambio. Los estudiantes necesitan, desde el inicio de sus estudios, vincularse con la investigación jurídica y criminológica e incorporarla como eje fundamental de su formación y desarrollo; deben situar a los contenidos (acumulados o sistemáticos) en el marco de la lógica bajo la cual fueron descubiertos, manejando el conocimiento en función una cultura directa de fuentes originales y de ejes problemáticos, a través de los cuales el contexto histórico cobra forma y sentido.

La concepción que se postula sobre la enseñanza y la formación para la investigación en ciencias penales requiere de una visión integral en la que la criminalidad y el delincuente sean considerados como pluridimensionales, es decir, puedan ser analizados desde la normatividad, los valores y la realidad social que los sustenta.

El estudio y la investigación de los problemas relativos al derecho penal y a la criminología no pueden plantearse en forma neutra sino asumiendo una particular posición teórica sobre estas disciplinas, posibilitando un acercamiento científico del estudiante a la realidad social, mediante un marco de referencia que le permita analizar los conceptos dentro de un entorno político social determinado. De este modo, el estudiante más que un actor contemplativo del fenómeno criminal se transforma en un sujeto actuante que pasa de la pura potencialidad al reconocimiento de opciones viables y a la construcción de proyectos que

concreten una alternativa particular para los conflictos que se dirimen entre el derecho normativo y el derecho socialmente imperante.

Estamos convencidos que la superación de los modos habituales característicos de la enseñanza y de la formación para la investigación en ciencias penales, está en manos de la potencialidad de todos aquellos docentes inmersos en este campo, sujetos que buscan la transformación de la estructura dominante y la redefinición de las relaciones establecidas entre los agentes y las instituciones comprometidas.

Anexo 1

Contenido de las tablas de concentración

Para el análisis de las tesis, en las tablas de concentración se incluyeron los siguientes datos¹:

Número. Corresponde al número de la tesis analizada, ordenada con base en la generación a la que pertenece y al año en que realizó su examen de grado.

Generación: Año de ingreso a la maestría.

Actividad profesional: Trabajo que desarrollaba el tesista al momento de su ingreso a la maestría.

Título y contenido de la tesis: Además del nombre de la tesis se señalan los capítulos en los que se divide.

Año de examen y de registro. Se refiere al año en que se presentó el examen de grado y al año en que se registró el proyecto de investigación, con objeto de establecer el tiempo que tardaron los tesisistas para elaborar la tesis.

Corriente de pensamiento: Se identifica la corriente de pensamiento dentro del campo de las ciencias penales a la que pertenece la tesis de acuerdo con la clasificación desarrollada en esta investigación²:

Clásica: Tiene como objeto de estudio al crimen mismo, más que al criminal. Considera al delito como ente jurídico desvinculado de la historia biológica, psicológica y social del delincuente.

Positivista: Explica el comportamiento criminal con base en las causas biológicas, psicológicas y sociales, preocupación centrada en lo instrumental para construir una propuesta universal, reduciendo el estudio de los problemas criminológicos a una detallada descripción de variables e indicadores.

Contemporáneas de corte liberal: Su foco de análisis ya no es el sujeto criminalizado, sino el sistema penal y los procesos de criminalización que

¹ No se incluyó el dato sobre el género de los tesisistas, por considerar que no era relevante para el objeto de esta investigación. En ese sentido, en la redacción no se diferencia si son hombres o mujeres los autores de las tesis.

² Véase *supra*, capítulo 3, pp. 92-114.

se dan dentro del mismo, pero sin plantearse el problema de las relaciones sociales económicas sobre las que se funda el sistema penal.

Contemporáneas de corte crítico: Además de desplazar el análisis al proceso de criminalización, incluyendo la influencia de las estructuras socioeconómicas sobre dicho fenómeno, critican al derecho penal y ponen en duda su carácter igualitario.

Asimismo, dentro de este mismo apartado se trata de identificar a qué corriente de pensamiento dentro del campo de la investigación científica pertenecen las tesis analizadas³.

Tema: Se indica a qué tema pertenece la tesis, dentro del ámbito jurídico penal o criminológico.

Moda: Se analiza si la tesis se ubica dentro de alguna de las siguientes modas⁴:

- Moda originada alrededor de una determinada corriente de pensamiento.
- Moda respaldada por autores clásicos o contemporáneos.
- Moda legitimada por actores de "alto prestigio" en el campo.
- Moda instaurada en cuanto a temas relevantes.

Autores consultados: Se clasifican los autores consultados para la tesis, de acuerdo con los siguientes criterios.

- O: Autores originales, creadores de escuelas o corrientes de pensamiento
- IL: Autores interlocutores que han hecho alguna aportación al conocimiento sin llegar a originar alguna escuela o corriente.
- IP: Autores intérpretes que retoman global o parcialmente a los autores originales.

Huellas de la dinámica institucional: A partir de la forma en que se aborda el tema de estudio, se busca identificar cuáles son las reglas del juego del campo jurídico que prevalecen en la formación de los maestrandos, tanto a nivel de contenidos jurídicos como para el desarrollo de investigaciones, a partir de:

1. Propósito de la tesis.
2. Tipo de marco teórico conceptual efectuado.
3. Posición frente al conocimiento.
4. Estrategia metodológica y criterios para el diseño y contenido de los instrumentos de recolección de datos.
5. Resultados de la investigación.

³ Véase *supra*, capítulo 2, pp.60-73.

⁴ Véase *supra*, capítulo 3, pp. 114-123.

Huellas del docente asesor: Se analiza si la trayectoria profesional y académica del director de tesis influye en la forma de organizar el contenido (congruencia, originalidad, impacto) de la tesis, así como en las posturas asumidas para el desarrollo de la investigación. Asimismo, se determina cuál fue la postura de los integrantes del jurado revisor al momento de emitir su voto respecto a la tesis y la calificación que le dieron a la misma durante el examen oral.

Anexo 2

Tabla de concentración de tesis sobre ciencia jurídico-penal

No.	Gene-ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/ registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
1	1996	Secretario proyectista	<p>Los sustitutos penales y su problemática en el Código Penal vigente para el Distrito Federal</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Teorías que fundamentan las penas.</p> <p>II. Congresos celebrados a nivel mundial donde se abordan los sustitutos penales</p> <p>III. Marco jurídico de los sustitutos penales</p> <p>IV. Régimen actual de los sustitutos penales regulados por las fracciones I y II del artículo 70 del Código Penal para el Distrito Federal.</p>	2002/2001	Positivista/Positivista	Penología	Dogmática penal, basada en la corriente positivista de pensamiento.	2	9	15	<p>1. Registra un proyecto de investigación de tipo empírico donde propone investigar las ventajas y desventajas de los sustitutos penales de 1984 a 2000; sin embargo, la tesis concluida es un trabajo de tipo descriptivo sobre los sustitutos penales, donde prevalece la visión formalista del derecho.</p> <p>2. Sistematización sobre el marco legal que rige la pena y los sustitutos penales, a nivel federal, local y los congresos internacionales. contiene gran cantidad de información transcrita y pocas aportaciones personales.</p> <p>3. La concepción del conocimiento es acumulativa; el objeto de conocimiento se descompone en sus apartados, sin lograr estudiarlo como una totalidad compleja.</p> <p>4. La investigación de tipo dogmática es superficial y poco profunda; incorpora algunas entrevistas con funcionarios encargados de la ejecución de sentencias, sin explicar por qué, cómo y para qué las realiza.</p> <p>5. Las conclusiones y la propuesta de reformar un artículo del código penal, que plantea como resultado de la investigación tienen poco que ver con el desarrollo de la misma.</p>	<p>El docente asesor (1), tiene grado de doctor en derecho, un master en derecho penal, es funcionario público y docente de tiempo parcial; ha publicado algunos artículos en revistas especializadas.</p> <p>Los siete integrantes del jurado revisor aprueban el desarrollo y contenido de la tesis y afirman que cubre los lineamientos metodológicos que se requieren: introducción, capítulos, apartado de conclusiones y propuesta, bibliografía actualizada. En general no hacen ningún análisis del fondo de la tesis y se limitan a hacer un resumen del contenido de la misma.</p> <p>Es aprobado en el examen por unanimidad.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/ registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
2	1996	Secretario proyectista	<p>La suspensión en el juicio de amparo en materia penal, cuando se trata de la orden de aprehensión o del auto de formal prisión</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Antecedentes de la suspensión en el juicio de amparo</p> <p>II. Clasificación de la suspensión</p> <p>III. La suspensión en el juicio de amparo cuando se trata de la orden de aprehensión o del auto de formal prisión</p> <p>IV. Procedimiento de la suspensión</p>	2003/1999	Positivista/ Positivista	Amparo	<p>Dogmática penal, basada en la corriente positivista de pensamiento.</p>	0	5	7	<p>1. Proporcionar un panorama general, desde el punto de vista dogmático, de la suspensión en el juicio de amparo cuando los actos para los que se pretende obtener la suspensión son una orden de aprehensión o un auto de formal prisión por ser éstos restrictivos de la libertad personal.</p> <p>2. Reseña de los textos utilizados, de la legislación y la jurisprudencia para señalar limitaciones en la interpretación y aplicación de la norma penal.</p> <p>3. No se advierte una postura crítica ni propositiva ante el conocimiento, más bien se parte de una acumulación de información; aunque tiene sólo 32 citas bibliográficas, la tesis tiene gran cantidad de información transcrita y pocas aportaciones propias; la realidad no se estudia como totalidad compleja, sino que se fragmenta sin establecer las relaciones entre los temas estudiados.</p> <p>4. Investigación dogmática poco rigurosa.</p> <p>5. Las conclusiones son, en su mayor parte, un resumen de los temas tratados en la tesis y su propuesta de derogar artículos se señala desde el proyecto de investigación.</p>	<p>El docente asesor (2), es licenciado en derecho y especialista en derecho penal, es funcionario público y ejerce la docencia de tiempo parcial. Ha publicado artículos sobre derecho penal y seguridad pública en revistas especializadas, pero no ha desarrollado investigación.</p> <p>Seis integrantes del jurado revisor aprueban el fondo y la forma de la tesis, y solo uno de ellos hace observaciones en cuanto a la forma, en especial a la ortografía y a la falta de concordancia entre las citas bibliográficas y la bibliografía incluida en la tesis, por lo que puede observarse que coinciden con el enfoque y el desarrollo de la investigación.</p> <p>Es aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
3	1996	Agente del Ministerio Público	<p>Temas de autoría y participación con aplicación a casos prácticos de delitos contra la salud.</p> <p>Contenido:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Planteamiento general II. Particularidades sobre la autoría y la participación III. Formas de autoría y participación IV. Esbozo de la autoría y la participación en la historia del derecho penal mexicano V. Aspectos doctrinales, legales y jurisprudenciales de los delitos contra la salud 	2003/1999	Positivista/Positivista	Teoría del delito	<p>Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento.</p>	7	24	14	<p>1. Ofrecer una visión general de los diferentes criterios judiciales que existen sobre el concurso de personas, ejemplificados mediante casos prácticos.</p> <p>2. Análisis sistemático y crítico de los preceptos legales, la doctrina y la jurisprudencia, así como aplicación de estos principios a una realidad concreta: los delitos contra la salud.</p> <p>3. Se advierte una concepción del conocimiento problematizadora e innovadora, que se abre hacia otras posturas diferentes a la dogmática; considera a la autoría y a la participación como un todo coherente y valora su sentido y alcance en la legislación..</p> <p>4. Utiliza el método sistemático jurídico propio de la dogmática de manera rigurosa y exhaustiva, llevándolo a la aplicación de casos concretos.</p> <p>5. Sus conclusiones desde el punto de vista dogmático las extrapola a la política criminal, con lo que intenta resolver problemas de la práctica jurídica.</p>	<p>El docente asesor es (1), tiene grado de doctor en derecho, un master en derecho penal, es funcionario público y docente de tiempo parcial; ha publicado algunos artículos en revistas especializadas.</p> <p>De los siete integrantes del jurado, sólo uno hace observaciones de fondo a la tesis, también dentro del enfoque de la dogmática jurídica y además considera que debió haberse profundizado en la realidad político criminal. Los seis restantes integrantes del jurado aprueban e incluso elogian el trabajo desarrollado.</p> <p>El tesisista recibe mención honorífica en el examen de grado.</p>

No.	Gene- ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
4	1996	Juez penal	<p>Estudio dogmático-jurídico del delito de homicidio cometido en estado de emoción violenta</p> <p>Contenido:</p> <p>I. El delito de homicidio</p> <p>II. Culpabilidad en el delito de homicidio</p> <p>III. Modalidades en el delito de homicidio</p> <p>IV. El homicidio cometido en estado de emoción violenta</p>	2003/ 1999	Positivista/ Positivista	Delitos del fuero común	Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento	2	9	12	<p>1. Demostrar la injusticia de atenuar la pena a quien priva de la vida a una persona que no tuvo ninguna intervención con la emoción violenta con la que reaccionó su agresor.</p> <p>2. Sistematización escueta de doctrina, legislación y jurisprudencia, con escasas aportaciones personales.</p> <p>3. Su concepción del conocimiento es acumulativa y repetitiva; sin presentar alguna propuesta distinta de interpretación. Se advierte una fragmentación del conocimiento, sin establecer relaciones entre los temas abordados.</p> <p>4. Investigación dogmática superficial.</p> <p>5. Las conclusiones son un resumen del contenido de la tesis y su propuesta de reformar un artículo del código penal se incluye desde el proyecto de investigación, por lo que parece que los temas se desarrollaron para llegar a un resultado ya conocido.</p>	<p>El docente asesor (3), tiene el doctorado en derecho, fue juez penal y docente de tiempo parcial. No tiene obra escrita ni ha desarrollado investigación.</p> <p>Cinco integrantes del jurado emiten su aprobación al fondo y a la forma de la tesis. Dos integrantes del jurado hacen observaciones a la tesis antes de autorizarla; el primer de ellos refiere poca profundidad en el análisis y la falta de argumentos propios para defender su investigación. El segundo sugiere mejorar el análisis mediante la realización de cuadros comparativos; hace observaciones de ortografía y redacción, advierte la falta de homogeneidad en las referencias bibliográficas y solicita incluirlas en la bibliografía final.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
5	1997	Litigante	Reflexiones en torno a la teoría del delito y la actualidad del derecho penal mexicano (198 cuartillas) Contenido: I. Evolución histórica de la teoría del delito II. La teoría del tipo penal III. La antijuridicidad IV. La culpabilidad V. La actualidad del derecho penal mexicano	1999	Positivista/ Positivista	Teoría del delito	Dogmática penal, basada en la corriente positivista de pensamiento/ tema relevante	8	13	8	<p>1. Analizar las repercusiones de las reformas constitucionales y de las leyes secundarias penales de 1999, conforme a los postulados actuales de la teoría del delito.</p> <p>2. Análisis y sistematización de la legislación, la ley y la jurisprudencia, con aportaciones personales.</p> <p>3. Aunque mantiene una concepción acumulativa y fragmentada del conocimiento, tiene una perspectiva crítica y trata de hacer una vinculación con el contexto social e histórico dentro de lo que le permite el enfoque dogmático.</p> <p>4. Investigación dogmática rigurosa.</p> <p>5. Sus conclusiones tienen coherencia con el propósito y desarrollo de la tesis. Su propuesta de derogar las reformas está fundada en la investigación realizada.</p>	<p>El docente asesor (4), es doctor en derecho, profesor emérito de la UNAM y funcionario público, tiene obra escrita pero no ha desarrollado investigaciones.</p> <p>Los siete integrantes del jurado aprueban el contenido y la forma de la tesis, sin hacer ningún cuestionamiento sobre la misma. Cabe hacer mención que en el capítulo 1, el tesisista no desarrolla el último de los incisos y no se menciona este hecho por parte de los revisores, mismos que sólo tenían en ese tiempo cinco días para emitir su dictamen.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/ registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
6	1997	Secretario de acuerdos	<p>Proyecto de procedimiento especial de inimputables (107 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. La imputabilidad</p> <p>II. Política criminal y dogmática penal en la imputabilidad</p> <p>III. Procedimiento de inimputables</p>	1999/1999	Positivista/Positivista	Teoría del delito	<p>Dogmática penal, basada en la corriente positivista de pensamiento.</p> <p>Plantea la conveniencia de llenar una laguna legal</p>	6	10	16	<p>1. Conocer el origen, el fundamento de la inimputabilidad, partiendo del concepto del delito y sus elementos.</p> <p>2. El desarrollo de los capítulos carece de coherencia lógica, salta de un tema a otro e incluso repite temas, además de que tiene problemas de redacción.</p> <p>3. Se advierte una concepción acumulativa del conocimiento, sin apertura hacia nuevas posturas y sin aportaciones propias; el objeto de estudio está fragmentado y no se establecen las relaciones entre los temas estudiados.</p> <p>4. Se intenta trabajar mediante el método dogmático, pero el análisis y la sistematización es muy pobre.</p> <p>5. Carece de conclusiones y en el último capítulo se limita a hacer una propuesta para llenar una laguna legal que no está vinculada con el cuerpo del trabajo.</p>	<p>El docente asesor (5), es licenciado en derecho y se desconoce si tiene algún posgrado; es funcionario público y no tiene obra publicada ni ha realizado investigación.</p> <p>El jurado emite siete votos aprobatorios, redactados de manera idéntica, sin ninguna observación sobre la tesis, a pesar de que ésta tiene deficiencias en la redacción y en la ortografía y no cubre los requisitos metodológicos exigidos a las tesis. El jurado sólo tuvo 5 días para emitir su voto.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Gene- ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
7	1997	Juez penal	El delito continuado en el código penal federal (178 cuartillas) Contenido: I. Marco histórico y breve referencia en el derecho comparado del delito continuado II. Análisis de la figura del delito continuado III. Elemento subjetivo del delito continuado IV. Problemas y soluciones en torno al delito continuado	1999/ 1999	Positivista/ Positivista	Teoría del delito	Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento.	3	7	23	<p>1. Analizar el concepto de la continuidad de los delitos.</p> <p>2. Aunque tiene algunas aportaciones personales, se limita a sistematizar las aportaciones de los diversos autores sobre el tema.</p> <p>3. Se observa una concepción acumulativa del conocimiento con pocas posibilidades de innovación o de apertura hacia otras posturas.</p> <p>4. Intenta completar su análisis dogmático con la realización de tres entrevistas a magistrados sobre el tema, sin indicar cómo y por qué fueron seleccionados.</p> <p>5. Las conclusiones de la tesis son una síntesis de investigación y su propuesta consiste en corregir errores en la interpretación y aplicación de esta figura jurídica. .</p>	<p>El docente asesor (6), es doctor en derecho, cuenta con estudios de posdoctorado en el extranjero; docente de tiempo parcial y litigante en despacho particular.</p> <p>Recibe siete votos aprobatorios sin ninguna crítica sobre el contenido y desarrollo de la tesis. Los integrantes del jurado y los votos son idénticos a los del tesis anterior. El examen se realiza el mismo día, a diferente hora.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
8	1997	Secretario de acuerdos.	<p>Los delitos graves y la justicia de menores en el estado de Hidalgo. Análisis y perspectivas, 161 cuartillas</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Categorías básicas de argumentación</p> <p>II. La historia de la transgresión de los menores y el derecho comparado</p> <p>III. La legislación de menores hidalguense y los delitos calificados como graves</p> <p>IV. Una perspectiva a esta realidad</p>	2001/2000	Contemporánea de corte liberal/ Neopositivista	Menores infractores	No se identifica ninguna	5	16	30	<p>1. Proporcionar medidas para evitar impunidad en menores de 18 años y mayores de 16 que cometen delitos graves en el Estado de Hidalgo.</p> <p>2. Establecimiento de categorías de argumentación; revisión histórica, comparativa y legal de los menores infractores</p> <p>3. Aplica sus conocimientos de manera sistemática y ordenada y desarrolla proposiciones razonadas respecto al tema.</p> <p>4. Adopción del modelo hipotético deductivo, buscando mediante revisión de fuentes documentales, las causas sociales del fenómeno delictivo</p> <p>5. Sus conclusiones son propositivas, cuestionan una institución jurídica para evaluar sus fallos y proponer cambios en dicha institución, no sólo de carácter legislativo.</p>	<p>El docente asesor es (2), es licenciado en derecho y especialista en derecho penal, es funcionario público y ejerce la docencia de tiempo parcial. Ha publicado artículos sobre derecho penal y seguridad pública en revistas especializadas, pero no ha desarrollado investigación.</p> <p>Los integrantes del jurado aprueban la tesis y señalan que reúne los requisitos teórico metodológicos, que aborda tema de interés y actualidad, desarrollado de manera ordenada, metodológicamente descriptivo y comparativo, cuenta con amplia revisión bibliográfica y presenta propuestas lecturas y confrontación con realidad.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Gene- ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
9	1998	Litigante	El dolo en la legislación penal mexicana I. El dolo en la evolución de la teoría del delito. II. El dolo en la legislación penal mexicana	2002/ 2000	Positivista/ Positivista	Teoría del delito	Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento	9	31	57	<p>1. Analizar el dolo y aplicarlo a casos concretos con precisión.</p> <p>2. El contenido de la tesis está desarrollado como programa de estudios. Describe una figura jurídica, analizando sus componentes en sus diversos aspectos, pero sin establecer claramente sus relaciones, para ofrecer una imagen del funcionamiento de dicha figura.</p> <p>3. La concepción de conocimiento es acumulativa y sin buscar ninguna innovación frente al tema abordado.</p> <p>4. Análisis de tipo dogmático en su sentido más formalista, pues considera que vincular al derecho con su entorno social, es un esfuerzo intelectual, pero que no cambia la concepción del delito.</p> <p>5. No tiene un apartado de conclusiones, sino que al final de cada capítulo hace un breve resumen de su contenido. Su propuesta consiste en hacer una interpretación unitaria del dolo para evitar confusiones.</p>	<p>El docente asesor es (3), tiene el doctorado en derecho, fue juez penal y docente de tiempo parcial. No tiene obra escrita ni ha desarrollado investigación.</p> <p>Los siete integrantes del jurado aprueban la tesis y sus observaciones además de señalar que cumple con los requisitos metodológicos y doctrinarios de las tesis, se refieren a la originalidad y a que el autor no se limita a repetir concepciones ajenas sino que precisa sus ideas y consideraciones personales que se plasman en su propuesta.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
10	1998	Servidor público en el ámbito jurídico	<p>Análisis jurídico social del artículo 361, párrafo 3 del Código Penal vigente para el Distrito Federal (125 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Garantismo penal</p> <p>II. Clasificación del tipo comprendido en el párrafo tercero del artículo 371 del código penal para el Distrito Federal, en cuanto a su metodología.</p> <p>III. Elementos del delito de robo comprendidos en el párrafo tercero del artículo 371 del Código Penal para el Distrito Federal</p> <p>IV. Consecuencias de la pena de prisión prevista en el párrafo tercero del artículo 371 del código Penal para el Distrito Federal</p>	2002/2001	Positivista/ positivista	Delitos del fuero común	<p>Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento</p>	1	6	9	<p>1. Demostrar que la redacción del tipo previsto en el párrafo tercero del artículo 371 del Código Penal, es inadecuada porque corresponde a un tipo abierto que propicia la subjetividad en su interpretación.</p> <p>2. Afirma realizar un análisis social del fenómeno de robo, pero éste no tiene ninguna fundamentación teórica, pues incluso afirma que la redacción adecuada de la legislación, incide en la disminución del delito y su análisis social se limita a incluir datos estadísticos sobre la incidencia del delito de robo</p> <p>3. La tesis está plagada de transcripciones sin prácticamente ningún análisis personal o distinto a lo que plantean las fuentes consultadas, por lo que se advierte una concepción repetidora y acumulativa del conocimiento.</p> <p>4. La investigación pretende ser de tipo dogmático, pero el análisis y la sistematización de la doctrina, legislación y jurisprudencia es muy pobre.</p> <p>5. Sus conclusiones no están fundadas en el cuerpo del trabajo, son de sentido común y no producto de una investigación. Su propuesta es derogar el párrafo objeto de estudio, lo cual está planteado desde el proyecto de investigación.</p>	<p>Docente asesor (7), es licenciado en derecho, la especialidad en ciencias penales, la maestría y el doctorado en Derecho, se desempeña como juez penal, no tiene obra ni investigaciones publicadas.</p> <p>Los siete integrantes del jurado revisor aprueban el fondo y la forma de la tesis; además de señalar que cubre los requisitos teórico-metodológicos y de hacer un resumen de la misma, agregan que contribuye a una tipificación más minuciosa del delito de robo, con lo que se puede ser más eficaz en la lucha contra este delito.</p> <p>Aprobado con mención honorífica.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
11	1998	Ninguna	Responsabilidad plena o probable en el Derecho Procesal Penal mexicano 111 cuartillas Contenido: I. Confusión respecto al concepto de responsabilidad II. Responsabilidad por la acción III. Acción Penal IV. Elementos de la responsabilidad penal V. Resoluciones judiciales	2003/2000	Positivist/Positivist	Teoría del delito Se aplica en el derecho procesal penal	Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento.	8	12	24	1. Analizar el concepto de responsabilidad desde las ópticas del derecho constitucional, la teoría del delito y el derecho procesal, para demostrar que la dogmática penal es esencial para la adecuada procuración de justicia. 2. Descripción de las diversas confusiones respecto al término estudiado, pero sin establecer relaciones o diferencias entre éstas, abuso de la transcripción sin aportaciones propias. 3. Concepción acumulativa y repetidora del conocimiento; no se analiza el objeto de estudio como una totalidad compleja. 4. Investigación dogmática superficial. Carece de índice y la introducción se limita a transcribir el proyecto de investigación, sin explicar cómo se desarrolló el mismo. 5. Las conclusiones sólo repiten textualmente las hipótesis planteadas desde el proyecto de investigación, sin que se pueda advertir su vinculación con el trabajo desarrollado. Su propuesta de cómo deben integrarse las resoluciones judiciales parece derivarse de conocimientos previos, más que del trabajo desarrollado.	Docente asesor (8), doctor en derecho, investigador con obra escrita y funcionario público. Seis integrantes del jurado aprueban la forma y el fondo de la tesis. Afirman que la tesis tiene un discurso intelectual correctamente conducido e ilustrado con el apoyo jurisprudencial y doctrinal, además de señalar la importancia del tema y sus implicaciones prácticas y con bibliografía adecuada. Un integrante del jurado, antes de otorgar su voto, hace observaciones relativas a que el tesisista no sólo describa las teorías que analizan el tema, sino que aclare con qué teoría se desarrolla la investigación y cuál es su aportación personal. Aprobado con mención honorífica.

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
12	1998	Agente del ministerio público. Antes fue policía	<p>Alternativa para establecer una policía de investigación científica en el Distrito Federal (366 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Reseña histórica de la policía de investigación en diversos países y en México II. Análisis y diferencias conceptuales de la función policial de investigación de otras figuras afines y marco jurídico de la policía judicial del Distrito Federal III. Funciones legales y funciones reales de la policía judicial o policía auxiliar del ministerio público IV. Cientificación y opciones de la policía de investigación V. Alternativa para establecer una policía de investigación científica en el Distrito Federal 	2003/2001	No se identifica/Positivista	Seguridad pública	Tema relevante.	2	5	78	<p>1. Proponer la creación de una policía científica para resolver el problema de inseguridad pública, impunidad, corrupción, criminalidad e ineficacia en la procuración de justicia</p> <p>2. Descripción y caracterización sin fundamentación teórica. No es una tesis propiamente jurídica, sino sociológica.</p> <p>3. No hay un análisis totalizador del fenómeno, el cual se fragmenta sin establecer las relaciones entre los temas abordados; la descripción histórica no se vincula con el contexto actual; se abusa de la transcripción que en ocasiones es irrelevante para el objeto de la investigación. Existe demasiada información que pudo haberse sistematizado para redactar un trabajo más integrado y original.</p> <p>4. No se advierte una estrategia metodológica clara; afirma que utiliza el método deductivo y que la investigación es exploratoria, descriptiva, comparativa y reflexiva, basada en investigación técnico-práctica (?).</p> <p>5. Sus conclusiones son de sentido común, pues propone mejor reclutamiento, mejor profesionalización y formación ética, con lo cual considera que se contribuirá a la eficacia en la persecución del delito. Termina pidiendo la reformulación del artículo 21 constitucional para resolver la separación del MP de de la función investigadora.</p>	<p>Docente asesor (9), licenciado en Relaciones Internacionales, Maestría en Política Criminal y cursa el doctorado en Ciencia Política con orientación en administración pública, con la investigación: El modelo actual de la policía en México.</p> <p>Los siete integrantes del jurado revisor aprueban el fondo y la forma de la tesis; afirman que es una investigación exhaustiva y que reúne requisitos académicos y metodológicos; que es un tema de actualidad; con una amplia consulta de textos jurídicos, planes de gobierno, revistas especializadas y que hace una propuesta novedosa.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
13	1998	Asesora jurídica Universidad Intercontinent al Prom. 9.33	Los actos preparatorios punibles en la legislación mexicana (113 hojas medio oficio) Contenido: Introducción I. Iter criminis II. Actos preparatorios punibles Conclusiones Bibliografía	2004/2000	Positivista/ Positivista	Teoría del delito	Dogmática penal, basada en la corriente clásica del pensamiento	4	13	18	<p>1. Determinar la naturaleza jurídica de los actos preparatorios; cómo se diferencian de los actos consumados; cuándo es factible su penalización; cual es su ubicación correcta dentro del código penal federal.</p> <p>2. Básicamente se hace un análisis exhaustivo de los actos preparatorios punibles, para ofrecer un panorama de su interpretación y aplicación práctica.</p> <p>3. La tesis abunda en transcripciones de autores y de legislación, las cuales se sistematizan pero sin hacer un estudio a fondo de las implicaciones de que el legislador sancione hasta las intenciones y no los actos consumados. No se advierte una concepción innovadora del conocimiento.</p> <p>4. Investigación dogmática con mediana rigurosidad.</p> <p>5. Las conclusiones son un resumen de los contenidos abordados en la tesis.</p>	<p>Docente asesor (1), tiene grado de doctor en derecho, un master en derecho penal, es funcionario público y docente de tiempo parcial; ha publicado algunos artículos en revistas especializadas.</p> <p>Los siete integrantes del jurado aprueban la tesis en fondo y forma; además de mencionar que cumple con requisitos teórico-metodológicos, señalan que puntualiza la problemática de los tipos penales que sancionan actos preparatorios, estableciendo la premisa general que los caracteriza, siendo un tema muy poco abordado dentro de la doctrina penal.</p> <p>Aprobado con mención honorífica.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
14	2000	Litigante	Responsabilidad profesional del médico y sus auxiliares (200 páginas a renglón seguido) Contenido: I. Dogmática penal y su vinculación con la responsabilidad médica II. Autoría y participación III. Responsabilidad profesional de los médicos y sus auxiliares IV. Responsabilidad penal de los médicos y sus auxiliares	2003/2002	Positivista/Positivista	Delitos del fuero común	Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento	3	8	39	<p>1. Analizar elementos teórico-aplicativos que sean de utilidad a médicos y sus auxiliares para que conozcan los supuestos en los que pueden incurrir en responsabilidad legal en todos sus ámbitos.</p> <p>2. Descripción y caracterización con una escasa fundamentación teórica.</p> <p>3. Se advierte fragmentación del conocimiento y falta de relación entre los temas tratados. Transcriben doctrina y legislación y hace pocas aportaciones personales.</p> <p>4. Uso deficiente de una metodología de tipo dogmático.</p> <p>5. Las conclusiones no se derivan del trabajo realizado, son de sentido común y en algunos casos llegan al absurdo de sugerir que para evitar la responsabilidad legal se tenga un trato personal con los pacientes.</p>	<p>Docente asesor (10), tiene maestría y doctorado en Derecho, se dedica a la docencia y tiene obra publicada en el ámbito del derecho penal.</p> <p>Seis de los jurados revisores aprueban la tesis en fondo y forma, además de señalar que cumple requisitos teórico metodológicos, llegan incluso a señalar que es una contribución esencial a la escasa literatura que existe sobre el tema y que las conclusiones reflejan la comprobación de la hipótesis y la solución del problema de la falta de previsión del servicio proporcionado por los médicos en el código penal.</p> <p>Uno de los revisores sugiere enriquecer la investigación, consultando más fuentes bibliográficas y corregir ortografía y redacción.</p> <p>Aprobado por mayoría de votos.</p>

No.	Gene- ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
15	2000	Servidor público en el ámbito de procuración de justicia	Los <i>offendicula</i> . Principios, alcances y perspectivas (151 cuartillas) Contenido: I. El estado de la cuestión y diversas doctrinas sobre los <i>offendicula</i> II. Estudio sobre el tratamiento dogmático de los <i>offendicula</i> . Aproximación a la teoría de la imputación objetiva. III. Propuesta de reglamento sobre la instalación y funcionamiento de los <i>offendicula</i>	2005/ 2004	Contemporánea liberal/ Neopositivista	Teoría del delito	Dogmática penal, basada en la corriente contemporánea liberal Propuesta de reglamentación	6	14	17	1. Examinar el problema que plantea la utilización de los <i>offendicula</i> (mecanismos de autoprotección) en México, tomando en consideración el contexto histórico y social actual, para proponer lineamientos y consideraciones bajo las cuales sea permitida la utilización de estos mecanismos. 2. Análisis, sistematización y crítica rigurosa de la doctrina más actual, la legislación y la jurisprudencias. 3. Hay un análisis crítico y establecimiento de relaciones entre los temas abordados en la investigación, además de aportaciones personales, así como análisis de casos desde el punto de vista dogmático y de la política criminal. Se advierte una visión problematizadora del conocimiento; tratando de ir más allá de lo ya conocido 4. Es una investigación de tipo dogmático hecha a profundidad. 5. Las conclusiones derivan de los objetivos y son congruentes con el desarrollo del trabajo y abre opciones para investigaciones futuras.	Docente asesor (11), doctor en derecho, investigador con obra escrita y funcionario público. Seis integrantes del jurado aprueban la tesis y además de señalar que cumple con los requisitos metodológicos y de argumentación jurídica, señalan se encuentra fundada en las principales teorías de la materia, lo que le permite llegar a conclusiones sustentables, tratando el tema de manera novedosa e interesante. Uno integrante del jurado antes de otorgar su voto, sugirió reducir la introducción, evitando la repetición de opiniones y cuidar la puntuación Aprobado con mención honorífica.

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
16	1981	Litigante, antes servidor público en procuración de justicia	<p>El cuerpo del delito (la reforma penal en México) (156 páginas a renglón seguido)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Evolución del concepto de la dogmática jurídico-penal.</p> <p>II. Evolución del concepto en la legislación mexicana</p> <p>III. Análisis crítico de la reforma</p>	2001/2000	Positivista/Positivista	Teoría del delito	<p>Dogmática penal/ tema y autor relevante</p> <p>Propuesta de reforma legislativa</p>	8	21	54	<p>1. Cuestionar la figura del cuerpo del delito, propuesta en las reformas legislativas de 1993 y 1999, para luego de evaluar sus fallos, proponer cambios o reformas legislativas en concreto.</p> <p>2. Transcripción de posturas doctrinales, legislación y jurisprudencia sin crítica ni problematización del contenido y con pocas aportaciones personales, las cuales se concretan en el último capítulo</p> <p>3. Concepción repetidora y acumulativa del conocimiento, sin innovación en la forma de abordarlo.</p> <p>4. Es una investigación de tipo dogmático de mediana rigurosidad. No considera las propuestas actuales de esta corriente.</p> <p>5. Las conclusiones son una síntesis de la tesis y se conocen desde el proyecto de investigación. Propone hacer una mejor sistematización de esta figura jurídica y da los parámetros para ello.</p>	<p>Docente asesor (12), doctor en derecho, investigador y autor de investigaciones y obra escrita, quien se ha manifestado en contra de las reformas legales de 1993.</p> <p>Los siete integrantes del jurado revisor aprueban el contenido y la forma del trabajo de investigación, y además de señalar que cubre con los requisitos metodológicos, agregan que es un tema de interés y actualidad tanto teórica como práctica, además de una abundante bibliografía tanto nacional como extranjera.</p> <p>Los integrantes del jurado contaron con cinco días para emitir su dictamen.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Gene- ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
17	1984	Docente	<p>Unidad de ley, orientaciones en la legislación, jurisprudencia y doctrina penal mexicanas (180 páginas medio oficio)</p> <p>Contenido:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Unidad de ley. Origen, desarrollo e importancia II. Unidad de ley. Concepto y denominación III. Unidad de ley. Ubicación sistemática IV. Unidad de ley. Ubicación jurídica V. Regulación de la unidad de ley en la legislación penal mexicana VI. Principios que explican la aplicación de la unidad de ley VII. Unidad de ley. Efectos procesales VIII. Unidad de Ley. Conclusiones y recomendaciones para su tratamiento futuro 	2000/ 2000	Positivista/ Positivista	Teoría del delito	<p>Dogmática penal/ Autor relevante</p> <p>El tesisista afirma que escogió este tema por la influencia de uno de sus profesores en la maestría</p>	9	11	48	<p>1. Analizar la doctrina, la legislación penal y la jurisprudencia sobre el tema de la unidad de ley, para demostrar que el conocimiento científico del derecho penal debe orientar la práctica</p> <p>2. El contenido se desarrolla como un programa de estudios, con gran cantidad de información transcrita. Sobre cada tema expone lo que dice la doctrina, la ley y la jurisprudencia y después da su postura personal, haciendo una importante compilación y sistematización de la información. Los capítulos son muy reducidos y sólo el penúltimo es tratado ampliamente.</p> <p>3. Se advierte una fragmentación del objeto de estudio, lo que dificulta un análisis totalizador del mismo, objeto de estudio. Los capítulos son muy reducidos y sólo el capítulo 6 es tratado ampliamente.</p> <p>4. Investigación de tipo dogmático realizada con mediana rigurosidad, incluyendo superficialmente a los autores contemporáneos de la misma.</p> <p>5. Las conclusiones se consideran como un capítulo de la tesis y son un resumen del contenido de la misma. Su propuesta son recomendaciones para el tratamiento de esta figura jurídica.</p>	<p>Docente asesor (13), doctor en derecho, docente e investigador con obra publicada en el área de la dogmática penal.</p> <p>Los siete integrantes del jurado aprueban el fondo y la forma de la tesis; señalan que la misma es una investigación acuciosa con un razonamiento sólido y serio; que servirá de orientación para el desarrollo teórico posterior.</p> <p>Aprobado con mención honorífica.</p>

No.	Generación	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
18	1985	Servidor público en el ámbito jurídico	<p>La tentativa del delito (281 cuartillas)</p> <p>Contenido</p> <p>I. Principios rectores del derecho penal</p> <p>II. La teoría del delito</p> <p>III. Estructura de lo injusto</p> <p>IV. Las etapas de realización del hecho punible (el iter criminis)</p> <p>V. Ubicación sistemática de la tentativa</p> <p>VI. Las llamadas formas o clases de tentativa</p> <p>VII. El desistimiento de la tentativa</p> <p>VIII. El tratamiento de la tentativa en el código penal federal y en la jurisprudencia</p>	2004/2003	Positivista/Positivista	Teoría del delito	Dogmática penal/autor relevante	9	18	53	<p>1. Analizar dogmáticamente la figura típica de la tentativa del delito: antecedentes, evolución y estado doctrinal, así como su ubicación en el ámbito jurídico nacional.</p> <p>2. La tesis se desarrolla como un programa de estudios; análisis descriptivo y sistematización de los diversos aspectos de la tentativa del delito.</p> <p>3. No se advierte postura crítica ni innovadora al abordar el tema, por lo que se percibe una concepción acumulativa del conocimiento</p> <p>4. Investigación rigurosa de tipo dogmático, que no incluye las últimas posturas de esta corriente.</p> <p>5. Las conclusiones son un resumen del contenido.</p>	<p>Docente asesor (14), doctor en derecho, sin obra escrita, funcionario público.</p> <p>En el cuerpo de la tesis se menciona que se atendieron observaciones del tutor, pero no se indica en qué consistieron.</p> <p>Los siete integrantes del jurado aprueban el contenido y la forma de la tesis, señalando que su tema es actual y original, además de que su análisis es realizado desde la perspectiva del juzgador y docente, que son las ocupaciones actuales el sustentante; el trabajo refleja un esfuerzo de compilación y análisis del tema abordado. A pesar de que no hay planteamiento del problema ni hipótesis, tres revisores afirman que las conclusiones corresponden a las hipótesis planteadas en la introducción.</p> <p>Aprobado con mención honorífica.</p>

No.	Gene- ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
19	1988	Servidor público	<p>Impunidad y corrupción. Una exploración en la confianza de la ciudadanía hacia las instituciones de justicia penal. Caso: Acapulco, Gro. (155 páginas, márgenes demasiado grandes)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. La impunidad y su relación con la confianza de la ciudadanía en las instituciones de procuración y administración de justicia penal</p> <p>II. La corrupción y su relación con la confianza ciudadana</p> <p>III. Los valores éticos y morales en la función pública de la administración y procuración de justicia</p> <p>IV. Exploración de la confianza ciudadana en las instituciones de procuración y administración de justicia penal</p>	2003/ 2002	No se identifica Positivista	Sociología	Tema de actualidad/ empirista	0	3	15	<p>1. Examinar si los estudiantes de derecho tienen confianza en las instituciones de impartición de justicia, lo cual no corresponde al título de la tesis.</p> <p>2. Caracterización y descripciones sin fundamentación teórica sobre los lemas de impunidad y corrupción, en los que afirma que se basa la confianza ciudadana en las instituciones de justicia. Para el contexto histórico hace una síntesis de una historia general de México.</p> <p>3. Concepción acumulativa y repetidora del conocimiento, sin cuestionamiento ni aportaciones personales sobre el objeto de estudio.</p> <p>4. Estudio de opiniones sin previa conceptualización ni criterios para diseñar el instrumento de recolección de datos ni la selección de la muestra.</p> <p>5. Sus conclusiones consisten en propuestas que formula para combatir la corrupción y la impunidad, las cuales no tienen relación con el estudio de percepción que realiza.</p>	<p>Docente asesor (15), es licenciado en Derecho, maestro y doctor en Ciencias Penales con especialidad en Criminalística, se desempeña como servidor público en el ámbito educativo y docente de tiempo parcial; no cuenta con investigación ni obra publicada en el área de ciencias penales.</p> <p>Cuatro integrantes del jurado manifestaron haber hecho observaciones verbales al trabajo observados en el trabajo empírico, sin cuestionar la validez y confiabilidad de los mismos.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Gene- ración	Actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen /registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales / investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
20	1991	Servidor público en el ámbito jurídico	Reflexiones sobre el tipo penal de posesión de narcóticos previsto en la legislación penal mexicana (104 medio oficio, renglón seguido) Contenido: I. Noción jurídica de la posesión y su concepción como acción en la teoría del delito II. Concepción de un estado de derecho III. La conceptualización de la posesión de narcóticos en los tratados internacionales ratificados por el estado mexicano IV. La posesión de narcóticos en la legislación penal mexicana V. Estadística judicial en materia de delitos contra la salud	2003/ 2001	Positivista/ Positivista	Teoría del delito	Dogmática penal, basada en la corriente positivista del pensamiento. Propuesta para agregar un párrafo a un artículo	1	3	22	1. Sistematizar la acción típica de posesión de narcóticos, para que sirva de orientación al trabajo legislativo y judicial. 2. Descripción de las diferentes posturas desde la doctrina, la legislación y jurisprudencia, con escasas aportaciones personales. 3. Tiene una concepción acumulativa del conocimiento sin intentar problematizar el contenido analizado; poca relación entre los capítulos, se tratan como entes aislados. 4. Aunque su investigación es dogmática y se desarrolla con poca rigurosidad, el sustentante afirma que su método es la dialéctica planteada en el materialismo histórico y el racionalismo crítico, los cuales nunca se manejan para el desarrollo de la tesis. 5. Las conclusiones son un resumen de la tesis, donde se advierte desconocimiento de corrientes de pensamiento que abordan el fenómeno delictivo, pues considera que la tipificación de un delito puede disminuir la delincuencia; su propuesta consiste en agregar un párrafo a un artículo de la ley, para definir qué se entiende por posesión.	Docente asesor (16), doctor en ciencias penales con especialidad en jurídico penal, no tiene obra escrita ni realiza investigaciones. Se desempeña como juez penal. Los siete integrantes del jurado aprueban el fondo y la forma de la tesis, señalan que es un tema de actualidad y que la redacción es clara y concreta. Aprobado por unanimidad.

Tabla de concentración de tesis sobre criminología

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
1	1996	Abogado/litigante	<p>Delincuencia organizada</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Conceptualización y delimitación de la delincuencia organizada</p> <p>II. Seguridad pública</p> <p>III. Estado de derecho</p> <p>IV. Antecedentes jurídicos inmediatos</p> <p>V. La delincuencia organizada y sus efectos</p> <p>VI. La criminología y la delincuencia organizada</p> <p>VII. Acciones contra la delincuencia organizada a nivel internacional</p>	1999/1999	Positivista/ no se identifica	Crimen organizado	<p>Tema relevante</p> <p>En 1996 se promulga la ley de la delincuencia organizada</p>	0	7	23	<p>1. Demostrar que no se justifica la creación de una ley especial para reprimir la delincuencia organizada, ya que de ésta sola no depende contrarrestar o disminuir el fenómeno delictivo</p> <p>2. Descripción y caracterización sobre delincuencia organizada, seguridad pública, estado de derecho y criminología. La tesis contiene gran cantidad de información, legislación y jurisprudencia transcritas, con muy poco análisis o aportaciones personales. No se advierte la vinculación entre los temas para armar al objetivo.</p> <p>3. Concepción acumulativa y repetidora del conocimiento; no hay una problematización ni innovación sobre la forma de abordarlo.</p> <p>Su análisis criminológico del fenómeno es muy superficial y se advierte desconocimiento de sus corrientes de pensamiento.</p> <p>4. Investigación de tipo documental donde se analiza el fenómeno criminal de manera muy superficial. Tendencia hacia un análisis dogmático.</p> <p>5. Sus conclusiones son, por una parte, un resumen de los temas desarrollados en el trabajo, y por otra, opiniones personales del tesisista que no están fundadas en el trabajo desarrollado.</p>	<p>El docente asesor (14), doctor en derecho, sin obra escrita, funcionario público</p> <p>Los siete integrantes del jurado consideran que la tesis reúne los requisitos necesarios para su defensa en el examen, y agregan que cuenta con importante y extensa bibliografía sobre el tema. Sólo tuvieron cinco días para emitir su voto.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
2	1996	Abogado/litigante	<p>Enfoques de la prostitución (109 páginas medio oficio)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Antecedentes históricos</p> <p>II. Marco conceptual</p> <p>III. Antecedentes jurídico-penales de la prostitución en México</p> <p>IV. Génesis de la prostitución</p>	1999/2000	Positivista/No se identifica	Criminalidad femenina	Tema relevante	2	0	26	<p>1. Estudiar la prostitución desde los aspectos biopsicosocial, histórico, criminológico y jurídico y proponer alternativas de solución para esta conducta parasocial.</p> <p>2. Descripción sin fundamentación teórica, que salta de un tema a otro, sin hacer ninguna reflexión sobre la información transcrita.</p> <p>3. No se aborda el fenómeno como totalidad, sino de manera fragmentada, con una concepción caótica del conocimiento.</p> <p>4. Investigación de tipo descriptivo con inferencias de sentido común sobre las causas de la prostitución.</p> <p>5. Las conclusiones no se derivan del estudio realizado, y sus propuestas son también de sentido común.</p>	<p>Docente asesor (17), es médico cirujano y maestro en criminología, no tiene obra escrita; se desempeña como docente y funcionario público.</p> <p>Se efectúan dos exámenes de grado; uno en octubre de 1999, que es anulado por las irregularidades en la integración del jurado. Para la realización de este examen, los siete integrantes del jurado emiten votos aprobatorios.</p> <p>En septiembre de 2000, se designa otro jurado, que a pesar de señalar deficiencias en la estructura de la tesis y manejo superficial de la información, le da su aprobación para ser presentada durante el examen oral. Cabe señalar que las observaciones de este nuevo jurado no son tomadas en cuenta, pues la tesis es la misma que se presentó en octubre de 1999, según la fecha de su impresión.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
3	1996	Abogado/servidor público en el área de derechos humanos	<p>La tortura y los derechos humanos del detenido (277 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Generalidades y antecedentes de la tortura</p> <p>II. Documentos jurídicos internacionales y nacionales en materia de tortura</p> <p>III. Realidad o ficción del derecho y los derechos humanos</p> <p>IV. Los derechos del detenido y los derechos humanos</p> <p>V. Alternativa de prevención y erradicación de la tortura</p>	2000/2001	Contemporánea liberal/No se identifica	Derechos humanos	Tema relevante	7	9	74	<p>1. Proponer alternativas de prevención y erradicar la práctica de la tortura que vulnera los derechos humanos de los detenidos</p> <p>2. Revisión de fuentes documentales y análisis descriptivo de las mismas, pero no se advierte vinculación entre los capítulos de la tesis para lograr el objetivo que se propone.</p> <p>3. Se advierte una concepción acumulativa del conocimiento, sin problematización ni innovación para abordarlo.</p> <p>4. Investigación de tipo documental para caracterizar y describir el fenómeno estudiado.</p> <p>5. Las conclusiones son un resumen de la tesis y sus propuestas no se derivan del trabajo desarrollado, sino que se advierte que se conocían desde antes de iniciar el estudio, además de estar basadas en el sentido común y expresar "buenos deseos", sin decir cómo se pueden llevar a cabo.</p>	<p>Docente asesor (18), licenciado en sociología urbana y maestría en criminología. Se desempeña como docente y no tiene obra escrita.</p> <p>Cinco de los integrantes del jurado otorgaron su voto aprobatorio, señalando que el tema es desarrollado con claridad y representa una aportación jurídica (sic) relevante, además de ser un tema de actualidad.</p> <p>Un jurado, antes de otorgar su voto le hizo observaciones respecto a la ortografía, el aparato crítico y la presentación de la bibliografía; otro jurado le hizo las siguientes sugerencias: sistematizar la información que presenta, mayor precisión conceptual para otorgar validez a las argumentaciones</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
4	1996	Abogado/servidor público en el ámbito penitenciario	<p>Victimización femenina y conyugicidio: propuesta de un centro femenil de readaptación familiar del Distrito Federal (118 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. La mujer como víctima</p> <p>II. Dinámica e implicaciones del maltrato hacia la mujer</p> <p>III. Aspectos legales en torno a la conyugida y repercusiones de su encarcelamiento con respecto a sus hijos</p>	2000/2002	No se identifica/ No se identifica	Victimología	Tema relevante	3	4	35	<p>1. Demostrar la inconveniencia de encarcelar a una conyugida y aportar elementos para la creación de un Centro Femenil de Readaptación Familiar en el Distrito Federal</p> <p>2. Descripción sin fundamentación teórica sobre la situación de la mujer y la violencia familiar y sobre la realidad penitenciaria en México.</p> <p>3. Concepción acumulativa del conocimiento, sin abordar el objeto como realidad compleja, sino de manera fragmentada y sin vinculación entre los temas estudiados.</p> <p>4. Caracterización y descripción documental, sin trabajo empírico.</p> <p>5. Las conclusiones son un resumen de la tesis que nunca aborda el problema central del estudio de las mujeres conyugidas ni desarrolla la propuesta del centro, sólo describe características muy generales sobre el mismo. Elabora un trabajo para justificar una propuesta que conoce de antemano.</p>	<p>Docente asesor 18, licenciado en sociología urbana y maestría en criminología. Se desempeña como docente y no tiene obra escrita.</p> <p>Los siete revisores aprueban la tesis porque cumple con requisitos teórico metodológicos; desarrollo lógico y conclusiones en forma clara, con consulta bibliográfica suficiente.</p> <p>Aprobado con mención honorífica.</p>

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador	
								1	5	28			
5	1996	Abogado/servidor público en el ámbito jurídico	<p>Política victimológica para el Estado de Campeche (221 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. El nacimiento de la victimología</p> <p>II. Conceptos generales</p> <p>III. Política victimológica</p> <p>IV. Marco jurídico</p> <p>V. Situación victiman en el Estado de Campeche</p>	1999/2002	Contemporánea de corte liberal/ no se identifica	Victimología	Tema relevante	Pocas referencias bibliográficas a pesar de la extensión del trabajo.	1	5	28	<p>1. Análisis de la situación victimal del Estado de Campeche, en el periodo 1999-2000 y presentar una propuesta de Ley para las Víctimas en dicho estado.</p> <p>2. Caracterización y descripción sobre el tema abordado, poco análisis y aportación personal con gran cantidad de información transcrita.</p> <p>3. No se aborda el análisis desde el punto de vista de la complejidad y la totalidad, sino como partes desvinculadas; concepción acumulativa del conocimiento</p> <p>4. Investigación documental y legislativa que ofrece una visión general de la problemática y pretende servir de sustento a la propuesta de creación de una nueva ley.</p> <p>5. Las conclusiones son una síntesis de la tesis y no se ve la relación de la propuesta con el desarrollo del trabajo.</p>	<p>Docente asesor (19), maestro y doctor en derecho, tiene obra escrita y se desempeña como docente y funcionario público.</p> <p>Los siete integrantes del jurado prueban la tesis y señalan que alcanza los objetivos propuestos y corrobora la hipótesis; incorpora elementos sociojurídicos en su análisis, y dos de ellos afirman que presentan coherencia en los momentos de la investigación jurídica (sic).</p> <p>Aprobado por unanimidad con felicitación.</p>

No.	Gene- ración	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen / registro	Corrientes de pensa- miento: ciencias penales/in- vestigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
6	1998	Psicólogo/ orientador educativo	<p>La seguridad pública en el Distrito Federal desde una perspectiva criminológica 1997-2002 (115 páginas a renglón seguido)</p> <p>Contenido: Primera parte. La gran ciudad y su gente. I. Consideraciones iniciales II. Ciudad, seguridad, cultura, violencia e imaginarios colectivos III. La ciudad y sus habitantes. Breve perfil socio-demográfico de la ciudad de México. Segunda Parte. Los múltiples conceptos y significados de la seguridad pública. Hacia un nuevo paradigma de seguridad ciudadana IV. Acerca de los múltiples conceptos y significados de la seguridad ciudadana V. El marco jurídico de la seguridad pública de la ciudad de México. Tercera parte. Las propuestas y los resultados VI. La seguridad pública en el nuevo gobierno. Las propuestas y los resultados VII. Propuestas: democratizar y ciudadanizar la seguridad pública en la ciudad de México.</p>	2000/ 2002	Contem- poránea crítica/ Tradicón crítica	Seguridad pública	Tema relevante	9	21	68	<p>1. Analizar la seguridad pública en el Distrito Federal, durante el periodo 1997-2000 y proponer la democratización y ciudadanización de la seguridad pública.</p> <p>2. Conceptualización del contexto (la ciudad de México en el periodo estudiado) y de la seguridad pública.</p> <p>3. Existe integración del conocimiento, pues aunque se citan siete capítulos, la tesis está integrada por tres partes vinculadas entre sí. Se advierte una problematización del conocimiento, el cual es abordado en su complejidad y sin atribuirle de antemano un referente teórico</p> <p>4. Investigación de tipo monográfico de carácter descriptivo.</p> <p>5. Sus conclusiones y propuestas se fundan en el trabajo desarrollado y abren el tema hacia nuevas investigaciones.</p>	<p>Docente asesor (18), licenciado en sociología urbana y maestría en criminología. Se desempeña como docente y no tiene obra escrita.</p> <p>Los siete integrantes del jurado aprueban la tesis en el fondo y en la forma; en formatos idénticos.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/ registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
7	1998	Abogado/litigante	<p>El poder y la democracia dentro del ámbito de influencia estatal y su implicación en el campo de la seguridad pública. (164 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Poder y democracia II. Origen del Estado III. Control social. Su aplicación conceptual y práctica social IV. El régimen de policía</p>	2000/2004	No se identifica/ no se identifica	Seguridad pública	Tema relevante	6	11	28	<p>1. No se identifica ni explícita ni implícitamente cuál es el objeto del trabajo.</p> <p>2. Trata de hacer un estudio interdisciplinario de la seguridad pública desde la ciencia política, la sociología y la criminología, pero los temas se desarrollan como entidades desvinculadas entre sí.</p> <p>3. Concepción descriptiva y acumulativa del conocimiento; no se estudia en fenómeno en su complejidad sino fragmentariamente.</p> <p>4. Estudio monográfico poco riguroso y confuso.</p> <p>5. Sus conclusiones no se desprenden del desarrollo de la tesis.</p>	<p>Docente asesor (9), licenciado en Relaciones Internacionales, Maestría en Política Criminal y cursa el doctorado en Ciencia Política con orientación en administración pública, con la investigación: El modelo actual de la policía en México.</p> <p>Dos de los siete integrantes del jurado mencionan en su voto que hicieron observaciones al trabajo de manera verbal y junto con los demás integrantes del jurado aprueban el contenido y la forma de la tesis.</p> <p>El docente asesor afirma en su voto aprobatorio que el tesista aborda la problemática de la función policial de competencia federal en México, poniendo de manifiesto el debate del paradigma de la seguridad pública, pero esto no se advierte en el desarrollo del trabajo.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
8	1998	Psicólogo/funcionario público en el ámbito penitenciario	<p>El proceso de tratamiento y ejecución de la pena restrictiva de libertad: una visión criminológica (160 cuartillas)</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Estado, control social y sistema</p> <p>II. Fundamentos científicos, criminológicos y jurídicos</p> <p>III. La ejecución de la privativa de libertad</p> <p>IV. El proceso de tratamiento</p>	2000/2004	Menciona todas, pero su trabajo no se identifica con una en particular/ no se identifica	Penología	Tema relevante	6	13	69	<p>1. Analizar desde una perspectiva criminológica, la relación metodológica y jurídica entre el proceso de tratamiento y la ejecución de la pena restrictiva de libertad.</p> <p>2. Análisis parcial de los fines de la pena de prisión y cómo se lleva a cabo.</p> <p>3. Se advierte confusión en la problematización y crítica del objeto de estudio. Los capítulos se advierten desvinculados entre sí.</p> <p>4. Investigación descriptiva de tipo documental.</p> <p>5. Sus conclusiones en una primera parte son un resumen de la tesis, y en una segunda son propuestas basadas en el sentido común.</p>	<p>Docente asesor (20), es doctor en derecho, docente y miembro del sistema nacional de investigadores, nivel 1, tiene obra escrita y es funcionario público en el ámbito educativo.</p> <p>Los siete asesores aprueban la tesis porque reúne requisitos teórico metodológicos. Algunos de ellos evalúan la tesis de la misma manera que si se tratara de una tesis en derecho penal.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Gene- ración	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/ registro	Corrientes de pensa- miento: ciencias penales/in- vestigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
9	2000	Abogado/ funcionario en sector educativo	La figura del testigo protegido (226 cuartillas) Contenido: I. Antecedentes históricos II. Sistemas procesales III. Comparación del testigo protegido con legislaciones extranjeras IV. Instrumentos jurídicos internacionales V. Beneficios legales	2004/ 2005	Positivista/ Positivista	Crimen organi- zado	Tema relevante	10	11	86	<p>1. Determinar la anticonstitucionalidad de la figura del testigo protegido en nuestro país.</p> <p>2. La tesis se aborda desde el punto de vista jurídico, el análisis criminológico se limita a un subinciso del capítulo V; abunda en transcripciones de los diferentes autores consultados, sin realizar un análisis crítico sobre la información proporcionada; se repiten sin profundizar conocimientos del nivel de licenciatura.</p> <p>3. No se advierte vinculación entre los capítulos para alcanzar el objetivo propuesto; hace afirmaciones personales, sin ningún fundamento teórico. La tesis presentó serias deficiencias de ortografía y redacción.</p> <p>4. Investigación documental descriptiva.</p> <p>5. Sus conclusiones son una síntesis desordenada del contenido de la tesis y opiniones personales que no se fundan en el trabajo desarrollado.</p>	<p>Docente asesor (18), licenciado en sociología urbana y maestría en criminología. Se desempeña como docente y no tiene obra escrita.</p> <p>Cuatro integrantes del jurado aprobaron la tesis, por considerar que reunía los requisitos teórico metodológicos requeridos.</p> <p>Tres jurados señalaron deficiencias de la tesis, antes de otorgar su voto aprobatorio, tales como que los juicios del tesista no tenían fundamento teórico; los temas principales eran abordados superficialmente mientras que los antecedentes históricos y los sistemas procesales eran abundantes; no se advertía una perspectiva criminológica sino jurídica en el trabajo desarrollado, dentro de la cual se advertían confusiones importantes.</p> <p>Cabe señalar que esta tesis ya impresa, fue devuelta para se corrigieran innumerables errores de ortografía y redacción.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

No.	Generación	Formación y actividad profesional	Título y contenido de la tesis	Año examen/ registro	Corrientes de pensamiento: ciencias penales/investigación	Tema	Modas	Autores consultados para la tesis			Huellas de la dinámica institucional	Huellas del docente asesor y de los integrantes del jurado examinador
								O	IL	IP		
10	1982	Dentista/docente	<p>Delitos contra profesionales de la salud (médicos y dentistas) 113 cuartillas</p> <p>Contenido:</p> <p>I. Criminología</p> <p>II. El delito</p> <p>III. El médico y el dentista en la sociedad</p> <p>IV. Estudio de campo sobre los delitos cometidos contra profesionales de la salud</p> <p>V. Resultados</p>	2001/2005	Positivista/Positivista	Prevención del delito	Empirista, basada en la corriente positivista del pensamiento	0	5	23	<p>1. Identificar el tipo de delitos que se cometen contra médicos y dentistas; la frecuencia, las condiciones delincuenciales, el perfil victimológico y los resultados de las denuncias presentadas ante el Ministerio Público</p> <p>2. Descripción de los temas con poca fundamentación teórica.</p> <p>3. El conocimiento se presenta de manera fragmentada y sin vincularlo con el objetivo de la investigación; se observa información repetida; no existe problematización ni crítica del conocimiento.</p> <p>4. Observación empírica sin previa conceptualización, sin criterios de muestra ni de elaboración de instrumento de recolección de datos.</p> <p>5. Sus conclusiones y propuestas tienen poca vinculación con los resultados obtenidos en la observación empírica y en el trabajo desarrollado.</p>	<p>Docente asesor (21), es licenciado en Psicología, maestro en Sociología del Derecho y coctor en Ciencias Penales, es docente e investigador de tiempo completo, con obra escrita.</p> <p>Cinco integrantes del jurado aprobaron la tesis porque reunía los requisitos teórico metodológicos.</p> <p>Dos integrantes, antes de aprobar la tesis señalaron que ésta no reunía los requisitos de rigor científico y tenía deficiencias en las categorías de análisis (justificadas por el tesista debido al tiempo transcurrido desde que concluyó su maestría); cuando finalmente aprobaron la tesis señalaron que el principal aporte del trabajo es la experiencia laboral del tesista, quien sería cuestionado durante la réplica oral sobre planteamientos teóricos.</p> <p>Aprobado por unanimidad.</p>

Bibliografía

Fuentes teóricas:

ADAMES, E.

2002

- “Repensar a las ciencias sociales”, en **Tareas** No. 112, septiembre-diciembre. Panamá. <http://168.96.200.17/ar/libros/tar112/adames.doc>, consultado en diciembre de 2004.

ALVARADO RODRÍGUEZ, Ma. Eugenia

1990

- “Algunas reflexiones en torno a la titulación”, en **Perfiles Educativos**. Enero-junio, número doble 47-48. México, UNAM-CISE, pp. 71-74.

ALVAREZ GÓMEZ, Ana Josefina y Augusto SÁNCHEZ SANDOVAL (comp.)

2003

- **Criminología. Antología**. México, UNAM-ENEP-Acatlán.

ANDERSON, Arnold C.

1979

- “Educación y Sociedad”, en **Enciclopedia internacional de las ciencias sociales**, Madrid, Aguilar Ediciones, pp.139-146,

ARREDONDO, Martiniano

2002

- “La situación actual del posgrado en México”, en **XVI Congreso Nacional de Posgrado. Hacia un plan del posgrado**. Morelia, Méx.

2003

- “Retos y problemas en la enseñanza y la investigación. Una perspectiva comparativa de los procesos de formación en el posgrado de la UNAM”, en **Mesa redonda Enseñanza e investigación en el Posgrado. XVII Congreso Nacional de Posgrado**. Aguascalientes, México.

BACHELARD, Gastón
1976

- **La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo.** Buenos Aires, Siglo XXI.

BARATTA, Alessandro.
2002

- **Criminología crítica y crítica del derecho penal.** Introducción a la sociología jurídico penal. Buenos Aires, Siglo XXI.

BARBER, Bernard
1979

- "Sociología de la ciencia", en **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**, Volumen 2. Madrid, Aguilar, pp. 328-334.

BARNES, Barry, *et. al.*
1980

- **Estudios sobre sociología de la ciencia.** Madrid, Alianza Universidad.

BASALDÚA, Marcelo Jorge
s/f

- **Relaciones entre la antropología y la criminología**, consultado en www.monografias.com/trabajos/antrocrimin/antrocrimin.shtml, febrero de 2005.

BERGALLI, Roberto
s/f

- ¿De cuál derecho y de qué control social se habla?, consultado en: www.ub.es/penal/control.htm, febrero de 2005.

BERGER, Peter y T. LUCKMANN
1979

- **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires, Amorrortu Editores.

BERTHIER, Antonio
s/f

- **Tradiciones de pensamiento sociológico**, consultado en: www.conocimientoy sociedad.com/Tradiciones.html, octubre de 2004.

BOURDIEU, Pierre

1983

- ***Campo de poder y campo intelectual.*** Buenos Aires, Folios Ediciones.

1987

- "Los tres estados del capital cultural", en ***Sociológica.*** Año 2, núm. 5. Explorando en la Universidad. México, UAM-Azcapotzalco, año 2, núm. 5, pp. 11-17

1988

- ***Cosas dichas.*** Buenos Aires, Gedisa.

1991

- ***El sentido práctico.*** Madrid, Taurus.

2000 (a)

- ***Capital cultural, escuela y espacio social.*** México, Siglo XXI.

2000 (b)

- "Algunas propiedades de los campos" en ***Cuestiones de sociología.*** México, Istmo. (Colección fundamentos no. 166)

BOURDIEU, Pierre y Gunther TEUBNER

2002

- ***La fuerza del derecho.*** Bogotá, Siglo del hombre editores.

2003

- "Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva", en ***Revista Jueces para la democracia,*** núm. 47, consultado en: <http://bibdere.der.uva.es/revistas.nsf/49f2ed3887b0f6ddc125644300734cdb/caa31ea3c8224a95c1256da90047e55d?OpenDocument>, julio de 2005.

BOURDIEU, Pierre y Loïc WACQUANT

1995

- ***Respuestas. Por una antropología reflexiva.*** México, Grijalbo.

CASTELLANOS Tena, Fernando

1996

- ***Lineamientos elementales de derecho penal.*** México, Porrúa.

CLARK, Burton C.
1979

- "Estudio de los sistemas educativos", en **Enciclopedia internacional de las ciencias sociales**, Madrid, Aguilar Ediciones, pp.132-139,

2000

- **Capital cultural, escuela y espacio social**. México, Siglo XXI, 2000

Cossío, José Ramón
2001

- **Cambio social y cambio jurídico**. México, ITAM/Miguel Ángel Porrúa.

DÁVILA A., Francisco
1996

- "Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa", en Varios autores. **Teoría y Educación**. México, CESU-UNAM, 1996, PP. 130-157.

1990

- "Algunas precisiones analíticas desde el campo de la teoría social, útiles para un acercamiento a la delimitación del campo educativo", en Varios autores. **Formación de profesionales de la educación**. México, ANUIES, UNESCO, UNAM, pp. 223-232.

DÍAZ, Esther
1995

- **El conocimiento científico**. Buenos Aires, Eudeba.

EISENSTADT, Shmuel N.
1979

- "Instituciones sociales", en **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**. Volumen 6. Madrid, Aguilar, pp. 85-94.

EL KHOURI, Henry Issa
1996

- "Sobre la enseñanza del derecho penal", en **Revista de Ciencias Penales**. Agosto, año 9, núm. 12, consultado en:
www.cienciaspenales.org/REVISTA%2012/issa12.htm, agosto de 2005.

FLORES, Imer B.
1998

- "El porvenir de la ciencia jurídica", en **La ciencia del Derecho en el siglo XX**. México, UNAM-IIJ. (Serie G: Estudios doctrinales, núm. 198), consultado en www.bibliojuridica.org/libros/1/114/26.pdf, junio de 2005.

2004

- Prometeo (des(encadenado: la enseñanza del derecho y los estudios de posgrado", en **Revista Derecho y Cultura**, mayo diciembre, núms.. 14-15. México, UNAM/IIJ/AMEDyC.

FOUCAULT, Michel
2001

- **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. México, Siglo XXI.

GARCÍA RAMÍREZ, Sergio
2002

- "Origen y misión", en **¿Qué es el INACIPE?** México, INACIPE, pp. 6-7.

INACIPE
1986

- **Décimo aniversario. 1976-1986**. México, INACIPE.

1997

- **Planes de estudios de las maestrías en ciencia jurídico penal y criminología**. Documentos internos de la Dirección de Posgrado.

JAMOUS, Haroun
1968

- "Technique, method et epistemologie", en **Epistemologie Sociologique** No. 6, 2em. Semestre. Paris, Anthropos. (Tr. Teresa Pacheco y Ricardo Sánchez Puentes).

MARÚN ESPINOSA, Elia y Ma. Lucila ROBLES RAMOS
2001

- "Dos modelos departamentales en la investigación y el posgrado mexicanos. Elementos para contribuir a su comprensión", en **Revista Universidades**, enero-junio. México, UDUAL, consultado en:

<http://www.unam.mx/udual/Revista/21/ModelosDepartamentales.htm>, febrero de 2004

MAYHEW, Leon H.

1979

- "Sistema jurídico" en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Volumen 3. Madrid, Aguilar, pp. 511-516.

MERTON, Robert K.

1985

- *La sociología de la ciencia*. Madrid, Alianza Editorial.

MORALES DE SETIÉN, Carlos

2002

- "La racionalización jurídica en crisis: Pierre Bourdieu y Gunther Teubner", en Pierre Bourdieu y Gunther Teubner. *La Fuerza del Derecho*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp. 15-80.

MORIN, Edgar

1984

- *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos, Editorial del hombre. (Colección: Pensamiento crítico/Pensamiento utópico).

1997

- *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1997.

1999

- *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, UNESCO, consultado en: www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp, noviembre de 2004.

NONET, Philippe y Jerome E. CARLIN

1979

- "La profesión jurídica", en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Tomo 3. Madrid, Aguilar, pp. 516-522.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN

1999

- **Comunicado 15. La educación secundaria: Inequitativa e ineficiente**, consultado en: www.observatorio.org/comunicados/comun015.html, enero de 2004.

ORTIZ ORTIZ, Serafín

2004

- "Educación jurídica y posgrado en México", en *Revista Derecho y Cultura*, mayo diciembre, núms.. 14-15. México, UNAM/IIJ/AMEDyC.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa

1994

- **La organización de la actividad científica en la UNAM**. México, UNAM-CESU/Miguel Ángel Porrúa. (Colección: Problemas educativos de México).

2000

- **La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación**. México, UNAM-CESU. (Pensamiento universitario 89).

2001

- La investigación social y la formación de recursos humanos en Chiapas. México, UNAM-CESU. (Cuadernos del CESU 36).

PARMA, Carlos.

2001

- **La teoría del delito. Ideas de este siglo**, consultado en www.legalmania.com/derecho/teoria_delito.htm, octubre de 2005.

PITTS, Jess R.

1979

- "Control social. Concepto", en *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid, Aguilar, pp. 160-172.

POPKEWITZ, T.

1988

- **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid, Mondadori.

RODRÍGUEZ MANZANERA, Luis
2004

- **Criminología**. 19ª. edición. México, Porrúa.

SÁNCHEZ-CASTAÑEDA, Alfredo
2002

- "Los retos de la educación superior. Hacia una política de Estado", en **Educación, ciencia y cultura**. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional. México, UNAM/IIJ, consultado en www.bibliojuridica.org/libros/1/341/19.pdf, febrero de 2005.

SCHMELKES, Sylvia
2001

- "La autonomía escolar y la evaluación educativa en México", en **Perspectivas**, vol. XXXI, n° 4, consultado en: www.unesco.cl/foro%20final/pdf/laautonomia.pdf, mayo de 2004.

SELZNICK, Philip
1979

- "Sociología jurídica", en **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**. Volumen 3. Madrid, 502-511.

SEP
2001

- **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México, consultado en www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de, consultado en noviembre de 2004.

VASCONI, Tomas
1984

- "Sobre algunas tendencias en la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores en Ciencias Sociales". **Apuntes mimeografiados**. México.

VÁZQUEZ, Rodolfo
2001

- **Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho**. Documento interno del Departamento Académico de Derecho. México, ITAM.

WITKER, Jorge

1985

- **Técnicas de la enseñanza del Derecho.** 4ª. ed. México, Editorial Pac, consultado en: www.bibliojuridica.org/libros/3/1070/10.pdf, julio de 2005.

1991

- **Cómo elaborar una tesis en derecho. Pautas metodológicas y técnicas para el estudiante o investigador del derecho.** Madrid, Editorial Civitas.

ZAFFARONI, Raúl

2001

- **Derecho penal. Parte general.** México, Porrúa.

ZAMORA, Antonio

1990

- "Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras", en **Sociológica**, Año 5, No. 14. Subjetividad en lo social. México, UAM-Azcapotzalco, pp. 13-33.

ZEMELMAN Hugo

1987

- "Razones para un debate epistemológico" en **Revista mexicana de sociología** No. 1/87. Enero-Marzo. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM., PP. 1-10

1996

- "Ideas metodológicas para el estudio de los sujetos sociales", en **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento.** México, El Colegio de México. Col. Jornadas No. 126, pp. 91-130.

s/f

- "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica", ponencia presentada en el **Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios.**

2002

- "Debate sobre la situación actual de las ciencias sociales", en **Mar y Arena**, Revista electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Sinaloa, año 3, no. 11, marzo.

Legislación:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General de Educación.
- Código Penal Federal vigente, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de abril de 2004.
- Decreto por el que se crea el INACIPE, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 22 de junio de 1976.