

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Facultad de Derecho**  
**División de Estudios de Posgrado**

*Tesis para obtener el grado de Doctor en Derecho:*

***“Los Critical Legal Studies y la Crítica a la Educación Jurídica en  
el Sistema Romano Germánico”***

***(Los Contenidos Educativos Relevantes de la Materia de Teoría Jurídica  
Contemporánea I y II del Programa de Maestría en Derecho en su Vertiente  
Filosófica en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho  
de la Universidad Nacional Autónoma de México)***

**Comité Tutorial:**

**Dr. Guillermo Gabino Vázquez Robles. (Tutor principal)**

**Dr. Napoleón R. Conde Gaxiola. (Cotutor)**

**Dr. Jorge Alberto González Galván. (Cotutor)**

Alumno. Jorge Robles Vázquez

Diciembre 2010



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.

## DEDICATORIAS

A mi amada Esposa Marisela Carrillo Santos, gracias por tu amor y por ser la persona que da luz a mi vida, con todo mi corazón te dedico el presente trabajo.

A mis padres Margarita Vázquez Rojas y Félix Robles Ruiz, gracias por el amor que me han brindado en toda mi vida.

A mi hermano Manuel Robles Vázquez con el cariño de siempre.

Al Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, joven pero sólida institución universitaria, en donde tuve el honor de formarme como universitario e iniciarme en la Filosofía, la Docencia y la Investigación, gracias por todo.

A la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, distinguida institución universitaria en donde he tenido el privilegio de ser su alumno y profesor.

A todos aquellos para quienes la actividad magisterial es una forma de entender la vida y no sólo una profesión.

## **AGRADECIMIENTOS**

A los Doctores Guillermo Gabino Vázquez Robles, Napoleón R. Conde Gaxiola y Jorge Alberto González Galván, gracias por su apoyo en la elaboración de la presente investigación.

Al Dr. Sergio R. Márquez Rábago a la Mtra. Margarita Puente Munguía a la Dra. Consuelo Sirvent Gutiérrez y al Dr. Rafael Quintana Miranda, gracias por su apoyo y consejo permanente.

A la Mtra. María Elodia Robles Sotomayor, quien siempre ha sido una guía en mis estudios iusfilosóficos, gracias por su consejo y por ser un ejemplo en mi vida.

Al Dr. Edgar Corzo Sosa por su apoyo y orientación en momentos difíciles durante mis estudios de doctorado.

A todos mis profesores con quienes tuve el honor de formarme a lo largo de mi vida académica.

Gracias a todos aquellos que de una manera directa o indirecta me brindaron su apoyo, consejo y orientación en la elaboración de la presente tesis.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIAS.....</b>	<b>2</b>
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>

### **PRIMERA PARTE**

### **Página**

<b>Capítulo I Los Critical Legal Studies y la Educación Jurídica</b>	<b>11</b>
1.- Orígenes del movimiento en los Estados Unidos de América.	11
2.- El enfoque político de los Critical Legal Studies.	18
3.-La crítica a la educación jurídica. La educación jurídica como preparación para la jerarquía.	23
4.-Coincidencias y diferencias con los Critical Legal Studies en la crítica a la educación jurídica en México.	29
 <b>Capítulo II La Reconstrucción de la Educación Jurídica Mediante el Constructivismo Social Educativo.</b>	 <b>36</b>
1.-El constructivismo educativo como paradigma en la educación jurídica.	37
2.-Educación y contexto socio cultural	48
3.-El lenguaje como herramienta social. La construcción social del conocimiento en Vigotsky.	54
4.-Aprendizaje significativo, una herramienta del proceso cognoscitivo.	60
5.-Análisis de algunas críticas contra el constructivismo educativo.	66

### **SEGUNDA PARTE**

<b>Capítulo III La Educación Jurídica en México.</b>	<b>79</b>
1.- La educación Jurídica como educación tradicional.	80
2.- El problema de los insumos teóricos en la educación jurídica. La crítica al “libro de texto” en la enseñanza del Derecho.	91
3.-El problema de la memorización acrítica como principal	

método de aprendizaje del Derecho.	100
4.-El problema ideológico en la formación jurídica. El currículum oculto en la educación Jurídica.	104
5.-La educación jurídica en México. El caso del Programa de Maestría en Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM.	114
	<b>Página</b>
<b>Capítulo IV. Constructivismo Educativo y Educación Jurídica.</b>	120
1.-El modelo educativo como referente en la educación jurídica.	120
2.-La Cultura Jurídica Básica. Una propuesta para la educación jurídica.	136
3.-El diseño curricular constructivista en los estudios de posgrado en Derecho. El caso del programa de Maestría en Derecho.	153
<b>4. La aplicación del constructivismo en la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II del programa de Maestría en Derecho de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M.</b>	<b>180</b>
<b>-Conclusiones.</b>	210
<b>-Anexo I.</b> Visión y Misión de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.	217
<b>-Anexo II.</b> Programas Oficiales de las Materias de Teoría Jurídica Contemporánea I y II del Programa de Posgrado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.	219
<b>-Anexo III.</b> Propuesta de Programas de las Materias de Teoría Jurídica Contemporánea I y II para el Programa del Posgrado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.	226
<b>-Anexo IV.</b> Programa Operativo de la Materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II.	233
<b>-Fuentes de información.</b>	257

## INTRODUCCIÓN

La educación jurídica como tema de investigación implica no sólo un análisis de cómo se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho, sino que encierra algo más complejo y es la manera en que se forman los nuevos profesionales del Derecho. Cuando hablamos de formación no únicamente nos referimos a conocimientos meramente declarativos, también hablamos de actitudes, valores, personas conocedoras de su contexto social, sabedores de determinados procedimientos, sólo por mencionar algunos aspectos. La formación de personas por momentos parece un aspecto secundario, ya que tradicionalmente en la educación del Derecho el alumno ha sido visto como un mero receptor del conocimiento por parte del profesor, jugando el estudiante un papel relegado en el mejor de los casos.

De esta forma la educación jurídica se presenta como una puerta de entrada cuando nos enfocamos en la propia forma de generar conocimiento jurídico. Por esta razón consideramos oportuno realizar un estudio crítico y propositivo a la vez sobre la educación jurídica que se desenvuelve en nuestra tradición jurídica, centrándonos en los estudios de Posgrado que se imparten en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Partimos de la problemática de que la educación jurídica tradicionalmente se encuentra centrada en una visión positivista formalista, lo cual ha redituado en una formación pobre por parte del alumno en la concepción de las corrientes contemporáneas del Derecho, las cuales tienen un papel fundamental en la formación de los estudiosos. En este sentido, nos hemos centrado en los programas de posgrado, en especial en las materias de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, que se imparten en el primer y segundo semestres, respectivamente en el programa de Maestría en Derecho y que son obligatorias en la formación de los nuevos Maestros en Derecho.

Como preguntas iniciales de la investigación nos planteamos las siguientes: ¿Cuáles son las críticas que realizan los Critical Legal Studies (CLS) sobre la educación Jurídica? ¿Cómo el constructivismo social educativo constituye una herramienta para analizar y reconstruir la educación? ¿Qué características y problemáticas presenta la educación jurídica en México y en especial los estudios de posgrado en la Facultad de Derecho de la UNAM? y ¿En qué manera el constructivismo educativo constituye un referente teórico sólido para realizar una propuesta en la educación jurídica, específicamente en los estudios de Maestría en Derecho?

Como hipótesis a demostrar en la presente investigación proponemos que la crítica de los Critical Legal Studies en la educación jurídica constituye un análisis político social profundo en la manera en que funciona la educación del Derecho como reproductora de la jerarquía y la dominación. Otro punto es el demostrar cómo el constructivismo educativo en su vertiente socio cultural constituye un referente teórico sólido que permita explicar las complejidades de la educación jurídica, así como servir de base para una propuesta en la enseñanza aprendizaje del Derecho, en la medida que explica la construcción social del conocimiento como un proceso complejo, referido al contexto socio-histórico.

Otro aspecto es el demostrar que la educación jurídica en nuestro medio se encuentra en lo general centrada en una concepción tradicional de la educación; entendiendo a ésta no sólo en la visión de la clase magistral sino también con materiales educativos insuficientes y centrada en la memorización. Para cerrar este apartado, buscamos demostrar cómo se puede generar una propuesta alternativa para la educación jurídica con fundamento en el constructivismo social educativo, específicamente en los estudios de posgrado en la Facultad de Derecho de la UNAM en el programa de Maestría en Derecho mediante la llamada Cultura Jurídica Básica, que sirve de enlace con el modelo educativo y los planes y programas de estudio.

Consideramos que el uso del constructivismo educativo social como marco teórico de la investigación nos permitirá proponer un referente conceptual que



articule los contenidos de las materias de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, sirviendo de fundamento en la formación de los nuevos Maestros en Derecho.

Como conceptos básicos de la investigación señalamos los siguientes: educación jurídica, aprendizaje significativo y cultura jurídica básica. Por educación jurídica entendemos no sólo un proceso que se hace en el salón de clases sino una manera que se construye el conocimiento como un producto social, resultado de múltiples circunstancias sociales, políticas e incluso económicas. Otro concepto es el aprendizaje significativo, el cual encierra una forma de hacer suyo el conocimiento por parte del alumno, permitiendo que arraigue en él y sea de utilidad en su formación. Finalmente la cultura jurídica básica que encierra la idea de un núcleo sólido de conocimientos que todo alumno debería poseer de acuerdo a su nivel educativo; en la investigación trabajaremos este concepto para los estudios de licenciatura y posgrado. La investigación hace uso de los métodos de análisis en la medida en se estudian los factores y partes que se encuentran en la educación jurídica, así como utilizar la síntesis para elaborar una propuesta constructivista social de la enseñanza aprendizaje del Derecho en los estudios de posgrado.

El trabajo se compone de dos partes; la primera está conformada por los dos primeros capítulos. En el primer capítulo se contienen las críticas a la educación en el campo del Derecho desde el movimiento Critical Legal Studies. Recurrimos a este tipo de críticas ya que brindan elementos definitorios para poder llevar a cabo la crítica a la educación jurídica tradicional en nuestro sistema, además que constituyen una de las corrientes contemporáneas importantes del pensamiento jurídico, aún cuando en nuestro país todavía no son ampliamente difundidos. El segundo capítulo del trabajo está constituido por una propuesta en la materia desde la perspectiva del constructivismo educativo socio cultural, en especial desde la línea de L. Vigostky, que nos brindará el marco de referencia para futuras propuestas.

En la segunda parte se desarrolla la crítica a la forma tradicional de la enseñanza del Derecho en nuestra tradición jurídica, en especial en la literatura nacional, por lo que se recurre a ejemplos de nuestro ámbito, con la finalidad de dejar en claro las insuficiencias de la educación tradicional. En el cuarto y último capítulo generamos una propuesta específica a los estudios de posgrado, en especial en el programa de Maestría en Derecho en la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Consideramos que el enfoque desde el cual se realiza la crítica a la educación jurídica, así como una propuesta referida a los estudios de posgrado constituyen las principales aportaciones que se ponen de manifiesto a lo largo del trabajo. Ya que si bien pudiera únicamente quedarse en la crítica profunda que se realiza desde los CLS, hemos decidido utilizar las aportaciones del constructivismo educativo en su enfoque socio cultural para generar una propuesta atractiva como lo es el concepto de Cultura Jurídica Básica, referida a los estudios de posgrado en Derecho.

De igual forma en la segunda parte de la investigación analizamos al modelo educativo como un referente de la educación jurídica, ámbito en el cual se han dado avances interesantes en la Facultad de Derecho de la UNAM en los últimos meses. Por lo anterior la investigación aterriza en la elaboración de un programa de la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, como eje rector de los estudios de Maestría en Derecho en el tronco común. Elegimos la mencionada materia, con fundamento en nuestra experiencia como profesor del posgrado en las disciplinas iusfilosóficas, además porque en el actual diseño curricular existente la materia se divide en dos cursos en el llamado tronco común, lo que le proporciona una ubicación privilegiada, pero especialmente porque la preparación en una visión teórica filosófica del Derecho, constituye el sustrato necesario para la formación de posgraduados de acuerdo a las metas de la Cultura Jurídica Básica.

El objeto de estudio es complejo por la diversidad de enfoques y posturas respecto a la educación y al Derecho, pero hemos trazado a lo largo del trabajo las líneas principales sobre las que se desarrolló la presente investigación, para poder centrarnos en nuestro objeto de estudio, los contenidos educativos relevantes. La manera en que se forman los nuevos cuadros del Derecho es un aspecto fundamental, ya que nuestra sociedad se encuentra en camino a la consolidación de una democracia, requiriendo de nuevos abogados, de acuerdo a las exigencias de nuestros días y no cuadros de profesionales formados en la jerarquía autoritaria. Finalmente el trabajo, con relación a sus fuentes, es de corte documental, haciendo uso de material bibliográfico en su mayoría, pero también hemerográfico y en versión electrónica, así como en línea.

La presente investigación se realizó en el Marco del Programa de Posgrado en Derecho de la UNAM con sede en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho con el financiamiento (durante cuatro semestres) del programa de becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para alumnos del Doctorado en Derecho.

## PRIMERA PARTE

### CAPÍTULO I

#### Los Critical Legal Studies y la Educación Jurídica

En el presente capítulo tratamos de establecer las principales características de los Critical Legal Studies (CLS), como un movimiento educativo crítico originado en las Universidades norteamericanas, identificando sus principales líneas de estudio, especialmente la referida a la educación jurídica, por lo anterior indagaremos sobre el origen del movimiento, para después analizar el aspecto político de los CLS. En un posterior momento nos centraremos en la crítica que hace Duncan Kennedy sobre la educación jurídica como generadora de jerarquías y dominación, críticas que consideramos demoledoras de la educación tradicional. Finalmente en la parte última trataremos de empatar los razonamientos críticos de los CLS relativos a la educación jurídica con la educación jurídica en México preguntándonos sobre la viabilidad de aplicar dichos razonamientos en nuestro contexto.

#### 1. Orígenes del movimiento en los Estados Unidos de América.

Los *Critical Legal Studies (CLS)* aparecen en la jurisprudencia norteamericana en la década de los sesenta, siguiendo una tradición en los estudios de tipo socio jurídico cuyos principales antecedentes los encontramos en el llamado realismo norteamericano. El Derecho es visto e interpretado como un producto social creado principalmente por la actividad judicial, es decir las concepciones jurídicas están enmarcadas dentro de esta actividad.

Los *CLS* irrumpen en el pensamiento jurídico norteamericano como un movimiento universitario académico, lo cual constituye una de sus principales características ya que no encierra un pensamiento único. No es un movimiento elaborado por jueces como lo fue el realismo o las concepciones sociológicas del Derecho en EUA que se generaron en la primera mitad del siglo XX. Los *CLS* encierran una amplia cantidad de posturas, por lo que no puede hablarse de una

gran teoría como la de Kelsen, Hart o Dworkin, siendo una de las notas que identifican al movimiento.

En el mismo sentido, Duncan Kennedy distingue las grandes líneas que siguieron los *CLS* en su desarrollo; así podemos encontrar los siguientes rubros: 1) la formación de grupos de izquierda en varias facultades de Derecho en los EUA, 2) la publicación en las revistas académicas de una nueva literatura jurídica de carácter crítico; 3) la organización de “colonias de vacaciones” en donde los participantes discuten, leen y trabajan diversos autores; 4) la celebración de grandes congresos académicos en los que varios centenares de personas asisten a una multiplicidad de exposiciones de todas clases, y 5) la constitución de una red nacional de estudios, con el objeto de apoyar las actividades antes mencionadas.<sup>1</sup>

Mediante estas estrategias, el movimiento se disemina de manera amplia en las diversas facultades de Derecho en los Estados Unidos de América, recordando nuevamente que, a diferencia de otras corrientes, ésta tiene un origen eminentemente universitario. Kennedy señala que uno de los principales objetivos de los *CLS* fue el de poner al descubierto el sentido político de la práctica jurídica cotidiana que realizan los jueces y los juristas, los cuales construyen el Derecho, mientras se ven a sí mismos como un instrumento de éste. La actitud frente al Derecho es ambivalente, por un lado, se insiste en su autonomía relativa y, por otro, se persigue con obstinación la demostración de su incoherencia, sus contradicciones internas y sus complicidades.<sup>2</sup>

Los *CLS* son un movimiento que reta las normas y estándares aceptados en la teoría y la práctica, es decir, la praxis tradicional del Derecho. Los representantes de este movimiento creen que la lógica y estructura jurídica (con las cuales supuestamente se construye el Derecho) tienen su origen en las relaciones de poder existentes en la sociedad. Se entiende la existencia del Derecho únicamente con el objeto de mantener los intereses de partido o clase, encerrando en sí una serie de creencias y prejuicios que permiten legitimar las

---

<sup>1</sup> Kennedy, Duncan. “Nota Sobre la Historia de los *CLS* en los Estados Unidos”. *Revista Doxa*. N. 11. P 283. En: [www.duncankennedy.net](http://www.duncankennedy.net) Consulta: 17 de febrero de 2007-

<sup>2</sup> Ibid. 284

injusticias de la sociedad. No olvidemos que en una interpretación marxista del Derecho, éste puede ser visto desde diferentes perspectivas, ya sea como un producto de la clase social dominante, como una superestructura económica o una ideología, entendiendo a ésta última como una falsa conciencia, ya que el orden jurídico enmascara la realidad social: la explotación del hombre por el hombre, utilizando los instrumentos del Derecho como una máscara social institucionalizada.

La riqueza económica y el poder utilizan el Derecho como un instrumento opresivo para mantener la jerarquía. La idea básica de los *CLS* es que el Derecho es político y no neutral, o sea, libre de valoración alguna. Un punto central del aspecto de la crítica a la educación jurídica será el de mostrar las estructuras jerárquicas de dominación existentes en la sociedad moderna y la reproducción de éstas en las aulas donde se enseña Derecho. Los estudios del movimiento se enfocan al interior del Derecho, especialmente en las reglas de dominio existentes en los argumentos jurídicos que se invocan comúnmente en la práctica cotidiana, en la producción académica y judicial. Es precisamente esto lo que les permite tener un efecto crítico en las facultades de Derecho. Los *CLS* no tratan a la Filosofía o Sociología del Derecho de manera tradicional, es decir, aislada o teórica, sin contacto con la realidad, sino que, mientras se les “canibaliza”, toman elementos de estas disciplinas de manera ecléctica, esto es que se utilizan para realizar la autocrítica de la misma disciplina. Esta inversión de las jerarquías genera rechazo en la mayor parte de los estudiosos que consideran a los *CLS* como ininteligibles. La visión del Derecho como una disciplina pura, separada de la realidad, es uno de los puntos de crítica por parte de los *CLS*, ya el fenómeno jurídico es algo eminentemente social e histórico.

En esta línea, los *CLS* son un movimiento que surge como plataforma política para la izquierda en las facultades de Derecho de EUA, consolidándose en algunas universidades de gran tradición como Harvard. Su cohesión política no surge por la adhesión a una teoría política elaborada, sino a valores y actitudes de “izquierda” compartidos o por un activismo en disputas políticas que se presentan cotidianamente.

Para los *CLS* la ideología jurídica es una fuerza productiva en la determinación de la conciencia ya sea de las clases dominantes o de las clases dominadas, que desempeña un papel de legitimación y hegemonía. El análisis crítico al formalismo intenta demostrar que las reglas jurídicas se aplican de manera diferente en situaciones diferentes porque tienen principios contradictorios. Para Duncan Kennedy, por ejemplo, el Derecho privado norteamericano está inspirado en dos corrientes éticas, políticas y económicas opuestas: el individualismo y el altruismo. Por una parte, muchas de las instituciones familiares del Derecho privado responden a una lógica individualista que privilegia el valor de la autonomía de la voluntad privada; por otra, numerosas instituciones responden a una lógica opuesta al individualismo, de corte altruista, que enfatiza el valor de la solidaridad en las relaciones sociales.

Desde esta perspectiva el Derecho debe servir como instrumento de cohesión social, estableciendo deberes recíprocos entre los individuos que promuevan la consecución de fines compartidos; de esta forma, el Derecho privado establece remedios para proteger a las partes débiles de las relaciones sociales.<sup>3</sup> El conflicto entre individualismo y altruismo es radical, ya que se trata de dos visiones distintas que dan lugar a la convivencia de instituciones, reglas y principios contradictorios al interior del Derecho privado. Esta característica de la contradicción es muy importante, ya que permite tener una lectura alternativa y diferente del los textos jurídicos, identificando las inconsistencias y debilidades de las construcciones tradicionales del Derecho, como sentencias, resoluciones administrativas, libros educativos jurídicos, por mencionar algunos.

Kennedy identifica la primera etapa del movimiento *CLS* desde 1977 hasta 1983, caracterizándose por: 1) la oposición de la mayoría al carácter reaccionario de la pedagogía de sus colegas; 2) el rechazo a los procedimientos y criterios que limitan el acceso de las mujeres y minorías raciales al medio universitario; 3) la oposición al reforzamiento por medio de la enseñanza de las jerarquías sociales y,

---

<sup>3</sup> Rodríguez César. “Una Crítica contra los Dogmas de la Coherencia del Derecho y la Neutralidad de los Jueces. Los Estudios Críticos del Derecho y la Teoría de la Decisión Judicial”. Estudio preliminar a: Duncan Kennedy Libertad y Restricción Judicial. Universidad de los Andes. Bogotá 1999. pp.60-61

en particular, las profesionales, y 4) el descontento por la exclusión de las cuestiones de justicia económica, social, racial y sexual de los programas de estudios, exclusión que parece favorecer al *status quo*.

El movimiento se dispersa rápidamente entre profesores y alumnos que se enfocan en desestabilizar, principalmente, las grandes teorías jurídicas en las facultades, como las concepciones de Ronald Dworkin o de H. L. A. Hart. Kennedy identifica a esta etapa como “el mito de la edad de oro del movimiento”, ya que, en un primer momento, a varios investigadores y académicos se les niegan sus puestos a causa de sus vínculos con los *CLS*; sin embargo, el movimiento se institucionaliza posteriormente como una corriente de pensamiento.<sup>4</sup>

Como se apuntó, los *CLS* empiezan en 1977, con la conferencia en la Universidad de Wisconsin Madison, pero sus raíces pueden rastrearse hasta la década de los sesenta, cuando varios de sus miembros participan en el activismo social en torno al movimiento de los derechos civiles y el rechazo a la guerra de Vietnam.<sup>5</sup> Varios alumnos que iniciaron sus estudios de Derecho en esos años empezaron a aplicar las ideas y teorías de filósofos postmodernos para estudiar Derecho; además beben de diversos campos del conocimiento social, económico y literario. Desde entonces, los *CLS* han crecido e influido permanentemente en la teoría jurídica de los EUA, cuyos principales teóricos son Roberto Mangabeira Unger, Robert W. Gordon, Morton J. Horwitz, Duncan Kennedy, y Katharine A. MacKinnon.<sup>6</sup>

La segunda etapa del movimiento comienza en 1983, con el debate sobre los derechos de las persona (*rights debate*) lo que da origen a tres principales grupos dentro de los *CLS*: 1) los abogados activistas de izquierda que se interesan por las cuestiones teóricas del derecho, 2) las profesoras feministas que quieren superar el feminismo liberal, y 3) los miembros de minorías raciales que formulan una base teórica para una nueva línea de acción militante contra el racismo.

---

<sup>4</sup> Kennedy, Duncan. Ob. cit. p.285

<sup>5</sup> Rodríguez, César. Ob.cit. p.47

<sup>6</sup> Pérez Lledó, Juan. El Movimiento Critical Legal Studies. Tecnos. Madrid. 1996. pp. 61-65



La tercera etapa del movimiento de acuerdo a Kennedy comienza en 1992, la cual se caracteriza por los debates europeos sobre la postmodernidad, el postestructuralismo y por la teoría norteamericana feminista y antirracista. De esta manera, el centro del movimiento lo constituyen el feminismo radical, la teoría crítica de la raza, las teorías críticas de la orientación sexual y del postcolonialismo.<sup>7</sup>

Aunque los *CLS* han sido un movimiento propiamente de los Estados Unidos de América (EUA), está influido por una gran cantidad de los filósofos europeos: Marx, Weber, Horkheimer Marcuse, Adorno, marxistas como Gramsci, y postestructuralistas franceses como Foucault y Derrida<sup>8</sup>. Los *CLS* han tomado importantes elementos del realismo jurídico, escuela de pensamiento jurídico que tuvo su auge en la primera mitad del siglo XX en los EUA.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Kennedy, Duncan . Ob. Cit. p. 287

<sup>8</sup> El post-estructuralismo es un movimiento que se asocia a una corriente de pensadores franceses: Jacques Derrida, Guilles Deleuze y Michel Foucault. En este sentido, el posestructuralismo, desde las diferentes perspectivas teóricas, ve al conocimiento como un texto que se compone de palabras y de un contexto específico. En el pensamiento de Derrida, la reconstrucción como estrategia tiene un papel muy importante en el análisis de los textos, pues recordemos que de esta manera surge el análisis literario, el cual es llevado a otras disciplinas, incluyendo el Derecho. Cabe señalar que Derrida tuvo contacto con los *CLS* de EUA, donde impartió una serie de conferencias relacionadas con la deconstrucción y el Derecho en la década de los 80. Para ello, hay que entender que la deconstrucción se refiere primordialmente a una desestabilización del texto para mostrar su logocentrismo, tal como lo hace Derrida, quien parte de dos planos: el existente y el logocéntrico que sostienen toda la estructura del pensamiento occidental y que están fundados en el lenguaje. Derrida parte de lo existente y llega a un logocentrismo; esto significa que el pensamiento occidental se encuentra fundado sobre centros construidos por el lenguaje de los cuales se sostiene toda una estructura, pongamos el ejemplo de Dios, el Punto o la Esencia, los cuáles son origen y punto de partida de un conocimiento. El principal problema que origina este pensamiento logocéntrico es que esos centros excluyen y marginan a otros elementos presentes, con lo cual se genera lo que Derrida denomina “los opuestos binarios” (término central y marginal) en los cuales el central define las propias reglas y características de la relación entre los elementos, resalta el aspecto dominante y pone en un segundo lugar el elemento marginal. Además, este par de fundamentos son los que permiten de algún modo el conocimiento lingüístico del mundo. La deconstrucción derridiana no se sitúa más allá de la metafísica, ni tampoco opera por simple sustitución. Para Derrida, la tradición no puede ser atacada desde fuera ni sencillamente borrada mediante un gesto, lo que se requiere es solicitar las estructuras metafísicas «habitándolas», refiriéndose a ellas en forma estratégica, esto es, llevándolas hasta el límite en que no pueden menos que mostrar sus propios desajustes y falacias. La deconstrucción es, pues, una especie de palanca de todo el espacio del pensamiento tradicional, una especie de “principio”, fisuración interna, lenta, pero irresistible, de todo el discurso tradicional. No se trata de atacar a la metafísica de frente, sino de minar, de acentuar las fisuras, las grietas que ya desde siempre la resquebrajan y que se plasman de forma general en la carencia de la plenitud tranquilizadora de la presencia metafísica, bajo todas sus manifestaciones. Ver. Derrida, Jacques. La Escritura y la Diferencia. Anthropos. Barcelona. 1989. P. 385. De Peretti, Cristina. Jacques Derrida Texto y Deconstrucción. Anthropos. Barcelona. 1989. P. 127

<sup>9</sup> Luis Recaséns Siches distingue claramente el papel del Realismo norteamericano cuando afirma que “lo que interesa a los realistas es averiguar el derecho efectivamente real. Este no es el que aparece declarado en las reglas legislativas, ni tampoco aquel que los jueces declaran con base en sus fallos, sino que de hecho es lo

Los *CLS* incluyen varios subgrupos con visiones radicalmente diferentes, incluso contradictorias, tal es el caso de la teoría feminista jurídica, la cual examina el papel del género en el Derecho<sup>10</sup>; la teoría crítica de la raza que está enfocada en el papel de la raza en la construcción y aplicación del Derecho; y los posmodernos, que hacen una crítica del Derecho influida por los desarrollos de la teoría literaria (la deconstrucción) y los críticos que enfatizan en la economía política y el contexto económico de las decisiones jurídicas.<sup>11</sup>

Para Kennedy los *CLS* no han elaborado un nuevo programa político ni han influido en la vida política norteamericana ni en la vida interna de la profesión jurídica. No han transformado la enseñanza del Derecho, aunque hayan establecido enclaves y sigan estando en curso experiencias en esta dirección. Los *CLS* han sido un factor importante en la formación de una izquierda jurídica institucionalizada, que constituyó un fenómeno nuevo en los Estados Unidos y que surgió en un momento político desfavorable y de fracaso para otras disciplinas que intentaron empresas semejantes. Este grupo ha dotado a este movimiento de una nueva crítica interna de la razón jurídica, con una nueva orientación teórica-irónica-avanzada, y de una política interna de coalición multicultural.<sup>12</sup>

Aunque Kennedy haga mención de un fracaso de los *CLS* como un movimiento político que se mantuvo hasta principios de la década de los noventa,

---

que los jueces hacen, independientemente de lo que expongan en sus sentencias. Para averiguar, pues el “derecho efectivo” hay que estudiar el modo real como los jueces se comportan.” En el mismo sentido Recaséns apunta que el movimiento de los realistas se ha diversificado en varios tipos de estudios, pero entre ellos importa ocuparnos de dos: uno de esos dos tipos de estudios realistas comprende aquellos trabajos en los que se manifiesta escepticismo respecto de las normas jurídicas formuladas en leyes, reglamentos, precedentes jurisprudenciales o bien declaradas en las sentencias mismas y tratan de poner de manifiesto las reglas efectivas conforme a las cuales el juez falla. El otro tipo de estudios partiendo del escepticismo indagan sobre el modo en que los jueces enfocan las cuestiones de hecho. Los principales autores realista son Llewellyn, y Jerome Frank, Recaséns Siches, Luis, Panorama del Pensamiento Jurídico en el siglo XX, Tomo II. Porrúa. México. 1963. p.619-649

<sup>10</sup> Una interesante aproximación a los estudios de género y la crítica a la educación jurídica, lo constituye el ensayo de Carrie Menkel-Meadow, en donde identifica los puntos centrales de la crítica de género y Derecho. Ver. Menkel-Meadow, Carrie. “Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or The Fem-Crits Go to Law School”. En Journal of Legal Education. Vol. 38. Marzo Junio. No 1-2. Universidad de Iowa. Estados Unidos de América. 1988.

<sup>11</sup> Pérez Lledó, Juan. “Teorías Críticas del Derecho”. En: Ernesto Garzón Valdés. Francisco Laporta. (comp) El Derecho y la Justicia. Trotta. Madrid. 2000. p.97

<sup>12</sup> Trubek, David. Esser John. “El “Empirismo Crítico” en los Estudios Jurídicos Estadounidenses: ¿Paradoja, Programa o Caja de Pandora?” En: Mauricio García Villegas. (Editor) Sociología Jurídica. Universidad Nacional de Colombia. Bogota. 2005. pp .363-367

destaca la importancia de los *CLS* como un movimiento intelectual que, pese a ser una corriente minoritaria en la jurisprudencia norteamericana, sigue vigente en nuestros días, tal como lo muestran artículos y actividades académicas de profesores de Derecho.<sup>13</sup> No obstante que el número de seguidores es pequeño, su influencia es mayor de la que se cree, ya que muchas ideas del movimiento han sido adaptadas de manera desradicalizada por la corriente dominante o convencional; además en áreas como el Derecho laboral, y Derecho comparado, la escuela es activa y bastante influyente al respecto.<sup>14</sup>

A manera de conclusión, se puede afirmar que los *CLS* como movimiento académico, son un espacio donde la crítica al Derecho genera nuevas líneas de estudio y de reflexión, a diferencia de una concepción netamente formalista del fenómeno jurídico. La crítica a la educación jurídica realizada por Kennedy nos proporcionará herramientas para el análisis de la educación tradicional del Derecho dentro de nuestra tradición jurídica.

## 2. El enfoque político de los *Critical Legal Studies*

Para ubicar el enfoque político de los *CLS* y cómo estos influyen en la concepción de la educación jurídica norteamericana, primeramente es necesario identificar algunos aspectos políticos del movimiento para después aterrizarlos en las concepciones educativas, las cuales serán desarrolladas en los apartados siguientes.

Los *CLS* son identificados, según R. Unger<sup>15</sup>, dentro de la tradición de tendencias de izquierda en el pensamiento y práctica jurídica modernos; sin embargo, hay dos puntos que han marcado esta tradición: el formalismo y el

---

<sup>13</sup> Pérez Lledó realiza una aproximación entre el comunitarismo europeo y los *CLS*, girando la discusión específicamente sobre el liberalismo. Ver. Pérez Lledó, Juan A. "Critical Legal Studies y el Comunitarismo". En *Doxa*. No 17-18. 1995. En [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371630344505945212257/cuaderno17/doxa17\\_07.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371630344505945212257/cuaderno17/doxa17_07.pdf) (Consulta: 15 de diciembre de 2009)

<sup>14</sup> Kennedy, Duncan. "La Controversia Política es Parte del Razonamiento Jurídico". *Themis Revista de Derecho*. pp. 324-325. En: <http://www.revistathemis.com/revista/> (Consulta: 15 de abril de 2007).

<sup>15</sup> Unger Mangabeira, Roberto. *The Critical Legal Studies Movement*. Harvard University Press. Estados Unidos de América, 1986, p 3.

objetivismo. Antes de empezar, hay que dejar en claro que el formalismo no debe entenderse como la creencia en la disponibilidad de un método deductivo o cuasi deductivo capaz de dar soluciones determinadas a problemas particulares de la elección jurídica. Tal como lo plantea Unger, debe ser visto como un compromiso y por lo tanto una creencia en la posibilidad de un método de justificación jurídica que pueda ser claramente probado en disputas aún sin resolver acerca de los términos básicos de la vida social (las disputas que la gente llama ideológicas, filosóficas o visionarias).

Unger identifica al objetivismo con la creencia en que los materiales jurídicos autoritarios (el sistema de estatutos, de casos, y de ideas legales aceptadas) personifican y sostienen un esquema defendible de asociación humana, con lo cual muestran, aunque siempre imperfectamente, un orden moral inteligible. Mediante estos elementos, el Derecho es entendido no sólo con una visión normativa, sino como un fenómeno político, el cual engloba una postura política visible en mayor o menor medida, pero presente en todos los textos jurídicos. Para los CLS la ideología jurídica es una fuerza productiva en la determinación de la conciencia, sea de las clases dominantes, sea de las clases dominadas en la sociedad capitalista. Desempeña un papel de legitimación o hegemonía.<sup>16</sup>

Los CLS ofrecen un panorama de la política y de cómo ésta influye en la concepción misma del Derecho. Si seguimos a Kennedy, es interesante resaltar como ubica en el pensamiento jurídico político norteamericano dos grandes vertientes: por un lado, una visión conservadora y, por otra una "liberal", en la cual se engloban una serie de posturas. Para Kennedy<sup>17</sup>, existen tres sub-discursos liberales de los derechos: los constitucionalistas liberales, los intelectuales

---

<sup>16</sup> Carrino, Agostino. Solidaridad y Derecho. "La Sociología Jurídica de los Critical Legal Studies". En Doxa. N. 12. 1996. En [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02417288433804617422202/cuaderno12/doxa12\\_04.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02417288433804617422202/cuaderno12/doxa12_04.pdf) (Consulta: 15 de diciembre de 2009)

<sup>17</sup> Kennedy, Duncan. "La Crítica de los Derechos en los Crítico Legal Studies" en Revista Jurídica de la Universidad de Palermo 47 (2006) [traducción de The Critique of Rights in Critical Legal Studies, in Brown and Halley, eds., Left Legalism/Left Critique (Duke University Press 2002), por Juan F. González Bertomeu. En: [www.duncankennedy.net](http://www.duncankennedy.net) (Consulta: 17 febrero de 2007).

académicos de élite del Derecho y los de izquierda. El primero se identifica por elaborar argumentos jurídicos en documentos y en artículos publicados en revistas, con el fin del reconocimiento legal, el desarrollo o la defensa de perspectivas jurídicas liberales. Este enfoque se caracteriza porque busca una interpretación jurídica correcta de los materiales del Derecho constitucional, particularmente de los puntos que garantizan derechos de diversas clases. Una reciente incorporación a esta familia es la del activismo internacional de los derechos humanos basado en el Derecho internacional.

Una segunda corriente es el proyecto del entorno de intelectuales académicos de élite del Derecho (o “teoría sofisticada”, como los denomina Kennedy), los cuales se encuentran preocupados en forma auto-consciente por universalizar los intereses de los grupos oprimidos o desaventajados. Estos intelectuales apoyan las posiciones liberales que han logrado el reconocimiento jurídico y que, por ello, están ya “representadas” en el discurso jurídico en opiniones judiciales. En los años 80 fueron ubicados bajo la bandera de los derechos humanos y la reivindicación liberal de los derechos.

Finalmente, el discurso popular de izquierda de los derechos, que se identifica con los estudios críticos del Derecho. La actual izquierda norteamericana quedó librada de los radicales que habían puesto en dilema la corriente misma debido a que, en ocasiones, se institucionalizaban y desarrollaban toda clase de actitudes más o menos opositoras o cooperativas respecto a las corrientes principales, sin preocuparse sobre la horrible dialéctica de “tomar las armas” o “venderse”. Debemos tener presente que la discusión realizada por los CLS sobre la llamada “izquierda”, se encuentran contextualizados en la sociedad contemporánea de los Estados Unidos de América, lo señalamos con el objeto de centrar el debate y evitar posibles confusiones.

Bajo las anteriores orientaciones y posturas políticas, CLS se levanta entonces contra la ciencia social y la sociología del Derecho positivistas, contra la teoría social clásica, contra la forma tradicional de enseñanza del Derecho, el liberalismo, el determinismo marxista, las concepciones científicas, racionales, objetivas y apolíticas del Derecho (tales como la jurisprudencia de principios de

Ronald Dworkin o el análisis económico del Derecho de Richard Posner), lo mismo que contra los estudios dogmáticos, también dominantes en su país, defendiendo en cambio, la naturaleza política y valorativa, no sólo del Derecho, sino también de los estudios jurídicos y de la función judicial.<sup>18</sup>

Las concepciones políticas no solamente se reflejan en el discurso de los CLS, sino que se pueden ver reflejadas en las técnicas y métodos de enseñanza del Derecho, no como un curso aislado de Filosofía o Teoría del Derecho, sino en el desarrollo mismo de los estudios jurídicos. Una primera técnica consiste en hacer inventario de los esquemas “argumentales convencionales”. La enseñanza convencional imparte con familiaridad estos esquemas, se elige selectivamente; en el siguiente paso trata de organizar un grupo propio de argumentos o sistemas de argumentación por medio de su reducción o abstracción, y después los acomoda en pares opuestos. De esta forma, el profesor trata de develar el dispositivo oculto que se usa comúnmente en la manipulación de conceptos, tales como la previsibilidad o la intención al resolver los casos.

Otro método de enseñanza consiste en comparar y contrastar. Tal como ocurre en diferentes campos doctrinarios, los tribunales reaccionan de manera diversa contando con los mismos recursos. Esto constituye tan sólo un instrumento para mostrar cómo los mundos sociales son construidos judicialmente sólo teniendo en cuenta abstracta o concretamente descritas las cosas, y cómo son estereotipadas al ser trabajadas de manera concreta. En otras palabras, plasmar el modo en que los órganos jurisdiccionales utilizan los mencionados argumentos de manera técnica.<sup>19</sup> Allí donde los argumentos doctrinales no parecen concluyentes, el otro recurso típico de los abogados es recurrir a las políticas o simplemente el “sentido común”. Por lo tanto, el siguiente paso consiste en ejecutar exactamente las mismas operaciones sobre argumentos de políticas,

---

<sup>18</sup> Mesa M, Domingo A. “Fisuras en el Pensamiento Jurídico Contemporáneo: El movimiento Critical Legal Studies”. En: Criterio Jurídico. V.2 Santiago de Cali-Colombia 2002. pp. 138. En: <http://www.puj.edu.co/banners/FISURAS.pdf> (Consulta: 4 de enero de 2010)

<sup>19</sup> Gordon, Robert W. “Conferencia Brendan Brown: la Teoría Crítica del Derecho como Método de Enseñanza del Derecho”. En: Böhmer, Martin. (compilador) La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía. Gedisa. Barcelona. 1999. pp.156-157.

inventariarlos, poner en pares sistemáticamente argumentos con contra argumentos y presentar y catalogar los artificios de manipulación más comunes.

El método en este supuesto consiste en sacar a la superficie las premisas, supuestos y artificios narrativos ocultos, hacer que los alumnos los elaboren, mostrando que hay un número limitado de conceptos básicos que se repiten infinitamente en la doctrina y teoría jurídicas, que se contradicen unos con otros y que todos pueden ser sacados a la luz en el análisis de cada caso. Lo mismo ocurre con los argumentos basados en políticas: no son un camino para salir de una indeterminación o contradicción teórica, sino una puerta a una nueva clase de indeterminación o contradicción.

El presentar cómo los recursos técnicos se agotan en las resoluciones judiciales y poner de manifiesto el papel de la política en las decisiones constituye una de las principales metas de los *CLS*. Este procedimiento sirve para identificar los elementos conservadores o liberales en sus diversas subcorrientes, en los casos resueltos por los jueces. Indudablemente esta técnica sería de gran utilidad en los estudios jurídicos en nuestros medios, al momento de revisar casos prácticos, identificando dichos argumentos en sentencias, jurisprudencias, resoluciones administrativas, sólo por mencionar algunos.

Los *CLS* ofrecen al estudiante de Derecho las herramientas para leer múltiples interpretaciones, explorar diversas alternativas institucionales y conocer prácticas y caminos posibles fuera de un sistema jurídico que, muy a menudo es presentado como complaciente o trágicamente congelado dentro de un sistema unitario y solamente con un curso de desarrollo posible. Se trata de enseñar a los estudiantes las grandes visiones políticas enterradas dentro de los argumentos más técnicos y a debatir estas visiones abiertamente. Lo anterior implica necesariamente un gran trabajo académico para alcanzar dichos objetivos y encierra una planeación en donde los objetivos y las estrategias de enseñanza jueguen un papel muy importante. En este mismo sentido el profesor debe constituirse como el principal innovador de la enseñanza del Derecho, evitando los errores de la educación tradicional, buscando una educación alternativa que

brinde caminos diferentes en los cuales los alumnos puedan transitar en la construcción del conocimiento jurídico.

El debate político debe ser la principal actividad en el estudio del Derecho, ya que es en este campo donde posiblemente se tomen las principales decisiones jurídicas. Por lo tanto, el estudioso debe manejar el aspecto político del Derecho, que es en realidad el verdadero debate jurídico, y no agotar o reducirlo únicamente a cuestiones técnicas o argumentos tradicionales utilizados por los jueces. La educación jurídica no se encuentra exenta del matiz político, sin embargo debemos tener presente de manera constante su dimensión, no necesariamente verlo como una parte negativa, sino como algo inherente de la propia actividad educativa, como todo quehacer humano. Una vez revisado el enfoque político de los *CLS*, analizaremos la crítica de la educación jurídica como preparación para la jerarquía.

### **3) La crítica a la educación jurídica. La educación jurídica como preparación para la jerarquía**

Uno de los puntos en los cuales los *CLS* han enfocado sus esfuerzos es el referente a la crítica de la educación jurídica en las universidades norteamericanas, con lo cual buscan poner de relieve las prácticas que se viven y el carácter ideológico y político que encierra la actividad educativa. Por esta razón en el presente apartado revisaremos las principales líneas críticas que desarrolla Kennedy para que posteriormente, utilizando este aparato crítico, lo orientemos a nuestra tradición jurídica.

Las escuelas y facultades de Derecho no se encuentran ajenas a la práctica política y social donde se desenvuelven. Por esta razón, uno de los puntos de partida consiste en manifestar el carácter político de la educación jurídica, cuestión que, en el enfoque tradicional, se considera como algo ausente, es decir, se piensa que la actividad de la enseñanza aprendizaje del Derecho es ajena al quehacer político. Debido a ello los *CLS* ponen especial énfasis en este asunto.



Duncan Kennedy en su ensayo “La educación jurídica como preparación para la jerarquía” hace un análisis detallado en torno a los procesos que se viven en las escuelas y facultades de Derecho de los Estados Unidos de América, cuya mirada se centra en los estudiantes de primer año de la carrera, en la ideología de la educación jurídica y en el modelado de las relaciones jerárquicas en el estudiante.

Kennedy inicia su estudio con un supuesto: las facultades de Derecho son ideológicas, lo cual significa que lo que enseñan los profesores está mal, debido a que la enseñanza sobre el Derecho y su funcionamiento no tienen sentido porque las ideas que reciben los estudiantes sobre las posibilidades de la vida como abogado son equivocadas y absurdas. Para Kennedy éste no es un error de la educación jurídica, sino lo que se pretende inculcar en los abogados que prestan sus servicios al organizarse de acuerdo a los patrones actuales de jerarquía y dominación.<sup>20</sup> Los alumnos actúan de conformidad a un patrón establecido que exige el mismo sistema.

En este sentido, los estudiantes de primer año ingresan al estudio del Derecho con una visión falsa en torno a lo jurídico, ya que lo consideran una fuerza progresista capaz de cambiar la sociedad, es decir, una herramienta que se puede utilizar en contra de los dominadores. Además consideran que las facultades de Derecho son centros competitivos en los que se cultiva un estilo duro y arduo que requiere un trabajo incansable. De igual forma, se encuentra presente la cuestión de la movilidad social que tradicionalmente implican los estudios de Derecho, ya que poseen una aceptación social independientemente del estrato social al que pertenezca el alumno.

Para Kennedy el primer año de los estudios jurídicos encierra un carácter reaccionario, pero también atractivo. Se considera que el primer año es culturalmente reaccionario debido a que dentro de él reina una jerarquía extrema donde el profesor recibe un trato diferente, despierta temores y fomenta la “pseudo-participación”, por lo que el alumno lucha por leer la mente de un hombre

---

<sup>20</sup> Kennedy, Duncan. “La Educación Legal como Preparación para la Jerarquía”. p. 117 En: [www.duncankennedy.net](http://www.duncankennedy.net) (Consulta: 17 de Febrero de 2007).

decidido a confundirlo. Esto conlleva a que el alumno piense como el profesor o, al contrario, se sienta temeroso e inseguro de sí mismo, ya que su opinión parece errónea no sólo ante sus ojos sino ante los del grupo, que resulta ser una familia patriarcal, o bien, un enigma kafkiano.

El atractivo de la educación radica en que el alumno está aprendiendo un lenguaje nuevo, le llega información de todas partes y se esclarecen casos que conocía pero no comprendía plenamente. El estudio del Derecho implica pasar de una etapa a otra en la educación del alumno para ingresar a un lugar donde se promete una dosis de realidad, aunque se trate de una realidad fría y desafiante.

Kennedy aborda un enfoque muy específico en la enseñanza de lo jurídico en los Estados Unidos de América, pues señala que en la educación jurídica no existe un espacio para la discusión de un pensamiento de izquierda o derecha sino que se da un “conservadurismo pedagógico” que va contra un progresismo moderado y desintegrado. La educación se centra en aprender las normas como son, y, por tanto, no se entra en discusiones que estén alrededor de su deber.

En torno al aspecto ideológico de la educación jurídica, Kennedy distingue una serie de prácticas institucionales: los alumnos aprenden técnicas que usan los abogados en la práctica profesional, para hacer cosas simples pero importantes como retener una gran cantidad de normas, aprender a distinguir problemas jurídicos, analizar casos de manera rudimentaria o ver si una solución judicial debe extenderse a otros casos. Éstas, aunque sean rudimentarias e instrumentales, son idealizadas por los estudiantes, lo que genera una falsa apreciación de la realidad. Se podría señalar que esto encierra una crisis de las relaciones entre práctica y teoría en el Derecho, ya que se encuentran separadas en gran manera.<sup>21</sup>

El mismo autor apunta tres partes de la idealización de las técnicas: 1) se hace creer que el Derecho surge de un riguroso procedimiento analítico llamado “razonamiento jurídico”; 2) se enseña un cúmulo de técnicas en el contexto idealizado del razonamiento jurídico y se aplica a problemas jurídicos totalmente desconectados entre sí, y 3) se enseñan las técnicas de manera aislada de la

---

<sup>21</sup> Gordon, Robert W. Ob.cit. pp. 156-158

práctica, es decir, sólo se aborda de manera teórica, lo cual genera que el papel del alumno sea el de un permanente aprendiz (en un estudio jurídico), supervisado por viejos abogados que controlan el contenido y el ritmo del aprendizaje despolitizado de destrezas técnicas, dentro de un ambiente competitivo y falto de comunicación.<sup>22</sup>

Por un lado, la educación jurídica constituye un entrenamiento necesario para la vida jerárquica del ejercicio profesional, ya que mediante ésta se codifica un mensaje de legitimación de todo el sistema y sirve como lenguaje a través del cual los abogados jóvenes demuestran que conocen las reglas del juego y pretenden adaptarse a ellas, es decir, se reproduce el sistema mediante la realización de ritos entre los mismos abogados y los estudiantes con el objeto de marcar las diferencias entre los poseedores del conocimiento y los iniciados.

Por otro, sostiene institucionalmente a la dominación burocrática, en tanto estructura, de la futura clase de juristas, de tal manera que su organización jerárquica aparenta ser inevitable. Generación tras generación los abogados (y las abogadas) miran, piensan y actúan en función de dicho sistema de dominación: la mayoría optará por adecuarse al trabajo que éste les ofrece puesto que, desde los estudios universitarios, han sido incapacitados para poner a prueba la legitimidad de las normas jurídicas o, mejor aún, para imaginar el ejercicio de prácticas jurídicas alternativas.<sup>23</sup>

La crítica a la educación jurídica también se enfoca en el llamado “padrino jurídico”, figura que surge cuando el estudiante elige a varios mentores, a quienes admira y de quienes depende para convertirse en cierta forma en “amigo”, si es que el maestro es progresista, o para “sentarse a sus pies”, si es más tradicional. Todos esto, de acuerdo a Kennedy, puede ser fructífero y satisfactorio o, degradante o todo al mismo tiempo. Lo mismo sucederá con el abogado que lo introduce a la práctica. Esto pone de relevancia las relaciones de poder que se establecen en las facultades de Derecho.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Kennedy, Duncan. “La Educación Legal como Preparación para la Jerarquía”. Ob. cit. p. 125.

<sup>23</sup> Gómez Romero, Luis. “La Educación Jurídica como Adiestramiento para la Utopía”. En La Enseñanza del Derecho en México. Porrúa. México. 2007. p.78

<sup>24</sup> Kennedy, Duncan. “La Educación Legal como Preparación para la Jerarquía”. Ob. cit. p. 139.

De igual forma uno de los puntos interesantes que se citan en la crítica norteamericana a la educación es el referente a los factores raciales. Kennedy apunta que la mayoría de los profesores son blancos, hombres y de clase media, y casi todos (pero nunca todos) los profesores negros o las profesoras dan la impresión de asimilarse a ese estilo, ser inseguros o estar disconformes.<sup>25</sup> Este aspecto será de gran importancia, ya que en el pensamiento de los *CLS* se puede encontrar la llamada “teoría crítica de la raza”, que aborda los problemas raciales y del Derecho en la sociedad estadounidense.

El profesor impone el tono, los estudiantes se adaptan, ya sea por miedo, esperanza de algún beneficio, ingenua admiración o por el papel que desempeña como modelo. Pero la línea entre adaptarse a los contenidos intelectuales y técnicos de la educación jurídica y la adaptación al estilo cultural de los hombres blancos y de clase media es muy fina y fácil de perder de vista.

A pesar de la heterogeneidad que presentan los grupos e incluso los mismos profesores, conforme avanza la educación jurídica, los personajes del aula se van pareciendo más al estereotipo, es decir, se presenta una situación de uniformidad cultural forzada, que implica una forma de entrenamiento para el estudiante. En el contexto norteamericano, la educación legal funciona como un medio, tanto para la formación de una élite como para la movilidad social, o sea, cumple dos misiones diferentes. Existen muchos alumnos de Derecho que provienen de estratos modestos, para quienes la educación legal es un paso a la clase media; y sin embargo, hay otro sector de élite del sistema de educación legal, cuya función es la formación de una élite corporativa del Estado que se encuentra muy cerca de la riqueza y el poder. Estas son en realidad las caras del sistema.

Una experiencia común a ambos sectores (de la Facultad de Derecho) es que el estudio del Derecho resulta desmoralizador, pues los alumnos que tienen aspiraciones y creencias progresivas sociales de izquierda, ven cómo son apabulladas por el sistema educativo y la experiencia del mercado laboral. De acuerdo a Kennedy, en los EUA existe un número muy limitado de trabajos que

---

<sup>25</sup> Ibid. p. 140.

permiten a los alumnos progresistas llevar a cabo sus ideas; dichos estudiantes, al ingresar a la facultad de Derecho, piensan que serán instrumentos de la justicia social y con gran tristeza descubren que tienen que tomar un trabajo carente de contenido social. Tanto uno como otro ejercen una influencia pacificadora y desmoralizadora sobre los estudiantes progresistas. Estos elementos crean fuertes motivos para que se conviertan en (simples) abogados convencionales y eviten así el dolor y la desilusión de luchar contra el sistema.

Kennedy concluye que los profesores de Derecho son personalmente responsables de la jerarquía jurídica, debido a que la incluyen dentro de la educación jurídica. Si ésta existe es porque ellos la crearon y la siguen reproduciendo generación tras generación, de la misma manera en que lo hacen los abogados.<sup>26</sup> La negación de la jerarquía es falsa conciencia, entendiendo por esto una apreciación apócrifa de la realidad. El problema no es la jerarquía, sino cómo se interpreta y cuáles son sus consecuencias en la acción política. La jerarquía puede hallarse de manera oculta en las relaciones entre profesores y alumnos: los profesores (y profesoras) inician al alumnado en la disciplina de los pequeños detalles; por ejemplo: el estilo en el vestido, la rutina diaria, el tono de voz o la expresión facial que a la postre, refuerzan las jerarquías sociales inherentes al sistema capitalista de producción. Una buena parte del personal docente expresa de manera sutil o brutal, según sea el caso, la superioridad incuestionable de su posición a fin de que no haya ocasión de cuestionarla.<sup>27</sup>

La crítica jurídica realizada por Kennedy tiene una indudable influencia del contexto racial y político de los Estados Unidos de América, ya que otorga un peso muy importante en las relaciones educativas jurídicas que reproducen dicha discriminación en el salón de clases y en el ejercicio de la profesión. Una de las principales aportaciones de Kennedy en su ensayo es la de poner de relieve que la educación jurídica no consiste sólo en una actividad donde se transmite el “conocimiento jurídico”, sino que es un espacio político que reproduce un status quo, especialmente en lo relativo a la jerarquía jurídica.

---

<sup>26</sup> Kennedy, Duncan. “La Educación Legal como Preparación para la Jerarquía”. Ob. cit. p. 144

<sup>27</sup> Gómez Romero. Luis. Ob. cit. p. 72

La idea que subyace a casi todas las propuestas podría expresarse diciendo que el proyecto educativo de los *CLS* es el de politizar la enseñanza del Derecho. En otras palabras, hacerla más crítica o desenmascarar su carácter político oculto tras un disfraz de apoliticismo y de rigor jurídico.<sup>28</sup> De esta forma, Kennedy brinda un panorama de lo complejo que constituye el proceso educativo en las universidades norteamericanas, crítica que destaca la complejidad de las relaciones presentes en el fenómeno educativo y la revela como una actividad meramente política, en la que influyen diversos factores que dan rostro a la formación de abogados. Indudablemente las aportaciones de Kennedy ponen en la mesa de discusión los problemas políticos, sociales, económicos e incluso raciales del proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho.

Aunque los *CLS* se desenvuelven en el contexto de la educación jurídica norteamericana, varias de las críticas y observaciones que se realizan son válidas y útiles para el análisis y diagnóstico de nuestra situación educativa en materia jurídica; sin embargo, siempre hay que tener en cuenta nuestro contexto histórico social. Una vez estudiada la crítica a la educación jurídica, analizaré las coincidencias y diferencias entre los *CLS* y la educación jurídica en México.

#### **4.-Coincidencias y diferencias con los *Critical Legal Studies* en la crítica a la educación jurídica en México.**

La crítica a la educación jurídica realizada por los *CLS*, identificando el aspecto ideológico de la educación, la jerarquía, el salón de clase como lugar donde se reproduce la jerarquía y el aspecto político de la educación jurídica como reproductora del sistema existente, son algunos puntos que fueron analizados y que serán comparados con la educación tradicional en nuestro sistema a lo largo del presente apartado.

Los *CLS* han desarrollado interesantes reflexiones en torno al salón de clases, el cual es visto como un espacio donde se da una gran gama de relaciones

---

<sup>28</sup> Pérez Lledó, Juan. "El Movimiento Critical Legal Studies". Ob. cit. p. 142

políticas y educativas, cuya finalidad es la reproducción de la jerarquía.<sup>29</sup> El alumno, al tener un papel pasivo en los procesos de enseñanza aprendizaje y poseer un conocimiento centrado en la memorización genera las condiciones para que se convierta en una pieza de toda la maquinaria que es la educación tradicional del Derecho.

Este tipo de educación fomenta un conocimiento acrítico, y, por tanto, la aplicación acrítica de teorías y la apreciación del Derecho como un producto estático, acabado, permanente y apolítico. Si aunado a lo anterior, se añade que el positivismo kelseniano descriptivo señala que el Derecho no tiene vínculos con la moral o la política en su estudio, el Derecho parece un producto fuera de un contexto histórico y social. Este aspecto se puede apreciar cuando se estudian las llamadas fuentes del Derecho, ya que en nuestro sistema las fuentes históricas y reales poseen un carácter secundario, subordinadas a las fuentes formales, debido a lo cual se genera la percepción de que el Derecho está separado en su creación.

La idea de que existe un razonamiento jurídico aislado es una de las principales observaciones que realizan los *CLS* en torno a la educación jurídica, pues éste se fomenta como si fuera la pauta de diferenciación entre lo jurídico y otro tipo de materias. En México, la educación jurídica tradicional se encuentra enfocada y asociada con un enfoque positivista kelseniano. Así podemos apreciarlo en el diseño de materias como Introducción al Estudio del Derecho, asignatura que se imparte en los primeros semestres de la licenciatura (en Derecho), y cuya preocupación central es mostrar al Derecho como algo distinto de la moral (tradicionalmente se señala que el Derecho es bilateral, heterónomo, exterior y coercible a diferencia de moral que es interior autónoma, unilateral e incoercible), situación que se remarca de manera constante y se da como una verdad indiscutible. Lo anterior refuerza la ideología de que el Derecho es un

---

<sup>29</sup> Al respecto coincidimos con James Boyle cuando señala que los *CLS* pueden ofrecer mucho afuera de los Estados Unidos de América, como sus observaciones sobre la indeterminación y las formas políticas ocultas de las decisiones tecnocráticas, la importancia del cambio social y la indeterminación en la Teoría Jurídica. Ver. Boyle, James. (Editor) Critical Legal Studies. New York University Press. Estados Unidos de América. 1992. p. XIV.

producto apolítico, atemporal y ahistórico, que no necesita ningún vínculo con otras disciplinas para su comprensión en la realidad.

Es de señalar que la concepción positivista neokantiana como la de Kelsen es un producto que ha tenido un gran impacto en los estudios jurídicos en nuestro país desde la década de los treinta del siglo XX, ya que apareció como una “Novedad” en el panorama teórico filosófico nacional, sin embargo este tipo de estudios es muy explorado en otros países como Alemania o Inglaterra desde el siglo XIX. Es necesario señalar que en sí mismo la postura kelseniana del Derecho no fomenta una educación tradicional, sino que algunos de sus postulados como la pureza metodológica pueden ser interpretados como que el Derecho en todas sus concepciones y posibilidades debe ser “puro” y conceptual.

No son Kelsen y su teoría los causantes de una visión tradicional de la educación jurídica, sino una mala interpretación de su obra que, como se dijo anteriormente, se plantea como único paradigma para interpretar al Derecho. Por esta razón hay que dar valor a la visión Kelseniana en su justa dimensión como uno de los tantos enfoques que encontramos en la Teoría Jurídica. Sólo basta recordar que si bien Kelsen postula que el estudio del Derecho desde un punto de vista científico constituye una descripción científica de normas jurídicas, en la realidad el Derecho debe entenderse como un producto que resulta del acuerdo democrático de un Estado, donde las minorías y mayorías de un parlamento acuerden la creación de las normas jurídicas. Finalmente recordemos que Kelsen, cuando aborda el problema de la interpretación del Derecho, identifica como interpretación auténtica aquella que realiza el juez en la realidad cuando decide un caso y aplica la norma jurídica en concreto.

Esta concepción “positivista” de la educación no sólo se expresa en una materia aislada, sino que está presente en el diseño de planes de estudio y por ende, se encuentra en todo el diseño curricular. Muestra de ello es la elaboración de buen número de libros jurídicos que reproducen el capitulo de la ley y se limitan a dar descripciones legales, lo cual no constituye una herramienta del todo útil para un aprendizaje significativo. Por el contrario, son materiales que fomentan la memorización del texto legal y la percepción de que el Derecho no tiene



vínculos con la moral o la política, es decir, constituye una “ideología de la no ideología”. Esta visión del Derecho sin contenido, no necesariamente queda en el ámbito de la Teoría o la Filosofía del Derecho, como se pensaría, pongamos por ejemplo al Derecho Constitucional, cuando vemos a nuestros profesores cuando hacen un análisis estricto de una ley “a la luz de la Constitución”, mediante un “estricto estudio jurídico, sin hacer política”, estas expresiones que tan comúnmente se realizan en nuestro medio son un ejemplo vivo de esta visión de que el Derecho no tiene nexos con la política o la historia.

El salón de clases es empleado como un espacio de autoritarismo donde se reproduce la ideología; si revisamos la estructura de un salón de clases, se encontrará que está diseñado para impartir la cátedra magistral, no de manera eventual, sino constante. Ello motiva que todo el sistema educativo gire en torno al profesor y sea visto como poseedor de la verdad, es decir, él es el único que puede enseñar el contenido de la materia. De esta manera, se hace que el alumno quede en un segundo plano y se merme su participación en clase. Como caso encontramos los salones de la licenciatura y del posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, ya que en los estudios de licenciatura encontramos salones con capacidad de 90 alumnos con pupitres individuales fijados al piso y la existencia de una plataforma y del escritorio para la cátedra. En los salones de posgrado los pupitres no se encuentran atornillados al piso, pero persisten la plataforma, mesa y silla para el profesor.

Este aspecto de la estructura del salón de clases es muy interesante ya que existen instalaciones de la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde el mobiliario es muy distinto, tal es el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) donde el salón únicamente cuenta con mesas de trabajo y sillas individuales, no fijas al piso, sin plataforma, mesa y silla del profesor y con dos pizarrones en los extremos del salón. Lo anterior debido a su propia concepción de la educación centrada en el alumno y el trabajo en clase, buscando que el peso de la clase no sea responsabilidad total de la exposición del docente, sino que incluya de manera participativa a los alumnos ya sea de manera

individual o grupal, para que de esta forma sean agente activos en la construcción de su conocimiento.

El exceso de la cátedra magistral genera una situación de jerarquía, al remarcar una situación de superioridad, control y dominio por parte del profesor, situación que no es compatible con un aprendizaje significativo ni mucho menos, con otros objetivos educativos como pueden ser los contenidos actitudinales (la enseñanza de valores tales como la tolerancia, el respeto y la diversidad).

La clase magistral no es un recurso negativo que debemos desechar por completo, pues indudablemente tiene sus beneficios. La cátedra es un excelente recurso cuando el profesor aborda temas altamente especializados, presenta nuevas líneas de estudio o genera un estado del arte de una materia en específico. La cátedra tiene buenos alcances educativos cuando se utiliza como una técnica más en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho, empero si se abusa de ella, únicamente generará memorización de los temas de manera acrítica, fomentará pasividad del alumno y el salón de clases dejará de ser un espacio de enseñanza-aprendizaje de contenidos educativos y se convertirá en un lugar en donde se reproduzca la ideología y la jerarquía.

Mucho de esto se encuentra como resultado de la poca formación docente, ya que el nuevo profesor sin ninguna preparación psicoeducativa se enfrenta cotidianamente con la clase, donde en muchos casos reproduce el mismo sistema que “aprendió” en la escuela, es decir una visión tradicional. Lo anterior pone de manifiesto que no es suficiente conocer una materia para ser profesor, es necesario tener una preparación adecuada para generar buenas condiciones en el salón de clase y cumplir con los objetivos educativos planteados, este punto lo comentaremos en capítulos posteriores como resultado de nuestras reflexiones sobre los estudios de Posgrado en Derecho.

La reproducción del sistema, es decir, la educación jurídica como instrumento para conservar o mantener el status quo, es otro de los puntos que se resalta en la crítica de los *CLS* y que tiene contacto con la educación jurídica tradicional del Derecho. Un aforismo muy importante dentro de nuestra tradición es el que reza: “la forma es fondo”, lo cual revela no solamente una situación

procesal o de técnica sino algo más profundo: el Derecho en su parte sustantiva se encuentra supeditado al cumplimiento de las formas que el propio Derecho exige.

Por esta razón, la educación tradicional del Derecho se centra, más que en la enseñanza de temas de fondo, en la preparación del alumno para el mundo de las formalidades y procedimientos, para “hacer valer al Derecho”. Esto refleja un interés muy especial en que los profesores se preocupen por enseñar estos puntos formales en aras de que los alumnos realmente puedan generar un conocimiento propio y autónomo, o sea que les brinde herramientas para continuar en el estudio del Derecho mismo, hecho contrario a lo que realmente ocurre: se fomenta la repetición sin cuestionamiento y, finalmente se genera la jerarquía jurídica. Lo anterior encierra algo más profundo, ya que si bien no se entra en cuestiones de fondo en muchos casos, la pregunta sería: ¿realmente los alumnos están aprendiendo a investigar? ¿Asimismo se fomenta que el alumno reflexiones sobre los temas abordados en clase? Consideramos que las respuestas son ambas negativas. La educación tradicional genera grandes memorias pero no los espacios donde se pueda dar la reflexión, el análisis, la construcción de un conocimiento entre alumnos y profesores, mediante la investigación del Derecho, ya sea en la biblioteca, la hemeroteca, o la investigación de campo. Es necesario que de manera clara quede manifiesto ese carácter jerárquico de la educación jurídica.

Los *CLS* en la crítica a la educación jurídica son útiles para el desarrollo de nuestra investigación, ya que ponen de manifiesto claramente los problemas de jerarquía, y de pensamiento apolítico, así como la “ideología de la no ideología” que existe en nuestra tradición jurídica. Esto permite afirmar que la manera en que los abogados piensan está íntimamente relacionada con su formación educativa. Por ende, será difícil exigir valores si éste se encuentra en un ambiente de jerarquía y superioridad; tampoco será fácil pedir al alumno opiniones políticas o éticas del Derecho si se fomenta un aislamiento de lo jurídico con otras disciplinas sociales. Esto nos permite concluir que el estudio de los *CLS* es muy amplio y rico que bien merece una línea específica de investigación no sólo en el ámbito

teórico filosófico. En especial consideramos que hemos puesto de manifiesto que la educación tradicional es a todas luces insuficiente para lograr un conocimiento centrado en el alumno, para que este investigue, reflexione o analice al Derecho. No obstante lo anterior en el capítulo tres haremos un análisis detallado sobre la educación jurídica en México para que de una manera clara quede perfectamente delimitada esta primera parte de nuestra crítica.

Una vez estudiadas las coincidencias con los *CLS* en la crítica a la Educación Jurídica en México, pasaremos al estudio del capítulo II que consiste en la reconstrucción de la educación jurídica mediante el constructivismo educativo como una propuesta plausible ante las insuficiencias que encontramos en la educación tradicional del Derecho.

## **CAPÍTULO II**

### **La Reconstrucción de la Educación Jurídica Mediante el Constructivismo Social Educativo**

En el presente capítulo buscamos establecer las principales líneas del constructivismo educativo que sirvan como base para poder realizar una propuesta sólida en lo referente a la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II. En un primer momento analizaremos el constructivismo educativo en general para que, en un segundo momento, centremos las principales líneas y aportaciones teóricas del constructivismo en la concepción de L. Vigostky, entendiendo al proceso educativo dentro de un contexto cultural, es decir centrado en un ámbito histórico social. En el mismo sentido desarrollamos una de las principales herramientas del Constructivismo educativo que es la del aprendizaje significativo, herramienta poderosa para elaborar una propuesta propia. Para cerrar esta parte haremos una revisión a las principales críticas que se han desarrollado contra el constructivismo educativo, las cuales discutiremos para mostrar las propias fortalezas de nuestro marco de referencia.

Antes de desarrollar el presente capítulo es necesario desarrollar la siguiente idea, ¿cómo se pueden utilizar los CLS para realizar una crítica a la educación jurídica tradicional y posteriormente pasar a una propuesta de corte constructivista en materia de educación jurídica? Consideramos que la crítica que se maneja desde los CLS es muy amplia, ya que se puede realizar desde una perspectiva marxista como ideología, o la idea del “mito moderno” y hacer observaciones a la sociedad, o como una deconstrucción del lenguaje como lo señala Derrida o incluso como la crítica de las formas de poder que han existido en la sociedad a lo largo de la historia como lo plantea M. Foucault.

Con los elementos de Kennedy que desarrollamos en el capítulo anterior, consideramos, se centran en el aspecto político que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho en las universidades norteamericanas, denunciando la jerarquía o la formación de estructuras de dominación en los alumnos. En este sentido es necesario dejar en claro que la crítica de Kennedy no

es deconstructiva, lo que haga imposible la generación de una propuesta en la materia, ya que ésta sería indudablemente devorada por los elementos críticos. Consideramos que mediante el constructivismo en su enfoque social cultural, si bien nos da elementos para construir un pensamiento y es una herramienta útil, por lo que no es ajeno al problema social donde se desarrolla la educación. Es decir se puede discutir sobre los elementos sociales que influyen en la educación jurídica para que de esta forma tengamos una visión completa. Tal es el caso de los contenidos de valoración que queremos alcanzar en los alumnos, como se mencionó anteriormente ¿buscamos formar abogados con valores democráticos sabiendo que hoy reina un ambiente educativo donde prevalecen la jerarquía y dominación? En este sentido la propuesta constructivista en el enfoque socio cultural propone una educación centrada en el alumno como principal punto donde se ubican nuestros esfuerzos como profesores teniendo siempre como referencia el contexto histórico social del que es parte. Finalmente consideramos que con los elementos que nos brindan los CLS, en especial desde la perspectiva de Kennedy, podremos realizar una crítica original y completa de la educación tradicional que se continúa en nuestras escuelas y facultades de Derecho.

### **1. El constructivismo educativo como paradigma en la educación jurídica**

Hablar de constructivismo implica abordar una serie de autores (Jean Piaget, V. Vigotsky y Ausubel) que, en el campo educativo, han generado diversas propuestas con el objeto de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendidos desde un plano epistémico como actos cognitivos. Es de señalar que este enfoque para abordar los problemas referentes a la educación ha tenido gran impacto en diversas instituciones educativas en los últimos años. Por ejemplo, en la UNAM existen escuelas que han utilizado las herramientas del constructivismo para dar un mayor sustento a sus actividades académicas (así, el Colegio de Ciencias y Humanidades). Partiendo de nuestras experiencias académicas, consideramos que el constructivismo educativo es un enfoque viable para replantear la educación jurídica, ya que permite abarcar los diferentes

aspectos complejos que encierran los procesos educativos, para que de esta forma podamos realizar en el capítulo siguiente, una propuesta en torno a los estudios jurídicos de posgrado desde una perspectiva constructivista.

Las concepciones constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza parten del siguiente hecho: no sólo de manera aislada el individuo genera su conocimiento; el ámbito escolar influye en los procesos cognitivos. Aprender no es copiar o reproducir una determinada realidad, sino que, según el constructivismo es la capacidad del individuo para generar una representación personal del objeto de estudio a partir del conocimiento que posee y no de la nada. En esta medida no solamente se modifica la visión que se poseía, sino que interpretamos lo nuevo de forma particular; de tal suerte que se permite la integración del conocimiento gracias a que se hace nuestro.<sup>30</sup>

Por lo anterior, en el constructivismo el conocimiento se muestra como un resultado de los procesos que el individuo desarrolla internamente, pero en función del ambiente donde se desarrolla; así, el conocimiento es un producto en constante modificación, y, por tanto, continuamente elaborado a partir de la suma de conocimientos (el previo y el nuevo) que se adquieren cotidianamente. La construcción del conocimiento por parte del alumno implica una serie de factores que intervienen de una manera activa, incluyendo su contexto social. El conocimiento no se reduce a una transmisión lineal, sino que es producto de una interacción con diversos factores.

De este modo el alumno realiza una construcción de sus relaciones sociales y el mismo conocimiento se asimila a las estructuras mediante procesos de socialización. Esta situación del conocimiento como producto de una actividad interna del sujeto funciona influida por el aspecto social, posiblemente el punto central de un constructivismo educativo. Dicha concepción tendrá en la educación importantes usos, ya que permite comprender de una manera más compleja los procesos de enseñanza aprendizaje. Pongamos un ejemplo. Cuando abordamos un tema como los Conceptos Jurídicos Fundamentales en la materia de Teoría del Derecho, si el tema se desarrollara únicamente de manera lineal y expositiva

---

<sup>30</sup> Cubero, Rosario. Perspectivas Constructivistas. Grao. Barcelona. 2005. pp. 12-15

por parte del profesor el conocimiento que adquiriría el alumno sería parcial o incluso confuso. En cambio, si partimos del conocimiento que posee el alumno del curso anterior como lo es el de Introducción al Estudio del Derecho, la situación sería diferente. El profesor podría indagar mediante diversas técnicas sobre el conocimiento previo de la materia, y de esta forma engarzarlo con el nuevo tema. Así se aumentarían las estructuras del estudiante y podemos decir que se construye un conocimiento fruto de un producto de la socialización.

Para el constructivismo nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. A lo largo de nuestras vidas, estos esquemas se modifican, se revisan y se hacen más complejos y adaptados a la realidad, es decir, más ricos en relaciones.<sup>31</sup> La naturaleza de los esquemas de conocimiento del alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que haya construido. Las situaciones de aprendizaje pueden conceptualizarse como un proceso de contraste, revisión y construcción de esquemas. Esto da como consecuencia un conocimiento complejo, que le permite tener al alumno una gran “caja de herramientas” de análisis de su realidad, y en este caso sobre el análisis del Derecho. Por ejemplo, si el alumno después de tomar sus cursos sobre teoría de las obligaciones realiza su aprendizaje de manera significativa, todo ese saber adquirido le servirá realmente para estudiar cursos posteriores, en este ejemplo la materia de contratos civiles.

El uso del constructivismo ha sido criticado porque, desde un punto de vista epistemológico se ciñe a una serie muy limitada de teorías o interpretaciones que generan controversias. Al respecto, en un apartado posterior haremos una reflexión sobre algunas de las principales críticas sobre el constructivismo.

Para este enfoque, el conocimiento es una construcción objetiva y asume una perspectiva relativa sobre la realidad, pues ya que lo importante es conocer los mecanismos con los que cuenta el individuo y determinar cómo y qué se conoce. La realidad es una construcción, el conocimiento representa el vínculo con el mundo, esto es, la realidad es una construcción intelectual, el conocimiento

---

<sup>31</sup> Zubiría Remy, Hilda Doris. El Constructivismo en los Procesos de Enseñanza- Aprendizaje en el Siglo XXI. Plaza y Valdés. México. 2004. p.83



es un proceso de construcción social contextualizado, es una redefinición de la manera en que comprendemos la realidad.<sup>32</sup> Esta visión es muy importante en el estudio del Derecho ya que nos podemos preguntar hasta qué grado el Derecho no es más que una gran construcción elaborada a través de los siglos, que se renueva de manera constante y aumenta su conocimiento. Esta perspectiva es de gran utilidad cuando se inicia en el estudio del Derecho ya que el profesor puede indagar sobre el conocimiento que está asimilando en el curso y en sus diversas materias el alumno y así lograr por parte del profesor, que su materia quede bien ubicada en la construcción intelectual del alumno.

No podemos hablar de una teoría constructivista única, sino de diversas interpretaciones constructivistas que se han hecho. Algunas de estas interpretaciones consideran que la adquisición del conocimiento es un proceso gradual que tiene lugar en el propio sujeto, mientras que otras contemplan la interacción histórico-social (Vigostky) como punto central en la propia concepción del aprendizaje por parte del sujeto cognitivo<sup>33</sup>.

Las bases teóricas del constructivismo se pueden encontrar en las aportaciones de diversas corrientes, tales como la psicogenética de J. Piaget, las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural en la psicología de Vigotsky. A partir de las contribuciones de Piaget, Vigostky y Ausubel,<sup>34</sup> el constructivismo en materia educativa plantea una síntesis, ya que la concibe como un modelo en el que convergen diversos factores que influyen en la persona para crear un conocimiento significativo. Las tres posturas constructivistas coinciden en la actividad del alumno, y, por tanto, en la apreciación del aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento. Existe pues un papel activo del alumno en la construcción de mecanismos de conocimiento que otorgan un sentido a la información del entorno.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Carretero, Mario. Constructivismo y Educación. Progreso. México. 2002 p.p.24-25.

<sup>33</sup> Pérez Miranda, Royman y Gallego-Badillo, Rómulo. Corrientes Constructivistas. Magisterio. Bogotá. 2001. p. 139.143

<sup>34</sup> Vid. Hernández Rojas, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós. México. 2002. pp. 117 en adelante.

<sup>35</sup> Vid. Pozo, Juan Ignacio. Adquisición de Conocimiento. Ediciones Morata. Madrid. 2003. p. 21

Partamos de que el alumno crea su conocimiento en función de sus estructuras mentales en donde se asimila el saber, de ahí que el proceso educativo debe incidir en lograr esos desequilibrios epistémicos para añadir o agregar un elemento más a dicha estructura. Para alcanzar esto es necesario tomar dos elementos: el primero es que mejor se aprende cuando son dos personas, es decir son necesarios los procesos de socialización del conocimiento, el docente debe generar las condiciones adecuadas para alcanzar los procesos de asimilación. El segundo elemento parte de Ausubel, que toma el llamado aprendizaje significativo que implica que el alumno debe utilizar los saberes que ya posee para que en ellos se pongan las bases para un nuevo conocimiento.

Partiendo de los enfoques antes comentados, la concepción constructivista del aprendizaje se basa en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas consiste en promover y fomentar los procesos de crecimiento personal de los alumnos mediante la participación de éstos en actividades planificadas y sistematizadas, enfocadas a lograr una actividad mental constructiva. Estos aprendizajes conseguirán, a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, una actividad mental constructivista.<sup>36</sup>

La construcción del conocimiento significativo, meta de esta corriente, implica un enriquecimiento de la persona porque abarca la parte psicológica individual, el aprovechamiento de su conocimiento y un saber e integración del contexto social que le rodea. La concepción constructivista parte de la complejidad misma de los procesos educativos y, al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el crecimiento de los individuos que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El conocimiento encierra una constante construcción, por lo que la institución educativa debe favorecer un aprendizaje significativo, así como una comprensión de los contenidos y la aplicación de éstos, es decir, su funcionalidad.

---

<sup>36</sup> Ibid. p. 24-29

Consideramos que es de vital importancia la idea de complejidad que se aprecia en la concepción constructivista de la educación. En el propio proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran presentes una gran cantidad de imprevistos porque en el fondo es un proceso humano. Sin embargo el resultado de estos procesos será la creación de estructuras complejas en los alumnos que les serán útiles en sus estudios. Si bien el Derecho y la realidad en donde se desenvuelve encierran un alto nivel de complejidad, sería insuficiente que el alumno contara únicamente con una herramienta para el análisis del fenómeno jurídico, necesita poseer una amplia red de estructuras que le faciliten su análisis y comprensión y de esta forma estar mejor preparado para alcanzar el éxito en las tareas jurídicas que emprenda.

El constructivismo educativo exige alumnos activos en su aprendizaje y, por eso, rechaza alumnos pasivos que funjan como simples receptores de un conocimiento acabado. En el marco de la institución educativa, el alumno debe crecer como persona y generarse en él un conocimiento significativo, que se enmarque en un contexto social y cultural determinado. Esta concepción constructivista y cuya función será la de un agente facilitador del conocimiento, pugna contra el docente de la educación tradicional, quien trasmite de manera autoritaria una serie de datos descontextualizados.<sup>37</sup>

En el ámbito educativo debe tenerse en cuenta que si los alumnos tienen procesos individuales y conocimientos previos, los profesores deben promover ambientes de aprendizaje donde las actividades para el alumno sean más importantes. Lo anterior implica diseñar nuevos ambientes de aprendizaje, entendiendo por estos una nueva forma de organizar la enseñanza y aprendizaje, tanto presencial como a distancia, en otras palabras consiste en la creación de una situación educativa centrada en el educando que fomenta su autoaprendizaje y el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo mediante el trabajo en equipo cooperativo y el empleo o no de tecnología de la información y de las

---

<sup>37</sup> Lamata, Contada, Rafael y Domínguez Aranda, Rosa. La Construcción de Procesos Formativos en Educación no Formal. Narcea. Madrid. 2003. pp. 57-62.

telecomunicaciones.<sup>38</sup> El estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje y no el docente. Es necesario replantear la función del docente en la enseñanza-aprendizaje, evitando que se convierta en el único actor de la enseñanza, es decir, el profesor debe estar consciente de su nuevo papel y, por lo tanto, preparado por una concepción educativa constructivista.

El enfoque constructivista en el aspecto de formación docente debe replantear de fondo la intervención magisterial en salón de clase, partiendo del rechazo a la educación tradicional. En el caso de la educación jurídica es urgente y necesario que en la Facultad de Derecho de la UNAM se genere un ambicioso proyecto de formación y actualización docente en aspectos educativos. No basta con cursos sabatinos voluntarios o módulos en donde solo los participantes pasan lista y escuchan conferencias magistrales sobre diversos tópicos de su materia. Aunque este tema rebasa el objeto de estudio de nuestra investigación no hay que pasar por alto la necesidad que exigen los nuevos tiempos de la educación jurídica en nuestro país. De igual forma el constructivismo educativo constituye una herramienta valiosa para poder trabajar el diseño curricular y especialmente planea y programas de estudio en las diversas ramas jurídicas, por eso es necesario tener personal preparado para realizar esta delicada tarea.

La acción educativa debe de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno, creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento que construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean, en lo posible, los más ricos y correctos y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar. La finalidad de la intervención pedagógica consiste en que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, o sea, que el alumno “aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser”<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Ferreiro Gravié, Ramón. Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar Aprendizaje Cooperativo. Trillas. México. 2007. p. 21

<sup>39</sup> Ferreiro Gravié, Ramón. Calderón Espino, Margarita. El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trillas. México. 2003. pp 24-27

El constructivismo encierra una síntesis con el objeto de proporcionar un marco teórico que permita explicar, de manera completa, los procesos complejos que encierra la enseñanza-aprendizaje. El constructivismo es un enfoque de principios explicativos, abierto a matices y, por lo tanto, a perspectivas. Desde la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar; esta construcción incluye la aportación activa del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación de interacción, en la cual el profesor actúa de guía y mediador del alumno, lo que reafirma el carácter social del proceso educativo.

De igual forma en la Teoría y Filosofía del Derecho se ha generado un enfoque constructivista jurídico, con el objeto de explicar de una manera distinta al normativismo, las normas jurídicas, así como el problema de la estructura y funcionamiento del sistema jurídico. En este sentido Jesús Ignacio Martínez García señala que toda definición de la realidad es una construcción. Toda realidad es una realidad construida y por ello mismo es frágil y precaria. La apelación a la realidad no puede ser entonces sino una estrategia retórica, la propuesta de una determinada concepción de realidad presentada como mera descripción de lo que hay. El constructivismo exige distanciarse de las evidencias del sentido común, de la intuición inmediata, para adoptar un nuevo sistema de referencias como reactivo frente a la apariencia.<sup>40</sup>

Siguiendo esta línea Martínez García señala que el lenguaje no es isomorfo con la realidad: ordena el mundo y lo objetiviza en categorías poniendo cada cosa en su lugar. Cualquier filosofía no es una interpretación de la realidad: construye un concepto propio de realidad: El Derecho no se limita a regular la realidad: construye una particular realidad jurídica. En definitiva, el pensamiento es productor y no meramente reproductor o reordenador. En este sentido continúa señalando que el constructivismo considerado como un marco de trabajo para el jurista, aporta categorías ordenadoras y puntos de referencia para la comprensión

---

<sup>40</sup> Martínez García, Jesús Ignacio. La Imaginación Jurídica. Dykinson. Madrid. 1999. p.5

de su propia realidad.<sup>41</sup> El constructivismo invita a repensar la realidad jurídica más allá del normativismo y del realismo ingenuos, y más allá de la dicotomía kantiana ser-deber ser, que ha constituido el eje más frecuente de la discusión de los juristas y de la toma de conciencia sobre su propia realidad.<sup>42</sup>

Enrique Cáceres Nieto ha investigado en el ámbito nacional el tema del constructivismo jurídico y especialmente el tema de la inteligencia artificial aplicada al Derecho. Cáceres señala que el constructivismo jurídico constituye una propuesta alternativa a las concepciones del derecho derivadas de la epistemología empirista. La tesis central del constructivismo jurídica es que aquello que consideramos real desde una perspectiva jurídica es el producto de procesos cognitivos que presuponen el procesamiento normativo. En el mismo sentido señala Cáceres que el constructivismo jurídico sostiene que la realidad jurídica es una construcción realizada por los sujetos cognoscentes a partir de los esquemas producidos como resultados del procesamiento de diferentes insumos cognitivos que comprenden distintos discursos jurídicos, entre los cuales el normativo es simplemente un tipo.<sup>43</sup>

Cáceres distingue varios dominios teóricos para el constructivismo jurídico:

- 1) Constructivismo jurídico epistemológico: concibe que el sujeto cognoscente es partícipe activo en la construcción del conocimiento con el modela la realidad y parte del paradigma de las ciencias cognitivas, según el cual el cerebro es un procesador de información;
- 2) constructivismo jurídico metajurisprudencial: asume el constructivismo epistémico aludido y se ocupa de reflexionar sobre el carácter de las teorías jurídicas conceptuales, los procesos de validación de las mismas a partir de la dialéctica argumentativa y la forma en que estas teorías inciden en la generación de esquemas cognitivos presupuestos para la construcción de la realidad jurídica;
- 3) constructivismo jurídico institucional: se ocupa de analizar la forma en que la estructura organizativa de una institución puede incidir, de manera

---

<sup>41</sup> Ibid. p. 7

<sup>42</sup> Ibid. p.20

<sup>43</sup> Cáceres Nieto, Enrique. Justiniano. “Un prototipo de sistema experto en materia de derechos humanos, elaborado con base en una concepción constructivista del derecho”. *IIJ-UNAM*. 2007 p. 10- 11. Dirección electrónica. <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=2498> (Consulta: 15 de julio de 2009).

controlada y dirigida, en procesos de construcción de una realidad deseada; 4) constructivismo Jurídico pedagógico: se encarga de analizar nuevas formas de enseñar el derecho a partir de considerar a la actividad docente como una inductora de aprendizaje significativo a partir de los esquemas y propiedades cognitivas de cada estudiante, más que en un transmisor de información; 5) constructivismo jurídico sociorrepresentacional: se ocupa de estudiar las representaciones sociales que están en la base de las interacciones y prácticas socio-jurídicas, como resultante de la acción socializadora de las instituciones públicas y operadores jurídicos; 6) constructivismo jurídico cognoscitivo: se ocupa de estudiar los insumos cognitivos, las reglas de procesamientos y las estructuras supervenientes resultantes de dicho procesamiento por parte de los operadores jurídicos, y 7) constructivismo jurídico cognoscitivo e inteligencia artificial aplicada al derecho: se puede considerar una aplicación del constructivismo jurídico cognoscitivo, en el sentido de que se ocupa de los problemas relativos a la adquisición y representación del conocimiento jurídico, pero orientados a poder ser simulados mediante un sistema de cómputo.<sup>44</sup>

Cáceres señala que fiel a los principios del constructivismo pedagógico, es importante tener presente que en última instancia el conocimiento no se transmite desde el exterior sino que es construido por el propio sujeto cognoscente a partir de sus esquemas cognitivos previos. De igual forma Cáceres señala que la metodología a seguir en este punto deberá ser proporcionada por el constructivismo cognoscitivo.<sup>45</sup> Es interesante que mediante esta visión amplia del constructivismo jurídico presentada por Cáceres, se pueda distinguir el aspecto educativo como uno de los tantos campos de análisis y reflexión sobre el constructivismo, no olvidando que gran parte de las investigaciones de Cáceres Nieto se encuentran orientadas al ámbito del constructivismo jurídico e inteligencia artificial que constituye una amplia línea de estudio.

La finalidad del constructivismo no es la de explicar, sino la de configurar un esquema para analizar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje;

---

<sup>44</sup> Ibid. pp. 12, 13.

<sup>45</sup> Cáceres Nieto, Enrique. Hacia un Modelo de Institución Nacional para la Protección y Promoción de los Derechos Humanos del Siglo XXI. Documento de Trabajo del Autor. México. s/a. pp. 153.154.

por ello, rechaza el reduccionismo psicológico, fomenta una multidisciplinariedad, abandona la descripción de fenómeno educativo y reflexiona en torno a los instrumentos de innovación teórica y práctica, es una propuesta aplicable en la realidad, ya sea para formar profesorado, generar material didáctico, analizar prácticas y propuestas curriculares, planear clases, realizar investigación educativa, solo por mencionar algunos ejemplos.<sup>46</sup> El aspecto explicativo por parte del profesor no debe ser la única estrategia en los procesos de enseñanza aprendizaje sino que debe dar pauta una nueva forma de clase taller, en donde sea un espacio de reflexión, análisis, discusión, donde se den las condiciones necesarias para una real construcción del conocimiento, esto implica cambios muy profundos en la educación jurídica, baste señalar el nuevo papel del docente, y del alumno, la preparación del primero pero también la del alumno, como individuo consciente y partícipe de propia formación.

La situación individual del sujeto, su contexto social y la importancia de alcanzar un conocimiento significativo son los puntos centrales de un constructivismo educativo. Los vínculos que tiene el constructivismo con la enseñanza-aprendizaje del Derecho son varias; una vez señaladas las contradicciones e insuficiencias de la educación tradicional del Derecho el constructivismo es una propuesta educativa atractiva para aplicarse en la educación jurídica ya que al proponer al alumno como centro de lo educativo, el papel del profesor como facilitador, el aprendizaje significativo y los diferentes tipos de conocimiento del alumno, se hace del constructivismo una línea viable para generar una propuesta atractiva. Una construcción del saber desde una perspectiva social donde no sólo el saber construido se ubique en tiempo y espacio (cosa que en el saber jurídico es muy deficiente) sino que los propios actores educativos sean conocedores de su entorno histórico social y que éste sea el “ambiente” donde se pueda dar la construcción del conocimiento jurídico.

La educación tradicional del Derecho muestra insuficiencias; por ello, debemos generar diseños curriculares, y lo más importante, buscar un aprendizaje significativo. El constructivismo podría darnos luces para encontrar puntos de

---

<sup>46</sup> Cubero, Rosario. Ob. cit. p. 16



contacto con el Derecho y, así, la enseñanza dejaría de ser un concepto relacionado con la memorización. El constructivismo se muestra como una herramienta útil en torno a la educación jurídica, ya que propicia el espacio para fructíferas discusiones. Además, si se aplica al Derecho, es un campo fértil con muchas áreas de posibles modificaciones en aras del conocimiento significativo del Derecho, tales como la elaboración de textos, guías y planes de estudio, programas operativos, e incluso, la modificación de mobiliario para los salones, solo por mencionar algunos aspectos, pero lo que refleja esta reflexión es que hay mucho trabajo que hacer en la educación jurídica, especialmente en nuestro país y en nuestra Facultad de Derecho de la UNAM. Una vez analizado el constructivismo educativo como paradigma de la educación jurídica, pasaremos al estudio de la educación y al contexto socio cultural.

## **2. Educación y contexto socio cultural**

Como se señaló anteriormente el conocimiento del mundo es mucho más que un simple reflejo aislado, ya que cierra las representaciones de la realidad construida por los propios individuos. El conocimiento es una construcción individual pero también resultado del medio socio-cultural. En este sentido el constructivismo desde su perspectiva socio cultural nos brindará los elementos necesarios para orientar nuestro enfoque teórico, sobre él construiremos una propuesta específica para la materia de Teoría Jurídica Contemporánea en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, propuesta que desarrollaremos a detalle en el último capítulo de esta investigación. L. Vigotsky<sup>47</sup> insiste en la importancia de los condicionamientos

---

<sup>47</sup> Lev Semenovich Vigostky nace en la ciudad de Orsha a unos doscientos kilómetros al norte de Gómel, Bielorrusia el 17 de noviembre de 1896. A pesar de las grandes restricciones existentes, Vigostky pudo ingresar finalmente a la Universidad por medio de un proceso conocido como “la lotería judía”. Ante la insistencia de sus padres, hizo solicitud para ingresar a la escuela de Medicina de Moscú; sin embargo, apenas iniciados sus estudios, pidió ser transferido a la escuela de Leyes. En sus años universitarios, entre 1913-1917, Vigostky no encontró respuesta a sus aspiraciones intelectuales en los cursos de humanidades que ofrecía la universidad de Moscú. Debido a esto ingresó a una universidad privada, la Universidad de Shaniavski para estudiar programas de Historia y de Filosofía. En 1917 se graduó de ambas universidades justo en el momento en que la primera guerra mundial estaba terminando y en que la revolución rusa cambiaba todas las instituciones. A la edad de 18 años elaboró un ensayo acerca de Hamlet, que años después con algunas

culturales y sociales que influyen en la construcción del conocimiento, la que desempeña un papel primordial en el conocimiento de lenguaje, herramienta comunicadora. Vigotsky señala que la interacción social no debe darse exclusivamente con los profesores y alumnos, sino con muchas otras personas, tales como familiares, amigos, o incluso otros individuos con los que se requiere convivir en sus actividades cotidianas. Este autor considera que la influencia social es algo más que la suma de creencias y actitudes, las cuales, tienen un fuerte impacto en la forma y contenidos del pensamiento.<sup>48</sup>

Vigotsky sostiene que los llamados procesos de pensamiento son menos universales de lo que creemos. Por esta razón, el pensamiento y la memoria son procesos influidos en gran medida por el contexto social, lo que genera diversas apreciaciones en función de la sociedad en que nos desarrollamos. A partir de lo anterior, el autor hace una distinción de funciones: inferiores y superiores. Las primeras son funciones innatas, es decir, forman parte de nuestro legado biológico e incluso compartimos algunas de ellas con ciertos animales; las segundas son estructuras características de los seres humanos que han sido creadas a lo largo de muchas generaciones y cuyas formas varían de una cultura a otra.

Ejemplo de funciones son la atención focalizada, la memoria deliberada, y el pensamiento simbólico en general. Éstas son un producto cultural desarrollado y transmitido a través de cientos de generaciones de seres humanos.<sup>49</sup> Sobre este punto, Vigotsky apunta que la cultura ejerce un efecto preponderante en la

---

modificaciones formó parte de su ensayo *La Psicología del Arte* (1925). También estaba muy interesado en el teatro y la literatura. Desde los inicios de la década de los treinta la presión del régimen stalinista acabó con toda iniciativa cultural o científica que no estuviera acorde con sus intereses. De esto no escapó Vigotsky a quien se le acusó de discriminar a los niños de diferentes capacidades, de ser racista y de rebajar la dignidad de los pueblos asiáticos por sus estudios sobre las diferencias sociales y culturales y lo que esto implicaba para el futuro desarrollo de los pueblos que constituían la naciente U.R.S.S. Vigotsky conocía a fondo las teorías de Marx y Engels, sin embargo Stalin lo descalificó por no estar de acuerdo con sus propuestas. La edición de las *Obras Escogidas de Vigotsky* comprende seis volúmenes y con los materiales inéditos podría abarcar dos o tres más. Resulta para muchos sorprendente que Vigotsky haya podido escribir tanto en tan poco tiempo, sobre todo considerando que durante los últimos diez años de su vida padeció tuberculosis lo que lo obligaba a tener periodos de reposo en estancias y sanatorios. Aun así entre 1924 y 1934 Vigotsky escribió cerca de 162 trabajos científicos, ensayos, conferencias y prefacios. Vigotsky falleció el 11 de junio de 1934 debido a las secuelas de la tuberculosis. Ver . Enrique García, Enrique. Vigotski. La Construcción Histórica de la Psique. Trillas. México. 2003. pp.13-16

<sup>48</sup> Hernández Rojas, Gerardo. Ob.cit. p. 218-219

<sup>49</sup> Ibidem. p.p. 222-224

construcción del conocimiento. Al responder a distintas fuerzas ambientales, las culturas han desarrollado herramientas diferentes para transformar al mundo, no sólo el físico sino también el intelectual. La historia de la cultura (de la humanidad) se ha construido gracias a herramientas, como el lenguaje, herramienta mental interna.

El desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales, por tanto, no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Los procesos mentales superiores tienen su origen en procesos sociales, en los cuales toda relación-función aparece dos veces, primero a nivel social y después a nivel individual, o sea, personas (interpersonal, interpsicológico) y después en el interior del sujeto (intrapersonal, intrapsicológico).<sup>50</sup> La conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, está determinada por instrumentos y signos. *Instrumento* es algo que puede usarse para hacer alguna cosa; *signo* es algo que significa alguna cosa. El uso de instrumentos en la medición con el ambiente distingue, de manera esencial, al hombre de otros animales. Pero las sociedades crean no solamente instrumentos, sino también sistemas de signos.

A medida que el sujeto va utilizando más signos, más se van modificando, fundamentalmente, las operaciones psicológicas que él es capaz de hacer debido a la internalización y a la propia comunicación interna del sujeto. De la misma forma, cuantos más instrumentos va aprendiendo a usar, más se amplía el abanico de actividades en el que puede aplicar sus nuevas funciones psicológicas.<sup>51</sup> Como instrumentos y signos son construcciones socio-históricas y culturales. La apropiación de estas construcciones por el aprendiz se da primordialmente por la vía de la *interacción social*. En vez de mirar al individuo como unidad de análisis, Vigotsky se enfoca en la interacción social, puesto que ésta es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica (de ínter a intrapersonal) del conocimiento construido social, histórica y culturalmente. La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la

---

<sup>50</sup> Castorina, José Antonio y Ferreiro, Emilia. Piaget- Vigotsky: Contribuciones para Replantear el Debate. Paidós. México 2000. pp. 47-49

<sup>51</sup> Hernández Rojas, Gerardo. Ob.cit. p. 220.

perspectiva de Vigotsky, debido a que piensa que los significados de los signos se construyen socialmente.

Para internalizar signos, el ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente, tiene que participar de los significados ya aceptados en el contexto social en el que se encuentra a través de la interacción social. Sólo mediante ésta es como la persona puede captar significados y confirmar que los está captando. El lenguaje (sistema de signos) es fundamental en este tipo de estudio. El manejo de la lengua, a su vez, es importante para la interacción social pero, siendo la lengua un sistema de signos, su adquisición también depende de la interacción social, que dará pauta a un aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo, por definición, implica adquisición, construcción de significados.<sup>52</sup>

La atribución de significados a las nuevas informaciones por la interacción con significados claros, estables y diferenciados ya existentes en la estructura cognitiva es lo que caracteriza al aprendizaje significativo. En la postura de Vigotsky, la internalización de significados depende de la interacción social,<sup>53</sup> y es fundamental para entender el papel del signo y comprender la realidad, ya que el conocimiento no es una copia, sino una reconstrucción histórico-social. Con estos elementos debemos preguntarnos, hasta que grado es necesario replantearse el papel que juega el lenguaje en los estudios jurídicos. Al hacernos esta reflexión no queremos mostrar que nos identificamos con una concepción analítica pura del Derecho, sino poner de manifiesto la importancia del lenguaje en la educación jurídica, (en el caso de la UNAM y su Facultad de Derecho), en especial la lengua oficial de nuestro país que es el español. Tradicionalmente se señala que en los estudios profesionales se enseña un lenguaje que es el Derecho, sin embargo, en muchos casos consideramos que es necesario revisar el dominio del español tanto en alumnos y académicos. Lo anterior, pudiera parecer una actividad que no le corresponde a éste tipo de estudios, que son los profesionales o de posgrado, sin embargo la idea del manejo adecuado del idioma español a lo largo de la formación del abogado, puede constituir en uno de los tantos ejes educativos que

---

<sup>52</sup> Román Pérez, Martiniano y Diéz López, Eloísa. Ob.cit. p. 77

<sup>53</sup> Wertsch, James V. Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Piados. Barcelona. 1988. pp. 41-44

podieran orientar, incluso, el diseño curricular. En la medida que dominamos un idioma podemos estar en la condición de ampliar nuestra capacidad de expresión y comprensión misma de nuestra realidad y llevar a cabo con éxito una mejor interrelación social entre todos los miembros de la comunidad.

Otro argumento en favor de la relevancia de la interacción social en el aprendizaje significativo está basado, siguiendo esta línea) en la importancia del lenguaje. Las principales tesis de Vigotsky, que se caracterizan por proponer un conocimiento sociocultural, son las siguientes: la adopción del método genético evolutivo en el desarrollo de la persona, es decir el paso de un nivel de conocimientos a otro más complejo, el origen social del funcionamiento mental y su carácter de mediación. El dominio sociocultural se refiere a la evolución cultural del individuo. Gracias a este concepto se sabe que determinadas formas mentales se pueden desarrollar en diferentes culturas y en diversos momentos históricos.

La idea de que los procesos educativos tienen un origen social es una de las principales tesis del desarrollo psicosocial; por esta razón, el concepto de mente adquiere una doble dimensión, una histórica y otra relación individual. Debemos tener presente que en la formación de los nuevos cuadro de abogados, la interacción social en el aula juega un papel central, ya que permite la interacción entre los alumnos y el docente, no sólo como una estrategia que se pueda llegar a utilizar de manera esporádica, sino como una forma de entender el proceso educativo en general. La construcción social del conocimiento debe incidir de manera consciente, tanto en alumnos como en profesores, en la generación de una nueva cultura, en donde los actores educativos sean agentes activos en la transformación de su entorno social. Lo anterior implica un compromiso social que debemos construir en nuestro trabajo cotidiano en el salón de clases, no sólo como un tema aislado sino una visión a corto, mediano y largo plazo, la cual incidirá de una u otra manera en nuestra sociedad.

La interiorización es fundamental para entender el papel del signo y comprender la realidad, ya que el conocimiento no es una copia sino una reconstrucción histórica social. El material de aprendizaje representa la

experiencia acumulada de la humanidad que es condensada y transformada por la necesidad de trasmitirla al joven. En el mismo sentido las actividades de enseñanza son procesos complejos en las que intervienen numerosas variables. Los protagonistas de tales procesos (profesores y estudiantes) interactúan de manera constante en ambientes de aprendizaje, los que están estructurados prioritariamente por las características de tal interacción, de modo que el arreglo del salón, la distribución de los recursos educativos, la metodología planteada, responden básicamente a la forma de relación establecida por el docente y entre éste y sus estudiantes. La educación formal escolarizada puede distinguirse de la práctica educativa informal debido a que la primera presenta el conocimiento en forma de conceptos "científicos" mientras la última trabaja con las nociones cotidianas.<sup>54</sup>

Por tanto, en vez de concebir la instrucción como mera provisión de información y reglas para ser procesadas por las funciones psicológicas ya existentes, Vigostky sugiere que la instrucción y el aprendizaje son responsables del desarrollo de las funciones psicológicas mayores que están ausentes en el bagaje cognitivo "natural" del niño. De esta forma, la capacitación del docente no debe estar solamente orientada al contenido, sino también al desarrollo. El educador debe estar consciente del estado cognitivo actual del alumno y de los cambios cognitivos que pueden producirse con la ayuda del proceso de instrucción.<sup>55</sup> Pensemos en el tipo de alumnos que están inscritos en los estudios jurídicos, y nos daremos cuenta de la complejidad que encierra esta tarea, ya que son de tipo muy diverso, ya sea en los estudios de licenciatura y especialmente en el posgrado. Debemos pensar en un diseño educativo en donde se tome en cuenta al alumno, como centro del proceso educativo, para replantear, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y el objetivo mismo de la evaluación educativa.

La actividad de aprendizaje incluye varios componentes mayores: tareas de aprendizaje, operaciones, control y auto-evaluación. Es importante comprender

---

<sup>54</sup> Arias Silva, Juan de Dios. Cárdenas Roa, Carolina. Estupiñán Tarapuez, Fernando. Aprendizaje Cooperativo. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2005. p. 12

<sup>55</sup> Wertsch, James V . Ob. ct. pp.113-121

que una tarea de aprendizaje no coincide con ejercicios concretos de lectura o escritura o con problemas matemáticos. Por tanto, la tarea de aprendizaje llega a ser un modelo para solucionar todas las tareas del mismo tipo (lleva a determinar los patrones en la resolución de las tareas). Las operaciones implicadas en las actividades de aprendizaje siempre siguen algunos ejemplos paradigmáticos los cuales son presentados por el maestro o descubiertos por el alumno mismo. El conocimiento no es resultado individual aislado, sino que influyen las relaciones humanas en un contexto histórico social. Esta propuesta de conocimiento es útil en el diseño para todos los niveles de planes, y la educación jurídica no es la excepción. El estudio del Derecho debe ser de carácter histórico-social, ya que las mismas relaciones teórico-prácticas de lo jurídico hacen que sean entendidas como un conjunto de relaciones sociales llevadas a cabo en un momento histórico determinado. El conocimiento, entendido de esa manera, que se construye es un conocimiento vivo elaborado en la clase a partir de la teoría y la práctica. En contraste, la educación tradicional muestra al Derecho como algo estático y ahistórico, hecho tajantemente rechazado por los constructivistas debido a que conciben al objeto de estudio como un producto social, es decir, al Derecho mismo. Con esta identificación de los aspectos que comprende la idea de lo histórico social en los procesos de enseñanza aprendizaje, pasaremos al análisis del lenguaje como herramienta en la construcción social del conocimiento.

### **3. El Lenguaje como herramienta social. La construcción social del conocimiento en Vigotsky.**

Para Vigotsky, el lenguaje ha desempeñado en el proceso cognitivo un doble papel: no solo ha sido en sí mismo una herramienta mental, sino también el medio esencial por el cual las herramientas culturales se han podido transmitir. El lenguaje es un mecanismo del pensamiento y quizá la herramienta mental más importante gracias a la cual, la información ha pasado de una generación a otra.

Es precisamente debido al lenguaje que estos procesos mentales pueden funcionar y permitirnos tener una idea del mundo, a la cual nunca accederíamos

sin él. Aunado a esto el lenguaje desempeña una función primordial: permitir los procesos comunicativos entre los individuos, situación de vital importancia en la construcción del conocimiento desde una perspectiva social.<sup>56</sup> El aprendizaje siempre consiste en una experiencia externa que es transformada en una experiencia interna por mediación del lenguaje, es decir, debido a éste se logra la comunicación de un sujeto con otro sujeto y, de igual forma, una relación de la persona consigo misma, idea central de Vigostky respecto al lenguaje.

El lenguaje es el medio que lleva la experiencia a la mente. De este modo, todo el aprendizaje tendrá, en gran medida, una experiencia externa que se interioriza en el individuo. Por esta razón, es fundamental adquirir las herramientas lingüísticas para regular nuestra conducta y desenvolvemos en un ambiente social con otros individuos.<sup>57</sup> Para Vigotsky el punto central se halla en el desarrollo del pensamiento y lenguaje y, por tanto, se hermana con la psicología. El lenguaje se da, en un principio, en el nivel social y más adelante, se interioriza. Cuando se inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores, surge una nueva relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción y aparece su función de planificación, de tal manera que el lenguaje es esencial para el desarrollo cognoscitivo.

Vigotsky afirma que se puede delimitar el alcance del pensamiento y el lenguaje mediante unidades de estudio. La unidad se refiere a un producto que conserva las características básicas del total y puede ser dividida a su vez. Con base en esto Vigostky señala que en la unidad de pensamiento verbal se encuentra el aspecto interno de la palabra: el significado. De esta forma, habla y significado se unen para construir el pensamiento verbal.

La verdadera comunicación humana requiere tanto de la existencia de un significado como del uso de signos. Por esta razón, la comunicación presupone una verdadera actitud generalizadora, que es una etapa de avanzada en el desarrollo del significado de las palabras. Vigotsky considera que el significado de

---

<sup>56</sup> Ibid. pp. 200-203

<sup>57</sup> Hernández Rojas, Gerardo. Ob. cit. p. 232



la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y del pensamiento. Es fundamental el papel del sentido y el significado, así como los usos cognitivos de los signos y las herramientas, ya que son de gran importancia para la interiorización y apropiación del medio que rodea al individuo.<sup>58</sup>

En la educación jurídica el papel del lenguaje juega un papel central. Sin ser necesariamente un seguidor de la analítica jurídica es indudable el lugar que ocupa el lenguaje en la construcción del saber del Derecho ya que bien se puede hacer un estudio de cómo construirlo, en decir su sintaxis, es indudable que el nuevo abogado debe conocer el problema del significado jurídico de las palabras, entonces estaremos en el campo de la semántica, pero también al analizar los usos del lenguaje es de decir su pragmática, aspecto en que la educación jurídica centra sus baterías; lo que queremos resaltar es que no basta un análisis lingüístico del Derecho sino que es necesario contextualizarlo como un producto social en un momento histórico determinado y verlo como una unidad.

La palabra unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un gran valor para el estudio del pensamiento y el lenguaje. Con su propuesta, Vigotsky aportó un nuevo enfoque y sustituyó el análisis de elementos por el de unidades, considerando que cada una de éstas retiene, a su vez y en forma simple, todas las propiedades del conjunto. Esta unidad del pensamiento verbal la encontramos en la significación de la palabra (es decir, un estudio diverso pero con una misma estructura). El significado es el componente indispensable pero, desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. El significado de las palabras, fenómeno del pensamiento que se encarna en el lenguaje, está sujeto a un proceso de cambio o mutabilidad de los significados. También es un fenómeno del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él.

La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufren cambios que pueden ser

---

<sup>58</sup> Moreira, Marco Antonio. Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica. Visor. Madrid. 2000. p. 82

considerados como desarrollo en el sentido funcional.<sup>59</sup> El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que a través de ellas el pensamiento tiende a conectar una cosa con la otra, a establecer relaciones, es decir, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema. Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra debe comenzar con la investigación de los diferentes planos que atraviesa el pensamiento antes que con la formulación en palabras. Lo primero que revela este estudio es la necesidad de distinguir dos planos en el lenguaje: interno, significativo y semántico, y el externo de carácter fonético, los cuales, aunque forman una verdadera unidad, tienen sus propias leyes de movimiento.<sup>60</sup> Palabra y pensamiento constituyen un binomio que nos permite entender los propios cambios del conocimiento, la interacción constante entre ellos llevará a nuevos caminos y cambios epistémicos. En este sentido consideramos es esta concepción permitiría entender el por qué el profesor elige determinado temas al momento de delimitar su clase o de abordar temas específicos, más allá de las exigencias de los programas oficiales. Las experiencias profesionales del docente y su marco teórico generan como resultado concepciones específicas sobre el conocimiento mismo, lo que se refleja en el diseño de una materia.

En la medida en que teoría y práctica se vinculan, originan una relación que permitirán comprender las propuestas educativas jurídicas sobre diversos temas, las cuales son variadas y complejas. En este contexto el concepto de Cultura Jurídica Básica, que desarrollaremos en capítulos posteriores, juega diversas funciones, y una de éstas consiste en poner de manifiesto el resultado de estas relaciones de teoría y práctica existentes en los docentes, las cuales deben ser consideradas como los contenidos a trabajar en el salón de clase, porque son consecuencia de la experiencia misma de la persona que los propone, por lo anterior el trabajo colegiado será de gran utilidad en la posible determinación de planes y programas de estudio.

---

<sup>59</sup> Vygotsky, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Quinto Sol. México. 2006. p. 147

<sup>60</sup> Idem.

Por otra parte, el lenguaje interiorizado es el habla para uno mismo. La ausencia de vocalización no constituye un antecedente de lenguaje externo, ni la reproducción de la memoria. En el lenguaje interior, el habla se transforma en pensamiento interno, y por ello sus estructuras son distintas. Esta ausencia de vocalización es la consecuencia de la naturaleza específica del lenguaje interiorizado.

En el lenguaje interior, la abreviación constituye una regla; el lenguaje escrito y el interiorizado representan el monólogo. Por la misma ausencia de sonido, el lenguaje interiorizado se maneja semánticamente y no fonéticamente, ya que al ser un lenguaje interno cumple una función en sí mismo. En él, las palabras mueren tan pronto como transmiten el pensamiento, un pensamiento de significados puros, dinámico e inestable que fluctúa entre la palabra y el pensamiento; su naturaleza y ubicación sólo pueden ser comprendidas si examinamos el pensamiento mismo.<sup>61</sup>

La actividad humana es un fenómeno mediado por signos y herramientas, lo cual hace posible el desarrollo psicológico humano. Las relaciones humanas a través de las herramientas transforman al mundo que nos rodea, siendo un instrumento mediador. Los signos tienen un carácter social-cultural y el acceso a ellos está asegurado por la permanencia en una sociedad específica, pues al ser productos de una evolución, son adquiridos mediante la interacción social, es decir, media la relación con los otros y con el mismo sujeto.

El habla interiorizada es una función autónoma del lenguaje y se le puede contemplar como un plano diferente del pensamiento verbal. Es evidente que la transición del lenguaje interiorizado al lenguaje externo no constituye una simple traducción de uno a otro, esto es, no puede lograrse mediante la mera vocalización del lenguaje silencioso. Es un proceso dinámico y complejo que envuelve la transformación de la estructura predictiva e idiomática del lenguaje interiorizado en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás.

<sup>62</sup> La comprensión del lenguaje y su función social transformadora son unas de las

---

<sup>61</sup> Wertsch, James V. Ob. cit. p. 121-128.

<sup>62</sup> Vygotsky, Lev. Ob. cit. p. 170.

principales aportaciones hechas por Vigostky, quien postula que el lenguaje es regulador de la acción humana, ya que influye en el individuo y refleja las intenciones del sujeto, que se personalizan con el uso cotidiano en que cada uno adquiere nuevos matices y alcances, esto como resultado de su naturaleza social. Mediante esta concepción del lenguaje, es necesario reflexionar sobre como se aprende lo que denominamos Derecho, pues éste nos permitirá apreciar muchas de las fallas en el aprendizaje de las diversas materias jurídicas, los cuales han sido ocasionados por una mala comprensión del lenguaje jurídico. Claro ejemplo de esto es cuando se realiza la tarea de determinar conceptos jurídicos y definirlos, ya que estas tareas no son lo mismo, pero el alumno constantemente entra en confusión. De igual forma es difícil para el alumno en los primeros semestres de la carrera llevar a cabo la tarea de generar conceptos jurídicos y por lo mismo es una actividad que no se fomenta y se le da peso al aspecto memorístico de definiciones, lo cual repercute en la formación del alumno.

Si entendemos los problemas de enseñanza-aprendizaje del Derecho desde una perspectiva lingüística-histórica, posiblemente tendremos más elementos para interpretar la realidad de nuestra educación jurídica. La mala interiorización del Derecho generará una mala exterioridad del lenguaje. Además, hay que sumar la situación de la diversidad de significados que tienen las palabras (polisemia), lo que presenta un nuevo obstáculo: la interpretación. De esta forma, los problemas del aprendizaje tienen su base en el lenguaje, ya sea en su construcción, su significado o, por supuesto y su uso en la realidad. Por ejemplo, qué pasa cuando el alumno recibe una definición en clase la cual debe ser memorizada, pero al consultar diferentes obras jurídicas existen diversas definiciones sobre el mismo concepto y además en la práctica misma del Derecho tiene otro significado. Esto afecta la misma concepción del Derecho, por esta razón se reafirma la necesidad de una concepción teórico práctica de lo jurídico. El constructivismo educativo aplicado a la educación jurídica es una herramienta muy útil que trata de alcanzar estos objetivos.

Una vez estudiado el lenguaje como herramienta social, en la construcción social del conocimiento, pasará al análisis del aprendizaje significativo como una

herramienta del proceso cognoscitivo, la cual será muy útil para replantear la educación jurídica.

#### **4. El aprendizaje significativo como una herramienta del proceso cognoscitivo**

El aprendizaje significativo constituye una de las principales aportaciones del constructivismo de Ausubel<sup>63</sup>, quien nos proporciona un marco de referencia para generar una propuesta en torno a la educación jurídica, la cual se encuentra, como lo desarrollamos anteriormente, centrada en la enseñanza memorística.

Mediante el aprendizaje significativo es posible explicar la propuesta de un cambio en la forma de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en sus diferentes ámbitos: la docencia, las técnicas de aprendizaje y de enseñanza o las formas de evaluación. Siguiendo a Ausubel se distingue entre aprendizaje receptivo, aprendizaje por descubrimiento (guiado y autónomo) y aprendizaje significativo. El aprendizaje receptivo se da cuando el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo por la exposición del profesor, quien se centra en contenidos considerados formas de saber.<sup>64</sup>

El aprendizaje por descubrimiento ocurre cuando el alumno debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva; este tipo de conocimiento debe ser guiado por el profesor, quien debe echar mano a

---

<sup>63</sup> David Paul Ausubel nació en Brooklyn, New York el 25 de octubre de 1918, hijo de una familia judía emigrante de Europa Central. Estudió medicina y psicología en la Universidad de Pennsylvania y Middlesex. Fue cirujano asistente y psiquiatra residente del Servicio Público de Salud de los Estados Unidos e inmediatamente después de la segunda guerra mundial, con las Naciones Unidas trabajó en Alemania en el tratamiento médico de personas desplazadas. Después de terminar su formación en psiquiatría, estudió en la Universidad de Columbia y obtuvo su doctorado en psicología del desarrollo. En 1950 aceptó trabajo en proyectos de investigación en la Universidad de Illinois, donde publicó extensivamente sobre psicología cognitiva. Aceptó posiciones como profesor visitante en el Ontario Institute of Studies in Education y en universidades europeas como Berne, la Universidad Salesiana de Roma y en Munich. Fue Director del Departamento de Psicología Educacional para postgrados en la Universidad de New York, donde trabajó hasta jubilarse en 1975. En 1976 fue premiado por la Asociación Americana de Psicología por su contribución distinguida a la psicología de la Educación. Posteriormente volvió a su práctica como psiquiatra en el Rockland Children's Psychiatric Center. Falleció el 9 de julio del 2008 a los 90 años. En: <http://gepistemologia.blogspot.com/2009/03/david-p-ausubel.html> (Consulta: 22 de octubre de 2009).

<sup>64</sup> Hernández Rojas, Gerardo. Ob. cit.. p. 138

métodos entendidos como formas de hacer. El aprendizaje significativo receptivo parte de la clase magistral o de una metodología expositiva (por parte del profesor); sin embargo, es significativa la información cuando lo que se recibe se encuadra en un marco conceptual que el alumno ya posee y se relaciona con su conocimiento previo. Este tipo de metodología es útil siempre que se utilice de manera racional y no como método único, y debe apoyarse en la experiencia que tienen los alumnos.<sup>65</sup>

El aprendizaje significativo por descubrimiento guiado consiste en que el alumno trate de construir su conocimiento a partir de su experiencia y con ayuda del profesor. El conocimiento generado por el alumno es orientado por el docente para que construya contenidos específicos previamente planeados. Este modelo tutorial es muy importante para los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudios de posgrado en derecho, especialmente de maestría o doctorado, (en) donde la relación tutor-alumno debe ser la guía para la construcción del conocimiento con sustento en una concepción psico-educativa.

En el aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo, el alumno construye sus conocimientos en forma de informes y trabajos monográficos; trata de profundizar los conocimientos que posee; su actividad investigativa no es anárquica y está dirigida, ya que conoce los procedimientos y técnicas adecuadas para conseguirlo. Este tipo de aprendizaje es el que deberíamos estar buscando. Hay que construir con nuestros alumnos un conocimiento que les sirva no sólo para acreditar una materia o adquirir un grado académico, sino para formar y ser un generador de conocimiento y, en nuestro, caso de conocimiento jurídico.

El aprendizaje significativo es muy útil en la enseñanza del derecho, sobre todo en grupos masivos (90 o 100 alumnos). Pongamos por caso un profesor que utiliza la clase magistral como principal instrumento pero le suma una evaluación diagnóstica para saber el conocimiento previo del alumno; con esto estará teniendo los vínculos epistémicos entre el conocimiento previo y el nuevo, y así podrá conseguir un aprendizaje significativo.

---

<sup>65</sup> Ibid. p. 135.

El aprendizaje significativo es más importante con respecto al aprendizaje por repetición, que se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias y si el alumno carece de conocimientos previos, relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa.<sup>66</sup> Esta crítica del conocimiento memorístico la hemos desarrollado con anterioridad en el capítulo I de la presente investigación.

Por ejemplo en el caso de la materia de Filosofía del Derecho, es necesario utilizar el conocimiento previo del alumno que ha adquirido a lo largo de ocho semestres, así cuando se aborde el tema de Conceptos Jurídicos Fundamentales, desde diferentes perspectivas teóricas, el docente debe explorar al alumno y conocer el conocimiento previo del tema en sus clases de Metodología Jurídica y Teoría del Derecho y con dichos referentes encausar la construcción del nuevo conocimiento, de esta forma el conocimiento será significativo.

En el mismo sentido cuando en el curso de Filosofía del Derecho se aborda la problemática de la axiología jurídica, hay que aprovechar el conocimiento de la materia de Ética y Derechos Humanos del primer semestre, se puede explorar el conocimiento previo mediante un breve examen, con lluvia de ideas, con un exposición por parte del profesor y la elaboración de mapas conceptuales con la información brindada por los alumnos. Dependerá del profesor la técnica a utilizar, pero independiente de esto el objetivo final es engarzar el conocimiento anterior con el nuevo y que el alumno aprenda el mismo mecanismo para poder abordar o enfrentar el saber nuevo ante el que se enfrenta.<sup>67</sup>

De lo anterior, se puede desprender que para tener un conocimiento significativo, diferente al conocimiento memorístico, deben presentarse dos condiciones básicas: 1) Disposición del sujeto para aprender significativamente y 2) El material debe ser potencialmente significativo. Lo primero implica que se deben generar las condiciones para que el alumno se acerque hacia el aprendizaje, es decir, motivar al alumno hacia el conocimiento. La actividad de la motivación es un tema muy específico en los estudios psicopedagógicos, que

---

<sup>66</sup> Ausubel. David. P. Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo. Trillas. México. 2005. p. 37.

<sup>67</sup> Pozo Municio, Ignacio. Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Alianza. Madrid. 2006. p. 274.

desborda el presente trabajo. Sin embargo, el docente debe implementar las técnicas necesarias para generar las condiciones para la construcción del conocimiento, ya que de lo contrario la misma clase puede convertirse en el peor enemigo para la educación. De igual forma es necesario estar consciente que no a todos los alumnos se interesarán sobre una determinada materia, pero lo importante es qué hacer para que estos alumnos se interesen en ella y obtengan un contenido mínimo relevante que le sirva en su formación; ésta es posiblemente el principal reto al que se enfrenta el profesor cada día al entrar al salón de clase.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, los textos deben ser significativos, o sea, el material debe estar enfocado a producir los cambios epistémicos planeados para así generar un verdadero conocimiento significativo. Ya se ha abordado el tema del libro de texto en el capítulo I, pero es conveniente reiterar la necesidad de materiales que realmente le sirvan al alumno en su proceso educativo, diseñado especialmente para la educación jurídica, pensado en los alumnos, un material teórico práctico, enmarcado en nuestro momento histórico social para que así sea revelante y verdaderamente significativo. Falta trabajar a partir de las concepciones de los alumnos, entrar en diálogo con éstas, hacerlas evolucionar para acercarles conocimientos cultos que enseñar. Así pues la competencia del profesor es esencialmente didáctica. Le ayuda a apoyarse en las representaciones previas de los alumnos, sin cerrarse en ellas, a encontrar un punto de entrada en el sistema cognitivo de los alumnos, un modo de desestabilizarlos lo suficiente para conducirlos a restablecer el equilibrio, incorporando elementos nuevos a las representaciones existentes, si es preciso reorganizándolas.<sup>68</sup>

Si lo que pretendemos es favorecer el desarrollo de la autonomía para aprender, hay que enseñar a los alumnos a enfrentarse a las tareas de aprendizaje de forma reflexiva y autorregulada, de tal manera que sean ellos quienes asuman la responsabilidad en la planificación, supervisión y evaluación de sus propios aprendizajes.<sup>69</sup> Otra estrategia consiste en fijarse y revisar metas de

---

<sup>68</sup> Perrenoud, Philippe. Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Grao. México. 2007. p.22

<sup>69</sup> Pozo, Juan Ignacio. Scheuer, Nora. Pérez Echeverría, María. Et. al. Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Grao. Barcelona. 2006. p.408.



aprendizaje. Una condición indispensable para que los alumnos adquieran el interés por aprender es que puedan percibir que actúan con cierta autonomía, que sean capaces de regular su propio aprendizaje fijándose metas y evaluando sus logros. De igual forma es necesario que los alumnos asuman las posiciones que les permitan regular su propio aprendizaje, por lo que es necesario enfrentarlos a situaciones y problemas que constituyan un reto que de alguna manera les obligue a tomar decisiones.

El alumno, como se señaló anteriormente, debe ser consciente de su papel y actor principal de su formación, teniendo un protagonismo en todo momento del proceso educativo, que no se le vea como alguien pasivo que únicamente está sentado en clase 1 o 2 horas, como simple espectador. Por esta razón es muy útil la estrategia de señalar los objetivos al inicio de cada clase o tema o unidad por parte del profesor, ya que de esta manera se fijan metas a cumplir, y al final de cada bloque preguntar al grupo, al alumno si se cumplió o no con el objetivo y esto constituye una estrategia para hacer incluso un repaso final o detallar varios puntos que hayan quedado sueltos.

Los alumnos se enfrentan a un problema cuando no saben qué tienen que hacer para resolver una tarea interesante, pero tienen los conocimientos suficientes para construir un camino que posibilite la búsqueda de una solución.<sup>70</sup> El aprendizaje significativo siempre intentará asimilar explícitamente los materiales de aprendizaje a conocimientos previos que, en muchos casos, consisten en teorías implícitas o representaciones sociales adquiridas por procesos igualmente implícitos. En ese proceso de comprensión de nuevas situaciones, se produce (no sólo) un crecimiento o expansión de los conocimientos previos, (sino también), y, como consecuencia de ellos, un desequilibrio o conflicto entre los conocimientos previos y la nueva información.

Esto es un proceso de reflexión sobre los propios conocimientos que, según su profundidad, puede dar lugar a procesos de ajuste, por generalización, discriminación, reestructuración o cambio de los conocimientos previos (crecimiento, ajuste o reestructuración) y con ellos, el grado de comprensión

---

<sup>70</sup> Ibid. p. 411.

alcanzado dependerá no sólo de la claridad y organización de los materiales presentados, sino de su relación con los conocimientos previos activados en el aprendiz y la reflexión sobre esa relación conceptual generada en el alumno por la actividad. En este sentido en el capítulo cuarto proponemos un programa operativo de la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, en donde el aprendizaje significativo juega un papel central en su diseño, para que de esta forma el alumno aproveche el conocimiento previo que posee no únicamente de las materias que anteriormente ha cursado, sino también buscando una concatenación de los diversos temas que se proponen en el mencionado programa, lo anterior para poner de manifiesto la viabilidad de la utilización de esta concepción constructivista en la elaboración de planes y programas de estudio en el Derecho.

El cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje requiere de nuevos espacios que permitan el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender, basadas en la transferencia de control y la gestión, cada vez más autónoma, del aprendizaje por parte de los alumnos; también el profesor debe ceder más responsabilidades a los alumnos para una regulación de sus aprendizajes. La modificación de cualquier concepción es lenta y paulatina y responde más al esfuerzo y al trabajo desde distintas posiciones o tareas que a una toma de conciencia súbita.<sup>71</sup> Sabemos que esta tarea puede tomar mucho tiempo pero debemos poner las bases para verdaderamente alcanzar un cambio en la educación jurídica, y esto se logra primordialmente desde el salón, clase a clase, con un trabajo académico continuo y paulatino. Una vez estudiado el aprendizaje significativo pasaremos al estudio de los aspectos de las críticas usuales esgrimidas contra el constructivismo educativo.

---

<sup>71</sup> Ibid. p. 417

## 5. Análisis de algunas críticas contra el constructivismo educativo

Si bien es cierto que el constructivismo constituye una herramienta para lograr un aprendizaje significativo, esta postura no ha estado exenta de críticas y observaciones, por lo que es necesario revisar y confrontar esas posiciones para consolidar la propuesta que realizaremos en la parte final de la investigación. En ese sentido hemos buscado centrarnos en las críticas hacia el constructivismo en su parte educativa.

Antes de abordar las críticas del constructivismo educativo, consideramos útil reflexionar de una manera general en torno a la educación. En este orden de ideas Edgar Morin en su ensayo “Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro”, presenta una serie de líneas a seguir en la educación, así señala que la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión. La teoría de la información muestra que hay un riesgo de error bajo el efecto de perturbaciones aleatorias o ruidos (*noise*), en cualquier transmisión de información, en cualquier comunicación de mensajes. Un conocimiento no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos; de ahí, es bien sabido, los innumerables errores de percepción que nos llegan de nuestro sentido más fiable, el de la visión. Al error de percepción se agrega el error intelectual.

Continuando con esta línea Morín afirma que el conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría, es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo de error. Este conocimiento en tanto que traducción y reconstrucción implica la interpretación, lo que introduce el riesgo de error al interior de la subjetividad del que ejercita el conocimiento, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento. De ahí provienen los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales. La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones

multiplican los riesgos de error.<sup>72</sup> Por supuesto que el constructivismo educativo en su enfoque social constituye una de tantas propuestas que existen en materia educativa, y sabemos que aunque el enfoque proporciona respuestas plausibles ante las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, no desconocemos sus limitantes, como todo producto humano. Sin embargo consideramos que como propuesta en el ámbito educativo y especialmente en el jurídico proporciona respuestas y líneas de estudio interesantes, y por lo mismo sujetas a discusión por parte de los estudiosos. A continuación expondremos las principales críticas que se hacen al respecto.

Francisco Fernández Buey considera que Edgar Morin ha reconstruido una perspectiva globalista, antirreduccionista y dinámica del conocimiento científico aprovechando todas las teorías recientes que desembocan en el reconocimiento de la complejidad. Esta opción trata de moverse entre los grandes extremos que motivaron pasados conflictos: critica el reduccionismo, pero no todo análisis, es globalista sin embargo se declara insatisfecha frente al viejo punto holista y pretende volver a dignificar la comprensión, poner de nuevo en primer plano el tema del sujeto en el conocimiento científico, el problema del conocimiento del conocimiento o más precisamente la configuración de lo que habría de llamar la consciencia de la ciencia.

A lo único que, según Morin, puede aspirarse con posibilidades de éxito es a una epistemología compleja que dé cuenta de la complejidad de lo real. Para lo cual lo más importante en la práctica será acabar con los compartimientos estancos que limitan la visión del científico e impiden la comunicación entre las ciencias. Se renueva en Morin la búsqueda de un conocimiento interdisciplinario, que dé una ciencia que, en el estudio particular del hombre, no pierda de vista la dimensión bio-socio-cultural de éste; sepa, en fin, que los fenómenos sociales son al mismo tiempo culturales, económicos y psicológicos.<sup>73</sup> Consideramos que el

---

<sup>72</sup> Morin, Edgar. “Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro” Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. p.5 <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>. (Consulta: 20 de agosto de 2009).

<sup>73</sup> Fernández Buey, Francisco. La Ilusión del Método. Ideas para un Racionalismo Bien Temperado. Crítica. Barcelona. 1991. pp. 104-106

constructivismo en su enfoque sociocultural no implica un reduccionismo del sujeto a un mero constructor aislado del conocimiento, al contrario, debe entenderse al sujeto en su entorno histórico social, lo cual implica una gran cantidad de variantes que existen en los procesos educativos que de por sí son complejos, ya que el individuo debe ser visto en su entorno cultural y no sólo como una estructura aislada.

Por otra parte y continuando con las críticas al constructivismo educativo seguiremos el texto "Crítica al constructivismo y construccionismo social" de Luz María Gaubeca Taylor<sup>74</sup>. Primeramente, se identifican las principales puntos sobre los cuales se sustenta el constructivismo como corriente en diferentes ramas del conocimiento. Posteriormente, se identifica una serie de críticas en torno a los temas estudiados. En lo referente al aspecto educativo, la autora es muy crítica al respecto, por lo que señalamos las principales líneas argumentativas para poder confrontarlas seguidamente.

**Primera crítica.** La epistemología constructivista no puede ser llamada epistemología ya que rechaza toda epistemología, porque aún rechazándola lleva alguna implícita, la metafísica del no ente que no llega más allá de la palabra nada, el fundamento del constructivismo es la nada, lleva a la nada, acaba en la nada.

Es recurrente la crítica de que el pensamiento constructivista rechaza la existencia de una verdad absoluta y única y por lo mismo el estudio de una metafísica entendida como el estudio del ser. El constructivismo parte de la idea de que la realidad es construida a partir de una serie de insumos del propio individuo de acuerdo con su marco de referencia y su momento histórico social, lo cual implica la idea de un relativismo. Esta postura constructivista no desea convertirse en una verdad absoluta, se asume únicamente como otra corriente de las muchas que existen para poder explicar la realidad.

La autora parte de una visión tomista del conocimiento y por lo mismo el constructivismo aparece como una corriente relativista sin sustento. Consideramos

---

<sup>74</sup> Gaubeca Naylor, Luz María. Crítica al Constructivismo y al Construccionismo Social. Publicaciones Cruz O. S.A. México. 2008. pp. 238-239

que el constructivismo implica una estrategia, una herramienta útil en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestra educación universitaria, especialmente en el Derecho, esto derivado de que en la UNAM existe la llamada libertad de cátedra la cual permite que cada profesor aborde los contenidos del programa de la materia desde la perspectiva teórica que considere adecuada. Por lo mismo, la propuesta constructivista en la materia educativa constituye una herramienta funcional para alcanzar un aprendizaje de cualquier conocimiento que considere pertinente el profesor. Puede preguntársenos: ¿sólo por qué hay libre cátedra es mejor optar por el constructivismo? Consideramos que si bien no es una condición, sí genera un ambiente muy óptimo para la aplicación del mismo. En un ambiente educativo sin esta libre cátedra es perfectamente viable la implementación de las ideas constructivistas.

**Segunda crítica.** Educar constructivista no solo implica a los contenidos conceptuales construidos, sino que implica la formación de las persona dentro de la mentalidad constructivista, se están haciendo constructivistas, es decir personas que no deben creer en la verdad, que deben pensar que la realidad es incognoscible y que el mundo es lo que ellos digan que es.<sup>75</sup>

Sería motivo de una amplia discusión si el alumno por haber tomado un curso o haber sido formado con herramientas del constructivismo, automáticamente será constructivista. Es el mismo caso de que si el alumno ha estudiado con las herramientas del marxismo no sólo una materia sino una carrera, por ese sólo hecho ya es un pensador marxista. Considero que no necesariamente se lleva a cabo la anterior afirmación, ya que al impartirse un curso con las herramientas del constructivismo se pueden enseñar determinados conocimientos que el profesor busca que sus alumnos alcancen a lo largo del curso. No dudamos que la forma de enseñanza pueda influir en el alumno en mayor o en menor medida pero no necesariamente es un objetivo del profesor que el alumno se vuelva un constructivista.

Con relación a la segunda parte de la crítica referente a que los alumnos se hacen personas que no creen en la realidad y que deben pensar que la realidad es

---

<sup>75</sup> Ibid. p. 340

incognoscible y que el mundo es lo que ellos digan que es, consideramos que la crítica no es acertada ya que el profesor trata de expresar su pensamiento y su enfoque sobre la materia incluso en un tema específico.

El profesor no necesariamente fomenta un relativismo en el alumno, a lo largo de su curso puede exponer su visión de mundo con fundamento, señalando y argumentado a su favor, y eso no es transmitir un relativismo al estudiante. El proceso educativo siempre busca alcanzar determinados logros como lo son los objetivos, los contenidos, a lo largo del mismo proceso; esto no implica un determinismo en la enseñanza aprendizaje. El alumno como cualquier individuo recibe mucha información a lo largo de su vida a partir de sus experiencias educativas y sociales en general, por lo cual se va formando como una persona única e irrepetible; la educación formal trata de incidir en ese proceso humano de la formación personal, más no necesariamente logra sus objetivos. El constructivismo, como lo señalamos anteriormente, es una propuesta para alcanzar objetivos educativos que no son en sí el mismo relativismo del conocimiento.

**Tercera crítica.** En la educación se substituye la palabra correcto por funcional. Se comprenderá funcional todo aquello que sirva para alcanzar una meta predeterminada. Es decir, se busca el conocimiento funcional, el conocimiento instrumental. El conocimiento no es un fin en sí mismo como contemplación de la verdad, puesto que no hay “la verdad”, sólo hay “lo viable” y lo que “funciona para”. Los profesores y alumnos deben renunciar a la verdad objetiva y perseguir la utilidad.<sup>76</sup>

Se ha señalado que el constructivismo cae en una visión estrictamente instrumental y que sólo le interesa que el alumno aprenda determinadas habilidades para el desarrollo de su profesión, sin importar sus contenidos o saberes que posea. Tal crítica es muy clara en el ámbito de la profesión jurídica en donde pareciera que el alumno sólo sea un ente altamente capacitado en un saber instrumental que resuelve problemas, pero sin detenerse en contenidos.

---

<sup>76</sup> Ibid. p. 341

En la formación del alumno importa no sólo el saber instrumental, el saber hacer, el cual es importante, sino también una formación en valores lo cual es una constante búsqueda en el proceso educativo. No es suficiente que la educación sólo se agote en la técnica y en la formación de personas en una concepción instrumental. Consideramos que es indispensable que el alumno tenga una formación de valores, lo cual implica una ardua tarea por su misma naturaleza, ya que los valores no se aprenden en una clase sino son resultado de procesos sociales complejos, pero esto no implica que no deban estar contemplados en la formación de los alumnos.

El constructivismo no excluye la formación en valores, por lo que se identifican los llamados contenidos actitudinales en la creación de planes y programas de estudio. La forma de concebir los valores, su formación, su impacto social, la responsabilidad derivada de éstos implica un estudio ético. Consideramos que una visión educativa conlleva una postura ética lo cual debe ser reflejada por el profesor al llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de manera cotidiana en el aula, en el trato constante con sus alumnos y colegas.

**Cuarta crítica.** Es bueno que el alumno trate de encontrar por sí mismo las respuestas a los problemas planteados, sin embargo el profesor de antemano sabe hacia dónde quiere conducir a los alumnos y procurará que ellos alcancen la respuesta que él espera puesto que hay metas y temas preestablecidos en todos los cursos y hay ciertos conocimientos que los alumnos deben tener antes de pasar a otros cursos. De modo que, finalmente de manera constructivista o no, el profesor debe asegurarse de la transmisión de ciertos conocimientos, ya sea por la dilucidación del alumno o por las experiencias del profesor.

Este es posiblemente uno de los puntos más duros de la crítica al constructivismo, ya que si bien se busca que el alumno debe crear su conocimiento, el profesor induce el “conocimiento adecuado” la “respuesta correcta”, y esto es contrario a la idea misma de la construcción del saber por parte del estudiante. En el caso de la educación superior, específicamente en la UNAM al existir la llamada libertad de cátedra, como señalamos anteriormente, el



profesor puede dar el enfoque que considere adecuado a su curso y tomando como referencia este contexto consideramos, usando un símil, que el docente brinda un gran “rompecabezas” al alumno a lo largo del curso para que éste arme la figura buscada, indudablemente se busca que se forme una figura determinada, pero esto necesariamente no implica que se le haya brindado la figura ya armada.

Con esto buscamos expresar que mediante las herramientas constructivistas el profesor persigue que el alumno aprenda a armar un conocimiento desde un determinado enfoque que brinde el docente de la materia, esto no implica una enseñanza tradicional, un enseñar o mostrar la respuesta desde un primer momento, sino que el alumno entienda el por qué de esa respuesta, de dónde salió, esto conlleva a una mejor comprensión de un conocimiento a diferencia a que haya sido presentado como algo acabado desde un principio sin ninguna explicación en torno a su origen. Lo anterior no es disfrazar la enseñanza tradicional, sino buscar un sentido crítico por parte del alumno en la formación de su conocimiento escolar.

**Quinta crítica.** Hay ocasiones en que el profesor debe explicar ciertos principios que le llevaría años a los alumnos poder construir “por sí mismos” pues son el resultado de mucho tiempo de investigación y tal vez hasta de generaciones de investigadores. No se puede tirar por la borda todo el cúmulo de conocimientos adquiridos a través de la historia sólo porque ahora está de moda decir que no conocemos la realidad y que hay que construirla. Esto es una transmisión de conocimientos disfrazada de una terminología constructivista. “Evitar las construcciones inútiles y alentar las deseadas” es otro modo de “decir lo que es correcto”.<sup>77</sup>

No estamos de acuerdo con la afirmación anterior de que las posturas constructivistas traten de tirar el conocimiento formado a lo largo del pensamiento humano, sino lo interesante sería cuestionarse como se formó ese saber y su teoría. En el caso del Derecho es muy interesante, ya que permite indagar el propio sustento de las grandes teorías jurídicas, las reglas de Derecho, sus principios, el por qué de la construcción misma.

---

<sup>77</sup> Ibid. p.342

Esta revisión del material jurídico nos permitiría apreciar la solidez o debilidad de las diferentes posturas jurídicas que cotidianamente encontramos en la doctrina, las sentencias, los cuerpos legales, y que constituyen un objeto de investigación muy rico para el estudioso del Derecho. El analizar al Derecho desde el constructivismo implicaría analizar un objeto de estudio desde una perspectiva específica para saber sus fortalezas y debilidades. Lo anterior puede sonar muy evidente y reiterativo, sin embargo el estudiar el por qué de las diferentes posturas y ver su plausibilidad constituye un punto fundamental para adentrarse en el Derecho apreciando su riqueza intelectual formada a largo de la historia.

**Sexta Crítica.** El enfoque educativo constructivista puede desperdiciar toda la riqueza de la perspectiva de un gran maestro que puede compartir su sabiduría y su experiencia adquiridas a través de años de estudio y dedicación, puesto que el constructivismo rechaza la transmisión. Cada alumno debe construir el mundo, ningún conocimiento puede recibirse por herencia.

La madurez del conocimiento adquirida por el paso del tiempo es un elemento de gran riqueza en el proceso educativo, desconocerla sería cerrar un gran número de puertas del saber. El constructivismo no está en contra de la cátedra magistral como técnica de enseñanza aprendizaje, ya que es de gran riqueza como se señaló anteriormente, sólo se critica su abuso en una educación únicamente centrada en ésta.

Ese saber de nuestros profesores, con amplia experiencia, son de una riqueza inmensa y de gran ayuda, por esto es necesario enseñarlos de una manera adecuada que realmente impacten y trasciendan en nuestros alumnos, y no sean una imposición autoritaria, cerrada a la crítica, o se conviertan en dogma, o en un conocimiento falaz. Debemos aprovechar ese saber tan importante que poseemos en un nuestras universidades, para utilizarlo en beneficio de las nuevas generaciones y no lamentarnos que actuamos demasiado tarde.

**Séptima crítica.** Si el valor supremo del conocimiento construido es lo útil, lo viable y lo funcional para un fin predeterminado, dicho fin puede ser cualquier

cosa. Hemos visto que sin la luz de la verdad, genera problemas de carácter ético por el relativismo que sugiere el constructivismo.<sup>78</sup>

Si únicamente consideramos al constructivismo como un todo, con un saber instrumental y que puede ser utilizado con fines éticamente reprochables, indudablemente no estaríamos de acuerdo con éste, sin embargo el constructivismo presenta interesantes enfoques como el social que ya hemos mencionado y proporciona el por qué de un saber en un contexto socio histórico. De igual forma como ya se señaló se tienen los llamados conocimientos actitudinales los cuales consisten en la propuesta formativa en valores del constructivismo. Indudablemente si bien buscamos que se alcancen determinados valores en el desarrollo de nuestra clase no debemos pasar por alto esas actitudes que se transmiten de manera indirecta en la diversas situaciones educativas que constituyen el currículum oculto, temas que abordaremos en el siguiente capítulo de la investigación.

Clifton Chadwick, por su parte, expone una serie de críticas al constructivismo las cuales abarcan un conjunto de aspectos muy puntuales del mencionado enfoque. Primeramente, me limitaré a exponer los principales argumentos del autor para que posteriormente realicemos los comentarios conducentes.<sup>79</sup> Chadwick señala que los constructivistas quedan atrapados en el problema de aparecer diciendo que todas las verdades son cuestiones de acuerdos o meramente “construcciones”. Esto los condena a una forma de relativismo radical e insostenible, una posición de solipsismo en la que cada individuo construye su propio mundo. El problema es que la “verdad por convención” no funciona, o la convención que gobierna la verdad es que la verdad no es materia de convenciones. Este punto es constantemente centro de ataques al constructivismo ya que consideran que fomenta un relativismo y el problema de la verdad como tal se diluye ya que no posee una esencia en sí, sino que es

---

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> Chadwick, Clifton. ¿Por qué no soy Constructivista? Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Dirección Electrónica. <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-08.htm> (Consulta: 3 de agosto de 2009).

resultado de un acuerdo o convención, lo que da por consecuencia múltiples posiciones al respecto.

Otro argumento expuesto por nuestro autor en el siguiente: el constructivismo afirma que las únicas herramientas disponibles para el portador de conocimiento son los sentidos, lo que implica el enfoque de la tabla rasa, ya que dicen que es sólo escuchando, tocando, oliendo, viendo y probando que un individuo puede interactuar con su medio y construir una imagen del mundo, lo que implica que el conocimiento reside en cada individuo, lo que encierra una visión individualista. Chadwick señala que los alumnos están motivados a aprender porque quieren entender el contexto a través de un proceso constructivo. (¿Qué hay entonces de los alumnos desmotivados?). Presumiblemente la teoría del aprendizaje constructivista sugiere que la instrucción debe comenzar en el conocimiento, actitudes e intereses de los alumnos y ser diseñada para proveer experiencias que interesen a los alumnos para que puedan crear sus construcciones personales de significados. Esta es una simplista y vaga imagen que tienen los maestros acerca de lo que deben hacer en la clase y es muy difícil de poner en práctica.

Chadwick apunta que la enseñanza de resolución de problemas, el pensamiento crítico, las estrategias de aprendizaje y la creatividad son también asuntos que no son propiedad solamente del constructivismo. Cualquier afirmación de que se limita al campo constructivista es incorrecta. Lo que es más, ya que el constructivismo tiende hacia la idea de que no hay verdad sólida y no hay respuestas correctas, obviamente no es la mejor manera de enseñar pensamiento lógico y resolución de problemas.

Finamente Chadwick concluye que “Las dos razones principales por las que no soy constructivista deberían estar claras. La idea filosófica no es buena y el enfoque no ofrece realmente nada bueno para el aula o el alumno. En términos de filosofía para parafrasear a Orwell, la idea es tan ridícula que solo un intelectual la creería”.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Idem.

En el caso de la crítica en torno a la convención, es posiblemente una crítica bastante fuerte en el sentido de que esta postura de manera radical puede llevarnos a una concepción escéptica y por ende al nihilismo. Consideramos que toda concepción llevada a términos radicales indudablemente conlleva su contrario. Aquí el caso de la verdad por convención posee grandes ventajas en el sentido que permite salir adelante en el problema de la búsqueda de esencias, que la discusión de éstas puede generar discusiones interminables. El acuerdo permite tener puntos de referencia con los cuales trabajar y al mismo tiempo explicar el por qué de los cambios que se presentan en las concepciones con el paso del tiempo. Por otra parte el individuo como parte del proceso educativo no es visto por el constructivismo como la tabla rasa, al contrario, la idea del constructivismo en lo referente al aprendizaje significativo parte siempre del conocimiento previo del alumno, ya que el individuo siempre trae consigo un saber.

La motivación del alumno para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje es muy importante para el constructivismo, pero no se parte del hecho de que todos los alumnos por sí ya se encuentran motivados por el aprendizaje, éso es algo que debe trabajarse constantemente en clase y así encontrar las mejores condiciones para el aprendizaje. Consideramos que el constructivismo no es una visión simplista del proceso educativo sino que encierra una explicación de la complejidad de procesos que se presentan en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, lo que reditúa en la creación de mejores escenarios para alcanzar un aprendizaje significativo. Por supuesto que temas como la enseñanza de resolución de problemas, pensamiento crítico, estrategias de aprendizaje y creatividad, no son propiedad solamente del constructivismo ya que otras concepciones educativas lo manejan. Sin embargo, mediante el enfoque constructivista se busca dar una coherencia a estos temas con un significado y tareas específicas de acuerdo con un marco teórico específico.

Juan Ramón Capella identifica entre aprendizaje innovador y aprendizaje de mantenimiento. El primero consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos de los conocidos por los enseñantes y a hallarles soluciones

inéditas y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos con soluciones mejores que las dadas. Por su parte el aprendizaje de mantenimiento posibilita que el sujeto se enfrente a situaciones problemáticas tanto prácticas como cognitivas cuyos rasgos fundamentales se suponen no mudables y obtengan en ellas resultados ya probados. Capella identifica que en la educación superior la enseñanza no puede ser innovadora, la preocupación principal al respecto del cuerpo de enseñantes se centra en algo remotamente parecido a la innovación, como lo es la actualización del contenido de sus enseñanzas, pero no en la innovación misma. La actualización de las enseñanzas, es decir, el intento de buena parte del profesorado por incorporarles los resultados significativos de las disciplinas que se cultiva, que es una necesidad del hacer científico normal, supone un considerable esfuerzo de estudio y aprendizaje. Pero incorporar a la docencia el resultado de la investigación es sólo innovación de lo enseñado; desde el punto de vista de quién aprende es mero mantenimiento. La actividad de los enseñantes puede contribuir sin embargo al aprendizaje innovador, si consigue transmitir no únicamente resultados, sino la problemática que esos resultados plantean, o, dicho de otra manera, las preguntas para las que no tienen respuesta quienes enseñan.<sup>81</sup>

No coincidimos con Capella en que la enseñanza en la educación superior no es innovadora y sólo se centra en una actividad de actualización de las propias enseñanzas. El mismo autor señala que podría superarse esta situación mediante la actividad de conocer los problemas que dieron origen a las investigaciones que sustentan el conocimiento. Por lo anterior si bien como esta estructurada la enseñanza aprendizaje del Derecho hace difícil que el alumno aprenda a aprender, consideramos que mediante las herramientas del constructivismo educativo en su vertiente social, podremos superar esta limitante a la que se refiere Capella. Educar al alumno en cómo generar el conocimiento es posiblemente la principal meta, es decir que aprenda a aprender, sin embargo esto no excluye los problemas que se pueden enfrentar en la realidad cotidiana en los

---

<sup>81</sup> Capella, Juan Ramón. El Aprendizaje del Aprendizaje. Una Introducción al Estudio del Derecho. Trotta. Madrid. 2004. pp. 31-34

espacios educativos los profesores y alumnos. Sin embargo con una buena planificación del aprendizaje, podríamos tener mejores condiciones para alcanzar nuestros objetivos educativos, entre ellos lo que Capella denomina una enseñanza innovadora.

La educación jurídica es un campo fértil para su análisis desde una perspectiva del constructivismo ya que se pueden trabajar campos diversos como lo es el diseño curricular, los planes de estudio, la preparación de materiales de trabajo, incluso el diseño de los nuevos espacios educativos. Por lo anterior consideramos que el constructivismo educativo es una propuesta plausible para ser utilizada en la educación jurídica como una respuesta viable y real ante los problemas que nos enfrentamos cotidianamente en los procesos de enseñanza del Derecho. Con estos referentes buscaremos generar una propuesta concreta en las materias de Teoría Jurídica Contemporánea I y II del posgrado en Derecho que se imparten en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM. Concluido el capítulo dos relativo a la reconstrucción de la educación jurídica mediante el constructivismo educativo, pasaremos al capítulo tercero sobre la educación jurídica en México.

## **SEGUNDA PARTE.**

### **CAPÍTULO III.**

#### **La Educación Jurídica en México**

En el presente capítulo pretendemos llevar a cabo la crítica a la educación jurídica en nuestro país. Nos referimos a las críticas que se encuentran en nuestra literatura y retomamos las críticas de Kennedy relativas a la educación jurídica. En el mismo sentido analizamos el problema de la memorización como principal estrategia de estudio en el aprendizaje del Derecho, haciendo especial referencia a los materiales con que se cuenta en el desarrollo de los cursos, por lo que realizaremos una crítica al llamado libro de texto. Finalmente, abordaremos un tema muy importante que es el currículum oculto, el cual nos permitirá analizar la complejidad de relaciones que se presentan en la educación jurídica y especialmente el problema ideológico del Derecho. Uno de los principales puntos a desarrollar es el análisis y crítica del proceso educativo que se presenta en la enseñanza aprendizaje del Derecho, la cual repercutirá en gran medida en las diferentes concepciones de lo jurídico y en su correspondiente reproducción a nivel profesional en los más diversos ámbitos.

De esta manera debemos comprender al proceso educativo en un contexto social en donde los actores de éste se desenvuelven con diversas características. La educación encierra una profunda reproducción de la vida social donde se desarrolla. Uno de los primeros puntos es el de determinar el alcance de la educación tradicional, lo cual es central al momento de realizar estudios en torno a la concepciones educativas y de enseñanza aprendizaje. En la escuela se concentran los problemas de finalidades, autoridad, interacción y currículum que constituyen la problemática básica del docente y en los cuales se refleja la sociedad entera, razones por las cuales iniciaremos nuestra crítica a la educación jurídica en nuestro país.



## 1.-La Educación Jurídica como Educación Tradicional

La escuela, para Margarita Pansza, constituye un aparato ideológico ya que entre sus funciones está la de transmitir, conservar y promover la cultura local, favoreciendo nuestra integración en la sociedad. Asimismo la escuela es depositaria de una serie de mitos tales como la neutralidad, tanto en la ciencia, como en la acción educativa y de la igualdad de oportunidades.<sup>82</sup>

Este punto de partida es fundamental ya que de esta forma se proporciona un marco de referencia sobre el cual se construyen los procesos de enseñanza aprendizaje y, por ende, en la construcción del conocimiento. La escuela debe considerarse como una organización social y reconocerse su historicidad; la escuela es un producto histórico, una organización social.<sup>83</sup>

Desde una perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza aprendizaje, el conocimiento se construye gracias a la participación de los individuos en comunidades de aprendizaje específicas, grupos sociales que se ven plasmados en prácticas, normas, valores, creencias y modos de relación.

El proceso de construcción del conocimiento no se entiende como una realización individual, sino como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta que se alcanza con la ayuda de otras personas en el contexto escolar. En el aula se materializa el conocimiento gracias al establecimiento de un marco que hace factible la comprensión.

El contexto condiciona nuestros aprendizajes, tanto los contenidos a adquirir como los estilos o formas de aprender están mediatizados por los medios de comunicación, la clase política, los profesionales de la educación entre otros.<sup>84</sup> Hacemos referencia inicialmente a estos planteamientos sobre la escuela y el tipo de educación ya que sus finalidades u objetivos ya sean explícitos o no, es el punto de partida de cualquier análisis de la práctica, porque es imposible valorar

---

<sup>82</sup> Pansza, Margarita. Fundamentación de la Didáctica. Gernika. México. 1997. p.48.

<sup>83</sup> Ibid. p. 49

<sup>84</sup> Lamata Contada, Rafael y Domínguez Aranda, Rosa. (Coordinadores). La Construcción de Profesores Formativos en Educación no Formal. Consejería de Educación. Madrid. 2003 p. 58

qué sucede en el aula si no conocemos el sentido último de lo que allí se hace. Al mismo tiempo, las intenciones educativas son tan globales y generales que difícilmente pueden ser instrumentos de actuación práctica en el ámbito tan específico del aula.

Los profesores podemos desarrollar la actividad profesional sin plantearnos el sentido profundo de las experiencias que proponemos y dejarnos llevar por la inercia o la tradición, pero debemos tener presente que todo cuanto hacemos en clase, por pequeño que parezca incide en mayor o menor grado en la formación de los alumnos. La manera de organizar el aula, el tipo de incentivos, las expectativas que depositamos, los materiales que utilizamos, cada una de estas decisiones conlleva experiencias educativas determinadas y es posible que no siempre estén de acuerdo con el pensamiento que tenemos respecto al sentido y el papel que hoy en día tiene la educación.<sup>85</sup>

Para López y Cubero la escuela es un escenario sociocultural que participa de una cultura escolar, de unos actores (Profesores, alumnos) que intervienen en ella según una serie de prácticas culturales que interactúan según unas modalidades de participación y negocian de acuerdo a unos tipos de discurso también regulados por dicha cultura escolar.<sup>86</sup> Siguiendo a estos autores, se distinguen algunas notas de la escuela como escenario sociocultural. La primera consiste en señalar que la escuela no cuenta con un corpus propio de conocimiento, es decir, maneja información que proviene de otros escenarios, por lo que la selección de contenidos escolares es fruto de una toma de decisiones llevada a cabo por los expertos de la comunidad siguiendo una serie de supuestos más o menos implícitos.

Otra nota consiste en que la escuela reconstruye en su seno el conocimiento proveniente de otros escenarios sociales, es un espacio de simulación porque no todo los fenómenos que en ella se describen y aprenden tienen un correlato con el mundo real. Otra característica consiste en que la

---

<sup>85</sup>Zabala Vidiella, Antoni. *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Grao.Barcelona. 2002. P. 27

<sup>86</sup>López, Ma José Rodrigo. Cubero Pérez, Rosario. "Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las Relaciones". *Con Ciencia*, N. 2. Año. 1998. Madrid. 1998. p.36

reconstrucción del conocimiento en el escenario escolar supone la negociación de nuevos sentidos, motivos y metas para el aprendizaje.

El conocimiento que se construye en la escuela aunque ya haya sido elaborado en otros escenarios debe sufrir un proceso de reconstrucción, lo que significa dotar al contenido de que se trate de ciertos sentidos y significados, crear nuevas estructuras conceptuales para representarlos, elaborar nuevos métodos de estudio y análisis, practicarlos en nuevas actividades y tareas escolares que permitan explicar verbalmente el conocimiento construido y hacerlo accesible a la consciencia.<sup>87</sup>

De esta forma la educación tradicional hay que contextualizarla en una visión amplia que le permita dar coherencia y la razón de su existencia. Para Margarita Pansza, el origen de la Escuela Tradicional se remonta al siglo XVII que coincide con la ruptura de orden feudal y la constitución del Estado moderno. Con relación a las prácticas escolares, los pilares de este tipo de educación son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método.

Los rasgos distintivos de esta escuela son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación, y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. Se respeta un rígido sistema de autoridad, quien tiene mayor jerarquía es quien toma las decisiones que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales y el alumno que está al final de esta cadena autoritaria carece de poder.<sup>88</sup>

La exposición verbal por parte del profesor sustituye prácticamente otras experiencias, como la lectura de las fuentes directas, la observación y la experimentación, haciendo del conocimiento algo estático. La dependencia entre profesor y alumno retarda la evolución afectiva de éste, infantilizándolo y favoreciendo su incorporación acrítica en el sistema de relaciones sociales

---

<sup>87</sup> Ibid. p. 39

<sup>88</sup> Pansza, Margarita. Ob. cit. p. 51

existentes. Creer que en la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia implica negar el afecto y su valor energético en la conducta humana.<sup>89</sup>

Con estos antecedentes llega a nosotros una enseñanza del Derecho caracterizada por las tres notas siguientes: el aislacionismo, tanto respecto a la misma ciencia como a los sujetos que la enseñan (que cristalizaría doctrinalmente en la teoría pura del Derecho de Kelsen); la incapacidad crónica para amoldarse a las importantes transformaciones sociales y finalmente, la inadaptación entre la enseñanza del Derecho y la práctica jurídica. Notas en las cuáles podría incluirse cualquier dato patológico de la enseñanza del Derecho.<sup>90</sup> Para Jorge Witker el origen de la educación tradicional del Derecho en Latinoamérica se debe en gran medida a una errónea interpretación del antiguo Derecho Romano, entendiéndolo como una obra hecha, acabada y perfecta. Desde el punto tradicional de la docencia del derecho la concepción romanista tradicional ha determinado que los estudios jurídicos se centren en estructurar planes y programas de estudio los que tienden a internalizar una ciencia jurídica congelada, acabada, perfecta.<sup>91</sup>

Es la herencia románica, así entendida, la raíz esencial del inmovilismo, estancamiento y fijeza que caracteriza los contenidos informativos en que se desarrolla el proceso de enseñanza en América Latina. La educación tradicional en el campo de la enseñanza jurídica encuentra reforzada su hegemonía en la concepción estática del Derecho Romano, fundamento que sirve de inspiración y fuente a los sistemas jurídicos continentales, en donde América Latina se nutre para estructurar y plasmar sus instituciones jurídicas.<sup>92</sup>

Para Witker la enseñanza jurídica tradicional se materializa en formas cualitativas y cuantitativas. Los aspectos cualitativos hacen referencia a que en cumplimiento de un programa exclusivamente profesionalizante, en las facultades se entregan contenidos informativos acordes con ese enfoque limitativo y pragmático. En cuanto a la metodología de las clases, ésta se reduce a las

---

<sup>89</sup> Ibid. p.52

<sup>90</sup> Rojo Sanz, José María. “¿Cómo Adaptar la Enseñanza de la Ciencia del Derecho a las Exigencias de la Realidad Social? (Una Propuesta Metodológica?)” En Anuario Jurídico, No XIV UNAM. México. 1987. p. 200

<sup>91</sup> Witker, Jorge. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Themis. Bogotá. 1987. p. 38.

<sup>92</sup> Idem.

llamadas cátedras magistrales o teóricas dadas por el profesor. Es la proyección del maestro comunicador, centro del proceso de enseñanza que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos.<sup>93</sup>

En lo referente a los aspectos cuantitativos Witker señala el problema de la masificación y la alta demanda por estudiar Derecho en Latinoamérica y cómo repercute ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como su impacto en el mercado de trabajo. La enseñanza tradicional de la ciencia jurídica en la región expresa y recoge todo el arsenal de conceptos y fundamentos de la vieja educación administrada, dosificada y que es “enseñada” a estudiantes pasivos, irreflexivos y ausentes de su propio proceso de formación e instrucción.<sup>94</sup>

Finalmente Witker señala como desventajas de la educación tradicional para el alumno las siguientes: a) Desconoce una decisiva diferencia entre los conocimientos que imparte el profesor y los que adquiere efectivamente el alumno. Se sabe hoy que no se aprende sino aquello que de alguna manera interesa o se adquiere en experiencias directas de aprendizaje. Lo demás puede ser memorizado para un examen y luego olvidado sin ningún daño. Si se piensa en el porcentaje de conocimientos que retiene un graduado en Derecho a los seis meses de haber salido de la facultad, en relación con lo que le han “enseñado”, se puede colegir que la metodología predicativa verbalista es costosa y poco productiva. b) Se desconoce que el proceso de enseñanza aprendizaje no se dirige tanto a la adquisición de conocimientos, sino más bien a la creación de hábitos mentales, actitudes, manejo de fuentes, adiestramiento en la solución de problemas.<sup>95</sup>

Merryman desde una perspectiva del Derecho norteamericano describe la complejidad y consecuencias de la carrera académica en los países de tradición jurídica romana. En este sentido, comenta que el camino hacia el nombramiento a una cátedra vacante en las universidades es largo, arduo y azaroso. El joven aspirante a una carrera académica se asocia a un profesor como ayudante, a

---

<sup>93</sup> Ibid. p. 41

<sup>94</sup> Ibid. p. 42

<sup>95</sup> Witker, Jorge. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Porrúa. México. 2008. p. 61.

veces con paga y a veces sin ella. Finalmente, tras llenar ciertos requisitos más o menos formales y publicar un libro, tomará examen estatal para su admisión a la categoría de “docente privado”. Si recibe este título, será considerado apto para un puesto académico. Cuando queda vacante una cátedra, el aspirante competirá por ella con otros docentes privados y, si el puesto es importante, contra profesores de otras cátedras más o menos prestigiosas. A lo largo de este proceso, su avance puede depender tanto de la influencia del profesor al que se ha asociado como de su capacidad académica demostrada. Merryman concluye que este sistema da al profesor gran poder sobre quienes se han asociado con él en lo tocante a sus carreras. El resultado es un mundo académico integrado por profesores rodeados de un séquito de ayudantes. Se espera que estos ayudantes piensen y trabajen como el profesor, y así se crean y se expenden las “escuelas de pensamiento”. El profesor espera lealtad doctrinal y personal, ya que su poder sobre la carrera del ayudante le permite exigirle tal cosa.<sup>96</sup> Lo anterior reafirma una jerarquía en la formación misma de los nuevos profesores y por ende en la forma de generar el conocimiento jurídico, lo cual repercutirá en las nuevas generaciones de juristas, situación que expusimos en el capítulo anterior.

En este sentido, la educación jurídica tradicional se encuentra centrada en la cátedra como principal recurso didáctico para los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, un abuso en el uso del presente método puede desvirtuar dicha actividad. Cuando la clase se convierte en un monólogo de 1 ó 2 horas por parte del profesor, es cuestionable hasta qué grado el alumno realmente está aprendiendo el conocimiento jurídico. Esta enseñanza da un tipo de conocimiento, el memorístico, el cual genera que el alumno retenga una serie de conceptos pero que fácilmente serán olvidados con el transcurso del tiempo por no ser significativos. El uso de la cátedra como recurso no es malo, pero un exceso y abuso de ésta puede generar una educación tradicional, con alumnos pasivos, brindando la visión de un conocimiento acabado, perfecto aún cuando en la realidad se encuentre en constante cambio.

---

<sup>96</sup> Merryman, John Henry. La Tradición Jurídica Romano-Canónica. Fondo de Cultura Económica. México. 2009. p. 203

José María Serna de la Garza señala que del método de la cátedra magistral se puede aprovechar su capacidad para transmitir de manera ágil y rápida el derecho legislado y los desarrollos doctrinales previos que son indispensables para estar en posibilidad de resolver problemas y entender el sentido de las sentencias. Además este método permite lograr una cobertura mayor de los temas de derecho sustantivo que forman parte de la curricula respectiva, dadas las limitaciones de tiempo que de hecho existen en los cursos de derecho. Por otro lado, la cátedra magistral permite una aproximación ordenada y sistematizada a los distintos temas incluidos en los cursos de derecho, a través de la exposición que de ellos hace el maestro.<sup>97</sup>

Siguiendo con nuestra línea, no coincidimos con Witker en el origen de la educación tradicional como una mala lectura del Derecho Romano, por nuestra parte consideramos que el Derecho tiene una vida muy amplia. No porque los creadores del currículum tengan una formación jurídica tradicional del Derecho Romano generarán una educación tradicional, el currículum refleja a la vida social, la educación es una reconstrucción mediante la cual tratamos de dar determinados contenidos. La educación es un microsistema que manejan una serie de datos que provienen de diversas fuentes sociales, por lo que la concepción jurídica educativa refleja una determinada sociedad y reconstruye el conocimiento como un producto netamente social.

Por su parte, Imer B. Flores señala que el método tradicional de enseñanza del Derecho se caracteriza por 1) patrocinar una enseñanza informativa más que formativa, 2) privilegiar una enseñanza pasiva- receptiva en lugar de una activa-participativa y 3) enseñanza teórica en vez de teórica práctica.<sup>98</sup>

De igual forma identifica que la enseñanza es tradicionalmente discursiva, fundada en la cátedra o lección magistral que se caracteriza por la exposición del tema por parte del profesor y su recepción pasiva del alumno, con la obligación del alumno de seguir el texto que lleva el maestro y/o tomar los apuntes de

---

<sup>97</sup> Serna de la Garza, José María. Apuntes sobre las Opciones de Cambio en la Metodología de la Enseñanza del Derecho en México. Documento de Trabajo. Edit. UNAM. III. México.2003. p.20

<sup>98</sup>Flores, Imer B. "Algunas Reflexiones sobre la Enseñanza del Derecho: Enseñar a Pensar y a Repensar el Derecho". Cauces. Año II. N. 5-7. Enero septiembre. México. 2003. p.32

cátedra del profesor para plantear dudas y realizar comentarios y la potestad del docente de resolver o no las dudas de los alumnos.<sup>99</sup>

Para Flores, en el sistema de enseñanza tradicional el alumno se conforma con retener y acumular la información al menos hasta el día del examen, de esta forma el memorizar parece ser, si no la única técnica de estudio, al menos sí la mejor. Basándose en lo anterior, el alumno exitoso no es aquél que toma buenos apuntes, lee el libro, conoce el código sino aquél que es capaz de memorizar apuntes libros y códigos o leyes enteras.<sup>100</sup>

Ante este panorama, señalaremos las siguientes características de una educación tradicional jurídica:

- 1) Una educación centrada en el docente.
- 2) La inexistencia de una relación docente alumno en la cual se generen condiciones para una construcción del conocimiento.
- 3) La pasividad del alumno, concibiéndolo únicamente como mero receptor y como una “hoja en blanco”.
- 4) El uso de la cátedra como único recurso didáctico por parte del docente.
- 5) La inexistencia de una adecuada planeación de clase por parte del profesor.
- 6) La falta de materiales de estudio creados para la clase, (la crítica al libro de texto) diseñados con un enfoque educativo.
- 7) La existencia de programas de estudio institucionales con contenidos, casi exclusivamente, declarativos.
- 8) La falta de una verdadera cultura de la evaluación educativa, ya que se confunde evaluación con calificación. (diseño de exámenes ordinarios, extraordinarios).
- 9) Una falta de preparación por parte del profesor en materia psico-educativa.

---

<sup>99</sup> Idem.

<sup>100</sup> Ibid. p. 33.



- 10) La falta de un modelo educativo al momento de diseñar el currículum de la carrera de Licenciado en Derecho o de algún Posgrado en Materia Jurídica (especialidad, maestría, doctorado).

En el mismo sentido Ana Laura Magaloni identifica como características de la educación jurídica mexicana las siguientes: a) los planes de estudio y contenidos están diseñados con pretensiones enciclopedistas; b) la enseñanza del Derecho está fraccionada en ramas o sectores del sistema normativo separados e inconexos; c) el método de enseñanza frecuentemente es del tipo de exposición magistral, la cual, en el mejor de los casos, sirve para explicar aspectos de la información que por su complejidad necesitan ser aclarados y, en el peor, sirve para resumir la información contenido en el manual de dogmática jurídica; d) los profesores escasamente reciben capacitación pedagógica, dado que predomina la idea de que para ser docente basta con el conocimiento que se posee sobre el derecho; e) la enseñanza es poco práctica, predomina la idea, al servicio del formalismo jurídico, de que el derecho se aprende en abstracto, sin necesidad de recurrir a los hechos ni a los problemas prácticos que resuelve un abogado. En este sentido existe un divorcio o disociación entre la forma que se aprende y el ejercicio de la práctica profesional, y f) el tema de desarrollo de destrezas y aptitudes está prácticamente ausente en la formación de un estudiante en Derecho.<sup>101</sup>

La educación jurídica tradicional como la hemos descrito, encierra un principal problema que es el de la construcción del conocimiento jurídico. ¿Qué tipo de conocimiento estamos formando con los alumnos en estas condiciones? Algunos señalarán que la educación tradicional ha sido buena ya que durante años ha sido el referente para la formación de abogados en nuestro país. El uso de la cátedra indudablemente constituye una estrategia más en el proceso de la enseñanza aprendizaje, pero no debe constituir la única con el cual “se eduquen” las nuevas generaciones de profesionales del Derecho. Pero es que a partir de la

---

<sup>101</sup> Magaloni, Ana Laura.. “Cuellos de Botella y Ventanas de Oportunidad de la Reforma a la Educación Jurídica de Elite en México”. En Del Gobierno de los Abogados al Imperio de las Leyes. Héctor Fix-Fierro. (Editor). UNAM. México. 2006. p. 65

naturaleza del modelo teórico que sustenta el derecho positivo, no se puede inferir un modelo educativo que a lo largo de la carrera explique cómo deben traducirse en experiencia vital los conocimientos adquiridos.<sup>102</sup>

A principios de un nuevo siglo y ante los cambios sociales que se gestan actualmente, una educación tradicional del Derecho genera profesionales de lo jurídico con una visión del siglo XIX en el mejor de los casos, profesionales que no cuentan con los referentes teóricos para enfrentar las nuevas situaciones que se exigen al estudioso del Derecho en su función social. Una crítica hacia la formación tradicional da pauta para repensar la propia formación del conocimiento jurídico, y de esta manera entender el razonamiento de los profesionales del Derecho en el ejercicio de la función jurisdiccional, la investigación, el litigio, el ámbito legislativo, el ámbito administrativo, y por supuesto la actividad docente. La educación tradicional se reproduce en las propias aulas en donde se forman a los abogados, es reflejo de la sociedad en donde se desenvuelve.

Para Fix-Fierro y López-Ayllón, la impresión general que se obtiene de la educación jurídica en México hoy en día es que sus egresados no reciben una educación buena o suficiente. Algunas de sus deficiencias son compensadas en cierta medida por el ejercicio profesional mismo. La mayoría de los estudiantes no lo son de tiempo completo y muchos empiezan a trabajar en despachos de abogados y dependencias públicas después del primer año de estudios. Sin embargo, esta formación práctica está completamente separada de la formación teórica que se recibe en las escuelas y presenta también otros inconvenientes.<sup>103</sup>

Ante esto, consideramos que existen otras condiciones en las cuales es posible el cambio de la forma tradicional de la enseñanza aprendizaje del Derecho; el constructivismo educativo constituye una propuesta para generar elementos de crítica pero también fomenta nuevos modelos en los cuales se brinde una correcta estructuración al conocimiento jurídico en general.

---

<sup>102</sup> Universidad Panamericana. Facultad de Derecho. Nuevos Perfiles de la Educación Jurídica en México. Porrúa. Universidad Panamericana. México 2006. p.33.

<sup>103</sup> Fix-Fierro, Héctor. López-Ayllón, Sergio. “¿Muchos Abogados, pero poca Profesión Jurídica? Derecho y Profesión Jurídica en el México Contemporáneo”. En Del Gobierno de los Abogados al Imperio de las Leyes. Héctor Fix-Fierro. (Editor). UNAM. México. 2006. p. 20

La tarea creativa de la ciencia jurídica, en el ámbito de la docencia, solamente se podrá realizar si quienes enseñan son a la vez quienes investigan, quienes renuevan la doctrina existente, quienes promueven nuevas interpretaciones, quienes denuncian las incoherencias y las lagunas del ordenamiento, quienes suscitan ante sus alumnos nuevos problemas y no se limitan a repetir lo que “les oyeron” a sus profesores.<sup>104</sup>

La educación jurídica es nuestro medio sigue determinada por una concepción tradicional. Debemos resaltar que en el caso de la Facultad de Derecho de la UNAM, existen diversas características que en cierta medida explican la permanencia de esta visión educativa. Primeramente, en el caso de los estudios de licenciatura es necesario tener presente los grupos numerosos de hasta 90 alumnos, lo cual hace de la clase una conferencia de 45 sesiones, impidiendo en gran medida el desarrollo de actividades entre profesores y alumnos, fomentando el uso de la cátedra como principal herramienta. Por otra parte el uso en muchas ocasiones de materiales didácticos (especialmente libros) que no se encuentran diseñados con objetivos didácticos, sino que en la gran mayoría de los casos resultan trabajos enciclopédicos, que si bien esta característica no demerita su calidad, sí impiden un uso adecuado como herramienta en la clase por parte de alumnos y profesores.

Otro problema que se enfrenta es la falta de una verdadera estrategia para formar y profesionalizar la docencia, tener un programa de actualización docente no sólo en las diversas materias sino en aspectos educativo, y finalmente el contar con instalaciones diseñadas para la clase magistral lo cual puede llegar a dificultar el trabajo en clase al momento de llevar a cabo ciertas dinámicas. En el caso del posgrado en Derecho, en especial el caso del programa de Maestría en Derecho, es necesario superar la visión tradicional de la educación mediante la preparación docente en aspectos psicoeducativos, así como la necesidad de contar en una importante generación de materiales educativos para las diferentes materias del plan de estudio diseñadas por nuestros profesores para nuestras necesidades educativas.

---

<sup>104</sup> Carbonell, Miguel. La Enseñanza del Derecho. Porrúa. UNAM. México. 2006. p.27

Para finalizar este apartado baste recordar lo que señalaba Fix-Zamudio en 1979 respecto a la enseñanza jurídica: “De acuerdo con nuestra experiencia personal, aún si se toman en cuenta exclusivamente los aspectos técnicos de los métodos pedagógicos modernos, resulta inútil pretender implantarlos repentinamente, sin esa preparación previa para la cual resultan indispensables los cursos de didáctica para los profesores y los de introducción en las técnicas de aprendizaje para los alumnos, ya que de otra manera los intentos por aplicar dichas técnicas, se contraen a exhortaciones oratorias sobre su ventajas, sin posibilidad de efectividad práctica”.<sup>105</sup> Coincidimos en que para alcanzar un verdadero cambio es necesario un largo camino, pero es necesario siempre poner las bases para alcanzar las metas propuestas, no sólo a largo plazo, sino establecer metas de corto y mediano plazo, para ver los beneficios de superar una visión tradicional en los estudios jurídicos.

Una vez abordado el tema de la educación jurídica como educación tradicional, pasaremos al problema de los insumos teóricos en la educación jurídica.

## 2.- El problema de los Insumos Teóricos en la Educación Jurídica. La Crítica al “Libro de Texto” en la enseñanza del Derecho

Una de las principales críticas que se realizan a la educación tradicional del Derecho son los recursos didácticos con los que se trabaja, ya que las clases magistrales se basan en los llamados apuntes de cátedra y en el mejor de los casos el profesor se “apoya” en un libro de texto. Recordemos que la consulta de libros es aún básica aunque contemos en nuestro medio al acceso de la tecnología como son los materiales en línea o los textos digitalizados en CD u otro medio de almacenamiento. El problema del libro de texto se genera cuando toda la información del curso proviene exclusivamente de cierto texto y se toma como verdad única, posiblemente este sea la principal observación que se hace a reducir la investigación del conocimiento jurídico una limitadísima consulta de

---

<sup>105</sup> Fix-Zamudio, Héctor. “Algunas Reflexiones sobre la Enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”. En Metodología Docencia e Investigación Jurídicas. Porrúa. México 2003. p.375.

fuentes. En el mismo sentido cabe recordar que los libros comúnmente utilizados como texto base del curso en las diversas materias son obras generadas en muchos casos hace más de 50 años, que si bien pueden ser obras perfectas porque el autor falleció y sean muy buenas referencias teóricas, se usan como verdad que debe seguirse por el alumno de manera acrítica lo cual es lamentable. Aunado a lo anterior es se señalarse que los materiales no están escritos con fines didácticos lo cual hace difícil su utilización en clase ya que no se encuentran diseñados para los alumnos.

El libro de texto entendido como el recurso didáctico en el cual se “desarrollan” los diferentes contenidos del curso, ha sido el principal instrumento con el cual se imparten las diferentes materias en la formación de los abogados. Al criticar la enseñanza del Derecho Constitucional, Carbonell señala que un punto importante a resaltar es el de obsolescencia de muchos de los libros de texto con que se enseña la materia, esto no es privativo de la materia constitucional sino que afecta a casi todas las ramas del Derecho, pero quizá sea mucho más patente en el Derecho constitucional.<sup>106</sup>

La crítica al libro de texto en materia jurídica, debe centrarse en el aspecto de su diseño y utilidad en la construcción de un conocimiento significativo en el alumno, es decir debe constituir un poderoso referente para comprender la actividad del profesor y que sea de utilidad en el alumno. Viendo al texto como un verdadero apoyo en el aula, evitando que el libro se convierta en el sustituto de la vida real, de las experiencias, en lugar de que nos ayude a interpretarla.

De igual forma se podría realizar una crítica desde una perspectiva de los conceptos y definiciones del libro de texto, ya sea porque se estructure con un enfoque teórico con el cual no coincidamos y centremos la crítica en estas cuestiones de fondo a un texto determinado. Consideramos que este tipo de crítica si bien proporciona un importante punto de vista, la discusión que en la presente investigación se propone es desde una perspectiva constructivista en la medida en que nos preocupamos en poner de manifiesto el papel del texto en la enseñanza aprendizaje del Derecho y si realmente éste cumple con sus expectativas desde

---

<sup>106</sup> Carbonell, Miguel. Ob.cit. p.46.

un punto de vista educativo y que sea el detonador para la construcción del conocimiento en el alumno.

Zabala señala una serie de críticas que se le han hecho al libro del texto lo cual nos proporciona un primer acercamiento a la problemática que encierra este punto. Al señalar las críticas presentaremos algunas observaciones relativas a los materiales jurídicos.

1) La mayoría de los libros de texto, debido a su estructura tratan a los contenidos de forma unidireccional, no ofrecen ideas diversas al margen de la línea establecida.

Tal es el caso de los libros jurídicos cuyo índice lo constituye el capitulado de la ley, por ejemplo, los libros en materia procesal. También el caso de los libros que a su vez siguen el capitulado de otro libro, situación muy frecuente en la literatura jurídica mexicana, especialmente en la materia de Introducción al Estudio del Derecho. Por ejemplo, el libro de Eduardo García Máynez de Introducción al Estudio del Derecho es el paradigma en la materia y cuyo capitulado es reproducido en mayor o menor medida, por otros autores como el libro de Francisco Peniche Bolio "Introducción al Estudio del Derecho".<sup>107</sup> La estructuración del conocimiento en los libros es lineal, deja sin posibilidad la generación de espacios dentro del desarrollo de éstos para la crítica y la generación de conocimientos actitudinales, como son los valores.

2) Son libros que reproducen los valores, las ideas y los prejuicios de las instancias intermediarias, basadas en planteamientos vinculados a unas corrientes ideológicas y culturales determinadas.

Por lo regular los llamados libros de texto en materia jurídica son perfectos en la medida que a la muerte del autor estos supuestamente no se han modificado. Esto genera una concepción de la realidad muy confusa ya que el libro

---

<sup>107</sup> En el prólogo del libro "Introducción al Estudio del Derecho" de Francisco Peniche Bolio, se señala: "La presente obra no pretende completar, ni mucho menos sustituir la del maestro Eduardo García Máynez, considerada como texto oficial para la asignatura Introducción al Estudio del Derecho. Simplemente hemos querido dar, a quienes se inician en el estudio de la abogacía, una versión quizá más sencilla de los propósitos que tiene la asignatura, pero guiándonos y apegándonos, casi en su totalidad, a los lineamientos trazados por García Máynez en su insuperable obra. Peniche Bolio, Francisco. Introducción al Estudio del Derecho. Porrúa. México. 2001. p.9

reproduce una ideología propia del autor, generada en un tiempo y espacio diferente a la del lector actual.

Sin embargo al tomar las líneas del texto como pensamiento acabado y único generaremos una falsa representación de la realidad lo cual provoca profundos problemas en las relaciones de teoría y práctica del derecho, es decir su praxis. Por ejemplo el Libro de Derecho Administrativo de Gabino Fraga que nos proporciona una visión de la administración pública de la posguerra, propia de un Estado Benefactor, situación que ha cambiado radicalmente en nuestros días con un Estado de corte neoliberal.<sup>108</sup>

3) Las opciones que se transmiten de forma dogmática, presentándolas con conocimientos acabados y sin posibilidad de cuestionarlos.

Cuando se proporciona un conocimiento acabado sin posibilidad de cuestionarlo en su origen, es decir en su concepción y definición, es posiblemente una de las peores consecuencias del texto jurídico, ya que directa o indirectamente estamos formando alumnos acríticos y solo los entendemos y valoramos como reproductores de datos sin que tengan la posibilidad de dar su punto de vista.

4) Los libros de texto a pesar de la gran cantidad de información no pueden contener toda la información indispensable para garantizar el contraste.

Esto hace referencia al problema de la llamada educación enciclopedista, es decir cuando estamos preocupados porque el alumno “aprenda” la mayor cantidad de datos en un curso de cualquier manera y cumplir con las expectativas “planeadas” al inicio del curso. Por lo regular los programas de estudio se diseñan con un corte enciclopédico y así pueden encontrarse materias con más de diez unidades para agotarse en 4 meses de clases.

Aún cuando el texto abarque totalmente el programa, por el volumen de información es muy difícil llevar a cabo un proceso de contraste y de discusión en los diferentes temas, ya que el profesor en lugar de generar un conocimiento significativo en el alumno, estará mas preocupado por agotar las diez o más unidades de su programa con el libro de texto.

---

<sup>108</sup> Fraga, Gabino. Derecho Administrativo. Porrúa. México. 1997. p.119 y ss..

5) Fomentan la actitud pasiva de los alumnos ya que impide que participen tanto en los procesos de aprendizaje como en la determinación de contenidos.

El libro de texto al carecer de actividades del aprendizaje no sirve como una herramienta en clase para potencializar las zonas de desarrollo que posea el alumno. Si el libro es únicamente una serie de contenidos declarativos, de ninguna manera sirve de mucho al alumno y al docente en el desarrollo de las diversas estrategias que puede implementar en clase. De igual forma es de señalar que las estrategias propuestas en un libro de texto deben estar diseñadas de acuerdo a los objetivos y los contenidos que se buscan en clase y al perfil del alumno.

6) No facilitan el contraste entre la realidad y las enseñanzas escolares, lo que impide una formación crítica de los alumnos.

Este es posiblemente uno de los principales puntos del análisis del libro de texto, el libro no deja de ser una abstracción de la realidad, y en el caso del Derecho un deber ser de lo jurídico. Si tomamos en cuenta que muchos de los libros con que se estudia en México la licenciatura de Derecho rebasan los 50 años de haberse escrito, esto genera profundos abismos generacionales.

Aunado a lo anterior, si el profesor toma como dogma lo señalado por el autor en el libro de texto, se construye una visión de lo jurídico totalmente ajena a las condiciones que vivimos actualmente. De esta forma el texto en vez de ser una herramienta educativa, se constituye en un instrumento de reproducción de ideologías.

7) Impiden las relaciones entre realidad y experiencia de los alumnos.

El alumno, al iniciar el estudio del derecho es visto por la educación tradicional como un individuo carente de toda información, es decir, un ignorante del mundo y su realidad, por lo que el libro de texto se impone por el profesor como la directriz a seguir al “iniciado” en la materia jurídica. De esta forma se pasan por alto los contenidos previos que tienen los alumnos y que son de gran utilidad para un verdadero aprendizaje, lo cual genera conflictos entre la “realidad” descrita en el libro y la realidad que vive el alumno en su mundo cotidiano, tensiones que perjudican el proceso educativo del derecho.

8) No respetan la forma ni el ritmo de aprendizaje de los alumnos.



El aprendizaje de los alumnos no se presenta de manera homogénea, ya que varía de persona a persona, de ahí la importancia de la mediación por parte del profesor en el proceso educativo. Por esta razón, si el material no se encuentra diseñado a partir de un examen diagnóstico, no se puede adaptar al propio desarrollo que se presente en el grupo. Un material flexible permite al docente, por un lado, tomar decisiones de acuerdo al curso y, por otro, intervenir en beneficio del alumno.

9) No contempla las experiencias, los intereses o las expectativas de los alumnos ni sus diferencias personales.

El libro de texto no está diseñado para el alumno, sino que constituye, en ciertos casos, un desarrollo o incluso la transcripción de un cuerpo normativo, o de las discusiones legislativas, con lo cual se olvida para quién está diseñado el material de apoyo. Es necesaria una evaluación del material, no sólo por parte del maestro sino también por la del alumno para poder tomar decisiones en torno al libro y así mejorar su diseño.

10) Fomentan unas estrategias didácticas basadas primordialmente en aprendizajes por memorización mecánica.<sup>109</sup>

Cuando el libro de texto se reduce a una gran cantidad de definiciones sobre un tema en específico sin ningún tipo de discusión, se orilla al alumno a memorizar el contenido en específico, ya que el docente en la escuela tradicional sólo califica la gran o poca memoria del alumno. Se requieren materiales que estén al servicio de nuestras propuestas didácticas y no a la inversa, es decir que bloqueen el trabajo constructivo realizado entre alumnos y profesores. Esto implicaría el diseño de nuevos materiales enfocados a los objetivos y contenidos que deseamos alcanzar en la educación jurídica, esto es, con metas bien delimitadas, estrategias y propuesta de evaluación.

El libro de texto bien construido debe constituir una de las diversas herramientas con que cuente el profesor para llevar a cabo las estrategias de enseñanza aprendizaje; si el libro de texto es único, en vez de ayudar se convierte en un limitante ya que los alumnos no contarán con una gran gama de enfoques y

---

<sup>109</sup> Zabala Vidiella, Antoni. Ob. cit. pp. 180-181

técnicas con las cuales se alcancen los objetivos educativos. El texto puede contribuir a crear las condiciones para que el alumno esté en disposición de aprender, pero es necesaria la participación de las experiencias, del contraste de las ideas de los alumnos y el profesor y de otras actividades que promuevan la actividad mental que exige la comprensión de los conceptos, procedimientos y valores a aprender.<sup>110</sup>

Por su parte, López Betancourt señala que el libro de texto constituye la fuente principal de información científica y práctica, y para los alumnos contiene la exposición sistemática y lógicamente coherente del material programado del curso o año que se estudia; contiene preguntas sobre el texto, las que tienen la finalidad de facilitar el trabajo individual, de fijación, control, autocontrol; esto no es lo cotidiano, por ello es recomendable que los libros de texto antes de ser autorizados, sean motivo de un análisis cuidadoso, por parte de una comisión que lo autorice. El libro de texto tiene que estar fundamentalmente orientado, a reforzar el conocimiento y no, a provocar, como sucede actualmente en la enseñanza del Derecho, que varios libros de texto se contraponen al contenido de los programas.<sup>111</sup>

Por lo anterior, en una concepción constructivista, los autores de los textos— además de preocuparse sobre cómo expresar adecuadamente las ideas que les interesa comunicar, utilizando diversas estrategias discursivas y cuidando aspectos como la coherencia temática— seleccionan y utilizan determinadas formas de organización del texto para agrupar las ideas que desean expresar, con la intención de mejorar la lectura, la comprensión y el aprendizaje del lector.<sup>112</sup>

En todo caso es necesario señalar las características de un libro de texto diseñado con objetivos educativos y no sólo basado en una concepción en torno a los contenidos:<sup>113</sup>

1) Constituye la fuente de consulta más inmediata para afirmar el aprendizaje del estudiante.

---

<sup>110</sup> Ibid. p. 183.

<sup>111</sup> López Betancourt, Eduardo. Pedagogía Jurídica. Porrúa México. 2003 p. 163.

<sup>112</sup> Díaz Barriga Arceo, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. McGraw-Hill. México. 2002. p. 205.

<sup>113</sup> Chabolla Contreras, Manuel. Cómo Redactar Textos para el Aprendizaje. Trillas. México. 1995. p. 62

El material de clase debe acercar o presentar al alumno a nuevos conocimientos, esta tarea es fundamental, ya que muchas veces algunos alumnos desconocen incluso a nivel licenciatura, el acceso a las fuentes del conocimiento. No decimos que se sustituye la muy valiosa actividad de búsqueda y registro del material existente en la biblioteca o en la hemeroteca, sino que el libro de texto visto así, es una poderosa herramienta en la clase del día a día.

2) Puede utilizarse como apoyo a la enseñanza (material de consulta) para llegar a abstraer la realidad (leer después de una observación o vivencia) y para individualizarla (cuando incluye ejercicios, problemas y actividades con auto-evaluaciones).

Bien podría generarse una sección del libro de texto en donde tuviera la información relativa a las actividades y otra que reafirmara, por ejemplo conocimientos específicos fecha, datos, procedimientos.

3) Familiariza al estudiante con la palabra escrita, habituándolo al pensamiento ajeno (expuesto de manera sistemática).

La lectura de obras clásicas del pensamiento jurídico social permite que los alumnos estudien de las fuentes verdaderas o directas, cosa que aunque parece fácil no lo es tanto. El material debe estar diseñado de tal forma que se encuentre estructurado para que así tenga un conocimiento de lo jurídico desde lo más simple hasta lo más complejo, por lo mismo es necesario preparar un control de las diversas lecturas. Resulta de gran utilidad el diseño y uso de antologías preparadas por el profesor, para así realizar lecturas jurídicas en el grupo.

4) Ofrece mayor riqueza de vocabulario que la expresión oral, su valor radica en los modos de expresión contenidos en el texto, que serán utilizados posteriormente por el alumno para expresar sus propios pensamientos e ideas.

La lectura es fundamental en el proceso educativo, especialmente en el enriquecimiento del lenguaje. No basta con que el alumno conozca nuevas palabras es necesario que posea las habilidades necesarias para su aplicación en la vida escolar y cotidiana; el libro de texto debe fomentar esto, ya sea señalando con negrillas el nuevo vocabulario o mediante el uso de glosarios.

De igual forma se señalan las características deseables que debe reunir un libro de texto:<sup>114</sup>

- 1) Debe promover el avance de los alumnos en su aprendizaje.
- 2) Constituye un respaldo al alumno aún cuando falte a clases.
- 3) Debe proporcionar información fidedigna con un amplio panorama de la materia que se trate.
- 4) Estar escrito en un lenguaje accesible al nivel de los alumnos a quienes está destinado el texto.
- 5) Ofrecer estímulos para un quehacer libre y creador, basándose en preguntas ejercicios, problemas y observaciones.
- 6) Orientar los contenidos en la materia que se está estudiando para una ampliación del aprendizaje.
- 7) Iniciar al estudiante en el trabajo intelectual, ya que mediante el texto aprende a recurrir a otras fuentes bibliográficas y hemerográficas.

La promoción del avance en el alumno es la tarea que se busca con la actividad docente y, en el caso de los materiales, el libro de texto debe beneficiar al alumno para que constituya una verdadera herramienta para el estudio del Derecho. Otro punto fundamental es el lenguaje con que están escritos los materiales; éstos deben elaborarse conforme al lenguaje y capacidades educativas del alumno.<sup>115</sup>

Si se le pide a un alumno, por ejemplo, de primer semestre un texto escrito en un lenguaje altamente especializado en materia jurídica, es muy probable que el alumno no comprenda el conocimiento que se buscó construir; de ahí la necesidad de programar el material de apoyo a utilizar en clase. Esto es necesario ya que lo contrario tendremos una mala apreciación del trabajo de los alumnos, ya que podríamos considerarlos como personas que no estudian, cuando en realidad estamos frente a un problema de comprensión de los temas y contenidos por no ser significativos para los estudiantes.

---

<sup>114</sup> Ibid. p.63

<sup>115</sup> Vid. Moss, Gillian. Ávila García, Diana. Carreño de Tarazona, Solange. Et. al. Libro de Texto y Aprendizaje en la Escuela. Díada Editora. Sevilla 2000. pag 40 y ss.

Debemos contar con un agresivo programa de elaboración de libros y materiales de apoyo para la clase, que respondan a nuestras necesidades, actualizados, con un diseño que los hagan una herramienta fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es necesario contar con un programa permanente de elaboración de materiales, por área y materia, realizado por nuestros mismos profesores, con una visión renovadora de la educación jurídica, lo anterior no implica tirar el trabajo anterior, sino aprovecharlo como las grandes bases de un profundo cambio en la manera de escribir libros jurídicos enfocados con fines didácticos. Analizado el problema de los insumos teóricos en la educación jurídica, pasaremos al problema de la memorización acrítica como principal método de aprendizaje en el derecho.

### **3. El problema de la memorización acrítica como principal método de aprendizaje del Derecho**

Una de las principales críticas que se realiza al aprendizaje tradicional del Derecho consiste, como se señaló anteriormente, en que los alumnos conforman su conocimiento a partir de la memorización, ya que lo “adquirido” en el curso se olvida rápidamente, ya sea al terminar el examen o al finalizar el curso. La memorización como única forma de conocimiento jurídico es fomentada constantemente por la educación tradicional, la cual exige al “conocedor del derecho” que repita, sin reflexionar sobre su contenido, citas de diversos autores, párrafos completos, o los artículos de un código o ley determinada.

Para poder centrar nuestra crítica debemos contrastar la memorización con el conocimiento significativo que es el que buscamos generar en los alumnos que estudian Derecho desde una perspectiva constructivista. De esta manera, podremos apreciar las debilidades de la memorización como única forma de aprendizaje del Derecho y poner a discusión a lo largo de la investigación el papel del aprendizaje significativo en la construcción del conocimiento jurídico.

El aprendizaje memorístico, mecánico o repetitivo se presenta cuando la tarea del aprendizaje consta de asociaciones puramente arbitrarias o cuando el

sujeto aprende arbitrariamente. Supone una memorización de datos, hechos o conceptos con escasa o nula interrelación entre ellos. El aprendizaje memorístico es aquel en el que las nuevas informaciones se aprenden prácticamente sin interacción de conceptos relevantes existentes en la estructura cognitiva, sin ligarse a conceptos previos. La nueva información es almacenada de manera arbitraria y literal, sin relacionarse con aquella ya existente en la estructura cognitiva y contribuyendo poco o nada a su elaboración y diferenciación.

La simple memorización de fórmulas, leyes y conceptos puede tomarse como típico ejemplo de aprendizaje mecánico. El aprendizaje memorístico no se procesa en un vacío cognitivo, ya que existe algún tipo de asociación, pero no de interacción como en el aprendizaje significativo; no obstante, el aprendizaje mecánico es una opción viable en el caso de la adquisición de un nuevo cuerpo de conocimiento, pero sólo de manera temporal, puesto que se debe dar preferencia a un aprendizaje significativo.<sup>116</sup>

El aprendizaje significativo se presenta cuando las actividades a realizar están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprender así. Éste se presenta cuando el aprendiz es el constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos y les da un sentido a partir de la estructura cognitiva que ya posee; es decir, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que adquirió anteriormente. De lo anterior se pueden distinguir diferentes situaciones del aprendizaje escolar, las cuales nos ayudarán a comprender de una mejor manera la memorización acrítica del conocimiento jurídico en la educación tradicional.<sup>117</sup>

El aprendizaje memorístico mecánico es aquel en donde los conceptos o procedimientos se adquieren por mera representación mecánica de la explicación del profesor, pero no se ubican en la estructura conceptual que posee el alumno; en otras palabras, son cabos sueltos que se aprenden de manera mecánica y seriada. Se “aprende” de manera acrítica e irreflexiva, se memoriza y se aprueba. El profesor explica y el alumno aprende series de conceptos. Por ejemplo, en las

---

<sup>116</sup> Moreira, Marco Antonio. Aprendizaje Significativo. Teoría y Práctica. Visor. Madrid. 2000. p. 12

<sup>117</sup> Román Pérez, Martiniano y Díez López, Eloísa. Aprendizaje y Currículum. EOS. Madrid. 1999. p.134

ciencias sociales es común memorizar gran número de fechas históricas que en caso de no ser recordadas el día del examen, dejan al alumno como un individuo que “no tiene conocimiento alguno”. En el Derecho sucede lo mismo; el estudiante debe memorizar de manera acrítica artículos de la ley, definiciones o incluso argumentos para un día determinado.

El aprendizaje memorístico por descubrimiento guiado consiste en actuar con una metodología activa e investigadora pero de una manera mecánica y acrítica. El docente sólo señala las técnicas y estrategias del procedimiento, mas la parte conceptual y sus enmarques globales quedan de lado. (Se supone que el alumno aprende porque sabe utilizar de manera adecuada técnicas activas procedimentales). En la enseñanza del Derecho es evidente esta situación, sobre todo en materias procesales, donde al alumno sólo se le señalan los pasos del procedimiento y nunca se le explica el por qué de éstos, su contenido, su correcta utilidad y su alcance.

El aprendizaje repetitivo memorístico por descubrimiento autónomo es muy interesante, ya que el investigador adulto elabora trabajos monográficos sistematizando lo que observa y estudia pero no se detiene a conceptualizarlo ni enmarcarlo en lo que ya sabe y por ende no dedica tiempo a una interiorización crítica y conceptual; en la educación jurídica es muy evidente esta situación: para “evaluar” un curso, el profesor solicita al alumno la presentación de un trabajo final, para lo cual le brinda únicamente lineamientos y se olvida de ofrecer otro apoyo al alumno para que concluya satisfactoriamente su trabajo.

De esta forma, se pueden apreciar los límites que implica el uso de un conocimiento memorístico en el caso de la enseñanza jurídica, y se puede explicar por qué el conocimiento generado de esta forma es frágil y fácilmente olvidable por parte del alumno. La memorización de conceptos, datos o hechos, es decir de conocimientos declarativos (hechos, fechas), no debe verse como algo incorrecto. En todo caso, deberíamos memorizar los mínimos contenidos declarativos, únicamente los indispensables para la formación de una cultura jurídica básica, esto es, lo que buscamos formar en los alumnos.

A partir de lo anterior, si queremos que los alumnos superen el conocimiento memorístico y promover cambios en las formas de aprender, debemos considerar, además de nuestros contenidos, lo referente a las capacidades necesarias para conocer dicha información; es decir, tenemos que generar las condiciones propicias para que los alumnos reflexionen sobre los procesos seguidos para construir su conocimiento.

Algunas estrategias de instrucción para que los alumnos reflexionen sobre su propio conocimiento pueden ser útiles y lograr un cambio en la educación tradicional, especialmente en los niveles superiores de educación. La primera sería enseñar a autoevaluar y autorregular el aprendizaje por parte del alumno, ya que en la escuela tradicional ésta es una actividad exclusiva del profesor, lo cual constituye una situación de poder. Para sustituir una concepción memorística del aprendizaje del Derecho por una basada en el aprendizaje significativo como un constructo del alumno, se requiere del trabajo de alumnos, autoridades escolares-administrativas, pero especialmente del los profesores, ya que éstos en gran medida constituyen el principal freno de un posible cambio. Si el profesor se encuentra formado en la escuela tradicional y ejerce su magisterio de igual manera, resultará difícil cambiar prácticas como la enseñanza a partir de la cátedra, puesto que la verá como lo más natural en el proceso educativo del Derecho.

No obstante, dado que la educación no es un fenómeno aislado de la sociedad, consideramos que la educación tradicional del Derecho se encuentra en una etapa de crisis porque no responde a las expectativas de los alumnos ni a los requerimientos que se piden a los nuevos profesionales del Derecho. Tendríamos que analizar si realmente estos nuevos profesionales se están formando con los conocimientos que requiere nuestra sociedad para enfrentar exitosamente los retos que se les presenten en la realidad o, en lugar de eso, están siendo conducidos por el camino acrítico y pasivo que anula toda iniciativa en la investigación y dota únicamente de referentes teóricos en contenidos declarativos sustentados en la mera memorización o repetición de datos, hechos y conceptos obsoletos.



Ante esta realidad coincidimos con María del Pilar Hernández que se requiere en la actualidad un docente universitario capaz de concebir su rol como orientador del proceso de aprendizaje; lo cual, por supuesto, no depende sólo de cuestiones relativas a psicología del aprendizaje, a la psicología social y a la didáctica, sino sustancialmente de una concepción crítica de las formas tradicionales de relación docente alumno, pero, sobre todo, dialéctica y dinámica del conocimiento jurídico. Concebir al docente como orientador del proceso, como un planificador de actividades de aprendizaje que posibiliten experiencias significativas a los alumnos, implica también en insistir sobre el papel activo del alumno y del grupo en las situaciones de aprendizaje de todos los niveles del sistema educativo.<sup>118</sup> El problema de la memorización acrítica debe ser constantemente reflexionado ya que en la medida de su reproducción así como su utilización como única estrategia de estudio, afecta los procesos de enseñanza aprendizaje del Derecho, fomentando la reproducción de la educación de manera acrítica. Abordado el problema de la memorización acrítica como principal método de aprendizaje del Derecho, a continuación estudiaremos el currículum oculto en la educación jurídica la cual tiene un papel muy relevante en la reproducción de la educación tradicional.

#### **4. El problema ideológico en la formación jurídica. El currículum oculto en la educación jurídica**

El currículum es una de las partes más importantes en el diseño de un modelo educativo, ya que en él se centran los principios, enfoques y perspectivas sobre la actividad educativa en particular. Éste responde a una serie de aspectos sociales y culturales porque, es por un lado reflejo de la sociedad y, por otro, una propuesta educativa que tiende a modificar la realidad social como último objetivo.

El currículum se encuentra entre las declaraciones de principios educativos generales y la aplicación real de éste en las aulas de clase, es decir el currículum

---

<sup>118</sup> Hernández, María del Pilar. "La Enseñanza del Derecho en México". En Estudios en Homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La Enseñanza del Derecho. UNAM. III. México. 2007. p.192

está ubicado entre la teoría y la práctica educativa. Ante la carencia de una formación didáctica sólida de los profesores que trabajan en la educación media superior y superior, originada por una escisión entre el conocimiento científico y conocimiento didáctica, en las instituciones educativas se ha llegado a aceptar, tácita o explícitamente, que basta con saber para enseñar.<sup>119</sup> Por lo anterior es necesario indagar sobre el currículum como eje principal del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el currículum se concretan y toman forma principios de índole diversa (ideológicos, pedagógicos y psicopedagógicos) que, tomados en su conjunto, demuestran la orientación general del sistema educativo. Por tanto, la elaboración de un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción y en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica.<sup>120</sup>

Como lo señala César Coll, el currículum tiene un lugar central en los planes educativos pues debe constituir la guía, el punto a seguir para la toma de otras decisiones educativas, tales como la formación permanente de los profesores, la organización misma de la escuela y la generación de materiales didácticos. Todo con el objetivo de alcanzar una coherencia en el propio diseño educativo.<sup>121</sup>

El currículum expone el proyecto de las actividades educativas escolares y orienta la práctica pedagógica, por ello, se considera un instrumento útil para el profesor. El currículum, por un lado, debe tener en cuenta las condiciones reales en las que se va a llevar a cabo el proyecto situándose entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otro lado, la práctica pedagógica.<sup>122</sup> La existencia de un currículum no implica eliminar la responsabilidad e iniciativa de los docentes, quienes no deben aficionararse al programa de una manera mecánica, sino emplearlo como una herramienta que los oriente y ayude a alcanzar los objetivos educativos planteados desde un inicio.

---

<sup>119</sup> Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. Paidós. México. 2002. p. 33

<sup>120</sup> Coll, César. Psicología y Currículum. Paidós. México. 2002. p. 21

<sup>121</sup> Idem.

<sup>122</sup> Ibid. p. 30

Esto es de especial importancia en nuestra universidad, pues mediante la llamada “libertad de cátedra”, el profesor cree que puede dar cualquier tema en su clase. Nada más alejado de la realidad, ya que debe apearse a él, si bien tienen la libertad de darles el enfoque que crea conveniente y desarrollar de esta forma la materia.

Una vez dada la importancia del currículum en el desarrollo escolar, Coll distingue los componentes de éste currículum y apunta la temática específica de cada uno de ellos:

- 1) Proporciona información sobre qué enseñar.

Este punto es de especial importancia, ya que- debido a la falta de discusión entre los profesores, respecto a los contenidos educativos de los programas de licenciatura en Derecho- se originan problemas al alumno, tales como los relacionados con la educación enciclopedia y los exámenes extraordinarios.

- 2) Proporciona información acerca del tiempo de instruir y la forma de organizar contenidos, en otras palabras, sobre cuándo enseñar, y cómo ordenar y secuenciar los contenidos y los objetivos.

La educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción. Las secuencias educativas deben estar orientadas a generar un conocimiento significativo en el alumno, esto es, un conocimiento que le sea útil, elaborado a partir de su conocimiento previo. Muchas veces en una materia jurídica no están relacionadas las secuencias educativas, ya sea de un modo vertical o transversal, con las diferentes materias que aprende el alumno en el curso, es decir, no sólo hay que secuenciar las asignaturas afines de un área, sino también tomar en cuenta las otras materias que cursa el alumno simultáneamente.

- 3) Proporciona información sobre cómo enseñar, es decir, sobre la manera de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que van a participar los alumnos, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.

Las actividades de aprendizaje son un punto fundamental en el desarrollo del currículum, aún cuando en un programa se diseñen expresamente y señalen las referentes a cada contenido, el profesor no está obligado a seguirlas mecánicamente. El profesor debe contar con las herramientas necesarias para utilizar otras estrategias adecuadas que le lleven a alcanzar los objetivos. Esto implica la formación de los docentes en temas educativos y un correcto diseño curricular que se refleje en los programas de estudio

4) Proporciona información sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas, ya sea para introducir las correcciones oportunas en caso contrario. El aspecto de la evaluación tiene un punto central, ya que permite no sólo conocer los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también proporciona valiosa información para corregir los cursos, preparar material y mejorar las estrategias de (enseñanza aprendizaje).

Con base en lo anterior, se puede entender al currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. El currículum brinda informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.<sup>123</sup>

Por lo anterior, en las intenciones educativas del currículum oficial aparecen claramente los contenidos mínimos obligatorios y los programas oficiales, como los proyectos educativos e incluso los programas operativos que el docente desarrolla en el aula. El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes o aptitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que ocurren día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.

---

<sup>123</sup> Ibid. p. 31

Éste encierra las prácticas, la ideología que se puede encontrar en el proceso educativo que se vive diariamente en las aulas; el currículum oculto acostumbra incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas que están más acordes con las necesidades e intereses de la ideología, entendida como un contenido de conciencia de ese momento histórico. En la enseñanza del Derecho, la concepción de educación tradicional permea las aulas con su sistema cerrado, jerárquico y centrado en el docente catedrático y los alumnos pasivos e impide la innovación educativa, que es vista, la mayoría de las veces, como una falta de seriedad en el proceso de educación jurídica.

La educación tradicional del Derecho ha sido la línea a seguir incluso de los nuevos profesores (de las diversas materias), ya que al iniciar su actividad docente, debido a una falta de preparación didáctica, reproducen el modelo con el que ellos “estudiaron” la materia, al grado de seguir los mismos libros de texto que utilizaron en sus clases. El concepto de currículum oculto nos explica por qué el modelo tradicional de la educación jurídica se reproduce cotidianamente en nuestros salones de clase, cuya estructura –cabe señalar- responde a las necesidades de la enseñanza catedrática.

La falta de una constante formación docente, la excesiva carga de asignaturas para los profesores, la no profesionalización de la docencia jurídica y la creencia en la cátedra como única forma de estudio, son factores que inciden en la reproducción de este currículum oculto de la educación jurídica. En nuestra cultura de enseñanza tradicional, el conocimiento que se trabaja en las aulas se identifica con el contenido del libro de texto; por tanto la enseñanza se reduce a la transmisión de dichos contenidos sin que se tengan en cuenta las ideas de los alumnos, cuya mente es estimada como una página en blanco; por ende, sus aportaciones se consideran como notas irrelevantes y errores que hay que sustituir por el conocimiento científico y verdadero. El primer paso para una comprensión profunda es considerar el currículum como el producto de un grupo de personas que enfrentan una serie de decisiones políticas, técnicas y económicas, guiadas y limitadas por su propio sistema de creencias personales.

Para analizar un currículum necesitamos determinar qué motivó y guió a sus diseñadores.<sup>124</sup>

En este sentido es interesante citar los niveles de análisis que propone Witker para comprender el fenómeno educativo. Aunque el autor los plantea en el marco de la docencia crítica, nos son útiles para analizar al currículum oculto. Dichos niveles son: 1) el social. En donde se analizan las causas políticas, económicas, culturales, etc, que explican y determinan fenómenos que se presentan en el aula. Por, ejemplo el fenómeno de la masificación de la enseñanza no se origina propiamente en la escuela, sino que en políticas educativas a nivel nacional; sin embargo repercute en el salón de clases con el arribo de grupos muy numerosos, que obligan a los maestros a buscar formas de trabajo para grandes grupos; 2) el escolar. Aquí es necesario analizar el conjunto de costumbres que se han convertido en normas y principios que se aplican con rigidez y en forma impersonal y que necesariamente se reflejan en el aula. Comprende, también, los edificios especiales para la enseñanza, horarios fijos para aprender, programas de estudio preestablecido, calendarios para evaluar etc; 3) el aula. En donde el profesor enfrenta básicamente tres problemas: a) Las concepciones que tanto el docente como los alumnos tienen sobre lo que es aprender y repercuten en la tarea docente, b) Las relaciones interpersonales en el aula y, c) La selección de los contenidos a manejar.<sup>125</sup>

Así, la enseñanza es la imposición de un conjunto de verdades absolutas y cerradas; el aprendizaje es la realización de un esfuerzo de memorización, repetición de una información, escucha atenta del que sabe. De esta forma nuestros alumnos se convencen pronto de dos hechos: no hay diversidad de interpretaciones del mundo, sólo hay una verdad que aprender (la del profesor y/o libro de texto) y para aprenderla basta con copiar y repetir lo que se les indica.<sup>126</sup>

---

<sup>124</sup> Posner, George J. *Análisis de Currículo*. Mc Graw Hill. México. 2005. p. 35.

<sup>125</sup> Witker, Jorge. "Algunas Reflexiones en Torno a la Reforma Curricular de los Estudios Jurídicos en América Latina". *En Estudios en Homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La Enseñanza del Derecho*. UNAM. IJ. México. 2007. p.489

<sup>126</sup> García, Eduardo J. *Hacia una Teoría Alternativa sobre los Contenidos Escolares*. Diáda Editora. Sevilla. 1998. p. 9.

El currículum oculto de la enseñanza tradicional del Derecho encierra la concepción de un pensamiento único, en el cual todas las visiones de lo jurídico que difieran de las señaladas por el profesor o el libro de texto son incorrectas o deficientes y, por lo mismo, debemos rechazarlas de manera tajante.

En la enseñanza tradicional, la constante participación del alumno durante la clase con puntos de vista diversos a los del profesor, es inconcebible, pues al maestro, poseedor de conocimiento, no se le pueden sugerir ideas novedosas que contradigan sus leyes; por tanto, todo aquel que ose permitir la intervención constante del alumno, será considerado como alguien que no ha entendido la “esencia de la profesión”. De esta forma puede decirse que la educación tradicional es excluyente de otras “formas de vida”; situación que se debe corregir. Esta ideología impregna el conocimiento de manera que la creencia de los profesores y de los alumnos coincide en que el saber es acumulación de datos de bajo status en una jerarquía conceptual, esto es, un conocimiento enciclopedista que se suscribe al plano de lo superficial y aparente.

Torres Santomé nos brinda una serie de preguntas clave para auxiliarnos en la reflexión y crítica de los diferentes problemas curriculares a partir de la cual [la serie de preguntas] se puede realizar una crítica a los currícula en materia jurídica.

1) ¿Qué teorías de la educación e ideologías mantenemos en nuestros análisis de los problemas curriculares? ¿Cómo contrastamos esas presunciones teóricas e ideológicas? Considero que en el caso de la educación jurídica nos encontramos con una visión tradicional del aprendizaje, ya que aún se considera a la cátedra como principal estrategia educativa y, además, se mantiene una visión enciclopedista en el diseño de planes de estudio y sus respectivos programas.

2) ¿Qué grupos sociales y fuerzas o colectivos políticos respaldan los diferentes currícula existentes? Este es un punto muy interesante para la reflexión jurídica, el determinar quiénes son las personas que llevan a cabo las reformas y diseño de planes de estudio, ya que tradicionalmente una reforma implica ampliar o reducir el número de materias, horas y clases, excluyendo los problemas de enseñanza-aprendizaje.

3) Dadas las características del panorama político actual, ¿cuáles son las prioridades y decisiones que hay que tener en cuenta en la selección, diseño, desarrollo, y evaluación de los currícula? Los aspectos del mercado para los profesionistas del derecho debe ser un punto importante para la reflexión, ya que posiblemente estemos formando abogados en las escuelas y facultades de derecho con un perfil obsoleto a las necesidades de los empleadores. Esto debe ser un punto importante pero no definitivo en el diseño de planes.

4) ¿Cómo y con qué fundamentos decidimos los fines prioritarios de la educación? En la educación del derecho los fines son tomados por la “tradicición” de las instituciones, pero no necesariamente esta visión puede llevarnos a fines concretos sino que solamente pueden quedarse en el discurso. Pensemos cuando se dice que determinada institución busca la formación de abogados “humanistas” aunque su plan de estudios se encuentre centrado en una visión jerárquica de la educación.

5) ¿Quién puede “legitimar” los objetivos y contenidos de la educación: la institución, la administración, las empresas editoras, el profesorado, o el alumnado? Los procesos de evaluación deben constituir uno de los puntos centrales en los planes de estudio para tomar decisiones adecuadas, resolver las problemáticas detectadas y fortalecer las distintas áreas de una institución.

6) ¿Qué se define (y por qué) como contenidos en el currículum seleccionado? La discusión grupal de la comunidad académica, especialmente los profesores, debe de constituir el núcleo para el diseño y determinar el contenido de los planes de estudio. Sin embargo, para llevar a cabo esta dinámica es necesario contar con una planta académica con una verdadera formación docente, para llegar a buenos resultados en las diversas discusiones que se presenten sobre el plan de estudios.

7) ¿Cuál es la relación entre los distintos aspectos de la metodología elegida (agrupamiento de los alumnos y alumnas), organización espacio-temporal, recursos que se han de utilizar, actividades que se han de realizar, etc.) y los objetivos y contenidos por los que optamos? El currículum debe contemplar no sólo una serie de objetivos y estrategias, sino que debe contener los mecanismos



para que verdaderamente se puedan implementar en una institución, ya que de lo contrario tendremos una visión académica en el papel y otra en la realidad.

8) ¿Cuáles son y por qué fueron elegidos los métodos de evaluación que utilizamos para realizar el seguimiento del rendimiento del alumnado? ¿Sirven estas estrategias de evaluación para captar todo lo que realmente acontece en el aula?<sup>127</sup> El diseño de las formas de evaluación debe contemplar todos los aspectos del ámbito educativo, por lo que su diseño e implementación conllevan una ardua tarea. No obstante lo anterior, una buena evaluación mostrará las fortalezas y debilidades de la actividad escolar.

Es necesaria la existencia de grupos de trabajo permanentes que evalúen los diferentes problemas curriculares que se presenten cotidianamente, para que, de una manera colegiada y en una sana discusión, encontremos soluciones y propuestas ante los retos que se presentan en la educación jurídica y, de esta forma, enfrentar la educación tradicional del Derecho que aún domina la enseñanza-aprendizaje. Las dimensiones ocultas del currículum es preciso hacerlas ostensibles para que puedan ser analizadas de manera más crítica y contempladas desde una de las finalidades del sistema educativo, que es la de formar individuos.

Al momento de analizar el papel que puede jugar la institución escolar en los procesos de cambio escolar, es necesario tratar de ser lo suficientemente prudentes para no caer en un exceso de optimismo, puesto que estas instituciones consideradas en solitario, tampoco son una especie de “bálsamo” de todos los males de la sociedad; éstas tienen limitaciones y condicionamientos estructurales importantes que restringen sus posibilidades de acción.<sup>128</sup>

Juan Ramón Capella identifica que la universidad es también una institución política y que desempeña una función social del trabajo al dotar de grupos a personas, minoritarios socialmente, de las calificaciones necesarias para la realización de trabajo predominantemente intelectual y consiguientemente al dejar desdotadas de esas aptitudes a todas las demás.<sup>129</sup>

---

<sup>127</sup> Torres Santomé, Jurjo. Ob. cit., p. 208.

<sup>128</sup> Ibid. p.210.

<sup>129</sup> Capella, Juan Ramón. Ob.cit. p. 17

El currículum oculto es una situación que se vive diariamente en los salones de clase; por esta razón, es necesario que mediante la reflexión colectiva de los problemas curriculares, la crítica a la enseñanza tradicional del derecho, logremos generar propuestas colegiadas en torno a las mejoras de nuestra enseñanza jurídica. Ésta es una tarea colectiva y, por lo mismo, de difícil realización, ya que la institución, los profesores o incluso los alumnos se convierten en los principales obstáculos en el cambio de modelo educativo

Rosalío López Durán<sup>130</sup> señala que el currículum oculto es un conjunto de conocimientos, valores y actitudes que se transmiten durante el proceso de enseñanza aprendizaje y que no están contemplados como parte del programa, pero que sí están presentes en el proceso de enseñanza. Este conjunto de enseñanzas se integra por información, valores, intereses, actitudes e incluso esquemas de interpretación y de solución de problemas. Puede ser que la institución no esté interesada en generar los cambios, que los profesores no intenten modificar o acercarse a otras opciones educativas por desinterés o comodidad o que los alumnos se quejen porque el profesor no imparta sus clases en forma de “cátedra”, pero es una tarea pendiente en la educación jurídica la de reflexionar sobre este aspecto oculto del currículum.

El currículum oculto es un tema fundamental en la comprensión y crítica de la educación jurídica, ya que cotidianamente se reproduce y perdura en las instituciones y, en gran medida, es reflejo de la sociedad donde se da el proceso educativo. Resulta de especial importancia conocer el aspecto no formal de la educación jurídica, pues así entenderemos mejor sus prácticas y consecuencias en la formación de los nuevos profesionales del derecho y los problemas sociales que esto conlleva. Su conocimiento [del currículum oculto] en la educación jurídica genera nuevas líneas de investigación y análisis, proporcionando información fundamental para comprender los procesos educativos que día a día se dan en el aula.

Esta faceta de la educación jurídica es frecuentemente omitida; sin embargo, el desconocerla implica olvidar que la educación jurídica se construye

---

<sup>130</sup> López Durán Rosalío. Lo Oculto en la Enseñanza del Derecho. Porrúa. México. 2008. p. 87

diariamente en los salones de clase con los profesores y los alumnos en el marco de las diferentes instituciones educativas, lo que sin duda genera un objeto de estudio complejo y difícil de analizar.<sup>131</sup> Estudiado el problema ideológico en la formación jurídica, pasaremos a analizar el caso del programa de Maestría en Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM para brindar una aproximación preliminar respecto al tema.

### **5. La educación jurídica en México. El caso del Programa de Maestría en Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM**

Para efectos de la presente investigación, centraremos nuestra crítica al programa de Posgrado en Derecho, especialmente en el nivel de maestría que ofrece la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de su División de Estudios de Posgrado. Lo anterior lo realizamos derivado de nuestra actividad como profesor del mismo posgrado en las materias de Teoría Jurídica Contemporánea I, Teoría Jurídica Contemporánea II, y Epistemología Jurídica. Por lo tanto en el desarrollo de una propuesta constructivista para la educación jurídica que realizaremos en el capítulo IV, centraremos nuestra atención dicho programa para hacerle críticas y aportaciones que ayuden a su reconstrucción.

Por esta razón en este apartado sólo realizaremos una breve descripción del tema para su análisis a detalle en el siguiente capítulo. El Programa de Posgrado en Derecho en la UNAM se rige por los siguientes ordenamientos:

- 1) El Reglamento General de Estudios de Posgrado.
- 2) Los Planes de Estudio.
- 3) Las Normas Operativas para el programa de Maestrías y Doctorado en Derecho.
- 4) Los Acuerdos del Comité Académico.

---

<sup>131</sup> Kemmis, Stephen. El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción. Morata. Madrid. 1993. p. 120.

En los estudios de posgrado en derecho en la UNAM participan cuatro entidades académicas: la Facultad de Derecho, la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán, la Facultad de Estudios Superiores de Aragón y el Instituto de Investigaciones Jurídicas. Estas entidades académicas junto con sus directores y con los representantes de tutores y alumnos integran el Comité Académico del Programa, a través del cual se administra la actividad académica de quienes participan en el mismo. La administración y representación legal del Comité Académico está a cargo de un coordinador que es nombrado por el Rector a propuesta de los directores de las entidades que participan en el programa. En las propias Normas Operativas están delimitadas sus funciones de manera detallada.

El Programa ofrece la Maestría en Derecho en dos vertientes: la pedagógica y la filosófica, además de la Maestría en Política Criminal y la Maestría en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derecho Indígena y el Doctorado en Derecho por Investigación. El programa de especialización en Derecho está regulado únicamente por las disposiciones de la Propia Facultad de Derecho (no se encuentran bajo la normatividad del Comité Académico).

En la introducción al Programa de Posgrado en Derecho se señalan los retos que presenta la Maestría en Derecho en la UNAM. Primeramente, se apunta como reto inmediato el de convencer a los profesores que impartan cátedra en la Facultad de Derecho y en otras entidades académicas de la UNAM que no hayan obtenido el grado de Maestro en Derecho, sobre la importancia de que tengan el grado de maestro con orientación pedagógica, pues con ello se garantiza que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice plenamente y logre sus objetivos de manera óptima.

Por lo anterior, se considera necesario que en los criterios de aceptación de nuevos profesores para impartir cátedra en la Facultad de Derecho se privilegie a quienes ostenten el grado de maestro en derecho cursado en la División de Estudios de Posgrado de la propia Facultad. También se recomienda que en los exámenes de oposición que se realizan para lograr la titularidad de una materia, se prefiera [con mayor puntuación] a quienes demuestren haber realizado los estudios de Maestría en Derecho con orientación pedagógica. Finalmente se

considera conveniente que los estudiantes de maestría realicen prácticas profesionales como docentes durante uno o dos semestres en la Facultad de Derecho, en donde podrían impartir cátedra bajo la supervisión de un profesor titular de la materia. Por ello, es necesario que, mediante una reforma al plan de estudios, se incluya la práctica docente como una actividad formal con valor curricular.

Los objetivos de las Maestrías en Derecho y Política Criminal, según el Programa de Posgrado, son los siguientes:

- a) Formar maestros con alta capacidad para el ejercicio académico y profesional.
- b) Capacitar e iniciar al alumno en la investigación interdisciplinaria en torno a las diversas ramas del derecho y de la política criminal.
- c) Formar profesionales con amplio conocimiento y capacidad de reflexión para el ejercicio profesional y docente.
- d) Promover la difusión de las corrientes dogmáticas, filosóficas, políticas y socio-jurídicas vinculadas al derecho en el país, así como la discusión de estas temáticas entre investigadores y profesores, ya sean nacionales o extranjeros, de diversas especialidades.<sup>132</sup>

El fundamento académico del Plan de Estudios se basa en la reorientación de la formación de maestros y doctores en derecho para responder a las necesidades que plantea una sociedad cambiante que, por un lado muestra un agotamiento del modelo del Estado Moderno y, por otro, presenta un desgaste en las estructuras de la Revolución Mexicana. La UNAM ha sumado esfuerzos con el objetivo de formar nuevas formas de articulación entre la práctica especializada, la docencia y la investigación lo cual potencia la capacidad de la UNAM para responder (así) a su compromiso interno y a los requerimientos externos que impone la llamada globalización.<sup>133</sup>

Los estudios de posgrado en Derecho buscan formar especialistas, docentes, investigadores y expertos de excelencia en todos los campos, a partir de un

---

<sup>132</sup> Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Posgrado en Derecho. UNAM. México 2004. p. 21.

<sup>133</sup> Ibid. p. 69.

riguroso manejo metodológico del conocimiento con una participación activa, analítica, crítica y creativa, tanto a nivel nacional como internacional.<sup>134</sup>

El perfil de ingreso a las maestrías que señala el programa es el siguiente: Para ingresar a cualquiera de las maestrías, el aspirante deberá tener una sólida formación teórica, capacidades de análisis, síntesis y redacción, habilidades para la búsqueda y utilización de fuentes de investigación; interés científico y disponibilidad de tiempo. El egresado de maestría estará capacitado para realizar estudios de su disciplina y coadyuvar en la formación de grupos de investigación. Asimismo, podrá ejercer la docencia con mejores resultados en cualquiera de los distintos niveles universitarios. También estará en disposición de asesorar, formular o proponer directrices que mejoren el funcionamiento de las diversas instancias del sistema jurídico con el fin de proponer alternativas viables y eficaces a los mecanismos de regulación social existentes.

Con los datos anteriores se puede realizar una serie de críticas en torno a la estructuración y contenidos del programa de posgrado en derecho. Primeramente, el programa de estudios no parte de un diagnóstico que revele las debilidades existentes en el propio programa de posgrado, es decir las fallas que se encuentran en el proceso de enseñanza aprendizaje: los problemas de evaluación, formación de docentes y los planes de estudio. De igual forma, el programa muestra vagamente el marco histórico de referencia, pero no indica las relaciones del propio programa con la sociedad en que se desarrolla y pasa por alto las características de los alumnos y los docentes con los que cuenta, esto es, no relaciona el impacto social con el alumnado y su profesorado.

El programa de estudios carece de un enfoque educativo, ya que no ofrece un eje pedagógico en torno al cual se estructuren las diferentes partes del currículum. Este punto lo desarrollaremos a detalle en la capítulo IV cuando se aborde la llamada Cultura Jurídica Básica. Siguiendo con el programa, éste muestra las características de ingreso y egreso de los alumnos pero no menciona los mecanismos con los que hay que evaluar dichos rasgos de los alumnos de primer ingreso.

---

<sup>134</sup> Ibid. p.70.

Tampoco se especifican las formas con las cuáles deberán ser evaluados los conocimientos del egresado. En el mismo sentido, no se delimita claramente qué contenidos se buscan con los estudios de maestría y cómo lograrlos efectivamente. No existe una mención a la formación y preparación del personal docente del posgrado, esto es de especial importancia si realmente se quiere alcanzar los niveles de excelencia académica. Se hace referencia a que el egresado del programa de maestría en derecho tiene preferencia cuando aspira a ser profesor en la Facultad de Derecho, sobre todo si proviene de la vertiente pedagógica; empero, no establece los mecanismos específicos para lograr dicha meta.

Buscar un posgrado de excelencia acorde con los nuevos retos que impone la sociedad contemporánea parece ser el principal objetivo del programa. Sin embargo, pasa por alto el modo de lograrlo, pues el programa se enfoca a delimitar las competencias y facultades de los órganos académicos administrativos y deja en un segundo plano el aspecto educativo.

Este punto lo considero central porque al no existir un modelo educativo claro que oriente el diseño mismo del documento, el programa pasa a ser más bien una declaración de corte político y no un verdadero y estructurado programa con objetivos, contenidos y formas de alcanzarlos. En especial al programa de maestría en derecho se le da un énfasis en su vertiente pedagógica, vista como un medio para modificar las prácticas educativas existentes, pero ¿cómo sabemos el tipo de egresados del programa?, pues tal vez, estemos reproduciendo la educación tradicional del derecho mediante el mismo posgrado en vez de modificar dichas prácticas.

Es necesario reestructurar el programa de estudios del Posgrado en Derecho para construirlo a partir de un sólido modelo educativo; para ello hay que reconocer las necesidades de la sociedad en que se desarrolla, el campo de trabajo del egresado del programa, las limitantes económicas con que cuentan las entidades, etc. También es necesario identificar en el programa los objetivos a alcanzar en corto, mediano y largo plazo. Esto es una tarea difícil y compleja ya que requiere de la participación de un grupo multidisciplinario que genere los

nuevos documentos con perspectivas diferentes y no sólo centrar la discusión en problemas técnico jurídicos.

Si se busca incidir en la educación jurídica a nivel posgrado, es necesario contar con herramientas que nos permitan llevar a cabo un análisis profundo, nos brinden un diagnóstico y generen propuestas reales para su implementación, aún cuando sabemos que un gran reto que tenemos enfrente ya que, en última instancia todo se realiza en beneficio de los alumnos y parece que son los últimos que se encuentran reflejados en los documentos.

En el presente capítulo hemos desarrollado la crítica a la educación tradicional del Derecho en nuestro medio, resaltando en ella la cátedra magistral como la principal estrategias de aprendizaje, la formación de alumnos acríticos, la falta de una profesionalización docente, la memorización como principal herramienta de estudio y la reproducción de jerarquía en un ambiente de dominación en el salón de clases. En el mismo sentido la crítica a los materiales jurídicos adquiere un papel primordial ya que en vez de constituir una herramienta que incida en los aprendizajes del alumno, se convierte en un elemento subvalorado dentro de la educación jurídica. Finalmente, hemos analizado el currículum oculto como una figura interesante que nos permite explicar el por qué las propias prácticas educativas del derecho encierran en sí una actividad política e ideológica. Desarrollado el capítulo tercero sobre la educación jurídica en México, pasaremos al último capítulo denominado Constructivismo Educativo y Educación Jurídica en el cual haremos una propuesta específica en la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II en el programa de Maestría en Derecho de la UNAM.



## **CAPÍTULO IV**

### **Constructivismo Educativo y Educación Jurídica**

En el presente capítulo pretendemos profundizar sobre la educación jurídica, en un caso específico como lo es la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II en el programa de Maestría en Derecho de la División de estudios de posgrado de la Facultad Derecho de la UNAM, utilizando las herramientas del constructivismo educativo para realizar una propuesta en la elaboración de sus programas de estudio respectivamente. Para realizar este objetivo, primeramente analizaremos el concepto de Modelo Educativo y su implementación en la Facultad de Derecho de la UNAM. Posteriormente elaboramos una propuesta de la llamada Cultura Jurídica Básica (CJB), como eje que oriente el trabajo de profesores y alumnos, pero especialmente en el diseño de los planes y programas de estudio, tanto en licenciatura y Posgrado.

De esta manera abordaremos el problema del diseño curricular y la crítica correspondiente al programa de posgrado. Finalmente, realizaremos una propuesta de diseño de la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, seleccionando dicha materia como centro sobre el que se debería estructurar la Maestría en Derecho, apartado que desarrollaremos posteriormente. Consideramos que mediante el uso del Constructivismo Educativo en su vertiente social, se pueden realizar propuestas plausibles en torno a la educación jurídica, y en el presente capítulo hacemos una propuesta en concreto, aún cuando el campo de análisis es muy amplio, generándose constantemente nuevas líneas de estudio.

#### **1. El modelo educativo como referente en la educación jurídica**

Uno de los puntos en los cuales se deben de apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje es el llamado modelo educativo, el cual constituye el referente sobre el cual se elaboran los planes y programas de estudios. Este

modelo encierra una concepción de sociedad, individuo, de educación, por eso es muy importante en el desarrollo mismo de una propuesta educativa.<sup>135</sup>

En el caso de la enseñanza del Derecho adquiere una especial importancia ya que no se valora este aspecto o no se ha puesto la atención debida, ya que los cambios de planes de estudios y contenidos de materias, deben ser apreciados no solo por el número de asignaturas o los años a cursar sino a partir de lo que se busca formar en nuestras instituciones educativas, de lo contrario sólo se realiza un trabajo administrativo sin ningún impacto real en la formación de alumno y en el caso de la educación universitaria se brinda una “formación” sin dirección o rumbo claro.

La relación conocimiento sociedad, escuela sociedad, problemas sociales y currículum, en alguna forma se solucionan a través del modelo que guía el plan de estudios.<sup>136</sup> El modelo educativo implica una visión educativa que orienta el actuar de profesores y autoridades académicas en la elaboración de los planes y programas de estudio, en el desarrollo de materiales de apoyo tales como libros, guías de estudio, antologías, cuadernos de ejercicios, es decir, no sólo se queda en un ámbito teórico sino que debe repercutir directamente en el salón de clase.<sup>137</sup> Se entiende al modelo educativo como al conjunto de ejes organizativos que caracterizan el proyecto formativo de una institución; le otorga rumbo y regulan el quehacer cotidiano.<sup>138</sup>

Un modelo no se debe reducir a una propuesta teórica distanciada de las necesidades de la educación, sino que encierra un acercamiento a una nueva programación y planeación centrada en la demanda educativa. Es decir necesitamos estar en contacto con la realidad social existente y conocer las

---

<sup>135</sup> En este sentido Larrauri entiende a la Educación jurídica no reducida a la didáctica o la pedagogía aplicadas al Derecho, sino como disciplina con un desarrollo epistemológico propio que permita el desarrollo de metodologías autogeneradas o transferidas de otras disciplinas educativas y sociales que permitan un saber mes certero sobre la enseñanza, el aprendizaje, tanto en el ámbito profesional como en el resto de niveles educativos sobre el derecho y los valores jurídicos. [Larrauri Torreolla](#), Ramón. “La Educación Jurídica, como Campo de Investigación desde una Conceptualización Epistemológica”. En: [Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política](#), En: [http://universitas.idhbc.es/n03/03-05\\_larrauri.pdf](http://universitas.idhbc.es/n03/03-05_larrauri.pdf) N° 3, 2005-2006 , p.90 (Consulta: 30 de marzo de 2010).

<sup>136</sup> Pansza, Margarita. [Pedagogía y Currículo](#). Gernika. México. 2005. p. 31

<sup>137</sup> Cerón Aguilar, Salvador. [Un Modelo Educativo para México](#). Santillana. México. 1998. p. 69

<sup>138</sup> García Camacho, Trinidad. “El modelo Educativo y la Cultura Básica”. [Gaceta del Colegio de Ciencia y Humanidades](#). UNAM. No especial. 7 de abril de 2008. México. p. 6

exigencias actuales que nos permitan tomar las acciones necesarias para mantener una vigencia en el tipo de estudios jurídicos que brinda una institución en particular. A continuación desarrollaremos algunos elementos teóricos en torno al modelo educativo y posteriormente nos enfocaremos al caso de la educación jurídica, en especial del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM en su programa de Maestría en Derecho.

Un modelo educativo se integra por distintos elementos que al funcionar consigue sus efectos que deben ir de acuerdo con la finalidad y la idea que lo fundamentan. Desde un punto de vista formal los componentes son:

- 1) El componente filosófico.
- 2) El componente teórico.
- 3) El componente Político.

Desde su fase operativa el modelo educativo se compone de:

- 1) El proceso educativo.
- 2) La evaluación.<sup>139</sup>

El componente filosófico ha de expresar tanto los supuestos antropológicos que se esconden, como las causas y condiciones últimas que lo posibilitan. Se puede afirmar que dentro de este elemento se engloban la misión y fines que persigue una institución jurídica, implica una reflexión sobre el hombre, la sociedad y lo que se busca formar por parte de la educación jurídica. El componente filosófico constituye un elemento primordial sobre el cual se construye una propuesta, encierra una visión de praxis ya que debe considerar una idea de constante actualización y de transformación del hombre con su entorno social, es decir una propuesta de permanente cambio siempre en aras de alcanzar un perfeccionamiento del individuo, la comprensión y la transformación de su sociedad.

Este punto es muy interesante ya que hasta hace poco no se contaba en la Facultad de Derecho de la UNAM con una declaración en torno a la misión y visión de la institución. Con la nueva administración en la Dirección de la Facultad de Derecho (2008-2012), se publicó un documento titulado "Visión y Misión de la

---

<sup>139</sup>Cerón Aguilar, Salvador. Ob.cit. p.70-71

Facultad” publicado en su página electrónica, que un poco más adelante comentaremos a detalle.

Por su parte, el componente teórico consiste en hacer viable el proceso operativo, mientras el componente filosófico nos habla de la generalidad del proceso educativo, el teórico lo concreta en la pregunta sobre lo qué significa educar hoy. De igual forma enmarca la temporalidad del modelo, que se ubica en el presente, en la realidad histórica social, que tiene conciencia del pasado y configura la visión del futuro. En este punto la propuesta constructivista de carácter histórico brinda un elemento teórico sobre el cual se deben orientar los cambios a los planes y programas de estudio y su diseño, es decir se aterrizan las reflexiones filosóficas del modelo.

El componente político informa sobre la totalidad de los procesos de la modernización y define las estrategias mediante las cuales la filosofía y la teoría intervienen en la realidad educativa. Implica la revisión y reelaboración a fondo de la naturaleza y los contenidos de la educación. Se orienta el modelo a la satisfacción de la demanda educativa actual. Proporciona una nueva atención a los problemas de distribución de la función educativa. Implica una actualización de la organización de los servicios educativos.<sup>140</sup> Esta actividad es compleja ya que es necesario no sólo atender las demandas de una unidad administrativa en particular sino que es necesario tener en cuenta a la institución por completo, para evitar posibles complicaciones en el desarrollo administrativo académico, ya que este elemento implica revisar nuestra estructura administrativa y sus procedimientos con el objeto de adecuarla a las necesidades que plantea el modelo educativo.

Por su parte el proceso educativo en este nivel se refiere a la operación del modelo en la escuela y la sociedad. En este apartado adquiere importancia capital la búsqueda de lo relevante y lo pertinente en la determinación de los contenidos educativos. Las acciones que conlleva el proceso son la determinación de necesidades básicas de aprendizaje, la traducción de las necesidades en perfiles de desarrollo y la propuesta de nuevos planes de estudio que respondan a los

---

<sup>140</sup> Ibid. pp.71-74.

perfiles de desempeño por niveles educativos. Esto implica el actuar propiamente dicho, encaminado a la reforma o creación de un diseño curricular, abarcando programas de las materias, incluso programas operativos de los profesores, el diseño de materiales de apoyo tales como antologías, y libros de texto.

A través de la evaluación se ratifica la vigencia de los contenidos educativos tanto adentro como afuera del sistema, implica una retroalimentación de los planes de estudio y una estimación del impacto en dichos planes y programas en la sociedad. La evaluación tiene un papel importante en el desarrollo de un modelo educativo ya que nos brinda un diagnóstico no sólo del salón de clases sino una visión general de la institución, muestra sus fortalezas y sus debilidades, se aprecia el estado que guardan los diferentes componentes del proceso educativo.

En todo proceso de implantación o cambio del modelo educativo no basta con la elaboración de nuevos planes y programas, se requiere fundamentalmente la cooperación de los distintos agentes del proceso educativo, profesores, alumnos, instituciones públicas y privadas. El modelo se debe codificar como un sistema abierto al intercambio con el medio y sujeto a lo imprevisible de las circunstancias, esto hace más importante la continua evaluación y rectificación.<sup>141</sup> El modelo no se encuentra cerrado a los cambios, sino que debe permitir las modificaciones que surjan en razón del desarrollo del mismo, lo que brindará una flexibilidad necesaria para adecuarse a las necesidades que se presenten en la realidad.<sup>142</sup> Por lo anterior es necesario plantearse ¿cuál es el modelo educativo de la Facultad de Derecho de la UNAM? Y una segunda pregunta sería, ¿cuál es el modelo Educativo que orienta el programa de Maestría en Derecho de la UNAM? Para abordar la primera de estas cuestiones primeramente es necesario revisar la legislación universitaria de la UNAM, para poder ubicar los elementos que permitan identificar un modelo educativo.

---

<sup>141</sup> Idem.

<sup>142</sup> Un interesante trabajo sobre la reforma de las enseñanzas jurídicas en Francia, nos demuestra la complejidad que reviste la implementación de los cambios en las instituciones. Ver: Gómez Rojo, María Encarnación. “Los Propósitos de la Reforma de las Enseñanzas Jurídicas en Francia de 2007 y su Continuidad hasta Enero de 2010”. En: *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Núm.1, enero 2010, pp.69-76 En: <http://www.eumed.net/rev/rejie> (Consulta: 30 de marzo de 2010).

Primeramente, hay que citar la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>143</sup> publicada el 6 de enero de 1945. Es de nuestro interés para efectos de la investigación el artículo primero que la letra dice: “Artículo 1º.- La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública - organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por *fin*es *impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura*” (Las letras itálicas son nuestras).

Para completar esta primera idea es necesario citar al Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>144</sup> que entró en vigor el 12 de marzo de 1945, que en sus artículos primero, segundo y tercero señalan: “Artículo 1o.- La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica y que *tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura*”.

“Artículo 2.- *Para realizar sus fines, la Universidad se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social; pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante, aun cuando tales actividades se apoyen en aquellas corrientes o tendencias*”. En todos los casos las mujeres y los hombres en la Universidad gozarán de los mismos derechos, obligaciones y prerrogativas, reconocidos y garantizados por las normas y disposiciones que integran la legislación universitaria.

---

<sup>143</sup>En: <http://www.abogadogeneral.unam.mx/> (Consulta: 6 de febrero de 2009).

<sup>144</sup> Idem.

*“Artículo 3o.- El propósito esencial de la Universidad, será estar íntegramente al servicio del país y de la humanidad, de acuerdo con un sentido ético y de servicio social, superando constantemente cualquier interés individual”* (Las letras itálicas son nuestras).

Con este marco legislativo se pueden desprender el elemento filosófico de un modelo educativo, primeramente tanto en la Ley Orgánica de la UNAM y su Estatuto General, en el artículo primero de ambos se señala con claridad los fines de la Universidad “impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”. Es decir la **actividad docente** a nivel superior, **la investigación y la difusión de la cultura**, todo con un carácter eminentemente social. Esta idea básica se complementa por lo establecido por el Estatuto de la UNAM que en sus artículos 3 y 4 señalan los principios de **libre investigación, la libre cátedra, y acoger en su interior todas las corrientes** del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social pero sin tomar parte en las actividades de política militante. Un elemento más es el de estar íntegramente **al servicio del país y de la humanidad**, de acuerdo con un **sentido ético y de servicio social**, superando constantemente cualquier interés individual.

Desde el elemento filosófico la UNAM cuenta con claridad al mostrarnos el sentido humanista, y de compromiso social que tiene como universidad pública y por lo tanto debe responde a esta exigencia social, al servicio del país y de la humanidad con un sentido ético y de servicio social. El nivel teórico se aterriza en la libre investigación, la libertad de cátedra y la de acoger en su seno todas las corrientes de pensamiento pero sin tomar parte en las actividades de política militante. Y por supuesto la parte política se pone de manifiesto en la estructura administrativa académica de la UNAM, regulada en su mismo Estatuto General. Consideramos que se puede identificar las principales líneas formales del modelo educativo que se puede desprender de la misma legislación universitaria, pero sin olvidar la complejidad que encierra cada uno de los elementos antes comentados

Como se señaló anteriormente en la página electrónica de la Facultad de Derecho de la UNAM se publicó un documento denominado “Visión y Misión”<sup>145</sup>, esto a partir de la nueva administración (2008-2012), el cual nos permitimos citar y resaltar con negritas las partes que consideramos medulares. (El documento completo se puede consultar en el anexo I de la presente investigación). (Las negritas son nuestras).

**“Visión y Misión”** *“La Facultad de Derecho, como parte importante de la UNAM, comparte el anhelo de transformación que anima sus tareas fundamentales: la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, **su misión es formar profesionales del derecho conscientes de la problemática jurídica, social y política del país, técnicamente capacitados para resolver los problemas surgidos de la práctica profesional cotidiana, sensibilizados en la solidaridad social necesaria para enfrentar el momento histórico que vive la Nación; pero sobre todo, conocedores del sistema jurídico mexicano, de sus implicaciones internacionales, de su correlación con la convivencia pacífica de los ciudadanos y de su necesidad para el control de los actos del Estado.**”*

***En materia de enseñanza,** las funciones son formar sólidamente al alumno para el correcto ejercicio del derecho y para que se apropie del conocimiento del marco jurídico vigente, así como desarrollar la capacidad de argumentación e interpretación jurídica, formarlo en temas de vanguardia jurídicos y multidisciplinarios, fortalecer su capacidad analítica para resolver problemas de forma eficiente y generar soluciones eficaces. **Con respecto a la investigación,** la Facultad se encarga de organizar congresos científicos nacionales e internacionales referentes a las disciplinas jurídicas que se imparten en la Facultad. Finalmente, una función muy importante que la Facultad realiza es **divulgar el conocimiento** a través de la revista que ésta edita periódicamente y de aquellas otras publicaciones que considera convenientes. **La actividad académica de la Facultad, está basada en la idea de que enseñar y formar***

---

<sup>145</sup> En: <http://v880.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad&file=mision-vision>. (Consulta: 6 de febrero de 2009).



***son un binomio indivisible, en el principio de que el ser humano puede mejorar por el conocimiento y la libertad, y que puede y debe ser portador de estos valores para difundirlos en la sociedad a la que pertenece. La formación que ofrece no se conforma con estudiar el ser de la sociedad, sino que propone un deber ser de valores éticos dentro de la tolerancia”.***

Una vez citadas las partes centrales del documento nos permitiremos realizar algunos comentarios, indudablemente la existencia de esta propuesta constituye un avance en la Facultad de Derecho ya que no se tenían claramente y de manera expresa las ideas que se señalan, aún cuando pudieren estar en el ánimo de la comunidad. El aspecto filosófico del modelo lo podríamos identificar al momento de señalar la misión de la Facultad. Coincidimos en lo general ya que parte de la propia Ley Orgánica y el Estatuto General de la UNAM. Sólo propondríamos que cuando señala “técnicamente capacitados para resolver los problemas” debería decir “teóricamente y técnicamente capacitados para resolver problemas”, ya que si bien el aspecto práctico es muy importante, no lo es menor el quehacer teórico ya que el estudio del Derecho debe implicar una praxis balanceada ya que de esta manera podrá aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica y a partir de ésta teorizar lo que redundará en la generación de conocimiento jurídico.

Esta primera parte filosófica se complementa cuando señala la enseñanza (y agregaríamos aprendizaje) y formación son un binomio, y la importancia que tiene el conocimiento, la libertad y los valores en la formación de individuos, como marcos de referencia que deben permear en todo los niveles de la institución, es decir se pone de manifiesto el sentido humanista de la universidad.

En el nivel teórico se pueden apreciar grandes líneas generales, a las cuales se podrían señalar complementos específicos, primeramente cuando señala la actividad de la enseñanza, coincidimos con las ideas generales que se expresan, pero en este momento si se agregaran los elementos del constructivismo educativo se daría un mayor sustento para alcanzar los objetivos como la capacidad de argumentación e interpretación, formar al alumno en tema de vanguardia jurídicos o fortalecer sus capacidad analítica. De esta forma la

visión constructivista nos permitiría proponer formas para lograr esas metas propuestas. En el mismo sentido sería de utilidad el enfoque constructivista para actualizar los planes y programas de estudio así como promover el desarrollo y la actualización pedagógica del personal académico ya que brindaría el referente teórico necesario para su implementación.

En el caso de la investigación consideramos que sería necesario abarcar el papel que deben realizar los profesores, especialmente los de carrera en su actividad de investigación como parte de su carga académica, lo cual implica incluso problemas de política del modelo educativo. En este mismo sentido la divulgación del conocimiento no solamente debe entenderse las publicaciones, sino la organización de conferencias, seminarios, congresos, teleconferencias, programas de radio y televisión, incluso la posibilidad de consultar materia en la página electrónica de la Facultad. Si bien en este punto nos centramos en el aspecto teórico y el filosófico del Modelo Educativo de la UNAM y en particular de la Facultad de Derecho, el aspecto político del modelo, implicaría describir elementos netamente administrativos, lo cual desviaría la discusión planteada al inicio. Dicha información se puede consultar a detalle en el Plan de Desarrollo Institucional (2008-2012) de la Facultad de Derecho en su versión impresa o electrónica.<sup>146</sup>

Ante la segunda pregunta ¿cuál es el modelo Educativo que orienta el programa de Maestría en Derecho de la UNAM? Es necesario hacer primeramente un planteamiento general para después entrar al detalle. El Programa de Posgrado en Derecho fue aprobado el 16 de febrero de 1999, por el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales de la UNAM, en el cual las entidades académicas vinculadas con los estudios del Derecho se incorporaron plenamente como participantes: Facultad de Derecho, Facultad de Estudios Superiores de Acatlán; Facultad de Estudios Superiores de Aragón, y el Instituto de Investigaciones Jurídicas.

El Programa de Posgrado en Derecho fue modificado y aprobado el día 23 de enero de 2006 por el Consejo Académico del Área de Ciencias Sociales de la

---

<sup>146</sup> Idem.

UNAM.<sup>147</sup> Es decir el Programa de Posgrado en Derecho implica una actividad colegiada en la toma de decisiones académicas, en las Normas Operativas del Programa se señalan los propósitos y objetivos del posgrado en Derecho y de sus diversos tipos de estudios, resaltaremos en negritas los puntos que consideramos relevantes, así en sus primeros artículos se señala:

“Artículo 1. Es propósito de las Normas Operativas establecer los procedimientos para la operación del Programa de Posgrado en Derecho, el cual comprende la Maestría en Política Criminal, la Maestría en Derecho y el Doctorado en Derecho, de conformidad con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM. Corresponderá a los Consejos Técnicos de las Entidades Académicas participantes, conocer y opinar, de conformidad con el Reglamento General de Estudios de Posgrado, sobre los acuerdos del Comité Académico para el debido cumplimiento de las disposiciones del programa y de sus Normas Operativas.

Artículo 2. El Programa de Posgrado en Derecho (Maestría en Política Criminal, Maestría en Derecho y Doctorado en Derecho) tiene **como objetivo general la formación de juristas del más alto nivel académico y profesional, orientados tanto a la docencia como a la investigación, así como a profundizar y ampliar conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional;** para lo cual cuenta con un plan de estudios para cada Maestría y Doctorado en el que se busca el **riguroso manejo metodológico del conocimiento de las ciencias jurídicas, que les permita participar a los egresados en forma activa, con una actitud analítica, crítica y creativa, en la resolución de los problemas nacionales en ese ámbito.**

Artículo 3. Los estudios de las Maestrías y Doctorado tienen como objetivos específicos los siguientes:

a) **La Maestría en Derecho persigue la formación de juristas y de docentes de alto nivel, con un profundo conocimiento en las áreas de las ciencias jurídicas, promoviendo la difusión de las corrientes dogmáticas,**

---

<sup>147</sup> En: <http://derecho.posgrado.unam.mx/ppd-09/nuestroposgrado/desc.php>. (Consulta: 6 de febrero de 2009).

**filosóficas, políticas y sociojurídicas vinculadas al Derecho en el país, y preparados para impartir la docencia en forma óptima, así como para el ejercicio profesional e inicio en la investigación interdisciplinaria.**

b) La Maestría en Política Criminal persigue la formación de especialistas con alto sentido crítico para enjuiciar las políticas del Estado en materia de prevención y represión de conductas antisociales e integrar grupos de investigación interdisciplinaria en torno a las políticas públicas de control social.

c) El Doctorado en Derecho persigue la formación de investigadores capaces de alcanzar el nivel de conocimiento de frontera para contribuir, a través de investigación original, a la generación de conocimientos nuevos y al desarrollo del pensamiento jurídico nacional. Asimismo, a proporcionar una sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o el profesional del más alto nivel”.

Siguiendo la línea general, el Programa busca ampliar el horizonte de los estudios de posgrado en Derecho para que los nuevos egresados posean una visión más amplia del fenómeno jurídico. Así:

“El Programa de Posgrado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (PPD), actor social en la enseñanza e investigación del Derecho en México, ha decidido responder a los requerimientos actuales, presentando una propuesta de modificación a los planes de estudio de las Maestrías –en Derecho y en Política Criminal- y Doctorado en Derecho, que contribuyan a la resolución de los conflictos sobre la problemática de lo global y lo local. Los cambios que se proponen tienen que ver con los siguientes rubros: El ingreso de profesionales de otras áreas del conocimiento, para el estudio interdisciplinario y multidisciplinario del quehacer jurídico que promueva la pluralidad de los estudios jurídicos, modificando con ello los perfiles de ingreso y egreso.

-Asimismo, se modifican los requisitos de ingreso y la duración de los estudios de las maestrías.

-Se incorporan nuevos campos del conocimiento del quehacer jurídico, así como nuevas líneas de investigación correspondientes a éstos.

-Se autorizan tesis colectivas que garanticen alta calidad en los proyectos de investigación multidisciplinarios y atiendan los problemas relevantes de la agenda nacional.

-Asimismo, con la modificación propuesta se promoverá la publicación de las tesis doctorales y la elaboración de tesis colectivas que impliquen el estudio multi e interdisciplinario.

Los estudios de Posgrado en Derecho demandan la apertura de nuevos espacios para estudios interdisciplinarios y multidisciplinarios. La mayoría de los estudios jurídicos que hasta la fecha se han realizado en nuestro país, se basan en un análisis del problema planteado bajo la perspectiva de una sola disciplina. Sin embargo, es evidente que ningún estudio serio puede ser realizado con base en ese criterio, pues el Derecho de la sociedad se manifiesta en la diversidad y complejidad de conflictos sociales; en consecuencia, el espectro de los fenómenos jurídicos es multirreferencial”.<sup>148</sup>

En este sentido el Programa de Posgrado en Derecho contempla varias entidades académicas y un objetivo general, “la formación de juristas del más alto nivel académico y profesional, orientados tanto a la docencia como a la investigación, así como a profundizar y ampliar conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional”. Se distinguen los estudios de especialidad, maestría y de doctorado. Específicamente en lo relativo a los estudios de posgrado es de resaltar cuando se señala que “La Maestría en Derecho persigue la formación de juristas y de docentes de alto nivel, con un profundo conocimiento en las áreas de las ciencias jurídicas, promoviendo la difusión de las corrientes dogmáticas, filosóficas, políticas y sociojurídicas vinculadas al Derecho en el país, y preparados para impartir la docencia en forma óptima, así como para el ejercicio profesional e inicio en la investigación interdisciplinaria”.

En el caso de la Facultad de Derecho se ofrece la Maestría en Derecho con vertiente pedagógica, vertiente filosófica y la de etnicidad, etnodesarrollo y derecho indígena, cualquiera de estas vertientes comprenden 4 semestres. En el caso de los alumnos que poseen estudios de especialidad realizados en la propia

---

<sup>148</sup> Idem.

División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, sus estudios de Maestría en Derecho sólo contemplan dos semestres y es lo que se denomina comúnmente “maestría especializante”. (Lo anterior sin desconocer la propuesta generada en el año 2008 por la nueva administración en la Facultad, referente a que los estudios de Maestría solamente consistan en un año de preparación) Haciendo una revisión de las materias que se cursan actualmente en el programa de Maestría en Derecho, se señala el siguiente mapa.

## **Maestría en Derecho**

### **TRONCO COMÚN**

#### **PRIMER SEMESTRE**

Epistemología Jurídica.

Metodología Jurídica.

Teoría Jurídica Contemporánea I.

Técnicas de la Investigación Jurídica.

#### **SEGUNDO SEMESTRE**

Teoría de la Argumentación Jurídica.

Informática Jurídica.

Teoría Jurídica Contemporánea II.

Investigación y Expresión Jurídica.

### **ORIENTACIÓN FILOSÓFICA**

#### **TERCER SEMESTRE**

Sociología Jurídica

Historia de la Filosofía del Derecho I.

Lógica I.

Filosofía Política.

#### **CUARTO SEMESTRE**

Ética

Historia de la Filosofía del Derecho II

Lógica II

Optativa

**ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA****TERCER SEMESTRE**

Teoría Pedagógica

Técnicas de la Enseñanza del Derecho I

Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Derecho I

Teoría de la Justicia y de los Derechos Humanos.

**CUARTO SEMESTRE.**

Ética

Técnicas de la Enseñanza del Derecho II

Comunicación y Pedagogía

Optativa.

**MATERIAS OPTATIVAS**

Derecho Comparado.

Técnicas Jurisprudenciales.

Técnicas Legislativas.

Seminario de Tesis.

De esta forma si el alumno elige como sede para sus estudios de Maestría la División de Estudios de Posgrado, se encontrará con este diseño repartido en cuatro semestres o solamente en dos cuando venga con estudios de especialidad. Ante esta situación, nos preguntaríamos: ¿En que radica la diferencia en que el alumno realice sus estudios de Maestría en Derecho en la Facultad de Derecho, a diferencia de otra sede del programa?

Consideramos que la Maestría en Derecho que se imparte en su División de Estudios de Posgrado, debe cumplir con los lineamientos del Programa de Posgrado en Derecho por una parte, pero además debe imprimirle su sello personal teniendo como referencia el modelo de la Facultad de Derecho que son perfectamente compatibles con lo expuesto en las Normas Operativas del Programa de Posgrado en Derecho. Pero agregaríamos que en el aspecto de la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, la División de Estudios de Posgrado tiene una gran responsabilidad ya que es la sede que posee el mayor

número de alumnos inscritos en todos los programas, además de su peso histórico ya que en ella se crean los estudios de posgrado en Derecho en México en 1951.

En el mismo sentido se debe trabajar en los puntos de enseñanza, ya que si bien se busca la excelencia, es necesario plantear líneas de trabajo para realmente alcanzar esta aspiración, y que el alumno se forme con los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales que se deberían buscar en el propio diseño curricular de las materias que se cursan.

Al respecto éstas deben estar estrechamente relacionadas por sus contenidos y objetivos, ya que de lo contrario se pondrían o se quitarían materias sin ver el impacto en la formación del alumno, en esta misma dinámica la actualización y profesionalización de los profesores implicaría realizar una investigación en particular, baste decir que la formación y actualización del personal académico no debe reducirse a cursos netamente legalistas o de conferencias aisladas, sino que deberían consistir en talleres donde se puedan exponer, confrontar y comparar las propuestas de los contenidos de los profesores y que exista realmente una vida colegiada de los académicos, ya que esto enriquece en gran manera la actividad cotidiana en el salón de clases.

En lo referente a la investigación como lo señalamos, la División de Estudios de Posgrado de la Facultad debe constituir un verdadero *centro de investigación, innovador del conocimiento jurídico y formador de investigadores ya sea desde un nivel de Maestría y especialmente el Doctorado*. Esta concepción debe traer como consecuencia revalorar desde otra perspectiva la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, ya que tiene todos los elementos para alcanzar estos objetivos, por ejemplo posee una rica planta docente prácticamente en todas las ramas del conocimiento jurídico, especialmente cuenta con profesores de carrera adscritos al posgrado, de igual forma la variedad y diversidad de enfoques que se encuentran en los profesores por su propia formación, de igual forma cuenta con instalaciones adecuadas para sus tareas y próximamente tendrá nuevas instalaciones para aumentar su capacidad. En pocas palabras la Facultad de Derecho de la UNAM cuenta con un gran potencial para desarrollar las actividades de investigación y de preparación



de los nuevos cuadros en los estudios de posgrado. En este sentido coincidimos con Guillermo Chavolla Contreras cuando señala que el posgrado es la institución educativa que por excelencia debe ser la responsable de la preparación profesional suficiente y plenamente eficaz en el más elevado nivel, para afrontar con el éxito deseado los retos que representan los consabidos cambios e innovaciones.<sup>149</sup>

El Modelo educativo de la UNAM planteado en sus documentos fundamentales, refleja una visión humanista con un carácter social, comprometido con su entorno histórico. La Facultad de Derecho de la UNAM se encuentra en un proceso de aterrizar de una manera más detallada el modelo a su propio diseño curricular. En el caso de la Maestría en Derecho que se imparte en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, debe entenderse como parte de un Programa general, pero se le debe imprimir su propio sello característico para que de esta forma, cumpliendo plenamente con el Modelo de la UNAM y del Programa de Posgrado en Derecho, aporte sus propias características y constituya una propuesta académica institucional sólida para que de esta forma se tenga una razón de peso al elegir hacer los estudios de posgrado en Derecho en la Facultad de Derecho. Con estos elementos hemos revisado cómo el modelo educativo impacta de una manera directa en el diseño curricular y en la planeación de planes y programas de estudio, especialmente en el ámbito jurídico, una vez estudiado lo relativo al Modelo educativo como referente de la Educación Jurídica, pasaremos a analizar en el siguiente apartado la Cultura Jurídica Básica.

## **2. La cultura jurídica básica. Una propuesta para la educación jurídica.**

Como se señaló anteriormente uno de los principales obstáculos con los cuales se enfrenta la educación jurídica es el enciclopedismo, que se manifiesta en el diseño de planes de estudio en los cuales predomina una inmensa cantidad

---

<sup>149</sup> Chavolla Contreras, Guillermo. "Fortalecimiento del Posgrado". En *Investigación Administrativa*. Publicación del Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración. Año. 17. Revista No 71. México. 1991. p. 7

de contenidos de carácter declarativo, generando una tensión en el desarrollo por “cubrir” los temas y de esta forma cumplir con lo previsto por el programa de la materia, indudablemente lo anterior reditúa en un aprendizaje memorístico de corto plazo en el mayor de los casos.

José de Jesús Bazán Levy señala que perdidos los espejismos de la totalidad, nos quedan, y aquí está el meollo del asunto, las posibilidades de la intensidad. Si el enciclopedismo resulta imposible y encima desventajoso, por la rapidez con que se transforman los conocimientos y se desglosan sus relaciones, podemos acudir a lo fundamental, es decir, a los conocimientos y habilidades que nos permiten en cada campo adquirir otros, a los saberes de los que demás saberes y decisiones dependen.<sup>150</sup>

De esta forma, el concepto de cultura básica en el aspecto educativo hace referencia a que las disciplinas sean enseñadas como materias que desarrollen habilidades intelectuales que permitan a los alumnos usar el contenido disciplinario de las mismas para comprender y actuar sobre su entorno, así como adquirir herramientas académicas para proseguir sus estudios. De lo anterior se desprende que el sentido de la cultura básica manifiesta una propuesta educativa que pone énfasis en los desempeños y logros de los alumnos en correspondencia con una idea de escuela que busca que la adquisición de conocimientos resulte de un saber útil, crítico y contemporáneo de la sociedad de que se forma parte.

La cultura básica, es decir, la posesión de habilidades intelectuales que permiten un crecimiento intelectual autónomo, en principio no debe, a lo que inclinarían ciertas formulaciones, concebir su adquisición como un proceso abstracto y genérico que permitiría con un movimiento único apoderarse de todas las claves de todas las ciencias o, peor aún, de la clave única imaginaria que abre el acceso a toda la ciencia.<sup>151</sup> La cultura básica constituye una síntesis que

---

<sup>150</sup> Bazán Levy, José de Jesús. “Acerca de Algunos Conceptos fundamentales para la Definición del Bachillerato Universitario” En: <http://www.anui.es/servicios/publicaciones/revsup/res077/art1.htm> Consulta: (3 de enero de 2010).

<sup>151</sup> Bazán Levy, José de Jesús. “Un Bachillerato de habilidades Básicas” En: <http://www.anui.es/servicios/publicaciones/revsup/res065/txt4.htm#top> Consulta:(3 de enero de 2010)

permita alcanzar los objetivos educativos de una manera significativa, y se ve reflejada en la formación de los alumnos, en conocimientos tangibles, concretos y que le sirvan en lo cotidiano o en su desempeño profesional.

La cultura básica incluye en primer lugar todo lo que sirve para saber más individual y socialmente, las habilidades y las técnicas, los procedimientos del trabajo intelectual: leer, utilizar el diccionario, manejar procesadores de palabras, consultar bibliotecas y bancos de información, pero también tomar notas, resumir, glosar, comentar, elaborar ficheros, interpretar tablas y gráficas, preparar un manuscrito, corregir, escuchar, discutir, acordar. Estas habilidades deben ser objeto de una enseñanza metódica y explícita y no dejarse a la casualidad de los descubrimientos personales, a veces tardíos y por ende mutiladores. La cultura básica comprende asimismo actitudes, como la exigencia de racionalidad para fundar sus propias afirmaciones y no admitir sin ella las ajenas, la libertad para no someterse a ninguna exigencia arbitraria ni humana ni divina, y la solidaridad arraigada en la conciencia de depender de los otros en la cultura con ellos compartida como instrumento de transformación eficaz del mundo.<sup>152</sup>

La cultura básica es una construcción social tanto individual como colectiva en donde los conocimientos obtenidos por el alumno, le sirven en la realidad, como un elemento transformador de su entorno, y deje de ser un agente pasivo en la comunidad. Esta cultura debe alcanzarse de manera metódica, es decir, la planeación de los procesos educativos son fundamentales para alcanzar las metas educativas y no convertir la enseñanza aprendizaje en un quehacer improvisado sin fundamento y dirección. De igual forma la visión de un alumno crítico se alcanza mediante un análisis de las diferentes propuestas para ver su sustento, lo que implica formar a los educandos en valores y actitudes como la libertad, la tolerancia, el respeto, y hacerlos comprender su doble papel en la sociedad: como integrantes de ésta y como agentes de cambio, de transformación de su entorno mediante las herramientas por excelencia como lo son el trabajo y el lenguaje, como señalaba Vigostky. La cultura básica universitaria se presenta también como

---

<sup>152</sup> Bazán Levy, José de Jesús. “Acerca de Algunos Conceptos fundamentales para la Definición del Bachillerato Universitario”. Ob. cit.

necesariamente participativa y comprometida con las transformación del entrono cultural y social.<sup>153</sup>

Al ser entendida la cultura básica como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores saberes y prácticas, ésta es vista no como el aprendizaje de datos y conceptos sino como la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos, se esta aludiendo a un planteamiento formativo. En la noción de cultura básica se tiene un conglomerado de aprendizajes que como grandes lineamientos sirven para delimitar la selección de los aprendizajes en los programas de estudio, nos referimos a los aprendizajes relevantes.<sup>154</sup>

Los aprendizajes relevantes son las acciones que se llevan a cabo con los temas de las asignaturas, es decir lo que los estudiantes logran y hacen con los contenidos. Los aprendizajes tienen que ver con la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la temática de las disciplina. Tienen que ver con la adquisición de lo básico y/o relevante que se debe conocer en cada asignatura, expresándose en el manejo de una serie de habilidades, desempeños o capacidades que ponen en juego un contenido temático y la selección de estos aprendizajes debe ser relevante para la vida escolar y social de los estudiantes.<sup>155</sup>

Por otra parte, para Carreón, si la educación es considerada como uno de los factores principales que contribuyen al desarrollo del individuo y la nación, y por tanto al mejoramiento de la calidad de vida, se desprende que necesariamente la educación debe ser pertinente a la tradición histórica, social y cultural del país, a sus metas de desarrollo nacionales, a las condiciones socio-económicas, al medio ambiente, a los recursos naturales y a los objetivos y aspiraciones que forman parte de la calidad de vida de la comunidad.

---

<sup>153</sup> Palencia Gómez, Javier. "Por qué, para qué del Bachillerato. El Concepto de Cultura Básica y la Experiencia del CCH". En: Deslinde. Cuadernos de Cultura y Política Universitaria. No. 152. agosto. CESU. Coordinación de Humanidades. UNAM. México. 1982. p. 14

<sup>154</sup> García Camacho, Trinidad. "Aprendizajes Relevantes. La Experiencia del Colegio en la Modificación de sus Programas de Estudio". En. Eutopía. Publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades. No 2 Abril Junio. UNAM. México. 2004. p.8

<sup>155</sup> Idem. p. 12

En este contexto, la relevancia puede ser considerada desde tres ángulos, en relación con la calidad de la educación:

- La necesidad de arraigarla en valores nacionales y lograr la identidad cultural.
- El fortalecimiento de eslabones entre la educación y el desarrollo, y la integración con el mundo del trabajo.
- Su relación con el nuevo medio ambiente que ha estado creando la revolución científica y tecnológica que afecta ahora la vida de las personas.<sup>156</sup>

La educación debe verse en su dimensión histórica, ya que no es producto aislado, por lo tanto la relevancia de los aprendizajes implica una retomarlos desde una perspectiva social. Para Jacques Delors la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por ultimo, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.<sup>157</sup> Este punto (que desarrollaremos más adelante) complementa las ideas de lo que debemos entender por aprendizaje significativo como parte central de la cultura básica.

El concepto de cultura básica ha sido estudiado e implementado en el diseño curricular y por ende en los planes de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. Desde la reforma de 1996, se implementó un cambio muy importante en la teorización de las actividades académicas del Colegio, influidas principalmente con una perspectiva constructivista. En el caso de la materia de Derecho I y Derecho II, materias optativas del 5 y 6 semestre del

---

<sup>156</sup> Carreón, Ramírez, Luis. “¿Qué Debe Enseñarse en la Educación Media Superior?” En Eutopía. Publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades. No 1 enero marzo. UNAM. México. 2004. p.104

<sup>157</sup> Delors, Jacques. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO. México. 1997. p. 91

programa de estudio, se elaboró un concepto de cultura jurídica básica, para orientar el diseño de los contenidos, objetivos, estrategias de aprendizaje y formas de evaluación. Este concepto se generó en función del modelo educativo de la UNAM y del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Trinidad García Camacho, siguiendo las ideas de Bazán Levy<sup>158</sup> precisa los principales aspectos en que la cultura básica se materializa en el quehacer cotidiano:

1) La irreductibilidad del modelo educativo del Colegio a sus aspectos políticos o pedagógicos, y la caracterización de la cultura básica por sus enfoques y contenidos académicos. La cultura básica es un proyecto eminentemente académico, aún cuando estamos conscientes que en el modelo educativo existe un elemento político. Debemos realzar este punto, ya que de lo contrario el mismo concepto de cultura básica se podría reducir a meras directrices políticas de un grupo en específico, olvidando a la misma comunidad académica.

2) La necesidad de descargar los programas de estudio de la acumulación enciclopédica. Esto se ha estudiado ampliamente con anterioridad, solo basta recordar que los programas no deben de agotarse en una gran cantidad de temas, los cuales, no tienen un verdadero significado en nuestros alumnos.

3) La caracterización de la cultura del Colegio (del CCH) como básica, no sólo por dar prioridad a las materias fundamentales, sino por privilegiar en ellas los principios productores del saber. Es decir, se debe dar énfasis a que el alumno posea las herramientas necesarias para que sea un verdadero constructor de su conocimiento y no un mero reproductor de éste. Esto implica un trabajo arduo en el diseño de los contenidos y objetivos de los programas para hacer realidad este punto, por lo que es necesario tener presente los lineamientos del modelo educativo de la institución educativa en cuestión.

4) El papel central de las habilidades del trabajo académico (la participación y la interacción en clase, la producción oral y escrita, la investigación, el uso de la biblioteca y el laboratorio, el trabajo en equipo) en una formación de esta

---

<sup>158</sup> García Camacho, Trinidad. "El modelo Educativo y la Cultura Básica". Ob.cit. p. 7

naturaleza. El alumno constituye el centro del proceso educativo, por lo mismo debemos centrarnos en que el alumno cuente con las habilidades necesarias para generar conocimiento, habilidades que aprenderá en sus diversas materias. Habilidades que deben fomentarse en el mismo desarrollo de la clase, de manera activa a lo largo de los cursos.

5) La idea de lo básico como enfoque necesario para mantenerse actualizado ante el crecimiento exponencial de los conocimientos científicos, su reorganización continúa y el avance del saber tecnológico. La cultura básica no debe entenderse como algo estático e inmutable, al contrario debe ser actualizada constantemente en virtud de los avances mismos del conocimiento, lo que obliga un constante trabajo académico de investigación para estar al día.

6) La relaciones de la cultura básica con los valores y comportamientos en transformación en las sociedades contemporáneas. Los valores son un aspecto fundamental en la formación de los alumnos, por esto debemos reflexionar sobre qué valores y actitudes se forman en el salón de clases de manera cotidiana, es decir teorizar desde un aspecto moral nuestra actividad docente. Recordemos que en la clase se desarrolla una visión de la propia educación, incluso sin haberlo planeado, situación que se explica con el llamado currículum oculto. No olvidemos que aún cuando una clase pudiera ser meramente informativa, siempre se trabaja la parte valorativa y se proyecta una visión educativa.

7) El aprendizaje de la cultura básica en términos de adquisición de las habilidades intelectuales por área de conocimientos y materia, que posibilitan el aprender a aprender. Es necesario generar una visión amplia de toda la formación que se busca construir en el alumno, es decir determinar sus perfiles de ingreso y egreso de acuerdo con los mismos planes y programas de estudio para alcanzar los fines mismos del modelos educativo.

8) La necesidad del profesorado de carrera como condición académica de posibilidad de este modelo. Como lo señalamos anteriormente debemos profesionalizar la actividad docente, y dejar la concepción de que ésta como una tarea marginal en el quehacer del profesional del Derecho.

Indudablemente un cambio de este tipo ha generado una gran discusión en el ámbito académico del Colegio, sin embargo se entiende que el CCH debe ser “un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional”, en donde se busque la formación de individuos críticos con un sentido social y humanista. En el programa de estudio de la Materia de Derecho I y Derecho II, se encuentra la definición de cultura jurídica básica. “Por cultura jurídica básica se entiende no sólo la adquisición de conocimientos elementales y habilidades por el alumno, sino también la internalización de valores y actitudes: de interés por la ciencia jurídica, que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados y lo lleven a vincular la teoría con la práctica, y de colaboración, solidaridad y honestidad para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social”.<sup>159</sup> De la presente definición identificamos los siguientes puntos centrales.

- 1) Conocimientos y habilidades de los alumnos.
- 2) La internalización de valores y actitudes.
- 3) Que sean de interés de la Ciencia jurídica.
- 4) Que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados.
- 5) La vinculación teoría y práctica.
- 6) La colaboración, la solidaridad y honestidad.
- 7) Participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social.

La cultura jurídica básica (CJB) implica una forma distinta de abordar la implementación del modelo educativo y de igual forma, de hacer posible las metas planteadas. Es necesario que refleje la idea de un aprendizaje significativo ya que a partir de éste se puede combatir claramente el aprendizaje enciclopédico. La definición de CJB resalta varios elementos, primeramente es de señalar que implica por una parte la idea de conocimientos relevantes, es decir una separación para efectos del proceso de enseñanza aprendizaje, este punto lo desarrollaremos en el siguiente apartado.

“Que sea de interés de la Ciencia Jurídica”, en este punto debe entenderse de manera amplia. Cuando se habla de ciencia jurídica se hace referencia a una

---

<sup>159</sup> En: <http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/derecho/derechoiyii.pdf> (Consulta: 7 de Febrero de 2009).



disciplina con su método que delimita su objeto de estudio. Si bien es cierto que en el programa de estudio institucional tiene un referente teórico para determinar sus aprendizajes relevantes, en virtud de la libertad de cátedra el docente puede delimitar los aprendizajes que él considere relevantes. Este punto no debe entenderse como una imposición de un pensamiento único, por las características de la UNAM se permite una gran libertad para que al momento de realizar su programa operativo identifique lo que realmente es importante para el alumno en virtud de su enfoque teórico.

“Que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados”; el conocimiento adquirido por el alumno no comprende meramente conceptos o definiciones, implica procedimientos y actitudes. Estos conocimientos deben servirle al alumno para aprender a aprender, a criticar, plantear problemas, es decir, herramientas que le sirvan al alumno en su actividad académica, como principal actor del proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Rafael Sánchez Vázquez desarrolla el alcance de este punto al señalar que los postulados (aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a ser) pueden ser punto de partida para establecer un marco referencial que permita contar con criterios orientadores para la docencia y su ejercicio. El aprender a hacer en lo jurídico significa: comprender la práctica jurídica, a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Es decir, la preocupación fundamental del docente y del estudiante en este aprendizaje significativo, consiste en adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que les permita llevar a cabo tanto el proceso judicial como cualquier otra diligencia judicial. Además, realizar sus trabajos de investigación jurídica. Agregaríamos también cualquier quehacer jurídico como lo es la actividad administrativa o la docencia. Indudablemente la relación entre teoría y práctica encierra un nexo fundamental para alcanzar los objetivos mismos de un aprendizaje significativo del Derecho en el alumno.

El aprender a aprender en el ámbito del Derecho, consiste primordialmente, en generar conciencia en los estudiosos de esta disciplina. En el sentido de que, el Derecho como todo objeto de estudio científico, se encuentra en constante reflexión y transformación. Consecuentemente, es un requisito sine qua non, el

tener una mentalidad abierta a los cambios de las instituciones jurídicas de la legislación y de jurisprudencia. Por lo tanto, el aprender a aprender en lo jurídico significa, entre otras consideraciones, el contar con una actualización permanente de la información y formación jurídica. Esta actividad implica un trabajo en gran medida de iniciativa del alumno, es decir, éste deberá poseer las herramientas técnicas y metodológicas para investigar en las diversas ramas del Derecho. Por lo anterior, con una visión meramente enciclopedista, no lograríamos alcanzar dicho objetivo: el de tener un alumno constructor del conocimiento

Finalmente, el aprender a ser en lo jurídico significa que el estudioso del Derecho adquirirá los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que le permitan con meridiana claridad desempeñar adecuadamente su profesión; llevar a cabo, trabajos de investigación jurídica. Igualmente, logrará una sensibilidad de la importancia de su papel histórico y de su comportamiento social para luchar por el respeto al Derecho. Consecuentemente, coadyuvar en la solución de los problemas sociales de acuerdo a la equidad y a la justicia.<sup>160</sup> Se reafirma ese compromiso social del alumno, que ha construido su conocimiento como un producto histórico social, y especialmente, tener una visión eminentemente social del Derecho el cual se desarrolla en un tiempo y espacio específico.

La vinculación de teoría y práctica es fundamental en el estudio del Derecho, estas relaciones entendidas como praxis, deben constituir un referente en los estudios jurídicos, ya que si bien se puede realizar un desarrollo eminentemente teórico, la complejidad de nuestro tiempo exige del estudioso del Derecho una visión amplia del análisis jurídico.<sup>161</sup> Como señalamos anteriormente

---

<sup>160</sup> Sánchez Vázquez, Rafael. "Notas para un Modelos de Docencia Diferente al Sistema de Enseñanza Tradicional del Derecho". En Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo XLIV Mayo Agosto 1994. No. 195-196. México 1994. pp. 208-211

<sup>161</sup> Para una revisión de la importancia de la práctica jurídica y estudio de las llamadas clínicas nos remitimos a: Blázquez Martín, Diego."Apuntes Acerca de la Educación Jurídica Clínica En: [Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política N°. 3, 2005-2006](http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf) , pp. 43-60 En: [http://universitas.idhbc.es/n03/03-04\\_blazquez.pdf](http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf) (Consulta: 30 de marzo de 2010).

nuestra educación jurídica ha sido eminentemente teórica, dejando los aspectos prácticos como algo residual y que se aprenderían solamente fuera de las universidades. La CJB abarca este punto con el objeto de que el alumno a través de un conocimiento teórico práctico, constituya un conocimiento significativo sólido que le permita tener una sólida formación jurídica. Finalmente, mediante el fomento de los valores de colaboración, solidaridad y honestidad en el propio desarrollo del curso, se deben formar alumnos para que participen en el mejoramiento de la vida social, es decir con el compromiso del alumno universitario con su sociedad, consciente de su realidad y sea partícipe de ésta.

Este primer acercamiento a la CJB nos brinda la oportunidad para poner de manifiesto que desde un enfoque constructivista y partiendo de un modelo educativo podemos trabajar los llamados aprendizajes relevantes, de esta forma debemos centrarnos en lo que realmente necesita el alumno al abordar una materia en particular, incluso en todo el plan de estudios.

Este no es un tema sencillo ya que implica foros de discusión, el trabajo colegiado de profesores, propuestas académicas, divulgación del modelo educativo, enfoque didáctico, y especialmente un constante trabajo académico en el salón de clases. Los aprendizajes relevantes, reiteramos, no deben entenderse como una imposición sino una propuesta para que el docente con su marco de referencia y su experiencia trabaje el material jurídico educativo.

Se puede decir que esta definición de CJB que hemos citado se refiere a estudios de educación media superior, como lo es actualmente el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, y no a educación superior y por lo tanto no es aplicable a nuestro objeto de estudio. Hemos hecho referencia a lo largo de la presente investigación, de la importancia del aprendizaje significativo desde un enfoque constructivista, en este sentido creemos que tomando como base la anterior definición podemos elaborar una propuesta para los estudios de educación superior y posteriormente otra para los de posgrado.

---

Podemos decir que la CJB para los estudios jurídicos (en general) a nivel superior, implica los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas a partir de un enfoque jurídico específico que le permitan al alumno construir una concepción teórico práctica del Derecho, en el contexto histórico social del cual es parte y agente activo.

Esta propuesta para los estudios jurídicos a nivel superior permite abarcar todas las materias que conforman un plan de estudios de la licenciatura en Derecho, resaltando que se debe partir de una propuesta. De igual forma resaltamos la idea de praxis del conocimiento y compromiso social del alumno. Con base en lo anterior se debe generar una intensa vida colegiada de los profesores para discutir e intercambiar ideas en torno a los aprendizajes que buscan cada uno de los profesores, para conocer diversas posturas y enfoques, que sean foros de retroalimentación académica y permitan generar programas institucionales de las materias más ricas y lo más importante fomentar los programas operativos de los profesores.

Partiendo de lo anterior proponemos una definición de CJB para los estudios de posgrado en la Facultad de Derecho de la UNAM, atendiendo a sus particularidades, contexto y nuestras experiencias académicas.

*La CJB a nivel posgrado en los estudios jurídicos consiste en los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas a partir de un enfoque específico que le permitan al alumno de especialidad formarse como profesionales en el campo de las ciencias jurídicas que profundicen y amplíen los conocimientos y destrezas requeridos en el ejercicio profesional de un área específica. Al alumno de maestría el iniciarse en el estudio del pensamiento iusfilosófico, la investigación interdisciplinaria y la docencia a nivel superior. Al alumno de doctorado el de generar conocimiento jurídico de frontera, lo anterior en el contexto histórico social del cual es parte y agente activo.*

La anterior definición busca abarcar los programas de posgrado que se imparten en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, en primer lugar se resalta el punto de los aprendizajes relevantes (como ya se mencionó) que implican un enfoque específico. En el caso de especialidad

se resalta el aspecto profesionalizante que se busca mediante este tipo de estudios. Queremos centrar nuestro análisis al tema de maestría en Derecho identificando los siguientes puntos:

- a) Iniciarse en el estudio del pensamiento iusfilosófico.
- b) Iniciarse en la investigación interdisciplinaria.
- c) La docencia a nivel superior.

Uno de los objetivos de los estudios de posgrado es que el alumno posea un riguroso análisis metodológico, y la forma de que el alumno aprecie el alcance y la construcción del razonamiento jurídico es mediante el estudio iusfilosófico. Mediante la identificación del marco teórico filosófico, el alumno puede distinguir con claridad cuál es el método adecuado, sus alcances y límites, así como delimitar el objeto de estudio, esta actividad que a primera vista parece algo simple, pero en realidad es el punto central del “riguroso análisis metodológico”. Estas herramientas de análisis sólo se pueden apreciar y distinguir mediante un estudio iusfilosófico, de ahí que identifiquemos uno de los puntos centrales que debe perseguir la CJB en el Posgrado, en especial en el caso de la Maestría en Derecho.

El iniciarse en la investigación interdisciplinaria es resultado de una correcta metodología, enfocada a la interdisciplina, entendiendo a ésta cuando el objeto de estudio es visto por varios profesionistas con su enfoque, pero todos hablan un mismo lenguaje. La interdisciplina aporta al análisis los avances teóricos que cada disciplina ha consolidado y permite comprender mejor los problemas, gracias a las perspectivas compartidas.<sup>162</sup> En el caso del Posgrado de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, es común encontrar entre sus alumnos licenciados en otras disciplinas diferentes al Derecho como Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Economía, Contaduría, Filosofía, incluso de las Ciencias Naturales. En este sentido la interdisciplina se da al analizar lo jurídico desde el enfoque de cada disciplina, pero todos tienen presente la concepción

---

<sup>162</sup> Garduño Rubio, Tere y Guerra y Sánchez, Ma. Elena. Una Educación Basada en Competencias. Ediciones SM. Colección Aula Nueva. México. 2008. p.21.

propiamente jurídica aprendida en el posgrado, con lo cual se enriquece el debate en clase y se busca que se refleje en las investigaciones hechas en la División.

En lo referente a la docencia a nivel superior, nos referimos a formar verdaderos profesionales de la Docencia en materia jurídica, aptos para desempeñar dicha actividad académica en los niveles del licenciatura y en su caso de posgrado, en este sentido posee una especial importancia la llamada vertiente pedagógica de la maestría. Este punto es muy importante ya que desde esta perspectiva la Facultad posee con su División de Estudios de Posgrado, un centro donde se deben formar las nuevas generaciones de profesores, no sólo iniciados en la investigación sino con sólidas herramientas docentes que le permitan alcanzar con éxito su tarea. Estamos de acuerdo con Chavolla cuando señala que el magisterio es la clave que permite abrir la puerta de las capacidades creativas de todo alumno, con las cuales podrá liberar sus maravillosas cualidades de cualquier inhibición, pero es necesario hacer un cambio radical en la formación de éstos.<sup>163</sup> Por lo anterior, se podría hacer una investigación especial de cómo formar profesores de las diversas materias jurídicas desde un enfoque constructivista. Si bien es una línea de estudio amplia, consideramos que una serie de cursos para los docentes, que se impartan de manera obligatoria en los periodos intersemestrales, deberían comprender los tópicos del modelo educativo de la Facultad de Derecho, el enfoque didáctico y la instrumentación didáctica.

En el primer tema, el conocimiento del modelo educativo brindaría las bases necesarias para ubicar y sentar los fundamentos de la actividad docente para el profesor. En el caso del enfoque didáctico se debe trabajar el propio marco desde el cual trabaja el docente, es decir brindar sus herramientas teóricas para entender su actividad cotidiana. Una vez comprendido su propio enfoque por parte del profesor es necesario que reflexione sobre cómo llevar a cabo su marco de referencia a la práctica en el salón de clase mediante la instrumentación didáctica, es decir revisar las técnicas adecuadas para realizar su tarea docente y alcanzar los objetivos educativos planteados desde el propio diseño curricular. Los profesores adquirimos el compromiso de desarrollar un ambiente de comprensión

---

<sup>163</sup> Chavolla Contreras, Guillermo. Ob.cit. p. 8

y de creatividad para que los estudiantes amplíen los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para poder desempeñar de manera eficaz su profesión. También formales un criterio y una mentalidad abiertos a la investigación jurídica.<sup>164</sup> En este sentido se busca que el nuevo docente incentive un aprendizaje significativo en sus alumnos con su actividad centrada en los aprendizajes relevantes y conocer de las técnicas adecuadas para llevar a feliz término los propósitos antes mencionados.

Al respecto coincidimos con Napoleón Conde Gaxiola cuando señala que el educador es un ser social, está instalado en el interior de un tejido societal. Tiene intereses, actitudes, origen y posición de clase social. El lado cuestionable de algunas pedagogías absolutistas es ignorar este importante aspecto de la formación profesoral. A veces se pretende situar al maestro como una entidad asocial, olvidando que tiene necesidad de un salario suficiente, de estímulos económicos, de reconocimiento a su labor docente, etc. No sólo es viable ofrecerle cursos de “didáctica general”, “historia de la educación” o “Práctica docente”, sino dialogar en torno a sus expectativas sociales. De esta manera entenderemos mejor su práctica cotidiana. En esa medida vislumbramos una intencionalidad social tipificada en el concepto sociedad: el proyecto de país, la idea de escuela, la propuesta de organización magisterial, la noción de comunidad, las ideas sobre el valor de su trabajo y otras cuestiones más. A mi juicio, no se puede abordar un programa de formación magisterial si se prescinde del análisis social, donde se genera la educación y la instrucción. El educador es un ente histórico, tiene un pasado, un presente y un devenir; está dotado de una inmanencia y de una trascendencia, de necesidad y libertad, es una persona que toma conciencia de sí mismo a través de la reflexión de sus orígenes, evolución y devenir.<sup>165</sup>

Finalmente para el caso del Doctorado en Derecho se señala que el alumno debe de generar conocimiento jurídico de frontera, en el entendido de que mediante el uso de un marco teórico, el método y un manejo de las técnicas de

---

<sup>164</sup> Sánchez Vázquez Rafael. “La Importancia de la Tecnología Educativa en la Enseñanza del Derecho”. En Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Nueva Serie. Año. XXV. No. 74. Mayo Agosto 1992. UNAM. México. 1992. p. 497

<sup>165</sup> Conde Gaxiola, Napoleón R. Hermenéutica Analógica y Formación Docente. Torres Asociados. México. 2005. pp. 101, 102.

investigación adecuadas, el doctorando estará en posibilidad de generar verdaderos problemas de investigación jurídica, que constituyan líneas de estudio originales, con actualidad y relevancias teórica en alguna rama del conocimiento jurídico.<sup>166</sup>

Aún cuando se rebasan los objetivos de la presente investigación, es necesario señalar la importancia que posee este punto, el preguntarnos: ¿cómo, de qué manera y con qué enfoque formamos Doctores en Derecho? En el caso de la Facultad de Derecho podríamos señalar que existe una gran libertad en las líneas de estudio. Por lo tanto, no hay una visión dominante en la manera de abordar y responder las preguntas antes mencionadas. Basta señalar que cada uno de los alumnos del doctorado cuenta con un Comité Tutorial personalizado, por lo que se puede afirmar que existen múltiples formas de trabajo con cada uno de los estudiantes del doctorado de la Facultad de Derecho de la UNAM, lo que no implica un desorden administrativo, sino una riqueza de enfoques en la manera de trabajar por parte de alumnos y tutores. Por lo anterior, la CJB en los estudios jurídicos a nivel superior tanto de licenciatura y de posgrado, constituye una propuesta orientadora en la generación de planes y programas de estudio. No es una limitante a la libertad de cátedra que existe en la UNAM, sino sólo una herramienta que permita al docente plantear su actividad docente para alcanzar un verdadero aprendizaje en sus alumnos, independientemente del contenido de su materia.

Debemos reflexionar sobre nuestra propia institución, por lo que el modelo educativo y la CJB son como un escalón más en la implementación práctica de un cambio. Deben estar presentes en el centro del proceso de enseñanza

---

<sup>166</sup> Al respecto Serafín Ortíz Ortíz señala lo siguiente respecto al conocimiento frontera: “La enseñanza del Derecho del más elevado nivel guarda una relación simbiótica con la producción del conocimiento jurídico, es decir, en el posgrado es imprescindible la articulación docencia-investigación. Así, se puede afirmar que la generación de conocimiento se constituye en la enseñanza y el intercambio de información, razón suficiente para sostener que la información con que se cuenta ha de ser el conocimiento de frontera, que ofrezca la posibilidad de generar y orientar el conocimiento para resolver de los problemas sociales de una mejor manera o bien proponer soluciones alternativas innovadoras a los problemas existentes”. Ortíz Ortíz, Serafín. “Educación Jurídica y Posgrado en México”. En Derecho y Cultura. No. 14-15 Mayo- Diciembre. México. 2004. p. 56



aprendizaje siendo el alumno, el constructor de su conocimiento. La CJB debe impactar en la elaboración de planes y programas de estudio en un primer momento y, posteriormente, en los profesores y alumnos. Vamos por partes: en el caso de planes y programas, éstos deben ser elaborados con base en los conocimientos relevantes y así evitar el enciclopedismo. Mediante la CJB se posee una poderosa herramienta para el diseño y estructuración de dichos documentos. Sin embargo estamos conscientes de la dificultad que encierra esta tarea académica, ya que el trabajo colegiado es complejo, pero a su vez enriquecedor. Determinar las materias, su posible seriación y su papel en todo un programa son actividades complejas por la diversidad de opiniones que pueden llegar a existir en la comunidad académica, pero es un ejercicio enriquecedor que refleja sus frutos a mediano o largo plazo.

Por otra parte, en el caso de los profesores, la CJB les permite orientar su trabajo en su diseño de programas operativos con su particular enfoque, centrando su atención en las principales herramientas que busca formar en el alumno. El trabajo cotidiano en el salón de clase puede llegar a ser caótico sino se tiene claramente lo que se busca mediante los complejos procesos de enseñanza aprendizaje. La CJB es un poderoso referente para el docente en el diseño de sus clases y sus diversas actividades que realiza en el grupo, tales como el trabajo en equipos, exposiciones, controles de lectura, sólo por mencionar algunos.

Para los alumnos, la CJB constituye un referente esencial para poder encausar su trabajo, no únicamente en el salón de clase, sino como guía para su propia formación al llevar a cabo la actividad de investigación dentro de su propio aprendizaje. La CJB debe constituir la guía para el trabajo del estudiante a lo largo de sus estudios, no sólo en una materia en especial, sino en todas. Como se señaló anteriormente, lo que buscamos es que los alumnos aprendan a aprender, a hacer y a ser, lo cual no es tarea sencilla, sin embargo con una educación basada en la CJB realmente el alumno deberá contar con las herramientas necesarias para que continúe con la construcción del conocimiento jurídico, ya que sería imposible aprender todo el saber jurídico en unos cuantos cursos.

Finalmente, la educación jurídica debe ser replanteada de su forma tradicional, y pasar a otro nivel en donde lo importante es la construcción del conocimiento jurídico, teniendo como actor principal al alumno. La CJB debe orientar la actividad académica en diferentes momentos, desde su planeación hasta su instrumentación en el salón de clases, lo anterior encierra una nueva concepción sobre la misma educación jurídica, alejada de las concepciones únicamente teóricas del Derecho, o enciclopedistas. Necesitamos una nueva educación jurídica que realmente vea por el alumno, en donde el trabajo colegiado sea la nota relevante de la vida académica, la constante reflexión sobre planes y programas de estudio, un intenso programa de formación docente, la programación de cursos de los alumnos sobre técnicas de aprendizaje, la elaboración de nuevos libros de texto y manuales, el diseño de material didáctico para las clases, el repensar, incluso, las mismas instalaciones de la institución; en síntesis la Cultura Jurídica Básica debe constituir la pieza que enlaza el modelo educativo y su instrumentación en la realidad cotidiana en la escuela.

De esta forma mediante el análisis de la CJB, podemos pasar al estudio de los problemas relativos al diseño curricular constructivista en los estudios de posgrado en Derecho, lo cual permitirá ofrecer una propuesta específica al final de la investigación.

### **3. El Diseño curricular constructivista en los estudios de posgrado en Derecho. El caso del programa de Maestría en Derecho.**

Una vez que hemos generado una propuesta de educación jurídica básica para nuestros estudios jurídicos de licenciatura y de posgrado, especialmente referido al campo de la maestría en Derecho, es necesario reflexionar en torno al problema de la planeación curricular en los estudios de Maestría en Derecho, como un posible proyecto para la Facultad de Derecho de la UNAM, primeramente abordaremos algunos planteamientos generales, para que posteriormente centremos la reflexión sobre los estudios de posgrado.

Como se ha desarrollado en capítulos anteriores, el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones, pero no son en sí las acciones mismas. Si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones, el currículum guía el proceso de enseñanza-aprendizaje explícitamente; esto es, se expresa claramente, “a la vista” de educandos y educadores.

Cuando nos referimos a currículum tradicionalmente se identifican algunos componentes o elementos, que podemos señalar a continuación.

1. Objetivos curriculares. Son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico, particular, de enseñanza-aprendizaje.
2. Plan de estudios. Es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.
3. Programas de estudios o cartas descriptivas. Son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.
4. Sistema de evaluación. Es la organización adoptada respecto de la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos. Mediante este sistema se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares.

Conviene destacar que el currículum es un sistema, en cuanto que es un todo organizado cuyas partes son interdependientes; los cuatro elementos destacados deben estar coordinados entre sí para que se logre el propósito central de todo currículum: guiar un proceso de enseñanza-aprendizaje, organizándolo. Un currículum en el cual no hay concordancia entre sus elementos, provoca una conducción desordenada y hasta contradictoria de la enseñanza y el aprendizaje.<sup>167</sup>

---

<sup>167</sup> Arnaz, José A. La Planeación Curricular. Trillas. México. 2007. p. 12

No olvidando que cuando se ponen en práctica los elementos del currículum, no siempre se aplican estrictamente, ya que en la realidad existen múltiples variables, pero siempre se debe tener un control para no generar contradicciones en la propia implementación. La propia práctica nos mostrará la utilidad del propio currículum o sus insuficiencias para ser modificado o incluso cambiado por otra propuesta. Lo anterior implica lo que se denomina el desarrollo del currículum, es decir su elaboración, su instrumentación, aplicación y evaluación.

La construcción de un currículum se inicia al formular los objetivos curriculares, pues en ellos se encontrará la razón de ser, la justificación y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que será guiado por el currículum. Dicho en otras palabras: lo primero que hemos de hacer al elaborar la guía de un proceso de enseñanza-aprendizaje, es definir lo que hemos de obtener con dicho proceso, es decir, sus objetivos. Mediante los objetivos curriculares se hace una descripción global de los aprendizajes que deben producirse al mismo tiempo de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje.<sup>168</sup>

Para llevar a cabo esto, la definición de cultura jurídica, desarrollada en el apartado anterior, constituye una herramienta valiosa el poder determinar cuáles son los objetivos que deseamos buscar en los estudios de Posgrado en Derecho, ya que la propia CJB, encierra el modelo educativo de la Facultad de Derecho de la UNAM. Por lo anterior es necesario citar nuevamente la definición propuesta para los estudios de posgrado:

*La CJB a nivel posgrado en los estudios jurídicos consiste en los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas a partir de un enfoque específico que le permitan al alumno de especialidad formarse como profesionales en el campo de las ciencias jurídicas que profundicen y amplíen los conocimientos y destrezas requeridos en el ejercicio profesional de un área específica. Al alumno de maestría el iniciarse en el estudio del pensamiento iusfilosófico, la investigación interdisciplinaria y la docencia a nivel superior. Al alumno de doctorado el de generar conocimiento jurídico de frontera, lo anterior en el contexto histórico social del cual es parte y agente activo.*

---

<sup>168</sup> Ibid. p. 15

Con lo anterior podemos determinar cuáles con los objetivos del posgrado, en cada programa, como especialidad, maestría y doctorado, en especial referidos a la propuesta educativa de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de la UNAM que hacemos en la presente investigación. De esta forma se enlaza el concepto de CJB, producto del propio modelo educativo, con el diseño curricular que propondremos para el caso de los estudios de maestría en Derecho. Para lo siguiente será de gran utilidad los llamados contenidos relevantes en la educación jurídica ya que constituyen una herramienta en la tarea de delimitar el contenido de los programas de estudio.

Parecería innecesario insistir en que la elaboración de un plan de estudios debe ser precedido por la explícita formulación de los objetivos curriculares. La realidad, sin embargo, es que no pocas veces, en diversas situaciones educativas, se han elaborado planes de estudio sin definir previamente y con toda claridad los propósitos que se tienen, esto es, los resultados que se esperan obtener. Los planes de estudio, entonces, resultan generalmente sobrecargados con contenidos irrelevantes o inútiles, aunque también, por paradójico que parezca, con lagunas u omisiones; pero sobre todo, los planes así no contribuyen al logro de objetivos que se han propuesto en el mismo diseño del currículum. Como se mencionó anteriormente el delimitar los objetivos implica tener en cuenta el componente filosófico, teórico y político del modelo educativo, es decir a la propia institución. Deben reflejar su visión y propuesta educativa. En el caso de la UNAM, su compromiso social como universidad pública, que debe ser mostrado en su actividad cotidiana.

Con estos elementos podemos pasar a la otra etapa que implica la elaboración de un plan de estudios, lo cual es una tarea compleja. Sin embargo, daremos sus principales líneas para poder generara una propuesta de análisis respecto al tema. Elaborar el plan de estudios implica la realización de tres tareas fundamentales.

a) La acción de seleccionar los contenidos consiste en elegir, de entre todos los posibles objetos de aprendizaje, aquellos que son pertinentes para el logro de los objetivos curriculares previamente formulados.

La *selección* de los contenidos es necesaria porque: 1º- Dado un conjunto definido de objetivos curriculares, algunos contenidos son pertinentes para el logro de aquéllos, en tanto que otros contenidos no lo son, e incluso hasta pueden ser un obstáculo. Es preciso, pues, descartar los contenidos que no sean relevantes. 2º- De entre los contenidos juzgados como pertinentes o relevantes, algunos tienen que ser descartados porque su aprendizaje no es viable con lo disponible; el tiempo con el que cuentan los educandos, los recursos humanos o financieros disponibles, etc., son frecuentemente obstáculos en función de los cuales se descartan contenidos pertinentes, pero no viables por el momento. 3º- En algunos de los contenidos, considerados como pertinentes, se presentan dos o más enfoques o paradigmas distintos y hasta opuestos, por lo cual ha de decidirse si prevalece una de ellos, se intenta una aglutinación ecléctica, o se sigue alguna otra alternativa.

Como resultado de la selección hecha, se podrá disponer de una *descripción general* de aquello a lo que se referirán los aprendizajes de los educandos en un determinado sistema de enseñanza-aprendizaje, además de los objetivos curriculares previamente formulados.

b) Derivar objetivos particulares de los objetivos curriculares. La idea es contar con enunciados con los cuáles se describa la clase de conducta que adquirirán los alumnos en relación a los contenidos seleccionados en el plan de estudios.

c) La estructuración de los cursos del plan de estudios en la que se establecen los cursos mediante los cuáles se propiciará el logro de los objetivos particulares, así como la secuencia a seguir. Un curso es la unidad elemental de un plan de estudios y puede tener alguna de las siguientes funciones: 1) Facilitar el logro de un objetivo particular, 2) Ser el logro de varios objetivos particulares que han sido agrupados para ser afines y 3) Contribuir, junto con otros cursos, de un objetivo particular que ha originado varios cursos.<sup>169</sup>

El tema de los contenidos es muy importante como se mencionó anteriormente, ya que es el momento para evitar una visión enciclopédica del curso, así como resaltar la dificultad de poder delimitar los aprendizajes relevantes

---

<sup>169</sup> Ibid. pp. 29-33

en cada disciplina. Un análisis del ámbito de los contenidos nos remite a lo siguiente:

- a) El problema epistemológico de la estructura, las formas lógicas y los procesos históricos de una disciplina.
- b) La construcción individual que cada ser humano realiza de ese conocimiento, construcción en la que entran en juego tanto sus procesos específicos de acercamiento y elaboración de la información, en particular del contexto social.
- c) La manera como los presupuestos de organización del contenido adquieren concreción en un proceso escolar. Proceso que implica la interacción de sujetos (docentes y alumnos), de dinámicas institucionales y de elementos teóricos-técnicos específicos del quehacer docente (lo que habitualmente se reconoce como la dimensión instrumental de la didáctica).<sup>170</sup>

En el primer punto es necesario tener presente lo que se denomina el “estado del arte de la disciplina”, es decir lo que se ha explorado en una materia, para que de ahí se puedan seleccionar adecuadamente los contenidos, ya que de lo contrario podríamos caer en un visión muy atrasada del conocimiento respecto a los trabajos actuales que se realizan en nuestro tiempo, lo que afecta la formación de los nuevos cuadros de egresados.

Por lo que respecta al segundo punto es importante recuperar la idea que señalamos anteriormente. La construcción del nuevo conocimiento, es un actividad que realiza el sujeto y dicha construcción no parte de la nada sino de su conocimiento previo, lo que permitirá alcanzar un aprendizaje significativo en cualquier enfoque siempre que se determinen los contenidos de un programa estaremos ante el problema de cómo enlazar el nuevo conocimiento con las estructuras previas. Tarea nada fácil, ya que en el caso de los estudios de posgrado, los alumnos proceden de varias escuelas, diferentes edades, formados con diversos planes de estudio y con experiencia profesional amplia o mínima. Sin embargo, ésto se puede combatir en la medida de que aterricemos los

---

<sup>170</sup> Díaz Barriga, Angel. El Docente y los Problemas Escolares. Ediciones Pomares S.A. México. 2005. p. 77.

contenidos a cada plan en específico y se puedan determinar puntos mínimos de los cuales se puede partir en el desarrollo del curso.

Finalmente, la instrumentación didáctica, es decir la actividad que se hace cotidianamente en el salón de clase para llevar a cabo los objetivos planteados y estudiar los contenidos diseñados para llevar a cabo efectivamente la tarea constructiva del conocimiento. Esto es posiblemente la tarea más compleja ya que abarca la interacción de profesores, alumnos, institución, sociedad, en aras de la formación escolar.

La selección y organización del contenido constituye también un elemento central y es, quizás, uno de los grandes puntos conflictivos de la actividad. La selección de los temas de un curso se convierte en motivo de presiones para muchos docentes. Subyace en ella un terreno de debate entre posiciones epistemológicas, teóricas, políticas y pedagógicas vinculadas con la tarea educativa y las discusiones tienden a polarizarse en tanto que los miembros del personal docente no clarifican sus diversos puntos de vista.

Coincidimos con García Camacho cuando señala que ante la irrevocable tendencia de que en todos los ámbitos de la actividad humana la información y el conocimiento experimentan un crecimiento y multiplicación singulares, las escuelas se enfrentan a la tarea de disponer de criterios claros y pertinentes acerca de qué conocimientos seleccionar e integrar a su currículo como propuesta formativa. Una de las respuestas expresadas desde hace años, y que se ha consolidado como un criterio curricular principal, es la de impulsar las herramientas metodológicas para la adquisición, organización y uso de la información, con mucho mayor énfasis que el de la diversidad y amplitud de la información por sí misma, y que en el medio escolar se les denomina estrategias para aprender a aprender, o desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades intelectuales o saberes metacognitivos. Estos procedimientos (solución de problemas, trabajo cooperativo, tareas por proyectos, habilidades heurísticas, técnicas creativas, pensamiento crítico, diseños prospectivos, espacios narrativos, producciones escritas, dilemas morales, etcétera) si bien sirven como competencias para desarrollar el crecimiento autónomo de los estudiantes y



propiciar un desempeño escolar y social de mayor efectividad, deben practicarse integrados con los contenidos disciplinarios que definen a las asignaturas de los planes de estudio, de manera que tales procedimientos cumplan con su sentido metodológico.<sup>171</sup>

Las tensiones aparecen a la hora de discutir lo que se suele considerar básico, indispensable, e incluso lo que debe ser enseñado inicialmente. También es fuente de conflicto el que algunos maestros se apoyen en una lógica formal-deductiva, mientras otros buscan ordenar el contenido a partir de la construcción-deconstrucción de problemas. En ocasiones, la búsqueda de alternativas ofrece una seria dificultad. Existen, sin embargo, docentes que intentan incorporar una perspectiva multi o interdisciplinaria a su trabajo; por otra parte, la forma como se desarrolla el conocimiento en este momento reclama establecer planteamientos mucho más abarcadores entre varias disciplinas.<sup>172</sup>

En el caso del diseño de los programas de las materias del programa de posgrado en Derecho, es necesario realizar encuentros académicos, para generar una amplia discusión académica en torno a los contenidos relevantes, o básicos que se deben revisar en un curso, si bien se parte de la discusión de un documento como lo es el programa oficial de la materia, se podrán alcanzar acuerdos o simplemente apreciar cómo cada profesor le imprime un enfoque específico al curso, lo cual podrá influir en el momento de elaborar los programas operativos de cada docente.

La elaboración de programas depende de la claridad que se tenga sobre los contenidos, lo cual permitirá realizarla con mayor soltura. Cuando se tiene una precisión sobre los contenidos es factible elaborar una propuesta de unidades del curso. Recomendamos buscar la forma de que un programa semestral tenga un número reducido de unidades temáticas. En todo caso, es conveniente tener presente que la propuesta de contenidos debe ser mínima para enfatizar los aspectos centrales de los mismos. Una queja permanente de los docentes se

---

<sup>171</sup> García Camacho, Trinidad. "Necesidades y Retos". En: [Eutopía. Año 1 No 2 abril-junio 2007. Colegio de Ciencia y Humanidades. UNAM. México 2007. p.22](#)

<sup>172</sup> Díaz Barriga, Angel. [El Docente y los Problemas Escolares](#). Ob.cit. p.64

refiere a que quienes realizan el diseño curricular establecen tal amplitud de temas a desarrollar que no alcanza el tiempo asignado a un curso para trabajar adecuadamente cada uno de ellos.<sup>173</sup> Al respecto García Camacho identifica que los contenidos educativos requieren de una revisión sobre su pertinencia sociocultural y su relevancia epistemológica. Por pertinencia sociocultural se entiende la revisión y adecuación de aquellas asignaturas, sus respectivos temas y conceptos, de modo que efectivamente brinden al alumno información útil y manejable para sus necesidades escolares y ciudadanas. Por relevancia epistemológica se entiende la selección de contenidos fundamentales en cada asignatura considerando: la forma en que la disciplina ha construido el conocimiento; cuáles son los conceptos básicos que permiten entenderla como un saber social y culturalmente construido: cuáles de ellos se pueden aprender en la escuela; cuáles son los más relevantes tanto para las necesidades de formación y los intereses de los alumnos como para favorecer la construcción de competencias y, finalmente, cómo incluir en el estudio de cada asignatura los diferentes contextos socioculturales (mundial, nacional, regional y local).<sup>174</sup>

En lo que respecta a los objetivos particulares, éstos deben desprenderse de la propia selección de los contenidos. Dichos objetivos deben ser muy detallados, y con una estrecha relación a los objetivos del currículum. La importancia de esta particularización radica en que deben orientar la tarea académica de manera cotidiana en el salón de clase, es decir convertirse en referente de la labor de profesores y alumnos. Una vez determinado los contenidos, y los objetivos particulares, es momento de llevar a cabo una estructuración del plan de estudios para determinar alcanzar las metas académicas planteadas en el currículum. La naturaleza de cada curso depende del objetivo o los objetivos para los que es medio, y de consideraciones de orden pedagógico, lógico, psicológico, epistemológico y administrativo, principalmente. Según el hincapié que se hace en algunos de estos aspectos resultan diversos tipos de cursos y de estructuración en los planes de estudios, de las que cabe destacar las siguientes:

---

<sup>173</sup> Idem.

<sup>174</sup> García Camacho, Trinidad. "Necesidades y Retos". Ob.cit. p.23

- 1) El plan de estudios organizados por disciplinas: cada uno de los cursos se refiere a una disciplina, o a una parte de ella; no se pretende que en los cursos el estudiante integre los aprendizajes de las diferentes disciplinas, pero se facilita dicha integración si se establece la secuencia, intra e intercursos, a partir de las *relaciones lógicas* intrínsecas a los conocimientos.
- 2) El plan de estudios integrado por áreas: en cada uno de los cursos el educando encuentra contenidos provenientes de diversas disciplinas, relacionados entre sí para facilitar una integración multidisciplinaria, o incluso interdisciplinaria, por parte del educando.
- 3) El plan de estudios modular: en cada curso hay una conjunción de contenidos provenientes de diversas disciplinas, como en las áreas, pero organizados fundamentalmente en relación a un problema central para cuya solución se busca habilitar al educando; cada curso, además, es “autosuficiente” en cierta medida, esto es, incluye una parte importante de sus propios prerrequisitos.<sup>175</sup>

En el caso del Programa de Maestría en Derecho, el diseño se encuentra elaborado por disciplinas, así podríamos encontrar varias propuestas académicas dependiendo si el alumno cuente o no con estudios de especialidad. En el caso de que el alumno cuente con el grado de especialista en alguna rama del Derecho, realizada en la propia División de Estudios de Posgrado de la Facultad, el alumno sólo cursará los dos primeros semestres, que es el llamado tronco común, constituyendo así lo que se denomina comúnmente “Maestría Especializante”, con las siguientes materias:

<b>PRIMER SEMESTRE</b>	<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>
Epistemología Jurídica.	Teoría de la Argumentación Jurídica.
Metodología Jurídica.	Informática Jurídica.
Teoría Jurídica Contemporánea I.	Teoría Jurídica Contemporánea II.
Técnicas de la Investigación Jurídica.	Investigación y Expresión Jurídica.

<sup>175</sup> Arnaz, José A. Ob. cit. p. 34

Lo que se señala es que el alumno al cursar estas materias cuente con las herramientas necesarias para iniciarse en la investigación jurídica. En el caso de que alumno no cuente con especialidad y únicamente posea estudios de licenciatura, el alumno deberá cursar cuatro semestres los dos primeros de tronco común y posteriormente otros dos ya sea de la vertiente filosófica o pedagógica, para que de esta forma se alcance lo que se propone en la CJB de posgrado, que el alumno se inicie *en el estudio del pensamiento iusfilosófico, la investigación interdisciplinaria y la docencia a nivel superior.*

<b>ORIENTACIÓN FILOSÓFICA</b>	<b>ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA</b>
<b>TERCER SEMESTRE</b> Sociología Jurídica Historia de la Filosofía del Derecho I. Lógica I. Filosofía Política.	<b>TERCER SEMESTRE</b> Teoría Pedagógica Técnicas de la Enseñanza del Derecho I Didáctica y Metodología de la Enseñanza del Derecho I. Teoría de la Justicia y de los Derechos Humanos.
<b>CUARTO SEMESTRE</b> Ética Historia de la Filosofía del Derecho II Lógica II <b>Optativa.</b>	<b>CUARTO SEMESTRE.</b> Ética Técnicas de la Enseñanza del Derecho II Comunicación y Pedagogía <b>Optativa.</b>

<b>MATERIAS OPTATIVAS.</b>
Derecho Comparado. Técnicas Jurisprudenciales. Técnicas Legislativas. Seminario de Tesis.

En este sentido las secuencias que se plantean en el tronco común en el primer semestre, consideramos que son adecuadas, ya que le permiten al alumno tener una base sólida de conocimientos. Primeramente con el curso de Epistemología Jurídica el alumno distinguirá las principales teorías del conocimiento jurídico, y responder a las preguntas ¿Existe el conocimiento de lo jurídico? ¿Qué características tiene? ¿Cuáles son sus límites? ¿Cuáles son las principales corrientes epistémico- jurídicas?

La Metodología Jurídica permitirá al alumno identificar el papel del método en la generación del conocimiento jurídico, la diversidad de métodos y su correcta aplicación en función de su marco teórico filosófico, lo que implica una revisión de los llamados modelos metodológicos. Por su puesto que las Técnicas de Investigación Jurídica, permiten al alumno adentrarse a la complejidad de la investigación jurídica, no sólo con aspectos técnicos sino con el planteamiento de problemas jurídicos y su ruta crítica para alcanzar una respuesta plausible. En el caso de Teoría Jurídica Contemporánea I y II desarrollaremos a detalle esta materia.

En el caso del segundo semestre la Teoría de la Argumentación Jurídica, permitirá al alumno contar con las herramientas para analizar el discurso jurídico, teorizando sobre la racionalidad de éste, buscando una respuesta en el ámbito jurídico de lo probable mediante el uso de razones jurídicas. En la materia de Investigación y de Expresión Jurídica el alumno reflexionará sobre la actividad investigadora en el ámbito de lo jurídico, sus alcances, fortalezas y debilidades, así como una primera aproximación sobre la docencia jurídica. La Materia de Informática Jurídica pretende que el alumno se adentre y adquiera una noción de la informática como una disciplina que ha revolucionado la sistemática jurídica en las últimas décadas, así como reflexionar sobre su aplicación en la decisión judicial.

Consideramos que en el tronco común se debería considerar la materia de Filosofía del Derecho, ya que permitiría a los alumnos poseer una apreciación completa sobre la reflexión iusfilosófica, les brindaría elementos para un análisis completo y sistemático sobre el conocimiento jurídico, sus valores, fines, límites y

alcances, puntos que se pueden desarrollar con claridad en una materia como Filosofía del Derecho. Es paradójico que incluso en la vertiente filosófica no se encuentra la materia de Filosofía del Derecho. Creemos que su inclusión en el tronco común sería de gran beneficio en la formación de los nuevos cuadros, y de esta forma alcanzar lo propuesto por la CJB.

En este sentido quisiéramos dejar claro que si bien los estudiantes que provienen de la Licenciatura en Derecho tomaron como materia, en la mayoría de los casos, Filosofía del Derecho, consideramos que la materia debería tener enfoques distintos dependiendo el nivel de estudios. En el caso de licenciatura la asignatura debe consistir una introducción a la reflexión teórico filosófica del Derecho, presentando sus campos de conocimiento, las principales corrientes, y reflexionar, en general, en aspectos, epistémicos, axiológicos así como metodológicos. En el caso de los estudios de maestría el análisis debe ser de mayor profundidad, analizando a detalle la construcción del conocimiento jurídico, en especial para determinar sus límites, y alcances así como sus vínculos con la llamada estimativa jurídica. En este sentido la materia en cuestión a nivel posgrado deja de ser una introducción a la reflexión filosófica en torno a lo jurídico y se propone que se constituya como una herramienta útil para el estudiante en su preparación como Maestro en Derecho.

En el caso de las materias optativas considero que no necesariamente todas se encuentran en el propio enfoque del diseño de la Maestría en Derecho como técnicas jurisprudenciales y técnicas legislativas ya que si bien son materias muy interesantes y abordan una gran parte de la técnica jurídica, no necesariamente se ubican dentro de los objetivos de la Maestría en Derecho en su vertiente filosófica o pedagógica. No así sucede con Derecho Comparado y Seminario de Tesis. El Derecho Comparado le proporciona al alumno herramientas para analizar las diversas familias jurídicas y adentrarse en las semejanzas y diferencias en los diferentes sistemas jurídicos y en el caso de Seminario de Tesis debe ser en realidad un seminario donde se trabajen las investigaciones de los alumnos para brindar una asesoría técnica metodológica al alumno y así llevar a buen término su trabajo de tesis de grado.

Aunado a estos tipos de maestría es necesario resaltar que en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, se imparte la denominada Maestría en Etnicidad, Etnodesarrollo y Derecho Indígena, en la cual encontramos alumnos con estudios no sólo jurídicos, sino estudiantes provenientes de carreras como Antropología, Historia, o Ciencias Políticas, además de que varios de los estudiantes provienen de diversos Estados del País, como Guerrero y Oaxaca. Aún cuando nuestro estudio lo centramos en el llamado tronco común y la vertiente filosófica de la Maestría en Derecho, es necesario resaltar el plan curricular el cual es rico en perspectivas dentro del ámbito jurídico. En este sentido los estudios de maestría con este enfoque, están marcados por un sentido interdisciplinario, teniendo como materias las siguientes:

#### **MAESTRÍA EN ETNICIDAD, ETNODESARROLLO Y DERECHO INDÍGENA**

- Sociología Jurídica (Desarrollo Humano)
- Relaciones Económicas internacionales
- Teoría Jurídica Contemporánea I (Etnicidad y Derecho)
- Seminario sobre Etnodesarrollo
- Teoría Pedagógica
- Informática Jurídica
- Temas Selectos: Caracterización y situación de los pueblos indígenas
- Evolución del Derecho Mexicano
- Teoría del Estado (Formación del estado-nación y políticas indigenistas)
- Derechos Civiles, políticos y sociales de los grupos vulnerables y las mujeres: (la visión del mundo indígena en torno a la vida, la naturaleza y el ser social)
- Filosofía Política: (Las propuestas de los pueblos originarios en torno a la cuestión étnico nacional y el sistema jurídico indígena)
- Derecho comparado: (El derecho internacional público y constitucional comparado y los derechos de los pueblos indígenas).
- Epistemología Jurídica (Postulados epistemológicos del sistema jurídico indígena como sistema jurídico)
- Ética (Postulados axiológicos del sistema jurídico indígena)
- Teoría de la justicia y los derechos humanos: (La jurisdiccionalidad y ejercicios en el acceso y la administración de justicia estatal e indígena)
- Prospectiva de los derechos humanos en México.

El trabajo detrás de la implementación de un programa es muy amplio. No sólo debe comprender la creación o supresión de materias o ampliar o reducir el número de semestres. Es necesario partir de un modelo educativo, una CJB y de esta forma plantear los objetivos del propio currículum. En el caso del Programa de Maestría en Derecho se puede decir que se debe cumplir con lo dispuesto por el Reglamento de Estudios de Posgrado de la UNAM y las Normas Operativas del Programa de Posgrado en Derecho de la UNAM, lo cual es cierto, pero la Facultad de Derecho debe imprimir su sello a la oferta educativa que se brinda en su División de Estudios de Posgrado, y se constituya como una propuesta con sólidos fundamentos académicos, por su diseño, planeación, objetivos, implementación, que responda a su modelo educativo y a la Cultura Jurídica Básica, y no sólo se centre la fortaleza de la Facultad en costumbre. Lo anterior es complejo ya que no sólo implica una nueva visión académica, sino abarca puntos tan trascendentales para una institución, como la formación de docentes, sistemas de evaluación adecuados a nuestras necesidades, el uso de espacios físicos, una estructura administrativa suficiente, la generación de materiales de estudio, contar con recursos didácticos pertinentes para las clases, reuniones académicas, sólo por mencionar las principales medidas a realizar.

Las estrategias de enseñanza constituyen un aspecto relevante para poder alcanzar los objetivos propuestos en los programas de estudio. Las estrategias permiten instrumentar en última instancia al mismo modelo educativo, por lo que poseen una gran trascendencia en el diseño de programas. Las estrategias didácticas son la secuencia de actividades para lograr el aprendizaje de uno o varios objetivos, que vincule armónicamente el contenido y la metodología didáctica de la asignatura con recursos y materiales.<sup>176</sup> Siguiendo esta línea se señalan los rasgos que podrían conformar las estrategias didácticas<sup>177</sup>: 1) Es la ruta que se diseña considerando métodos, técnicas, procedimientos, actividades, recursos, tiempo, etc, para facilitar la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos. Reafirmamos la idea de que el alumno es el centro de reflexión

---

<sup>176</sup> Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Estrategias Didácticas. Documento de trabajo del Consejo Académico. México 2005.

<sup>177</sup> Idem.



pedagógica y sobre el cual deben girar los objetivos, los contenidos y estrategias.

2) Tienen siempre un carácter intencional, es decir, se plantea para alcanzar un propósito determinado, lo que implica necesariamente una planeación. Esta planeación permite un correcto diseño de los programas, a la vez que brinda una visión general sobre el curso, es decir se genera una ruta para el desarrollo mismo de la asignatura.

3) Debe ser flexible, esto es, que en determinados momentos y de acuerdo con los resultados que se vayan obteniendo pueden ajustarse algunos elementos de la estrategia, con el fin de que se alcance el propósito para el que fue planeada. Recordemos que los programas son propuestas y guías para el desarrollo del curso y de las clases, sin embargo no deben ser vistos, como lo señalamos anteriormente, como una limitante al trabajo educativo, por lo que el docente debe estar preparado para poder tomar las medidas necesarias para alcanzar los objetivos planteados.

4) Desde su diseño, orienta al profesor sobre los alcances de los propósitos del curso y, en su desarrollo, guía las acciones a seguir por los estudiantes, para el logro de las metas de aprendizaje. El papel de los alumnos debe ser replanteado, ya que tradicionalmente son vistos como pasivos, como una masa a la cual se le puede moldear con facilidad. Situación muy contraria a la realidad, ya que en un ambiente donde se promueve la participación del alumno y la interacción de éste con el docente, se pueden generar condiciones muy favorable para los procesos de aprendizaje, por lo que las estrategias tienen un papel relevante al darnos pautas para encausar ese trabajo y fuerza que se da en el salón de clases.

5) Debe ser valorada continuamente para observar la pertinencia de su aplicación y de ser necesario, ajustarse en el momento de su desarrollo. Por otro lado, esta valoración puede facilitar la evaluación de los alcances del aprendizaje de los alumnos. El tema de la evaluación del trabajo académico es fundamental, ya que orienta y retroalimenta todos los elementos del modelo educativo y sus programas. Un poco más adelante analizaremos este tema.

6) Su diseño implica seleccionar de manera adecuada los recursos materiales y humanos con los que se dispone. Posiblemente este punto se olvida, ya que constantemente se pueden diseñar estrategias para la clase, pero resulta que en la institución educativa, no cuenta

con los recursos materiales, o humanos para llevarlas a cabo. Por esto debemos tener siempre presente las condiciones materiales de la institución en el diseño de las estrategias, para que éstas sean verdaderamente de posible desarrollo en la realidad.

A continuación expondremos algunas estrategias pertinentes para desarrollar los contenidos y objetivos de nuestro proyecto de programa de la materia de TJC I y II. Es de señalar que estas estrategias que se eligieron buscan incidir en el aprendizaje significativo de los alumnos, alcanzar los objetivos de la unidad y de la materia, así como desarrollar los contenidos propuestos en cada apartado. Lo anterior es resultado de nuestra investigación así como de la experiencia docente en la materia durante cinco años.

Primeramente encontramos la estrategia de exposición por parte del profesor en el grupo, que a primera vista podría ser la más clásica. Siguiendo a Ponce De León Armenta, identifica la llamada técnica expositiva de interrogación y respuesta, su empleo presupone el señalamiento expreso del maestro de la posibilidad de ser interrumpido en su exposición por preguntas de los alumnos que puedan enriquecer la exposición con aclaraciones, preguntas e incluso comentarios. Esta técnica permite la comunicación humana interactiva que genera motivación, entusiasmo, corresponsabilidad y excelentes resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje; la interrogación de los alumnos y la respuesta del maestro se complementa con la interrogación del maestro y la respuesta de los alumnos, en este sentido la técnica es además un instrumento para mantener la integridad del proceso educativo con una incorporación progresiva y permanente de los alumnos para evitar que ocasionalmente incurran en distanciamiento y distracciones.<sup>178</sup> No hay que olvidar que la exposición de los alumnos, deben tener un papel importante en el desarrollo del curso, ya que pueden trabajar los temas previamente acordados, y de esta forma cubrir algunos puntos del temario, de igual forma no olvidemos que esta actividad de los alumnos cumple con otra función como lo es la evaluadora, lo cual abordaremos en párrafos posteriores.

---

<sup>178</sup> Ponce de León Armenta, Luis. Docencia y Didáctica del Derecho. Porrúa. Insituto Internacional del Derecho y del Estado. México. 2003. p. 58

Otra estrategia a utilizar en nuestra propuesta es la mesa redonda, la cual sigue las líneas de una conversación o discusión informal escuchada por el grupo bajo la dirección de un moderador que cuida que la discusión siga el curso temático trazado. Sus objetivos son informar al grupo, a través de una discusión, confrontando divergentes puntos de vista o diferentes enfoques de un tema para conocer criterios diferentes sobre un mismo tema. Los integrantes de la mesa redonda deben ser elegidos ya sea de manera individual o por bando y con una habilidad para defender con argumentos su posición. La confrontación de enfoques, permite tener una visión mucho más completa sobre un tema, evitando parcialidades. El coordinador inicia la sesión, menciona el tema a tratarse y el procedimiento, indicando que se podrán formular preguntas al final, presenta a los expositores y cede la palabra de manera sucesiva a los participantes cuidando que no excedan el tiempo pactado.

Mientras los expositores intervienen, el coordinador toma notas para que al finalizar presenta una síntesis donde destaca las diferencias más notorias. Invita nuevamente a participar a los expositores de manera breve para aclarar sus argumentos y rebatir los opuestos. Al terminar este tiempo, el coordinador concluye sintetizando y destacando los puntos similares y las diferencias que pudieren permanecer después de la discusión. Por último se invita al público a formular preguntas informativas sin pretender caer nuevamente en la discusión tomando en cuenta que cada participante tiene derecho sólo a una pregunta y concluyendo antes de que el interés del auditorio se pierda.<sup>179</sup> Esta actividad puede llevarse con éxito en el salón de clase, utilizando las propias instalaciones del salón de clase, sin necesidad de recurrir a otros recursos, lo cual hace muy viable su utilización. Es necesario reafirmar que la preparación por parte de los expositores y una buena conducción, serán elementos clave para el desarrollo de la actividad, de lo contrario puede perderse fácilmente el sentido del trabajo en el aula.

Otra técnica que se puede utilizar con éxito es la de discusión de casos reales, la técnica consiste en informar previamente a todo el grupo sobre el caso

---

<sup>179</sup> Ibid. pp.64, 65

sujeto a análisis para provocar la participación de todos los alumnos, mediante la combinación de técnicas expositivas y de dinámicas de grupos. La aplicación de la técnica permite al alumno considerar en su integridad casos concretos concluidos en su diversidad de variables de conformidad a la secuencia procedimental correspondiente, que permite al alumno el análisis de la legislación, la jurisprudencia, los convenios y la doctrina aplicable. Con el análisis de casos los alumnos adquieren habilidades y destrezas para la solución de problemas jurídicos y para la aplicación concreta de la normatividad jurídica.<sup>180</sup> No hay que pasar por alto que el conocimiento del caso por parte de los alumnos es fundamental para llevar exitosamente la estrategia, de lo contrario, no podrá participar adecuadamente y no alcanzar los objetivos educativos. De igual forma un problema que se puede presentar en la práctica puede ser la reproducción y distribución del material, sin embargo con una correcta organización dicho obstáculo puede ser salvado con relativa facilidad.

La lluvia de ideas constituye otra estrategia útil para iniciar los temas de las diferentes unidades. Es una técnica en la cual, en un grupo reducido los miembros exponen con libertad y espontaneidad sus ideas sobre un tema, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas, se busca desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos o nuevas soluciones. Para preparar la técnica el grupo debe de conocer el problema con anticipación con la finalidad de que los participantes reflexionen sobre el tema, se informen y piensen sobre él. El momento en que ya se encuentra el grupo reunido para llevar a cabo la lluvia de ideas, el profesor precisa el problema, explica el procedimiento y las normas mínimas. El profesor sólo interviene si hay que distribuir la palabra entre varias participantes que desean hablar a la vez.<sup>181</sup> Esta técnica es de gran utilidad para sondear los conocimientos previos que poseen los alumnos al inicio del curso, o al comenzar un nuevo tema, sin embargo se debe tener un control con las ideas que se expresan para no desviar totalmente el objetivo de la dinámica y por otra parte el profesor debe tener el cuidado de

---

<sup>180</sup> Ibid. p.74

<sup>181</sup> Ibid. pp. 68,69

recoger las ideas expresadas en el curso y trabajar con ellas sobre su utilidad en el desarrollo de la clase.

Otra técnica muy útil en los procesos de enseñanza aprendizaje es la del panel, la cual es comúnmente utilizada en el caso de que existan profesores invitados al grupo. Esta técnica permite la reunión de expertos para dialogar y analizar un tema determinado, mediante la conducción de un coordinador o bien puede nombrar a un coordinador entre los alumnos. Una vez elegido el tema, después de la elección del tema y de la organización del panel, el coordinador debe iniciar la sesión del panel presentando a los miembros y formulando la primera pregunta, la cual puede ser respondida por cualquiera de los miembros y con esto se inicia el diálogo que se desarrollará de acuerdo a lo planeado. El coordinador interviene formulando nuevas preguntas, enfocando el diálogo y superando posibles situaciones de tensión. El coordinador destacará las conclusiones más importantes y si el tiempo lo permite se puede invitar al auditorio a exponer ideas de manera informal.<sup>182</sup> El panel como estrategia es de gran provecho para los alumnos, especialmente cuando sirve de marco para el trabajo con profesores invitados, ya que se puede interrogar de una manera ordenada al invitado, aprovechando sus conocimientos y experiencias. No obstante lo anterior esta técnica debe contar con la preparación de los alumnos, para que realmente puedan reforzar sus conocimientos o de lo contrario puede suceder, que aunque exista un buen orden en clase al momento del desarrollo de la técnica, los alumnos no alcancen los objetivos planeados.

La discusión, el debate en el grupo son actividades que enriquecen el trabajo académico cotidianamente, en este sentido para lograr efectivamente estas actividades existe la estrategia de el foro, que es una técnica de debate de grupos que permite la participación de todos los integrantes de un universo determinado, mediante la conducción de un coordinador, el foro es abierto e induce a la participación. El foro suele realizarse después de una actividad de interés general observada por un auditorio, como la proyección de una película, una conferencia, un experimento, o alguna técnica de dinámica de grupos. Si no

---

<sup>182</sup> Ibid. p.72

existiesen actividades previas y se tratase de debatir un tema en forma directa, el mismo será dado a conocer a los participantes del foro con cierta anticipación para que puedan informarse, reflexionar y participar con ideas más o menos estructuradas. El coordinador o moderador inicia el foro explicando con precisión cuál es el tema que se va a debatir, señala las formalidades a las cuales deberán ajustarse los participantes, como la brevedad, la objetividad, voz alta y clara el evitar las referencias personales, centrarse en el tema etc.

Posteriormente el coordinador o moderador formula una pregunta concreta elaborada con anticipación y entonces invita al auditorio a exponer sus ideas. En caso de que sea necesario motivar para la participación, se sugiere dar “respuestas anticipadas, hipotéticas y alternativas” que puedan provocar la adhesión o el rechazo para iniciar la interacción. El coordinador distribuye el uso de la palabra de acuerdo con el orden en que lo solicitan, si es necesario puede recurrir a un secretario o ayudante que registre el orden en que solicitan la palabra. Se debe cuidar el tiempo de exposición de cada uno de los participantes y formular nuevas preguntas sobre el tema en el caso de que se agotara la consideración de un aspecto. Una vez que se ha agotado o se ha vencido el tiempo, el coordinador hace una síntesis, destacando las coincidencias y discrepancias para extraer las posibles conclusiones, agradece la participación de los asistentes y concluye el foro.<sup>183</sup> Consideramos que esta técnica debe realizarse de una manera constante, ya que permite la integración y participación del grupo, poniendo de manifiesto los diversos puntos de vista, opiniones y criterios de los alumnos, con lo cual se enriquece la clase y hace de cada una de ellas un espacio de expresión, y tolerancia, valores que deben fomentar en la educación universitaria.

Finalmente las estrategias de aprendizaje deben tener como referencia los objetivos que buscamos, el modelo educativo y especialmente la cultura jurídica básica, ya que ésta última debe orientar la selección de las estrategias adecuadas para alcanzar los objetivos previamente planeados. De igual forma, debemos señalar que las estrategias no constituyen en sí los conocimientos a alcanzar, ni

---

<sup>183</sup> Idem.

tampoco son la respuesta a todos los problemas que pueden presentarse en clase para llevar exitosamente un curso. Tampoco son recetas mágicas que solucionan el problema de la enseñanza aprendizaje del Derecho, sino que solamente son unas herramientas más que pueden ayudar al profesor y los alumnos en el logro de sus objetivos educativos.<sup>184</sup>

Un último punto por bordar en este apartado, lo constituye la evaluación, que es un tema que encierra diversas funciones y momentos, los cuales enriquecen notablemente a la propia tarea docente, ya sea para preparar material didáctico, elegir nuevos textos para su estudio, replantear las estrategias, determinar los avances académicos de los alumnos o incluso para diseñar futuros programas de estudio. En síntesis la actividad evaluadora será de gran utilidad para el profesor, pero también para los alumnos ya que orienta de una manera sistemática el trabajo cotidiano en el aula.

La evaluación se concibe en sentido amplio como un instrumento que permite por una parte, establecer en diferentes momentos del proceso la calidad con que se va cumpliendo los objetivos dentro de las asignaturas y, por la otra y en dependencia de los resultados alcanzados, determinar las correcciones que son necesarias introducir para acercar cada vez más los resultados a las exigencias de los objetivos. La evaluación debe ser un acto permanente, la evaluación no responde a una parte final de un curso; empero lo trascendente es ir constantemente comprobando si el alumno ha asimilado los conocimientos. Esto es la evaluación, un instrumento no sólo de medición de información y de conocimientos, sino para mejorar la calidad de la enseñanza, para que realmente se esté cumpliendo con la meta marcada: el aprendizaje de los alumnos en forma adecuada, de determinada asignatura.<sup>185</sup>

---

<sup>184</sup> Para una revisión de la aplicación del método de casos es recomendable el artículo: Zamora Roselló, María Remedios. "La Aplicación de Metodologías Activas para la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas a Estudiantes de Primer Curso" En: REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Núm.1, enero 2010, pp.95-106. En: [http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/95-108\\_mrzt.pdf](http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/95-108_mrzt.pdf) (Consulta: 30 de marzo de 2010). De igual forma podemos encontrar una explicación de la clase taller y de otras estrategias en: Ramírez Llerena, Elizabeth. La Investigación Socio-Jurídica. Ediciones Doctrina y Ley LTDA. Bogotá. 2001. pp.51-69

<sup>185</sup> López Betancourt, Eduardo. Ob.cit. p.183.

Siguiendo con la concepción de la evaluación como algo permanente en los procesos educativos e instrumento para la toma de decisiones; coincidimos con Jorge Witker <sup>186</sup> cuando afirma que la evaluación requiere una planeación sistemática del proceso enseñanza- aprendizaje, que puede ser considerado como un espiral que contiene: objetivos, experiencias de aprendizaje, formatos de enseñanza, recursos materiales y humanos y evaluación, y en cuyo centro se encuentra el alumno como motor y dirección del proceso. Necesariamente, la evaluación debe responder a propósitos claramente establecidos, tales como: a) Determinar el logro de objetivos del estudiante en la etapa que se evalúa. Esto es fundamental ya que de lo contrario se puede desviar la propia actividad académica y se pueden terminar el curso sin alcanzar las metas propuestas de inicio. b) Proporcionar una base adecuada para la asignación de notas. Si bien la calificación es una actividad distinta de la evaluación, en el sentido de que es una tarea administrativa, ésta parte de la información obtenida de la evaluación del grupo y en especial del trabajo individual del alumno e el desarrollo de las clases. c) Estimular o motivar el aprendizaje mediante la información de los logros. d) Recoger información con fines administrativos, y e) Retroalimentación. Estas últimas actividades son de especial importancia ya que la retroalimentación es básica en la actividad docente ya que le permitirá diseñar nuevas estrategias, materiales de apoyo, prepararse en nuevos temas, elaborar nuevos instrumentos de evaluación, sólo por mencionar algunos. De estos propósitos se desprenden tres tipos de evaluación: <sup>187</sup>

1) Diagnóstica, que se realiza al iniciar una etapa del proceso enseñanza- aprendizaje, ya sea curso, unidad o tema. Su finalidad es informar sobre el nivel de preparación que el alumno posee de antemano en relación con los objetivos que se persiguen. El conocimiento de lo que cada alumnos sabe, sabe hacer y cómo es, es el punto de partida que debe permitirnos , en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje previos, establecer el tipo de actividades y tareas que tienen que facilitar el aprendizaje de cada alumno. Así pues, nos

---

<sup>186</sup> Witker, Jorge. Metodología de la Enseñanza del Derecho. (2008) Ob.cit., p.248

<sup>187</sup> Idem.



proporciona pautas para definir una propuesta hipotética de intervención, la organización de una serie de actividades de aprendizaje que, dada nuestra experiencia y nuestro conocimiento personales, suponemos que posibilitará el progreso de los alumnos.<sup>188</sup> Al inicio del curso es de gran utilidad para el profesor este tipo de evaluación ya que le proporciona una visión de los alumnos, en torno a las fortalezas o debilidades de los alumnos, y así le permite diseñar las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos planteados.

2) *Formativa*, se realiza durante el desarrollo del proceso y su finalidad es localizar deficiencias a fin de remediarlas cuando aún no ha concluido, sirviendo de retroalimentación tanto para el alumno como para el profesor; para ello deberá contener todos los aspectos del tema que se evalúa. Esta evaluación puede ser entendida como aquella que tiene como propósito la modificación y la mejora continuada del alumno al que se evalúa; es decir, que entiende que la finalidad de la evaluación es ser un instrumento educativo que informa y hace una valoración del proceso de aprendizaje que sigue el alumno, con el objetivo de ofrecerle, en todo momento, las propuestas educativas adecuadas.<sup>189</sup> Este tipo de evaluación implica un trabajo permanente en la actividad docente, la cual debe ser una fuente de información para tomar las decisiones necesarias para corregir el diseño de las clases, implementar nuevas estrategias, o la utilización de nuevos materiales de apoyo, todo con el fin de lograr el aprendizaje de los alumnos.

3) *Sumativa*, se realiza al final de cada tema, unidad o curso; su finalidad es constatar si se lograron o no los objetivos previamente establecidos y en qué medida. Esta evaluación sumativa se entiende como un informe global del proceso que, a partir del conocimiento inicial, manifiesta la trayectoria que ha seguido el alumno, las medidas específicas que se han aprendido, el resultado final de todo el proceso y, especialmente, a partir de este conocimiento, las previsiones sobre lo que hay que seguir haciendo o lo que hay que hacer de nuevo.<sup>190</sup> La evaluación debe traer consigo una planeación de las actividades académicas por parte no sólo del profesor, sino incluso de la institución en su totalidad. La evaluación, por

---

<sup>188</sup> Zabala Vidiella, Antoni. Ob.cit. p.208.

<sup>189</sup> Idem.

<sup>190</sup> Ibid. 209

lo tanto, impacta en todos los niveles y aspectos del proceso educativo, proporcionando una información rica, que bien utilizada puede transformar la actividad académica, mediante el diseño de propuestas para mejorar nuestra tarea docente.

Un punto importante son los llamados instrumentos de evaluación, los cuáles pueden ser diversos, sin embargo debemos elegir los adecuados con objeto de alcanzar un aprendizaje significativo de nuestros alumnos, y no sólo ejercitar su memoria mediante pruebas que sólo miden la capacidad de retención de datos del estudiante. Debemos replantear los instrumentos de evaluación de la educación jurídica, por lo que a continuación mencionaremos los más importantes y útiles en el logro de nuestros objetivos planteados, así como por su utilización en la propuesta educativa que realizaremos en apartados posteriores. Los instrumentos de evaluación para que sirvan a una concepción de evaluación como las que sustentamos deben ser: A) Abiertos. Es decir que evalúan procesos complejos y no solamente memoria mecánica. B) Globalizadores. Que posibiliten la integración de aprendizajes significativos. C) Flexibles. Que puedan ser adaptados creativamente de acuerdo las situaciones concretas. D) Dinámicos. Que garanticen la no ritualización de la evaluación y que permitan registrar el proceso con sus logros, dificultades y contradicciones. E) Confiables. Que permitan reunir las evidencias de aquello que hemos decidido evaluar, que muestren claridad respecto a qué se quiere evaluar y que los alumnos comprendan qué se les está pidiendo. F) Coherencia. Tanto respecto a la concepción de evaluación, explicitada en los criterios, cuanto a la relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se está evaluando.<sup>191</sup> De esta manera describiremos los principales instrumentos que pueden ser útiles para nuestros objetivos, teniendo en cuenta las características antes mencionadas.

Primeramente las llamadas pruebas tradicionales son aquellas en las que se espera que el alumno exponga sus conocimientos a través de consignas abiertas y amplias, por ello se les denomina no estructuradas. Se asemejan a

---

<sup>191</sup> Sanjurjo, Liliana Olga. Vera, Maria Teresita. Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior. Homo Sapiens. Rosario Santa Fe. 2001. p. 141

pequeños ensayos. Y según como se les utilice puede transformarse en la repetición mecánica de un tema o pueden requerir del alumno que ponga en juego su capacidad de interpretar, integrar, sintetizar, exponer con claridad, defender sus propios puntos de vista, ponerse en el punto de vista de diversos autores, etc. En este sentido conviene que se centren en un tema significativo e integrador, en lugar de solicitar la exposición sobre un apunte o un libro. En este caso se pueden ubicar los trabajos finales que se solicitan tradicionalmente al final del curso, como señalamos más adelante, estos trabajos deben ser guiados por el docente tanto en su preparación como en su elaboración.

Las pruebas de libro abierto, bien elaboradas, a través de consignas que no recaben sólo información, (es decir, que el alumno no deba reproducir datos del libro) sino que ponga en movimiento su capacidad de integrar, sintetizar, de extraer conclusiones, de analizar, de relacionar diversos puntos de vista o diversos enfoques teóricos con la realidad, de fundamentar, etc, pueden ser excelentes recursos de evaluación y aprendizaje. Por ejemplo, los controles de lectura que se señalan en nuestra propuesta de trabajo, buscan que los alumnos revisen el material determinado con el objetivo de que identifiquen las ideas principales, además que expongan su opinión personal para identificar la comprensión del tema en cuestión. Este instrumento es de gran utilidad, ya que se puede llevar un control adecuado del trabajo en el grupo e identificar los avances de los alumnos.

Para registrar aspectos relacionados con el proceso educativo, son de mucha utilidad los instrumentos basados en el informe del profesor y en el autoinforme. Estos pueden concretarse en registros anecdóticos, en fichas de seguimiento, en plantillas de registro, instrumentos que deben construirse adaptados a cada situación concreta, estableciéndose criterios, parámetros a registrar. Si bien con grupos numerosos el registro a cargo del profesor se dificulta, no es necesario que se realice detalladamente con cada alumno, sino más bien, se trata que el docente recupere una actitud investigativa respecto del proceso de aprendizaje de sus alumnos. El autoinforme es un instrumento enriquecedor para reflexionar acerca del propio proceso de aprender y resulta además un elemento innovador. Cuando estos instrumentos son impuestos

verticalmente, sin consenso respecto a su validez, se burocratizan y pierden su objetivo. Son útiles para evaluar productos, procesos, habilidades y actitudes. Los informes son un instrumento de gran utilidad para llevar un control del desarrollo del curso, así como identificar fortalezas y debilidades del curso, indudablemente esta actividad encierra un trabajo considerable, sin embargo una correcta planeación permitiría una aplicación adecuada del instrumento. Con relación al autoinforme, es una estrategia que podría utilizarse de manera muy interesante en los estudios de posgrado, en la medida de que el alumno participa activamente en el desarrollo del curso, sin embargo no desconocemos las dificultades, ya que una implementación forzada haría del instrumento un mero trabajo burocrático.

El trabajo en el aula, y fuera de ella, suele ser, si se emplea adecuadamente, un valioso instrumento de aprendizaje, si utilizamos el trabajo grupal como estrategia didáctica es importante que la evaluación se adecue al proceso realizado. Por ello debemos evaluar el producto como producción grupal, pero también los procesos de producción individual y fundamentalmente el proceso realizado por el grupo. Por lo anterior es necesario delimitar las categorías de evaluación del producto, pero también la dinámica que se produjo en el grupo. Las discusiones grupales, o el trabajo en equipo constituyen instrumentos útiles para la evaluación, ya que se aprecia tanto el trabajo colectivo como el individual, apreciando los avances y la propia participación del grupo, todo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en el curso.

Finalmente la supervisión de la tarea educativa, la cual desde una perspectiva distinta, se vuelve valiosa, si se establecen los criterios e instrumentos pautados y acordados para su realización por parte de los alumnos.<sup>192</sup> Por ejemplo la realización de resúmenes, preparación de material, la búsqueda de textos o de casos prácticos, pueden constituir tareas que se pueden dejar a los alumnos, pero reafirmamos la idea de que necesitan estar previamente proyectados para alcanzar las metas educativas.

---

<sup>192</sup> Ibid. pp.142-144

De esta forma una vez analizado el diseño curricular en los estudios de Posgrado en Derecho, el caso del programa de Maestría en Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM, pasaremos a la aplicación del Constructivismo en la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, del mencionado programa de Posgrado.

---

#### **4. La aplicación del Constructivismo en la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, del programa de Maestría en Derecho de la Facultad de Derecho de la U.N.A.M**

El diseño de programas de estudio implica no sólo contextualizarlo en un modelo educativo y en el currículum, sino que debe expresar una propuesta de contenidos relevantes, acorde con la idea de CJB. Una de las principales funciones que podemos identificar en un programa de estudios es posibilitar la visión global del plan del que forma parte. Acceder a todos los programas de un plan nos puede informar del proyecto educativo que adopta una institución a través de la carga académica semestral o anual, del conjunto de disciplinas o problemas que se propone abordar y de su orientación global. En todo caso, un elemento clave en la elaboración de este tipo de programas es que sean contruidos a la luz de todos los contenidos que se pretenden desarrollar en un plan de estudios. Quienes participan en su elaboración deben tener claridad sobre el conjunto de referentes conceptuales que permiten la selección y organización de determinados contenidos.

Estos referentes son, entre otros, los estudios realizados para determinar el plan, la orientación global que se imprime al mismo, la traducción de estos elementos en los planteamientos centrales o ejes, como por ejemplo el perfil del egresado, la determinación de la práctica profesional, la precisión de los objetivos, la función que el plan de estudios le asigna al contenido (información, desarrollo del pensamiento, elaboración de síntesis y los supuestos que existen en relación con el aprendizaje). Es necesario tener en cuenta a los sujetos de la educación, las condiciones de los estudiantes y de los docentes; atendiendo a sus

motivaciones y su situación psico-social, así como los requerimientos de una visión cultural-antropológica que permita entender aspectos básicos de su identidad y de las condiciones laborales en que el docente desempeña su tarea. Estos elementos constituyen el punto de partida, el marco preferencial para la construcción de programas.<sup>193</sup>

El programa escolar, como propuesta de aprendizaje, establece un mínimo necesario para acreditar una materia, aunque también es necesario reconocer que en el proceso desarrollado en el aula se generan aprendizajes que rebasan con creces las propuestas formales de un plan de estudios. Estos aprendizajes no previstos, relacionados con el desarrollo humano, el cognoscitivo y la esfera de valores son resultado de la dinámica particular que se da en un grupo escolar que confronta, en un aquí y ahora, la historia personal de los sujetos de la educación, particularmente maestros y alumnos.<sup>194</sup>

La presentación escrita de un programa institucional o del plan de estudios consiste en la especificación de las principales características del curso, de los contenidos básicos que se desarrollarán, de las relaciones que guarda esta materia con las que la preceden y las que siguen, desde el punto de vista de los problemas concretos que ayuda a resolver. Esta presentación permite concebir una panorámica general del curso y representa un primer intento por estructurar el objeto de estudio, de manera que se perciban las relaciones que guardan entre sí los principales elementos que la conforman. Su redacción tiene por objeto desarrollar una explicación que incluye el significado del curso, sus propósitos explícitos y su vinculación con el plan de estudios del que forma parte, en un lenguaje accesible para el alumno.<sup>195</sup>

Los programas de estudio son un medio de comunicación entre profesores, alumnos y administradores académicos, el mensaje que se transmite mediante ellos es fundamentalmente una minuciosa descripción de los aprendizajes que deberán ser alcanzados por los educandos, así como los procedimientos y medios

---

<sup>193</sup> Díaz Barriga, Ángel. Ob.cit. p. 55

<sup>194</sup> Ibid. p. 47

<sup>195</sup> Ibid. p.55

que pueden emplearse para lograrlo y evaluar los resultados.<sup>196</sup> Los programas de estudios deben presentar los objetivos particulares del curso, su contenido temático, las estrategias de aprendizaje, los medios de evaluación y bibliografía. Ubicada en el tronco común del programa de Maestría en Derecho, Teoría Jurídica Contemporánea (TJC) es la única materia que comprende dos cursos<sup>197</sup> por lo que podríamos utilizarla como puente para dar coherencia a ambos semestres. De igual forma su trascendencia es innegable ya que permitirá al alumno generar un núcleo teórico sólido que le servirá en sus estudios jurídicos.

En este sentido nos hemos centrado en el tronco común de la maestría pedagógica, filosófica y especializada, y basados en nuestra experiencia como profesor de ambas materias presentamos una propuesta específica para la materia, con el objetivo de que constituya una base sólida en la formación de los nuevos Maestros en Derecho. Recurrimos a nuestra experiencia como profesor de la materia durante 5 años en la propia división de posgrado, (no sólo en la materia de TJC I y II sino también en Epistemología Jurídica), además de nuestra misma formación profesional en la vertiente filosófica del Derecho.

En nuestros 10 años de experiencia docente en la UNAM hemos podido apreciar la importancia que tienen las materias iusfilosóficas, tanto en los estudios de licenciatura y de posgrado. Mediante esta formación el alumno cuenta con las herramientas necesarias para realizar un análisis profundo y exhaustivo sobre el Derecho mismo, evitando quedarse únicamente en un estudio superficial de la ley. En este orden de ideas, las materias filosóficas en la carrera de licenciado en Derecho y en el posgrado proporcionan un panorama amplio y enriquecedor del saber jurídico.

En 1960 Rafael De Pina, uno de los profesores fundadores del Doctorado en Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM, afirmaba la importancia de los estudios filosóficos en la formación de juristas y no de simples técnicos del Derecho. De esta forma señalaba que el estudio de la Filosofía es fundamental

---

<sup>196</sup> Arnaz, José A. Ob.cit. p. 38.

<sup>197</sup> No hay que olvidar que en la vertiente filosófica y en la vertiente pedagógica existen materias que se imparten en dos cursos como lógica, Historia de la Filosofía del Derecho y Técnicas de la Enseñanza del Derecho.

para el jurista, puesto que constituye el camino único por el que puede llegar a comprender la verdadera esencia del Derecho. El jurista que no aspira a ser, a la vez, filósofo, no será nunca un verdadero jurista, en el sentido profundo y auténtico de la palabra, sino un modesto conocedor de una porción más o menos considerable del territorio de la jurisprudencia, apto, cuando más para el desempeño de lo más modestos menesteres de la vida forense.<sup>198</sup>

Más adelante, De Pina continúa con esta idea, al afirmar que la Filosofía del Derecho, con la Historia del Derecho, son, sin duda, los fundamentos más sólidos de la formación del jurista. Prescindir de estas enseñanzas, si ello fuera posible, equivaldría a colocar los estudios del Derecho a un nivel tan bajo que reduciría a las Facultades de Derecho al papel de modestos órganos encargados de fabricar en serie profesionales capaces, cuando más de cumplir los menesteres de la Justicia y de la Administración en forma rutinaria y empírica, sin ánimo ni preparación para más altas empresas.<sup>199</sup>

En el mismo sentido, en nuestros días, Imer Flores señala que la enseñanza de la Filosofía, en general, y de la Filosofía jurídica, en particular, son cardinales para el crecimiento del Derecho o para, lo que es casi lo mismo, un cambio con estabilidad. Así, el método filosófico y las herramientas analíticas resultan ser esenciales no solamente para resolver incoherencias e inconsistencias lingüísticas y lógicas sino además para solucionar toda clase de problemas técnico jurídicos, desde una laguna hasta un conflicto de reglas o una colisión de principios. De igual modo, continúa Flores, habría que incorporar la enseñanza de otras ramas de la Filosofía, desde las ya bastante arraigadas como la lógica hasta las no tan enraizadas como la Ética, la Retórica y la Tópica e incluidas las casi nada o poco estudiadas como la Estética.<sup>200</sup>

---

<sup>198</sup> De Pina, Rafael. *Pedagogía Jurídica*. Ediciones Botas. México. 1960. p. 75.

<sup>199</sup> *Ibid.* p. 81.

<sup>200</sup> Flores, Imer B. Prometeo (des) encadenado: “La Enseñanza del Derecho y los Estudios de Posgrado”. p.9 En: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/14/ens/ens7.htm> (Consulta: 15 de diciembre de 2009)



En este sentido la formación filosófica y teórica en el ámbito jurídico, constituye la base sólida para la formación de verdaderos juristas y no únicamente meros aplicadores mecánicos de la ley. Queremos resaltar este último punto, cuando se afirma que la formación en el ámbito teórico filosófico del Derecho, constituye la base de verdaderos juristas. Esta afirmación pudiera resultar a primera vista exagerada o incluso ingenua, sin embargo el profesional del Derecho en sus diversas actividades, se verá constantemente ante problemas que la simple aplicación de la ley es insuficiente, o se encontrará en dilemas de difícil solución.<sup>201</sup> Ante este panorama la reflexión iusfilosófica constituye ese elemento que permite adentrarse en los problemas jurídicos en donde la ley es limitada para darnos una respuesta. Debemos fomentar una formación humanista en las nuevas generaciones de egresados de la Facultad, y esto se logra en gran medida, gracias a la reflexión filosófica del Derecho. El jurista debe encerrar un saber no sólo técnico legal, sino una visión teórica y filosófica sobre lo jurídico, para determinar las fortalezas y debilidades del mismo, o divisar alguna nueva idea que de respuesta a las exigencias sociales de nuestro tiempo. La formación iusfilosófica constituye el elemento y fuente donde encuentran sustento los abogados con perfil humanista, como una búsqueda constante de nuestra Facultad y en especial de la UNAM. De esta forma la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II como materias de los primeros semestres, ya

---

<sup>201</sup> Al respecto Gil Rendón comenta que: “Para resolver este problema entre formar un abogado que defienda en forma eficiente los intereses de sus clientes en un tribunal, o bien, optar por la formación integral de un jurista que entienda la ciencia jurídica en todas sus manifestaciones, desde su creación, aplicación, interpretación y difusión, se debe inclinar la balanza hacia el jurista universal y al humanista, que trascienda el campo de la técnica jurídica para influir en todo su entorno social, económico y político; que no sea un abogado tecnócrata, sino un humanista-integral, es decir, un verdadero "jurista o jurisconsulto", como lo concebían los grandes forjadores de la *jurisprudencia*, los romanos: Gayo, Paulus, Modestino, Papinianus Ulpianus (véase *Digesto* de Justiniano). Lo anterior se logra con una concepción del derecho amplia, en la cual la ciencia jurídica ocupa un lugar determinante y transformador de todas las relaciones sociales, por ser cauce para la solución de las controversias y conflictos de interés entre particulares, así como también para la búsqueda y realización de la paz, la protección de los derechos humanos, el establecimiento y la consolidación de la democracia, y la justicia social”. Gil Rendón, Raymundo. “La Enseñanza del Derecho y los Estudios de Posgrado”. En Derecho y Cultura. No. 14-15 Mayo- Diciembre. México.2004. pp. 78, 79

contempladas en el plan de estudios vigente, deben ser los espacios académicos por excelencia para alcanzar dicho tipo de formación en los alumnos.<sup>202</sup>

En el tronco común de la Maestría en Derecho, la materia de TJC I y II tiene un papel relevante por su contenido y amplitud, permitiendo además, (como lo desarrollaremos con posterioridad), que el alumno tenga una visión actual sobre la reflexión teórica-filosófica del Derecho. En este sentido haremos una propuesta basados tanto en las ideas constructivistas, como en nuestra propia experiencia cotidiana en el salón de clases en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

La materia de TJC debe constituir, como se dijo anteriormente, una liga entre el primer semestre y el segundo semestre, ya que mediante el análisis y la reflexión sobre las principales corrientes contemporáneas del Derecho el alumno podrá no sólo enriquecer su perspectiva sobre el conocimiento jurídico, sino que permite tener una mayor referencia para plantear sus proyectos de investigación en la medida que se amplía el panorama del saber jurídico. Otra razón por la cual pensamos que TJC debe ser un punto central es que la materia se imparte en el tronco común y debe ser cursada por los alumnos tanto de la vertiente pedagógica, filosófica, y los que provienen con estudios de especialidad, es decir la llamada maestría especializada. No hay que olvidar que en el caso de la vertiente de etnicidad, etnodesarrollo y Derecho Indígena también se cursa la materia de TJC I, sin embargo ésta adquiere un matiz diferente ya que se presenta con un contenido muy distinto y se encuentra de esta forma en el currículum de la maestría como: “Teoría Jurídica Contemporánea I (Etnicidad y Derecho)”.

La materia debe ser entendida como una sola y dividida en dos cursos para poder aprovechar de una manera eficiente los tiempos académicos en cada semestre. Consideramos que la materia no debe ser vista como un curso de Teoría Jurídica tradicional, ya que no habría alguna diferencia con los estudios de

---

<sup>202</sup> Aguilera Portales, señala una serie de propuestas en torno a la educación jurídica, resaltando la importancia de la formación de los nuevos juristas en temas como el desarrollo de la capacidad argumentativa y el razonamiento jurídico, así como el dominio del lenguaje, la interpretación y la lógica jurídica. Aguilera Portales, Rafael Enrique. “La Formación del Jurista en una Nueva Enseñanza del Derecho”. En Derecho y Libertad. Revista de la Facultad Libre de Derecho de Monterrey. 2006 En: <http://www.fldm.edu.mx/documentos/revistapdf/06.pdf> (Consulta: 30 de marzo de 2010).

licenciatura, ni se abarcaría el concepto de contemporánea, de ahí la necesidad de ubicar la materia en el plan de estudios. Recordemos que la materia de Teoría del Derecho desde una perspectiva tradicional implica una visión meramente conceptual del Derecho, centrada principalmente en las estructuras jurídicas, es decir las categorías del conocimiento jurídico, su sistemática así como problemas de aplicación, interpretación del Derecho, así como los conflictos de leyes en el tiempo y espacio. En este sentido se requiere primeramente señalar el objetivo de la materia para que sea el referente para Teoría Jurídica Contemporánea I y II. Por lo anterior se propone como objetivo general *“El analizar las principales propuestas teórico-jurídicas, generadas desde 1945 a nuestros días, identificando sus aportaciones más relevantes al conocimiento jurídico”*.

De esta forma se busca que el alumno genere un estado del arte en la materia, para que posea una visión actual de lo que se está trabajando en la teoría jurídica de nuestros días y así contribuir a formar alumnos iniciados en el pensamiento iusfilosófico y en la investigación jurídica como se señaló en la CJB. Esta materia debe proporcionar a los alumnos una herramienta útil al identificar los principales tópicos de la discusión jurídica actual, debe constituir un catalizador para que las próximas generaciones de profesores e investigadores exploren las actuales posturas teóricas del Derecho y generen nuevo conocimiento jurídico con estos referentes así como formar abogados con una visión contemporánea del pensamiento jurídico.

En este sentido es de especial importancia y complejidad, el dar una coherencia a los dos cursos en que está dividida la materia, ya que en la práctica el profesor se encuentra con varios escenarios. Un primer caso es cuando el profesor imparte TJC I e inicia el curso con los alumnos de nuevo ingreso, lo cual es muy importante para arrancar el curso de manera más o menos uniforme. En la práctica hemos visto que algunos alumnos se encuentran más avanzados que otros en la discusión iusfilosófica lo que puede originar un desequilibrio al adentrarse en los temas de la materia. Un segundo escenario y posiblemente más problemático es cuando el profesor imparte TJC II y no todos los alumnos cursaron con él la materia de TJC I. Cuando se presenta esta situación nos

encontramos con varias tareas pendientes por parte del docente. Primeramente para los alumnos que cursaron la materia con otro profesor, es necesario realizarles una exploración sobre los conocimientos que poseen (autores, corrientes) De esta forma podremos iniciar el curso con un planteamiento general sobre la materia generando un mapa conceptual en el pizarrón ubicando escuelas y autores. En esta misma línea es necesario, en ciertos casos, hacer un gran resumen de las ideas principales de las posturas del primer curso, para que le sean útiles a los alumnos al momento de entrar al estudio de los contenidos de la materia de TJC II.

En la medida en que formemos nuevos cuadros con una visión contemporánea del Derecho podremos tener bases suficientes con las cuales podamos generar realmente un cambio en la forma de comprender y estudiar al Derecho, de lo contrario seguiremos de una manera acrítica el saber jurídico como algo acabado y que siempre debe ser estudiado y enseñando de la misma manera. Actualmente la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II se encuentra estructurada, a nuestro modo de ver, de manera insuficiente, material que podemos ver en extenso en el Anexo II de la presente investigación.

En el caso del programa de TJCI el objetivo general señala que el alumno “planteará la problemática que enfrenta la Teoría Jurídica Contemporánea atendiendo también al cuestionamiento del Derecho como discurso”. En este sentido se aprecia que quien realizó el programa lo realizó desde una perspectiva positivista analítica, ya que las tres unidades del curso son “Derecho como Discurso”, Teoría de las Normas Jurídicas”, y “Teoría de los Sistemas Jurídicos”. En el caso de TJC II el objetivo general del curso señala que los alumnos “relacionarán los problemas actuales de la teoría jurídica contemporánea con los llamados conceptos jurídicos fundamentales”. En este segundo curso las unidades son la de conceptos jurídicos fundamentales, sanción e ilicitud, derecho subjetivo y persona y la última sobre órgano estatal y Estado.

Como se puede apreciar ambos cursos se encuentran diseñados a partir de una visión positivista, en donde el análisis del lenguaje y las categorías jurídicas constituyen los tópicos centrales de ambos cursos. Aún cuando el profesor tiene la

libertad de cátedra para orientar el desarrollo del curso, consideramos que el diseño de ambas materias respecto de los contenidos es limitado y por lo tanto insuficiente para lograr una discusión sobre los tópicos de la Teoría Jurídica Contemporánea. Recordemos que la estructura de la materia de Teoría del Derecho de los estudios de licenciatura se estructuran de igual forma con una visión positivista, por lo consideramos que los temas del programa de estudios oficial caen en gran medida en una repetición de la misma línea, lo que no permite generar la diferencia que se busca en los estudios de Maestría.

Reiteramos que el positivismo como corriente de estudio del Derecho no es mala o que sea la causante de todos nuestros atrasos educativos en el Derecho, sino que debe entenderse actualmente como uno de los diversos enfoques que existen para estudiar al Derecho y no entenderse como “el enfoque único”. En este sentido es indudable que en nuestro medio jurídico aún existe una gran apego a las ideas positivistas kelsenianas, para la elaboración de los contenidos de Filosofía del Derecho, Teoría del Derecho o Metodología Jurídica. Sin embargo, es necesario que tengamos una visión más amplia sobre el fenómeno jurídico y no cerrarse ante esta postura positivista.<sup>203</sup>

---

<sup>203</sup> A este respecto quisiera citar un interesante testimonio de Luis Recaséns Siches, cuando Hans Kelsen impartió una serie de Conferencias en la U.N.A.M en el mes de abril del año de 1960. A continuación reproduzco el diálogo ente Kelsen y Recaséns citado por éste último en su magnífica obra de “Panorama del Pensamiento Jurídico en el Siglo XX. Tomo I”. Kelsen que se hallaba superlativamente conmovido y asombrado por la ingente magnitud del público que se había presentado para escuchar su primera conferencia, me dijo: “Oiga usted, Recaséns, yo no puedo comprender que sea posible que en la Ciudad de México haya tres mil personas interesadas en la teoría pura del Derecho, producto intelectual bastante abstracto y áspero”. A esto contesté: “no se trata precisamente de eso, de que haya tres mil personas con un especial interés por la teoría pura del Derecho. Se trata de otra cosa: todos nuestros juristas y estudiantes en esta Facultad han encontrado las doctrinas de usted por lo menos cinco veces a lo largo de su carrera. Las han encontrado en la disciplina de Introducción al Estudio del Derecho, en la Teoría General del Estado, en la de Derecho Constitucional, en la de Derecho Internacional Público, y en la Filosofía del Derecho. Unas veces el profesor les ha expuesto con entusiasmo y devoción las teorías kelsenianas; otros las han analizado críticamente; también en no pocas ocasiones han dirigido contra usted intentos de combate demoleedor. Cabría decir, en términos generales, que los juristas de Hispanoamérica pueden ser clasificados en tres grupos, respecto a su actitud frente a las tesis de la Teoría Pura del Derecho. Hay un grupo de kelsenianos fanáticos, devotos integralmente, en un cien por ciento, de la teoría pura del Derecho, para los cuales esta doctrina representa la última palabra y definitiva. Hay también muchos juristas y filósofos que le combaten a usted encarnizadamente, sin cuartel, considerándole como espíritu maligno que hay que desterrar por entero en el campo de nuestros estudios; y tiene usted un nutrido grupo de discípulos críticos, que han aprendido mucho de usted, pero que aspiran a encontrar algunos ángulos nuevos desde los cuales quepa superar muchas de las perspectivas de la teoría pura del Derecho”. A esto añadí, “usted bien sabe, porque lo hemos conversado en múltiples veces, que yo pertenezco a este tercer grupo, es decir, al de los discípulos críticos, bastante crítico, por cierto”. A esto Kelsen sonrió amistosamente, y después, con una expresión de fino humor agregó: “sabe

Respecto a las sugerencias didácticas el programa señala una variedad como son: Exposición del maestro, Exposición audiovisual, Seminarios. Lecturas obligatorias. Trabajos de investigación. Mesas redondas. Discusión de casos reales en grupo, Proyección de láminas y acetatos, Investigación de campo, Conferencia por profesores invitados, Philips 6-6, Lluvia de ideas, Técnica de panel, Técnica del debate, Solución de casos prácticos por los alumnos y otras a elección del profesor. Sin embargo, la enumeración de éstas no tienen un por qué y para qué, es decir no se encuentran seleccionadas de acuerdo con los objetivos planteados al inicio o con referencia a un modelo educativo, o un currículum, de ahí que sean insuficientes. Esta tarea de enlazar las técnicas de enseñanza aprendizaje con los contenidos y objetivos, debería estar en los mismos programas oficiales, y en todo caso deben ser elaborados por el profesor, para que pueda orientar y planificar de mejor manera y actividad cotidiana en el salón de clase.

Por lo que se refiere a las sugerencias de evaluación el panorama es muy distinto ya que sólo se limita a una serie de formas de evaluación muy diversas, aún cuando sugiriere un peso mayor en la realización de exámenes y de la elaboración de un trabajo de una tesina por parte del alumno. Esto pone de manifiesto la idea tradicional de evaluar a los alumnos, es decir no se proponen las formas de evaluación de acuerdo con los objetivos y el modelo. Este punto es muy interesante ya que gran número de profesores solicitan un trabajo final para evaluar o realizan uno o varios exámenes en el curso. En el caso de los trabajos, los alumnos deberían ser asesorados a lo largo del curso por parte del profesor ya que si se piden, consideramos que deben ser con un objetivo doble. Primero, ver el dominio del tema a desarrollar por parte del alumno y, segundo, asesorar al alumno en las diversas clases en la forma de aplicar las técnicas de investigación adecuadas para la elaboración del mismo. De esta forma si se entrega un trabajo

---

usted, que pensándolo bien, creo que yo pertenezco también a ese tercer grupo de discípulos críticos". Resultaba, pues, que por propia declaración Kelsen se consideraba como perteneciente al grupo de las gentes que intentan mediante análisis críticos, superar la obra kelseniana; es decir, Kelsen se mostraba como discípulo crítico de sí mismo, como espíritu ávido que no se detiene en las conquistas logradas antaño, antes bien trata progresivamente, de ir hacia delante mediante nuevas y nuevas superaciones. Recaséns Siches, Luis. Panorama del Pensamiento Jurídico en el Siglo XX. Tomo I. Porrúa México. 1963. p. 195.

final, podría constituir una forma interesante para realizar la evaluación, pero si sólo se pide el trabajo, éste se realiza en fin de semana por el alumno, sin ninguna orientación por parte del profesor, por supuesto no estamos logrando ningún objetivo educativo y sólo se “cumple” con una formalidad para determinar una calificación

Una vez realizadas las observaciones a los programas actuales de estudios, el siguiente paso es determinar los contenidos relevantes que consideramos debe llevar la materia, cabe aclarar que lo siguiente constituye una propuesta personal de lo que debe contener la materia de TJC I y II, no olvidando que puede ser debatida, ampliada y corregida como resultado de sus discusión, así como de su aplicación en el salón de clase. No obstante consideramos que es una propuesta elaborada a partir de las posturas teóricas anteriormente expuestas y formuladas para la educación jurídica, así como resultado de nuestra actividad docente como profesor de la materia en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM. Como señalamos la determinación de los contenidos relevantes debe partir de un conocimiento amplio de la materia y así generar una propuesta que se refleje en los programas. Por lo anterior, reflexionaremos sobre que debemos entender por “teoría jurídica” y por “contemporánea”.

En torno al primer punto es de señalar que desde el siglo XIX se ha hecho la distinción entre Teoría y Filosofía del Derecho, entendiendo por teoría un estudio conceptual del Derecho, recordemos que por la influencia de una postura neokantiana pura, se logra una concepción estrictamente formalista del Derecho. Este enfoque científico implica aislar el objeto de estudio generando una estricta separación entre lo jurídico y otras disciplinas lo que con el tiempo se reflejará en el estudio puro del Derecho, que se centra en describir los conceptos y categorías del Derecho, en el entendido de que su conocimiento por parte del estudioso le permitiría analizar cualquier orden jurídico.

La Teoría General del Derecho nace en esta concepción positivista con nuevos horizontes sobre el saber jurídico, ya que esta postura generó grandes aportaciones como una sistemática jurídica moderna, una descripción de los

componentes del sistema jurídico, los problemas de validez y eficacia así como determinar las mismas tareas de la disciplina. De igual forma la Teoría del Derecho se distinguía claramente de la Filosofía del Derecho en el sentido que ésta aparece como una visión encargada de la “especulación” filosófica sobre los valores y fines que busca el Derecho, es decir, una visión no científica, no formal del Derecho. Baste decir que la reflexión iusfilosófica siempre ha estado presente a lo largo del pensamiento jurídico, aún cuando no se hablara específicamente de una disciplina como propiamente se le denominó Filosofía del Derecho en el siglo XIX.

El siglo XX ha sido el tiempo de grandes cambios en todos los aspectos, y en nuestro caso en el pensamiento jurídico. Al inicio del siglo se puede ver una crítica al positivismo formalista y la búsqueda de otras formas de generar conocimiento jurídico por ejemplo Luis Recaséns Siches<sup>204</sup>, señala cómo hubo un renacimiento del derecho natural en las primeras décadas del siglo. Sin embargo, dos hechos históricos son fundamentales para poder hablar de un verdadero cambio en el mundo occidental, primeramente las dos guerras mundiales, y por otra parte el totalitarismo.

La primera guerra mundial (1914-1918) y la segunda guerra mundial (1939-1946) son un clara muestra de la crisis de la propia modernidad ya que la idea del progreso que se maneja como una forma de mejora constante de la propia humanidad se ve afectada plenamente, sólo basta señalar cómo la ciencia fue utilizada para la creación de armas de destrucción masiva. Pero también es de resaltar al totalitarismo como un fenómeno de la modernidad, en donde el Estado se convierte en el controlador de todas las actividades del ser humano, el Estado que vigila y ordena de una manera absoluta a la sociedad. Tal es el caso de la Alemania nazi, el fascismo italiano o la Unión Soviética de Stalin. Hechos sociales como los antes mencionados cambiaron radicalmente la forma de entender al mundo, su sociedad su política y por supuesto su Derecho.

Desde el fin de la segunda guerra mundial (1945), el mundo ha cambiado vertiginosamente. Pensemos en cómo el Estado Benefactor surge del conflicto

---

<sup>204</sup>Vid. Recaséns Siches, Luis. Tratado General de Filosofía del Derecho. Porrúa. México. 2002. p.371.



armado como garante y protector de los derechos sociales, especialmente de brindar seguridad social, servicios de salud, educación, o proteger la industria nacional, y cómo esta época que se prolongará hasta inicios de los setenta, en donde derivado de la crisis energética y financiera mundial, (por ejemplo Estados Unidos de América o Inglaterra) el Estado Benefactor entrará en crisis y dará pauta a lo que se denomina el Estado Neoliberal, el cual busca minimizar la actividad estatal y dejar a los particulares los servicios que anteriormente prestaba el Estado, como los antes mencionados. Ante este panorama, en los últimos sesenta años se han generado grandes propuestas en el ámbito de la Teoría Jurídica. Pensemos en las aportaciones de G. Radbruch, A. Kaufmann, H.L.A. Hart, R. Dworkin, J. Raz, N. Luhmann, J. Habermas, D. Kennedy, G. Teubner, L. Ferrajoli, N. Bobbio, M. Foucault, R. Unger, R. Posner, L. Recaséns, A. Peczenik, sólo por mencionar algunos de los autores más representativos.

Lo anterior nos permite afirmar que la materia de TJC debe tener un papel fundamental en la formación de los nuevos Maestros en Derecho, con una visión actual del pensamiento jurídico. Por lo anterior, proponemos como conocimientos relevantes los señalados en nuestra propuesta contenida en el anexo tercero de esta tesis.

La elección de dichos autores responde al ejercicio de nuestra práctica docente y nuestra misma formación intelectual, ya que se puede apreciar una crítica al positivismo jurídico y una inclinación por autores críticos. Dicha línea de estudio ha sido, por nuestra parte, de gran interés y también por parte de los alumnos ya que les permite plantear problemas o abordar los temas jurídicos tradicionales desde nuevas perspectivas, lo que genera en clase una constante discusión, la cual enriquece el curso y genera un campo fértil para la construcción del conocimiento. La crítica jurídica desde sus diferentes enfoques y perspectivas permite analizar el fenómeno jurídico con una visión poco ortodoxa o tradicional, generando nuevas reflexiones jurídicas en torno a temas que parecerían a primera vista demasiado explorados por la doctrina. La crítica jurídica permite ubicar al Derecho mismo como una disciplina social en constante relación con otros campos de estudio como la Política, la Sociología, la Historia, la Literatura, y por

supuesto con la Filosofía. Esta visión amplia enriquece de manera sustantiva la formación de los nuevos Maestros en Derecho, buscando generar una actitud crítica sobre el Derecho mismo.

Primeramente, para iniciar nuestro programa abordaremos lo referente a TJC I. En este caso consideramos que el primer tema ha de partir del conocimiento del positivismo kelseniano, el cual es una de los grandes teorías de la primera mitad del siglo XX, se trata de identificar sus fortalezas y debilidades, ya que existen múltiples críticas a la teoría pura del derecho, pero también son grandes sus aportaciones. Por esta razón consideramos necesario una revisión a esta teoría como un buen punto de partida. En este caso será de gran utilidad aprovechar el conocimiento que traen los alumnos de la licenciatura en Derecho sobre el positivismo. Es necesario recordar que las concepciones kelsenianas del Derecho y de la Ciencia, han constituido los principales referentes teóricos en lo relativo a las concepciones teóricas del Derecho en nuestra educación jurídica, sin embargo consideramos que es necesario revisar directamente los textos del autor, en este caso de Kelsen. Lo anterior podría parecer una afirmación innecesaria, pero en nuestra experiencia docente, una gran número de alumnos tienen su primer acercamiento con las obras kelsenianas en el posgrado, lo cual llega a dificultar el ritmo del desarrollo del curso. Posteriormente proponemos estudiar dos de los principales autores en la literatura anglosajona en la segunda mitad del siglo, me refiero a la obra de H. L. A. Hart y R. Dworkin.

En el caso de Hart, consideramos que es necesario revisar su propuesta del Derecho como un sistema de reglas dentro del positivismo, pero también discutir temas como la regla de reconocimiento y el contenido mínimo de Derecho Natural, en el mismo sentido hacer una distinción entre el positivismo de Kelsen y Hart. Hart es indudablemente uno de los principales filósofos del Derecho más importantes del siglo XX, ya que su concepción de un positivismo en donde se incluyen elementos sociológicos y axiológicos, ha permitido una revisión profunda del positivismo dando a pauta a nuevas concepciones del derecho como el denominado positivismo incluyente. De igual forma la revisión del pensamiento de

Hart, nos brindará una gran cantidad de herramientas teóricas, las cuales serán objeto de estudio sobre su posible utilización en el análisis del Derecho nacional.

Estas unidades servirán como un conocimiento previo para entrar a la teoría de Ronald Dworkin, quien identifica reglas principios y directrices en el Derecho. Es necesario revisar las características de cada uno de éstos, así como la crítica del positivismo que realiza Dworkin. El tema de los principios constituye uno de los puntos más importantes de la reflexión teórica filosófica en las últimas décadas, ya que incorpora de una u otra manera un elemento axiológico que esta presente no sólo en la constitución del orden jurídico, sino que es un elemento fundamental en la decisión judicial, especialmente en los llamados casos difíciles, donde las reglas son insuficientes para dar una respuesta. El tema de los principios debe ser central en la reflexión durante el curso ya que se puede discutir hasta qué grado es viable esta teoría en nuestro Derecho mexicano.

Desde la década de los sesenta la propuesta teórica del Garantismo ha adquirido una importancia en la discusión jurídica actual en las diversas ramas del derecho especialmente en el Derecho Penal y Constitucional. Consideramos que el hilo conductor de la presente unidad debe ser por una parte los elementos del positivismo y por otra la idea de los principios, para que el alumno identifique como confluyen estos enfoques en esta propuesta teórica. En el mismo sentido es necesario que se vean los antecedentes del Garantismo en el llamado Uso Alternativo del Derecho, como una base teórica sobre la cual el Derecho se desarrolló en Italia desde la década de los sesenta.

Consideramos que las teorías que se abordan a lo largo de este primer curso, deben ser entendidas como grandes líneas de estudio, las cuales buscan dar respuesta a una serie de respuestas a los problemas planteados por sus creadores. De igual forma consideramos que es necesario abordar cada una de éstas desde sus referentes históricos, de lo contrario podríamos exigir a una postura respuestas para lo que no fue diseñada, lo cual es muy común que se lleve a cabo. Este primer curso debe ser la base para trabajar los siguientes temas de TJC II, ya que se tendrán los insumos teóricos suficientes para poder llevar una crítica al Derecho contemporáneo desde diferentes perspectivas.

En el caso de TJC II consideramos necesario que el alumno se adentre al estudio de las teorías críticas, porque brindan una serie de perspectivas que enriquecen sustantivamente el pensamiento de los estudiantes, ya que para un gran número de alumnos, es en el posgrado cuando tienen un primer contacto intelectual con estas perspectiva teórico filosóficas del Derecho. No debemos olvidar que algunos de estos temas del curso propuesto, pueden ser de gran dificultad para el alumno por el desconocimiento, en muchos casos, del pensamiento filosófico, sin embargo mediante el trabajo en clase, el diseño del curso y el trabajo de alumnos y profesores, serán elementos fundamentales para llevar a buen término los objetivos mismos del curso.

Consideramos que el estudio de autores críticos en la unidad uno y dos son necesarios en la formación de los nuevos Maestros en Derecho, ya que tendrán las herramientas necesarias para realizar un análisis de los textos jurídicos desde una perspectiva diferente a la tradicional. La propuesta de estudio de autores como M. Foucault en la primera unidad y J. Derrida en la segunda, en el programa de estudio de TJC II, responde a nuestro interés de que los alumnos conozcan dos posturas filosóficas postestructuralistas y como éstas analizan el fenómeno jurídico.

No desconocemos que dichas propuestas teóricas tienen un grado de complejidad considerable, sin embargo creemos que vale la pena llevar a cabo dicha tarea, así podremos adentrarnos en la crítica francesa de la segunda mitad del siglo XX. Como señalamos, la deconstrucción como estrategia de análisis de los textos, permite encontrar las inconsistencias, las contradicciones y las debilidades de las construcciones literarias, en este sentido los CLS utilizaron esta estrategia para hacer una relectura de los textos jurídicos, entendiendo como texto los libros de doctrina, la ley, la jurisprudencia, las sentencias, etc. Mediante la deconstrucción se pone en duda la coherencia de textos y argumentos jurídicos, abriendo una nueva perspectiva sobre la solidez de la construcción jurídica. Es de señalar que este enfoque de Derrida no es algo nuevo, ya que ha sido aplicado al estudio del Derecho tanto en normas como en doctrina.

Por su parte la crítica de M. Foucault sobre las estructuras y el poder, impacta claramente en las concepciones del Derecho, entendido como uno de los principales medios de control social que existen, debido al detalle de su construcción y su amplia aplicación. El pensamiento de Foucault nos permite ver al occidente desde nuevas perspectivas como lo son la locura, el poder, la sexualidad, apreciando como el Derecho ha tenido un papel central como control social y entendiendo al hombre como un sujeto aprisionado en las mismas estructuras de dominación.

Habría que agregar que dichas propuestas tienen poca difusión en el medio académico de la Facultad de Derecho de la UNAM. Por lo anterior, en las clases cotidianas puede llegar a presentarse ciertas dificultades para su aprendizaje, de ahí que proponemos desarrollar el programa operativo, iniciando con una introducción a la Filosofía postestructuralista. Por las razones anteriores consideramos que son plenamente justificables la presencia de dichos autores en la propuesta de un diseño del curso de TJC II. Basta señalar que algunas obras de los autores señalados constituyen un fuerte lazo entre Derecho, Filosofía, Lenguaje y Política, vivo ejemplo de la multidisciplinaria que queremos desarrollar en nuestra División de Estudios de Posgrado. De igual forma, si lo que buscamos es que los alumnos estén al día de las principales corrientes contemporáneas del Derecho, es necesario revisar el pensamiento francés de la segunda mitad del siglo XX, como un referente obligado para entender una parte considerable de la discusión contemporánea del debate teórico filosófico del Derecho.<sup>205</sup>

Los Critical Legal Studies deben ser analizados en el segundo curso ya que es necesario un conocimiento mínimo de otras posturas teóricas para identificar en que se centran las críticas que se realizan por parte del movimiento. Si bien los CLS son amplios y diversos en sus críticas, como lo señalamos anteriormente, creemos conveniente que podríamos utilizar las críticas que se hacen sobre la educación jurídica y el tema de la decisión judicial. En el caso de la crítica a la

---

<sup>205</sup> Para tener un panorama del pensamiento postestructuralista podemos consultar las siguientes obras: Abbagnano, Nicolás. Historia de la Filosofía. Hora. Vol. IV. Barcelona. 2000. Rose, Gillian. Dialéctica del Nihilismo. La Idea de la Ley en el Pensamiento Postestructuralista. Fondo de Cultura Económica. México. 1989. Vidarte, Francisco J. Rampérez, José Fernando. Filosofías del Siglo XX. Síntesis. Madrid. 2005.

educación, será de gran utilidad para los alumnos de ambas vertientes (filosófica y pedagógica) ya que proporcionará una forma original y distinta de entender el proceso de enseñanza del Derecho y su impacto en la formación de los juristas. De igual forma, el conocimiento de los temas de los cursos primero, especialmente de las propuestas de Hart y Dworkin, serán de utilidad para llevar a cabo la crítica de la decisión judicial por parte de los CLS. Esto no implica que se pueda hacer una revisión a las críticas desde la perspectiva de género, o estudios críticos sobre la raza, lo cual daría una amplitud de la crítica que realizan los CLS al Derecho, teniendo siempre en cuenta la posible aplicación de estas teorías en nuestro Derecho.

Ante el ambiente que ha generado estas posturas críticas consideramos como última unidad las teorías de Habermas y Luhmann, es decir una revisión de estas teorías como propuestas contemporáneas a nuestras sociedades complejas desde una perspectiva comunicativa y sistémica, respectivamente. La teoría de la acción comunicativa ha generado una serie de estudios a nivel mundial, ya que impactado sobre todas las áreas del conocimiento humano y el Derecho no es su excepción. El estudio de este enfoque permite al alumno generar una serie de reflexiones muy originales sobre diversas figuras jurídicas, que se consideran tradicionalmente “muy exploradas” como los procesos judiciales, los procedimientos administrativos, o el tema de contratos, sólo por mencionar algunos tópicos. De igual forma la perspectiva sistémica ha sido en las últimas décadas una línea de estudio muy estudiada y que impactado en todas las disciplinas. En el caso del estudio del Derecho, ha permitido explicar las complejidades en las relaciones existentes entre las disciplinas y el mundo jurídico, así como explicar la producción normativa y los procesos de flujo de la información y de comunicación en el sistema jurídico.

Con estos conocimientos significativos que señalamos, podemos construir un curso de Teoría Jurídica Contemporánea en donde sus unidades se encuentren enlazadas como conocimiento previo, una de otra, además de brindar una panorámica actual de la discusión teórico jurídica y de generar en el propio análisis de los temas, posibles líneas de investigación sobre otras corrientes.

Consideramos que esta propuesta es viable en la medida en que organiza el conocimiento, se aprovecha lo que el alumno ha construido previamente y proporciona una forma coherente de abordar la temática que puede resultar muy compleja ante la diversidad de autores. En este mismo sentido, hemos visto que en la práctica, la coherencia de los contenidos facilita que el alumno pueda profundizar en los mismos temas, además de generar una inquietud intelectual en la medida en que el alumno se cuestiona constantemente sobre otras corrientes o incluso le lleva a replantear su propio conocimiento jurídico, en el mejor de los casos.

Siguiendo con el análisis de la propuesta de programa en la materia, en el rubro de bibliografía sólo señalamos la básica, en el sentido de que el alumno debe centrarse como mínimo en la revisión de determinados textos, no porque se limite o restrinja el ánimo de investigación del alumno, sino únicamente se citan los libros que consideramos mínimos que deben revisarse en el curso para alcanzar los objetivos del mismo. La lectura “mínima” de estos autores no implica que se excluyan otras lecturas en clase, ya sea porque los alumnos desean profundizar en el tema o que el mismo material resulte poco significativo para el grupo, por lo que es necesario reforzar un conocimiento previo mediante la consulta de otras obras.

En el desarrollo mismo del curso es normal y necesario que el profesor proporcione fuentes de consulta actuales de manera constante, para que el alumno esté en contacto directo con lo más reciente del conocimiento jurídico, en la medida de lo posible. Una estrategia útil al respecto es que el profesor al inicio de la semana, haga un espacio en la clase para comentar las “novedades” en la materia además de fomentar en los alumnos su participación y la búsqueda de material para compartir en clase con sus compañeros.

Las sugerencias didácticas que se proponen están en razón de una clase taller, en donde se pueden alcanzar las condiciones necesarias para la construcción del conocimiento. En la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, se tiene una ventaja relativa al número de alumnos en los grupos, a comparación a los estudios de Licenciatura donde

encontramos grupos con 90 alumnos. En el posgrado los grupos por muy saturados en el primer y segundo semestre se componen de 32 alumnos, si bien es alto el número, consideramos que aún es viable para su manejo, no obstante puede resultar en la práctica algo complejo. Como se señaló anteriormente el salón de clase debe ser un espacio para la exposición, el debate y la construcción del conocimiento, no una mera exposición magistral, por esta razón el desarrollo del curso debe estar en función de la construcción del conocimiento jurídico en cada clase. Así se ofrece una serie de estrategias o sugerencias didácticas con objeto de que el profesor elija la más adecuada a las necesidades de su grupo, lo anterior con fundamentos de las estrategias de aprendizaje explicadas en los apartados anteriores.

El uso de material audiovisual se ha revolucionado en los últimos años, ya que es muy común hacer uso de la computadora y del llamado proyector de “cañón” para proyectar el material generado de manera “virtual”, dejando a un lado al proyector de acetatos o el de cuerpos opacos. Sin embargo el uso de este nuevo material no es la respuesta a todos los requerimientos, ya que su abuso puede resultar muy negativo. Tal es el caso cuando la clase se convierte en una lectura de páginas interminables proyectadas en la pantalla, o peor aún “si no hay proyector, no hay clase”. El recurso es muy útil, sin embargo el profesor y los alumnos deben tener un buen uso del mismo. En este caso es de gran utilidad cuando el docente revisa previamente el material que expondrá el alumno o el equipo, para que sea productiva la clase, evitando diapositivas cargadas excesivamente de información que impidan un buen uso de las mismas.

Otra sugerencia didáctica que se propone en el programa son las lecturas obligatorias, en este caso son muy útiles los llamados “controles de lectura”. Dichos controles consisten en que el alumno identifique los puntos centrales de la propia lectura que se dejó en clase, agregándole una conclusión en donde ponga de manifiesto que entendió de la lectura, qué aspectos le parecieron confusos o qué desconoce, o cómo trabajarlos. De esta forma el llamado control, permite en un espacio no mayor de 3 o 4 cuartillas apreciar elementos concretos que le serán de gran utilidad al profesor al diseñar su curso.



Las mesas redondas o las técnicas de debate en clase son útiles en el sentido que constituyen una modalidad para generar una discusión ordenada en clase. La mesa redonda y el debate implican varios momentos; Primeramente, el expositor ya sea individual o por equipo exponen un tema previamente determinado; En un segundo momento el expositor puede abrir un espacio de preguntas y respuestas hacia al grupo o incluso el profesor puede formular las preguntas al expositor e iniciar la discusión. El docente debe tener un gran control de la dinámica ya que de lo contrario se puede fácilmente perder el hilo conductor de la clase. Por esta razón se sugiere que el profesor esté pendiente en todo momento de la dinámica y en su momento marque los tiempos para que el expositor genere una conclusión y el docente haga una observación sobre el trabajo en clase y los puntos alcanzados en la sesión.

La conferencia por profesores invitados es muy enriquecedora, sin embargo como técnica puede resultar algo improductiva en el caso de que se realice de manera improvisada. Por lo anterior, para que constituya una herramienta útil en clase y especialmente repercuta en la construcción del conocimiento del alumno, sugerimos se realice una lectura previa sobre el tema que expondrá el profesor invitado, de esta forma el alumno sabrá de qué trata la clase. Es recomendable que esta tarea se realice unos días antes de la conferencia, además se sugiere que al entregar el reporte de la lectura los alumnos presenten las preguntas que harían al expositor de conformidad con lo estudiado, para revisar su formulación. Al realizarse el evento se presenta primeramente la exposición del conferencista y al término se debe abrir un periodo de preguntas y respuestas. El docente debe llevar el control de la dinámica para medir el tiempo de la clase y generar una conclusión general. Este tipo de actividad es de gran provecho para la clase ya que se puede invitar a especialistas, autores de libros, investigadores, etc.

En el caso de solución de casos prácticos, parecería que la materia de TJC es un campo poco fértil para este tipo de sugerencias didácticas, pero es muy útil. De acuerdo a nuestra experiencia podemos abordarlos de dos formas. La primera consiste en que el profesor elige un caso específico derivado de la práctica del Derecho para analizarlo con alguna corriente en específico o con varias para ver el

alcance de los propios modelos teóricos. Una segunda forma consiste, cuando en el desarrollo del curso los alumnos mismo sugieren casos prácticos derivados de su misma experiencia profesional (que es lo más común), en este sentido es muy enriquecedora la participación, siendo significativa no sólo para quien expone su experiencia, sino para el grupo en general, ya que comúnmente este tipo de discusiones se prolongan aún después de clase.

En lo relativo a las sugerencias de evaluación, creemos que la misma evaluación es una tarea que debe realizarse constantemente, como lo señalamos en apartados previos. Por lo anterior le damos peso a los trabajos, tareas e investigaciones dentro y fuera de clase, la exposición de los alumnos, la participación en clase y la presentación de trabajos monográficos, los cuales serán indicadores de gran importancia para el profesor para apreciar el desarrollo mismo del curso. Aún cuando la calificación es diferente a la evaluación, con los criterios antes mencionados consideramos que el docente estaría en condiciones para tomar una decisión lo suficientemente objetiva.

Como se dijo anteriormente, los trabajos de investigación (muy frecuentes en la División de Estudios de Posgrado), como trabajos finales para evaluar el curso, serían muy útiles si el profesor señalara desde el inicio los criterios con los cuales se deben elaborar, y asesorando a los alumnos a lo largo del curso. Al final, el producto obtenido sería realmente una construcción útil al alumno y no el resultado de un fin de semana. En este sentido por experiencia se recomiendan temas monográficos, concretos sobre algunos tópicos de la materia ya sea que los delimite el profesor o el alumno tenga la posibilidad de elegir de acuerdo con su interés. Se sugiere que la extensión no sea mayor de 25 cuartillas para que el alumno lo trabaje de una manera eficiente, y el profesor esté en condiciones de realizar una lectura adecuada de los diversos trabajos en un periodo relativamente breve de tiempo para poder evaluarlos.

En lo que respecta a las exposiciones en clase, éstas son muy útiles ya que permiten el desarrollo mismo de una expresión jurídica adecuada. Sin embargo, se sugiere que el profesor revise el material de la exposición, no sólo la forma de las proyecciones sino el contenido y la preparación del equipo. De lo

contrario podemos hacer de la exposición un trabajo que no genere ningún beneficio para el grupo. Se sugiere que el equipo entregue en dos o tres cuartillas las líneas centrales de la exposición con una conclusión, la cual será entregada a cada alumno de la clase, para que pueda ser utilizada para preparar exámenes o como un referente de consulta rápida sobre el tema expuesto en clase.

El problema de la participación en clase puede resultar algo complejo como instrumento de evaluación. El profesor debe evitar que esta herramienta se convierta en “participar por participar” por parte del alumno. Debemos tener cuidado para que la participación contribuya al desarrollo de la clase en sí, ya sea mediante el planteamiento de dudas que surjan del estudio mismo del tema, o que enriquezca la clase misma con aportaciones originales. Debemos evitar como profesores tener la lista en mano y por cada participación interrumpir la clase para anotar la actividad en el registro del alumno. El conocimiento mismo del grupo por parte del docente le ayudará a identificar fácilmente a los alumnos que son activos por lo que se sugiere que al final de clase realice las anotaciones necesarias y así llevar un registro adecuado.

El caso del alumno que nunca participa en clase, tiene varias lecturas: En un primer momento puede ser que no le interese la clase y no es de su agrado participar por su propia personalidad, pero aún así sabe el tema. Puede darse también la situación de que no entienda la clase el alumno y por lo mismo su participación sea escasa o nula. En estos casos es necesario un trabajo personalizado por parte del profesor para ver el por qué no participa en clase y estar en condiciones para tomar las medidas adecuadas para poder salvar esta situación que es frecuente en los grupos, como lecturas complementarias, trabajos de exposición, la utilización de ejemplos en clase con algún tópico de especial interés para el alumno o generar una dinámica de preguntas y respuestas sobre un tema específico.

Finalmente, como anexo cuarto de la presente investigación exponemos un programa operativo de la materia. En él se desglosan los contenidos de los programas de TJC I y II propuestos. En el mencionado programa operativo hemos querido resaltar que el actor principal del proceso de enseñanza aprendizaje es el

alumno, por esta razón debe ser constante su participación, tanto en pequeños trabajos dentro y fuera de clase, así como en exposición en equipo y sus intervenciones en las discusiones grupales. En este sentido se aprende mejor entre dos. Por esto en el programa operativo se le da un peso sustantivo al trabajo grupal y a la intensa participación entre profesor y alumno y entre los mismos alumnos. Asimismo, tienen un papel importante las técnicas en donde el alumno participa de manera colectiva. De igual forma, por la misma selección de los contenidos relevantes, se señala en dicho programa lecturas con objetivos específicos para que de esta forma se aborden los temas que se consideran relevantes. Se propone especialmente que el trabajo de evaluación sea constante, es decir mediante la participación de los alumnos, el trabajo en equipos y los trabajos sobre las lecturas señaladas, y así el docente pueda llevar a cabo una evaluación teniendo suficientes criterios para determinar una calificación en su caso. El tiempo total de duración del curso se determinó acorde con los señalados en el programa oficial (48 horas).

En el programa operativo se proponen tres etapas para desarrollar el curso. Una primera de inducción en donde el profesor centra la discusión o realiza una presentación de los materiales y contenidos del curso. En este punto es de especial relevancia aprovechar el conocimiento previo de los alumnos sobre los temas. La siguiente etapa de desarrollo busca construir el conocimiento de manera conjunta entre alumnos y profesor, por ésto es importante la participación de los alumnos, siempre mediante la mediación del docente en las actividades, tales como la exposición por parte de los equipos, discusiones grupales o el la construcción de cuadros sinópticos. La tercera etapa de cierre y síntesis, busca reforzar los propios contenidos relevantes de la unidad. Es fundamental el trabajo que realiza el profesor, por ejemplo, cuando elabora un cuadro en el pizarrón con la información proporcionada por los alumnos, o en la generación de discusiones con el propósito de que el alumno utilice lo aprendido y le surjan nuevas preguntas quedando así la duda para seguir investigando.

Primeramente en lo referente al programa operativo de TJC I haremos las siguientes observaciones basados en nuestra experiencia en la materia. En la fase de inducción de la unidad uno, el papel del profesor es importante ya que indagará sobre el conocimiento previo que el alumno posee en la materia. En este sentido el uso de una biografía del autor (en este caso de Hans Kelsen) señalando sus principales obras y el momento histórico, será gran utilidad en el trabajo de clase. En este supuesto el profesor puede hacer uso tanto del pizarrón como del proyector de cañón, buscando en todo momento la participación del alumno para indagar sobre el conocimiento previo de éstos. En la fase de desarrollo de esta unidad el docente previa lectura previa de los apartados del libro: “Teoría Pura del Derecho” de Kelsen, relativos a la: “Pureza”, “la Norma”, “El Orden Jurídico” y “Derecho y Ciencia”, podrá identificar las principales líneas del pensamiento del autor, mediante el trabajo en pizarrón y la participación del alumno. En la etapa de cierre el profesor debe hacer referencia a las críticas a las tesis de Kelsen, ya sea desde la misma Ciencia y desde una perspectiva política, por lo que deberá conducir y generar una discusión grupal para aterrizar a conclusiones. En todo momento está presente la evaluación mediante controles de lectura, participación y la elaboración de cuadros.

En la unidad dos referente al pensamiento de Hart, lo que se busca especialmente es que el alumno aprecie otra formulación del positivismo. Por esto partimos en la fase de inducción en una ubicación del pensamiento del autor, identificando las características de este llamado positivismo incluyente. En este punto es importante iniciar una comparación con el pensamiento de Kelsen, para que en la fase de desarrollo mediante la revisión de las tesis de Hart relativas al Derecho como sistema de reglas y el contenido mínimo de Derecho Natural, se pueda alcanzar una diferenciación entre las dos posturas. En este punto, la generación de la discusión grupal juega un papel central ya que permite intercambiar impresiones sobre la lectura de la obra de Hart, así como generar los insumos necesarios para que en la fase de síntesis y cierre el profesor presente las conclusiones respectivas. En las actividades de enseñanza aprendizaje el papel del alumno es muy importante ya que deben construirse de manera conjunta

entre alumnos y profesor para que de esta manera se integren de manera activa en la construcción del conocimiento.

En la unidad tres de este primer curso, centraremos nuestra atención en algunas posturas de R. Dworkin. En la fase de inducción el profesor deberá dar un peso especial al momento histórico en los Estados Unidos de América en la década de los sesenta y setenta para ubicar las tesis del autor. Durante la fase de inducción debe centrarse en la crítica del positivismo según Dworkin y las líneas en que se desarrollará su pensamiento. En la fase de desarrollo elegimos el trabajo en equipo porque en este momento del curso el grupo ya se ha integrado mayoritariamente, además que aprovecharemos el conocimiento que se aprendió en las unidades anteriores. De igual forma es de señalar que el profesor debe revisar previamente el material de exposición, además que en el desarrollo de la misma deberá hacer los comentarios y correcciones necesarias para mantener centrado el tema de estudio. Finalmente, en la discusión de cierre debemos obtener las conclusiones del tema mediante la participación de todos.

En la unidad cuatro es de nuestro interés en la fase de inducción poner como principal antecedente del Garantismo, el Uso Alternativo del Derecho (UAD), el cual es un referente muy importante pero lamentablemente poco conocido en nuestro medio. En esta primera fase, el profesor debe realizar una gran síntesis de UAD, con la ayuda de las participaciones de los alumnos con las ideas obtenidas en las lecturas previas. Al igual que en la unidad anterior recurrimos al trabajo en equipo por las razones expuestas, además que en este momento se ha generado una dinámica grupal más integral ya que prácticamente estamos en el cierre del curso. En las dos exposiciones que se proponen, lo que buscamos es identificar las principales líneas de estudio del Garantismo, identificándolo como una propuesta positivista ante las propias circunstancias de la Italia de los sesenta y setenta. En la etapa de cierre buscamos generar una discusión sobre si es posible aterrizar algunas tesis del Garantismo en el Derecho mexicano, la cual será muy enriquecedora ya que se aprovecha la experiencia profesional de los alumnos en diversos campos del Derecho. Es recomendable que el profesor realice una gran síntesis del curso en menos de una hora e identifique los objetivos que buscó

alcanzar a lo largo del curso. Asimismo, generar junto con el grupo una evaluación del mismo curso para escuchar el sentir de los alumnos, o bien optar por la estrategia de que los alumnos elaboren en menos de una cuartilla las observaciones del curso, incluso de manera anónima para que no sientan una presión por parte del profesor. Esta información será de gran valía para el docente en el diseño de futuros cursos y para su práctica profesional.

Por lo que respecta al programa de TJC II hemos diseñado el curso con una serie de autores críticos en su mayoría, para que se puedan aprovechar los contenidos del primer curso. De esta forma la crítica desarrollada en esta segunda parte podrá ser comprendida de una manera clara, a pesar de la complejidad que pudiera existir. Por esta razón abordamos las posturas de Foucault, Derrida, los CLS y finalmente el debate Habermas y Luhmann. Los tres primeros constituyen propuestas críticas desde diversas perspectivas. Sin embargo, consideramos que el alumno debe tener una visión amplia del debate jurídico y por esta razón diseñamos el segundo curso con esta visión en específico.

Como señalamos anteriormente, un problema inicial consiste en identificar el conocimiento previo de los alumnos y en su caso llevar a cabo una tarea para nivelar los aprendizajes necesarios para construir el nuevo conocimiento. Por esto la primera unidad se inicia con un trabajo intenso por parte del profesor tanto en la fase de inducción como en la de desarrollo para arrancar el curso, ubicando posturas, momentos históricos, corrientes filosóficas. Para que lo anterior no quede solamente en la pura exposición magistral será necesaria la participación del alumno con las ideas obtenidas en los textos señalados y con sus consideraciones particulares. La ubicación del postestructuralismo y de la posmodernidad, como referencias históricas filosóficas, constituirá un contenido importante para poder desarrollar las unidades siguientes, ya que constituye los cimientos sobre los cuales se podrá construir un nuevo conocimiento, siendo un referente teórico relevante.

En la unidad dos referente al pensamiento de Derrida, es muy compleja en la medida que los alumnos, por lo regular, se enfrentan a concepciones con las cuales han tenido poco contacto en sus estudios jurídicos. De esta forma aún

cuando se recurre al trabajo de equipo, el profesor deberá tener especial cuidado en el desarrollo del trabajo en el grupo y si es necesario, aclarar o profundizar determinados puntos que pueden ser vistos como oscuros o altamente complejos. En la propia etapa de desarrollo, los controles de lectura deben proporcionar al profesor un rápido referente sobre cómo el grupo ha entendido al autor, para que de esta forma el docente pueda tomar las medidas adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos. Finalmente en la parte de cierre, es recomendable generar una discusión grupal para apreciar hasta qué grado los contenidos están presentes en los alumnos.

En la unidad tres buscamos principalmente que el alumno identifique al movimiento CLS, sus principales enfoques y aterricemos específicamente en uno de ellos como lo es la crítica a la decisión judicial. Por esta razón en la fase de inducción se busca generar un panorama del movimiento resaltando la multiplicidad de propuestas para estudiar al Derecho, lo que es reforzado en la fase de desarrollo. En esta misma fase al abordar el problema de la crítica a la decisión judicial, hay que enlazarlo con los temas del contenido mínimo de Derecho Natural de Hart y la tesis de los principios en Dworkin, para que de esta forma sea significativo el conocimiento y se aprecien los aspectos finos de la crítica de Kennedy. En este mismo sentido, la discusión como dinámica en la fase de cierre es muy útil, ya que por lo regular el estudio de esta corriente, origina en el grupo una gran serie de comentarios y apreciaciones, ya sea a favor o en contra de los CLS. Esta situación debe ser aprovechada por el profesor y encausarla para obtener conclusiones sobre la unidad.

En la unidad cuatro hemos dado un peso amplio al trabajo del profesor para orientar el debate entre Habermas y Luhmann, ya que al igual que los otros autores de la presente unidad, son poco estudiados en licenciatura. Sin embargo el papel del alumno es importante ya que debe ser considerado como la fuente de insumos con las cuales el profesor estructura los temas. Por esto, es muy importante, (insistimos) la lectura del material previo a la clase. De lo contrario, aún cuando el profesor exponga con gran calidad, se aprovecharía mejor esta actividad si alumno esta inmerso en la propia dinámica de la clase. En la fase de



desarrollo es importante señalar las diferencias y puntos de contacto entre la postura sistémica y la comunicativa. En este sentido, el uso del pizarrón o de material de cómputo es muy útil para identificar cada corriente y los puntos de debate entre los autores. Por esto, como actividad de cierre se sugiere la elaboración de un cuadro sinóptico con la información construida en clase. Como en el curso anterior se plantea que el profesor elabore una conclusión general e incluso de la materia en sus dos asignaturas, además de recoger las observaciones de los alumnos, que servirán en el diseño de los próximos cursos.

El programa operativo constituye una propuesta de cómo instrumentar el curso de TJC I y II de manera clara y precisa, por supuesto siempre abierta a observaciones y ajustes. Insistimos que el programa operativo debe ser una guía para llevar a cabo la actividad docente de manera cotidiana, no una limitante u obstáculo que impida el desarrollo de la clase, en todo el caso el docente debe tener la preparación suficiente para tomar las decisiones que considere necesarias con el fin de cumplir con sus objetivos educativos propuestos desde un inicio.

La materia de TCJ, reiteramos, debe constituir un elemento fundamental en la construcción de la Cultura Jurídica Básica en los estudios de Posgrado que ofrece nuestra Facultad de Derecho de la UNAM, para así generar una propuesta educativa sólida y constructiva, con objetivos claros, con un sello propio que identifique a nuestra institución de otras. De esta manera queremos poner de manifiesto que ante una educación jurídica tradicional, existen alternativas viables, en el marco de nuestro sistema jurídico, para poder superar nuestras deficiencias y así alcanzar una mejor formación de los profesionales del Derecho, y en el caso del Posgrado mejores Especialistas, Maestros y Doctores en Derecho, que demanda nuestra sociedad para resolver los problemas que hoy enfrentamos y que propongan nuevas vías para las próximas generaciones.

Con estos elementos consideramos que es posible y viable generar una propuesta educativa específica desde otra perspectiva, en este caso desde el constructivismo educativo en su enfoque social. De esta forma podremos tener frente a nosotros un nuevo campo de reflexión sobre la enseñanza del Derecho. Como lo señalamos anteriormente debemos superar la visión tradicional del

Derecho ampliando nuestras perspectivas educativas en el campo jurídico, y mediante un análisis específico podremos elaborar interesantes propuestas de modificación o creación de planes y programas de estudio, teniendo siempre como referencia el modelo educativo de la institución.

En este sentido debemos tener presente al alumno como centro de reflexión y análisis en los procesos educativos, ya que constantemente se pierde de vista y pasa a un segundo o tercer plano. Hacemos nuestras las palabras de José María Rojo Sáenz cuando afirma que los juristas somos, nosotros mismos, parte integrante de la realidad que hemos de comprender y que pretendemos traducir en Derecho. Además, lo que decimos del Derecho y lo que por tal entendemos no se encuentra por lo general en libros “sobre el Derecho” sino en “los libros del Derecho”. Nosotros y lo que nosotros hacemos forma parte de las causas y soluciones posibles de nuestras propias crisis jurídicas, incluidas, evidentemente, las que afectan a la ciencia y a su enseñanza.<sup>206</sup>

Finalmente, es necesario fortalecer nuestros procesos educativos, no sólo de materia institucional, sino desde el salón de clases, que es donde se reproducen los esquemas sociales, para un sentido u otro, de ahí la importancia de contar con profesores dedicados y profesionales respecto a su quehacer educativo, incidiendo desde este punto en la formación de los nuevos abogados y en especial en los nuevos Maestros y Doctores en Derecho.

---

<sup>206</sup>Rojo Sanz, José María. “¿Cómo Adaptar la Enseñanza de la Ciencia del Derecho a las Exigencias de la Realidad Social? (Una Propuesta Metodológica?)” En Anuario Jurídico, No XIV UNAM. México. 1987. p. 201

## CONCLUSIONES

Ante la pregunta inicial ¿Cuáles son las críticas que realizan los CLS sobre la educación jurídica? se concluye del estudio de los Critical Legal Studies que constituyen una propuesta crítica dentro de la jurisprudencia norteamericana constituida por diversos enfoques teóricos. No obstante lo anterior sus aportaciones relativas al análisis de la educación jurídica como preparación de la jerarquía y reproductora del status quo, son aplicables a la educación en nuestra tradición jurídica, ya que ésta se encuentra estacionada en una visión tradicional en donde se reproduce no solamente la jerarquía y la dominación sino que genera una visión estática del conocimiento, impidiendo una verdadera formación jurídica de los estudiantes.

Por lo anterior la educación jurídica tradicional constituye un verdadero obstáculo al desarrollo de las nuevas generaciones, así como a la creación de un pensamiento jurídico contemporáneo resultado del trabajo en nuestras aulas. La educación jurídica tradicional frena el desarrollo de un trabajo educativo colectivo, dejando todo el peso a la labor individual, el cual si bien puede ser exitosa, no deja de ser un esfuerzo aislado.

Con fundamento en lo anterior, ante la pregunta “¿qué características y problemáticas presenta la educación jurídica en México?”, concluimos que no podemos seguir con una educación tradicional del Derecho cuando la sociedad ha cambiado radicalmente en los últimos años, nos encontramos en un mundo globalizado que vive la revolución informática, conectado por múltiples redes. Es impensable e insostenible que sigamos manteniendo modelos educativos en el Derecho propios del siglo XIX. Una visión actual exige nuevos paradigmas y el constructivismo educativo constituye una propuesta plausible frente a los nuevos retos.

De la investigación concluimos que la educación tradicional trae como consecuencia alumnos pasivos y por lo tanto impide el desarrollo de la investigación. La enseñanza aprendizaje de la investigación no es resultado únicamente de una materia, es consecuencia de una concepción de la educación

misma, por lo tanto es necesario que la investigación jurídica este presente no sólo en los estudios de posgrado sino también en los de licenciatura sin importar la materia que se trate. Es impostergable cambiar el modelo educativo tradicional centrado en la memorización de datos.

Ante una educación tradicional que reproduce la jerarquía y la dominación, concluimos que es necesario anteponer una cultura educativa del respeto, el diálogo y la tolerancia; valores a fomentar en el aula, no sólo para alcanzar nuestros objetivos curriculares. Recordemos que como profesores estamos educando, es decir, somos partícipes de la formación de personas y los valores son fundamentales en el quehacer educativo, especialmente en la educación jurídica, ya que de lo contrario nos encontramos en la paradoja de exigir abogados tolerantes, abiertos al cambio, pero formados en la visión más tradicional de la jerarquía.

Necesitamos un proyecto educativo actual y de vanguardia. Una reforma profunda en nuestra educación jurídica será llevada a cabo mediante el trabajo no únicamente de profesores y alumnos. Debe tener el apoyo decidido de las instituciones educativas para lograr las transformaciones necesarias. Dicho cambio implicará no sólo una modificación de planes y programas de estudio, sino una nueva cultura jurídica. Sabemos que es compleja esta tarea pero es una exigencia actuar ya para solucionar los problemas de la educación jurídica.

A la pregunta “¿cómo el constructivismo social educativo constituye una herramienta para analizar y reconstruir la educación?” respondemos diciendo que se “aprende mejor entre dos”, por lo que la educación jurídica tiene que centrar sus esfuerzos en alcanzar una nueva concepción de la clase como un taller, en donde se establezca una dinámica intensa entre los profesores y los alumnos y entre ellos mismos, para generar las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos y contenidos previstos, como un resultado de la construcción social del conocimiento.

Concluimos que el constructivismo educativo en su vertiente sociocultural constituye un enfoque plausible que sirve de referencia teórica para generar propuestas específicas en torno a la educación jurídica que superen los elementos

negativos de la educación tradicional del Derecho. Plausible en la medida en que explica la complejidad existente en la educación, así como mostrar las potencialidades que podemos explotar en las relaciones educativas. De igual forma identifica a la educación como un campo en donde se desarrolla el lenguaje el cual constituye una herramienta poderosa para la transformación no sólo del conocimiento sino de la sociedad misma. Aún cuando se han elaborado una serie de críticas contra el constructivismo, este enfoque permite analizar de una manera amplia las diversas aristas existentes en los procesos educativos, abarcando tanto el modelo educativo, como el enfoque educativo y su instrumentación didáctica, elementos con los cuales podemos adentrarnos en la discusión misma de la educación jurídica.

Con el objeto de enlazar el modelo educativo con los planes de estudio, surge el concepto de Cultura Jurídica Básica (CJB), el cual constituye el eje articulador de los diseños curriculares, no solo en la parte general sino incluso en los programas en lo particular. De lo anterior se desprende que la CJB puede ser reformulada y reinterpretada como resultado de las transformaciones que se presentan en la realidad escolar y social, con el objeto de erigirse como guía del cambio que oriente las tareas de diseño curricular y de los programas operativos.

Del trabajo se desprende que para una transformación de la educación jurídica, es necesaria una evaluación educativa amplia que abarque todos los aspectos de nuestra institución. De esta forma partiendo de nuestras fortalezas pero especialmente de nuestras carencias, habrá que generar un proyecto educativo con metas a corto, mediano y largo plazo, encaminadas a una verdadera transformación de la enseñanza aprendizaje del Derecho. La Facultad de Derecho de la UNAM, tiene la madurez, la experiencia, la tradición y fortaleza necesarias para encabezar este cambio, aceptemos nuestros errores pero trabajemos en ellos, de lo contrario viviremos en una falsa realidad en lo referente a nuestros estudios jurídicos.

Si bien es cierto que las transformaciones en la educación son lentas y graduales, también lo es que el cambio en las concepciones educativas empieza en el salón de clase, con los profesores y alumnos. Es fundamental que esta

visión alcance la parte administrativa académica de la institución, para que tenga la sensibilidad necesaria para interpretar las nuevas condiciones a las que se enfrenta la educación jurídica, y se constituya como una gran palanca para llevar a buen término la transformación de la propia institución. El componente político del modelo educativo es un factor muy importante en el diseño e instrumentación de los cambios en la enseñanza aprendizaje del Derecho.

De la investigación se concluye que el trabajo de los profesores constituye una tarea colectiva, la vida colegiada es fundamental para preparar, discutir y analizar las propuestas educativas, siendo el eje de una verdadera transformación en la docencia jurídica. Esta tarea implica una concepción diferente del papel de profesor tanto en el aula como en los cuerpos colegiados. La Facultad de Derecho de la UNAM cuenta con los llamados Seminarios, los cuáles se ordenan de conformidad con las diferentes materias; es necesario volver a enlazarlos en las actividades académicas de los estudios de Posgrado, aprovechar su experiencia y estructura, que constituyan la parte institucional articuladora de la vida colegiada de los profesores, no sólo a nivel licenciatura sino del Posgrado mismo.

Puede concluirse que un factor decisivo, más no el único, para iniciar un cambio en la educación jurídica, son los profesores. La Facultad de Derecho de la UNAM, posee los recursos humanos necesarios para transformar su planta docente, permitiendo la renovación de ésta, mediante la integración gradual, pero constante, de las nuevas generaciones de Maestros en Derecho tanto a nivel licenciatura como en posgrado. Nuevos profesores egresados de su propia División de Estudios de Posgrado, con una visión renovada de la educación y del conocimiento jurídico, cumpliendo así con lo establecido en la Cultura jurídica básica. Esto constituirá una herramienta fundamental en la formación de las nuevas generaciones de profesionales del Derecho.

De la investigación se concluye que una profesionalización de la docencia es fundamental en los cambios de la enseñanza aprendizaje del Derecho. Necesitamos profesores no solamente conocedores de su materia sino “profesionalizados” en la docencia. La Facultad de Derecho cuenta con 142 profesores de carrera, lo cual es un porcentaje bajo para la institución. Sin

embargo constituyen un grupo de docentes sobre el que tendría que recaer gran parte del quehacer académico de la institución mediante la preparación de materiales de apoyo para las clases, generar investigación, preparación de libros, artículos, conferencias, coloquios, congresos, formación de nuevos cuadros de profesores, etc. La ampliación de este grupo de profesores comprometidos con la Universidad es un punto más a tomar en cuenta para el cambio de la Educación Jurídica en nuestra Facultad.

La enseñanza aprendizaje de una Teoría Jurídica crítica constituye una herramienta de gran utilidad para el alumno, ya que le otorga una serie de enfoques teóricos que le permitirán formas distintas, alternativas, para enfrentar al conocimiento jurídico. De esta forma se concluye que el alumno analizará las diversas propuestas teóricas y no se quedará con lo expuesto en una clase, lo anterior implica una postura de avanzada frente al saber jurídico.

Ante la pregunta “¿en qué manera el constructivismo educativo constituye un referente teórico sólido para realizar una propuesta en la educación Jurídica específicamente en los estudios de Maestría en Derecho?”, podemos afirmar que la Maestría en Derecho que se imparte en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, se constituye de dos partes. Primeramente como integrante de un Programa Universitario, y por otro lado, una propuesta educativa de la propia Facultad con características específicas. De la investigación se concluye que la Maestría en Derecho que se imparte en la Facultad de Derecho, no ha logrado establecer claramente su propio sello educativo, debido a la falta de un modelo educativo de la Facultad durante muchos años y por razones históricas ya que durante años era la única institución de la UNAM que impartía dicho tipo de estudios y no existía una preocupación por teorizar sobre el quehacer educativo del posgrado desde una perspectiva eminentemente educativa. Esta es una tarea pendiente, pero como señalamos existen los insumos teóricos necesarios para abordar esta problemática y como lo demostramos en la investigación, dimos respuesta a esta problemática, mediante el replanteamiento del Modelo Educativo de la Facultad y la generación del concepto de Cultura

Jurídica Básica, específicamente para los diversos estudios de Posgrado que imparte la División de Estudios de Posgrado de la Facultad.

De la revisión y análisis de los actuales programas de las materias de Teoría Jurídica Contemporánea I y II se puede constatar que no son funcionales para alcanzar los objetivos planteados en la Cultura Jurídica Básica, no sólo por sus contenidos sino también por presentar a la disciplina únicamente desde una perspectiva positivista, pasando por alto que la materia brinda las herramientas necesarias para tener una visión contemporánea del pensamiento filosófico del Derecho.

El uso del constructivismo educativo en su vertiente socio cultural constituye un referente teórico sólido para proponer el desarrollo de un programa operativo de la materia de Teoría Jurídica Contemporánea I y II, en la Maestría en Derecho. Concluimos que el constructivismo educativo en esta vertiente permite desarrollar los conocimientos relevantes de las disciplinas, así como diseñar las estrategias de enseñanza aprendizaje conducentes para alcanzar un conocimiento significativo en los alumnos, teniendo como referencia el contexto histórico cultural de la disciplina y de la sociedad que le rodea. El problema de la relevancia de los contenidos educativos constituye un punto a discusión. Indudablemente existirían diferentes opiniones sobre lo que se considera como “relevante” al momento de crear un currículum y los programas de estudio respectivos. Sin embargo, consideramos que podemos identificar dicha relevancia en la materia de TJC I y II cuando la orientamos en torno a los objetivos de la Cultura Jurídica Básica. En nuestra propuesta de programa operativo nos centramos en iniciar al alumno hacia la investigación y la docencia mediante el trabajo en la clase taller. La formación de nuevos cuadros de docentes de alto nivel para la enseñanza superior es una tarea fundamental de nuestro Posgrado a nivel Maestría y se busca cumplir con dicho objetivo de la CJB en la medida en que los contenidos de la materia se desenvuelven en un ambiente propicio para el desarrollo de las habilidades docentes. En lo relativo a la investigación concluimos que la propuesta de programa operativo que ofrecemos se encuentra orientada para iniciar al alumno en la investigación al fomentar un trabajo activo en el aula, tanto de los



estudiantes como del profesor, permitiendo la construcción del conocimiento a través de la interacción social.

En lo que respecta a la selección de las corrientes de los programas, se eligieron por varias razones. Primeramente porque constituyen las principales líneas de trabajo que existen actualmente en el pensamiento jurídico, logrando así lo “contemporáneo” del conocimiento iusfilosófico. Otra razón es que parten del conocimiento que traen los alumnos de sus estudios de licenciatura (especialmente sus conocimientos sobre el positivismo kelseniano) lo que permite se alcance un aprendizaje significativo de los contenidos. De igual forma el estudio de autores como Derrida y Foucault, brindan al alumno diversas herramientas teóricas que le permitirán cuestionar y criticar las estructuras e instituciones jurídicas, para que su reflexión se encamine a una visión renovadora del Derecho distinta a la concepción tradicional de corte legalista.

En la investigación se pudo constatar que el estudio de la Teoría y Filosofía del Derecho constituye la diferencia entre la formación de técnicos del Derecho o de verdaderos juristas. Consideramos que al eliminar la materia de Filosofía del Derecho de los estudios de Maestría, se cerró a los alumnos un espacio académico de reflexión dentro del Posgrado sobre los grandes temas iusfilosóficos, lo cual constituye un punto central dentro de nuestra propuesta de Cultura Jurídica Básica. Es necesario que esta materia se encuentre contemplada como obligatoria ya que permitiría que los alumnos posean una apreciación completa y sistemática sobre el conocimiento jurídico, es decir, sus valores, estructuras, fines, límites y alcances.

**ANEXO I****“Visión y Misión de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México”**

“La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una corporación pública —organismo descentralizado del Estado— dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. La Facultad de Derecho, como parte importante de la UNAM, comparte el anhelo de transformación que anima sus tareas fundamentales: la enseñanza, la investigación y la difusión de la cultura, su misión es formar profesionales del derecho conscientes de la problemática jurídica, social y política del país, técnicamente capacitados para resolver los problemas surgidos de la práctica profesional cotidiana, sensibilizados en la solidaridad social necesaria para enfrentar el momento histórico que vive la Nación; pero sobre todo, conocedores del sistema jurídico mexicano, de sus implicaciones internacionales, de su correlación con la convivencia pacífica de los ciudadanos y de su necesidad para el control de los actos del Estado.

En materia de enseñanza, las funciones son formar sólidamente al alumno para el correcto ejercicio del Derecho y para que se apropie del conocimiento del marco jurídico vigente, así como desarrollar la capacidad de argumentación e interpretación jurídica, formarlo en temas de vanguardia jurídicos y multidisciplinarios, fortalecer su capacidad analítica para resolver problemas de forma eficiente y generar soluciones eficaces. Además, de mantener actualizados los planes y programas de estudio; preparar conferencias, seminarios y cursos especiales; promover el desarrollo y la actualización pedagógica del personal académico; orientar a los alumnos en la preparación de tesis profesionales, y promover actividades dirigidas a la actualización y superación académica de los profesores. Con respecto a la investigación, la Facultad se encarga de organizar

congresos científicos nacionales e internacionales referentes a las disciplinas jurídicas que se imparten en la Facultad. Finalmente, una función muy importante que la Facultad realiza es divulgar el conocimiento a través de la revista que ésta edita periódicamente y de aquellas otras publicaciones que considera convenientes.

La Facultad de Derecho —orgullosamente la más antigua del continente americano— en estos momentos tiene claro su pasado, su presente y su futuro. En su camino por recorrer se encuentra el fortalecimiento de la academia en sus tres aspectos fundamentales: formación, investigación y difusión. La actividad académica de la Facultad, está basada en la idea de que enseñar y formar son un binomio indivisible, en el principio de que el ser humano puede mejorar por el conocimiento y la libertad, y que puede y debe ser portador de estos valores para difundirlos en la sociedad a la que pertenece. La formación que ofrece no se conforma con estudiar el ser de la sociedad, sino que propone un deber ser de valores éticos dentro de la tolerancia. En la Facultad de Derecho se fomenta la pluralidad del conocimiento y la libertad de pensar; el estudiante obtiene una educación de excelencia pues se encuentra con la planta profesoral más altamente calificada del país y obtiene, a partir de esa misma libertad y responsabilidad, una visión amplia del fenómeno jurídico y de sus implicaciones valorativas.

En otras palabras, la Facultad de Derecho es la institución de más tradición, fuerza intelectual y trascendencia del panorama de la educación superior en México. Respetuosa de su tradición, pero con la mirada puesta en el futuro, la Facultad de Derecho afronta el gran desafío de continuar con la docencia y la investigación de excelencia en el campo del Derecho para que permanezca y se expanda en nuestra sociedad a través del razonamiento, la discusión y el quehacer de sus nuevas generaciones”.

## **ANEXO II**

### **Programas Oficiales de las Materias de Teoría Jurídica Contemporánea I y II del Programa de Posgrado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México**

ACTIVIDAD ACADÉMICA: **TEORIA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA I.**

CLAVE:

MODALIDAD: CURSO.

CARÁCTER: OBLIGATORIO.

TIPO: TEÓRICO.

NIVEL: MAESTRÍA.

CRÉDITOS: 6

HORAS TEÓRICAS POR SEMANA: 3

HORAS TEÓRICAS POR SEMESTRE: 48

#### **OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.**

Al término de éste el alumno:

Planteará la problemática que enfrenta la teoría jurídica contemporánea, atendiendo también al cuestionamiento del derecho como discurso.

#### **UNIDAD 1. DERECHO COMO DISCURSO.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Relacionará los conceptos de ideología y derecho en el marco de la sociedad mexicana.

1.1 Ideología y discurso.

1.2 Los usos del lenguaje.

1.3 La organización de la violencia.

1.4 El discurso de reconocimiento del derecho.

1.5 Los sentidos del discurso del derecho.

1.6 Discursos y metadiscursos del derecho.

TIEMPO ESTIMADO: 14 HORAS.

## **UNIDAD II. TEORÍA DE LAS NORMAS JURÍDICAS.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Planteará las características particulares de la norma jurídica a partir del análisis de su marco teórico de referencia.

- 2.1 Concepto de norma.
- 2.2 Validez de las normas.
- 2.3 Efectividad y eficacia de las normas.
- 2.4 Clasificación de las normas.

TIEMPO ESTIMADO: 15 HORAS.

## **UNIDAD III. TEORÍA DE LOS SISTEMAS JURÍDICOS.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Justificará la relación entre la eficacia de los sistemas jurídicos y la hegemonía política.

- 3.1 Concepto de sistema.
- 3.2 Concepto de sistemas jurídicos.
- 3.3 Identidad e identificación de sistemas jurídicos.
  - 3.3.1 La norma fundante.
  - 3.3.2 Las reglas de reconocimiento.
  - 3.3.3 Otros criterios de identificación.
- 3.4 Validez y eficacia de los sistemas jurídicos.
- 3.5 La eficacia de los sistemas jurídicos y la hegemonía política.
- 3.6 La pluralidad de sistemas jurídicos.
- 3.7 Problemas de la derogación de normas.

TIEMPO ESTIMADO: 19 HORAS.

### **-B I B L I O G R A F Í A.**

#### **-BÁSICA.**

#### **-COMPLEMENTARIA.**

#### **-SUGERENCIAS DIDÁCTICAS.**

Exposición del maestro. (X) Exposición audiovisual. (X) Seminarios. (X)

Lecturas obligatorias. (X) Trabajos de investigación. (X) Mesas redondas. (X)  
 Discusión de casos reales en grupo. (X) Proyección de láminas y acetatos. (X)  
 Investigación de campo. (X) Conferencia por profesores invitados. (X)

Philips 6-6. (X) Lluvia de ideas. (X) Técnica de panel. (X) Técnica del debate. (X)  
 Solución de casos prácticos por los alumnos. (X)

OTRAS: A ELECCIÓN DEL PROFESOR. (X)

El titular de la actividad académica podrá, de acuerdo con las sugerencias propuestas, elegir aquéllas que considere las más adecuadas para cumplir con los objetivos de la materia, a fin de hacer más eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo el maestro, en ejercicio de su libertad de cátedra, estará facultado para seleccionar, de los contenidos que integran el programa, aquéllos que considere más relevantes o fundamentales y que por lo tanto deban ser expuestos por él, ya que dependiendo de la extensión del programa habrá temas que no pueda explicar durante el semestre, pero éstos podrán ser desarrollados por los alumnos, mediante la vía de la investigación o por aquellas actividades extraescolares que el maestro determine para cubrir la totalidad de los contenidos del programa.

De igual forma es recomendable que el profesor considere, dentro del semestre, la conveniencia de invitar a maestros especialistas en los diversos temas que conforman al programa, con el propósito de ahondar más en los mismos y enriquecer su curso.

### **SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN.**

Exámenes parciales. (X) Trabajos y tareas fuera de clase. (X)

Exámenes finales. (X) Participación en clase. (X)

Asistencia a prácticas. (X) Concurso entre los alumnos sobre un(os) tema(s) a desarrollar. (X)

Asistencia a clases. (X)

Presentación de un trabajo monográfico. (X)

OTRAS: A ELECCIÓN DEL PROFESOR. (X)

De acuerdo con estas sugerencias de evaluación el titular de la actividad académica determinará la calificación conforme al siguiente parámetro, siempre que el alumno haya cumplido con el 80% de asistencia al curso.

#### PORCENTAJE

Exámenes parciales. 35%

Practicar dos exámenes como mínimo durante el curso.

Trabajos de investigación, tareas, participación en clase, asistencia a conferencias y demás aspectos susceptibles de ser evaluados. 15%

Elaboración de una tesina. 50%

La tesina será presentada por todos los alumnos conforme a las características metodológicas y parámetros que señale el titular de la Cátedra.

Esta actividad académica puede ser impartida por un Doctor en Derecho, Maestro en Derecho o Maestro en Política Criminal.

#### ACTIVIDAD ACADÉMICA: **TEORÍA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA II.**

CLAVE:

MODALIDAD: CURSO.

CARÁCTER: OBLIGATORIO.

TIPO: TEÓRICO.

NIVEL: MAESTRÍA.

CRÉDITOS: 6

HORAS TEÓRICAS POR SEMANA: 3

HORAS TEÓRICAS POR SEMESTRE: 48

#### **OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.**

Al término de éste el alumno:

Relacionará los problemas actuales de la teoría jurídica contemporánea con los llamados conceptos jurídicos fundamentales.

#### **UNIDAD I. CONCEPTOS JURÍDICOS FUNDAMENTALES.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Planteará la función teórica de los conceptos jurídicos fundamentales, destacando los aspectos distintivos del

principio de imputación.

1.1 Función teórica de los conceptos fundamentales.

1.2 Diversas concepciones.

1.3 El principio de imputación.

TIEMPO ESTIMADO: 13 HORAS.

## **UNIDAD II. SANCIÓN E ILICITUD.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Relacionará los conceptos de sanción e ilicitud, considerando los conceptos afines en que se sustentan.

2.1 Deber jurídico.

2.2 Sanción y coacción.

2.3 Hechos antijurídicos y delitos.

2.4 Imputación, responsabilidad, culpabilidad.

TIEMPO ESTIMADO: 13 HORAS.

## **UNIDAD III. DERECHO SUBJETIVO Y PERSONA.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Relacionará el concepto de derecho subjetivo con los de persona y representación.

3.1 Concepto de derecho subjetivo.

3.1.1 Personas.

3.1.2 Representación.

TIEMPO ESTIMADO: 11 HORAS.

## **UNIDAD IV. ÓRGANO ESTATAL Y ESTADO.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Justificará el concepto de órgano estatal, a partir de la diferenciación entre las funciones del Estado y las del gobierno.

4.1 Funcionario público.

4.2 Competencia.

4.3 Estado y gobierno.

TIEMPO ESTIMADO: 11 HORAS.



**-BIBLIOGRAFÍA.****-BÁSICA.****-COMPLEMENTARIA.****-SUGERENCIAS DIDÁCTICAS.**

Exposición del maestro. (X) Exposición audiovisual. (X) Seminarios. (X)

Lecturas obligatorias. (X) Trabajos de investigación. (X) Mesas redondas. (X)

Discusión de casos reales en grupo. (X) Proyección de láminas y acetatos. (X)

Investigación de campo. (X) Conferencia por profesores invitados. (X)

Philips 6-6. (X) Lluvia de ideas. (X) Técnica de panel. (X) Técnica del debate. (X)

Solución de casos prácticos por los alumnos.(X)

OTRAS: A ELECCIÓN DEL PROFESOR. (X)

El titular de la actividad académica podrá, de acuerdo con las sugerencias propuestas, elegir aquéllas que considere las más adecuadas para cumplir con los objetivos de la materia, a fin de hacer más eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo el maestro, en ejercicio de su libertad de cátedra, estará facultado para seleccionar, de los contenidos que integran el programa, aquéllos que considere más relevantes o fundamentales y que por lo tanto deban ser expuestos por él, ya que dependiendo de la extensión del programa habrá temas que no pueda explicar durante el semestre, pero éstos podrán ser desarrollados por los alumnos, mediante la vía de la investigación o por aquellas actividades extraescolares que el maestro determine para cubrir la totalidad de los contenidos del programa.

De igual forma es recomendable que el profesor considere, dentro del semestre, la conveniencia de invitar a maestros especialistas en los diversos temas que conforman al programa, con el propósito de ahondar más en los mismos y enriquecer su curso.

**SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN.**

Exámenes parciales. (X) Trabajos y tareas fuera de clase. (X)

Exámenes finales. (X) Participación en clase. (X)

Asistencia a prácticas. (X) Concurso entre los alumnos sobre un(os) tema(s) a desarrollar. (X)

Asistencia a clases. (X)

Presentación de un trabajo monográfico. (X)

OTRAS: A ELECCIÓN DEL PROFESOR. (X)

De acuerdo con estas sugerencias de evaluación el titular de la actividad académica determinará la calificación conforme al siguiente parámetro, siempre que el alumno haya cumplido con el 80% de asistencia al curso.

#### PORCENTAJE

Exámenes parciales. 35%

Practicar dos exámenes como mínimo durante el curso.

Trabajos de investigación, tareas, participación en clase, asistencia a conferencias y demás aspectos susceptibles de ser evaluados. 15%

Elaboración de una tesina. 50%

La tesina será presentada por todos los alumnos conforme a las características metodológicas y parámetros que señale el titular de la Cátedra.

Esta actividad académica puede ser impartida por un Doctor en Derecho, Maestro en Derecho o Maestro en Política Criminal.

**ANEXO III**

**Propuesta de Programas de las Materias de Teoría Jurídica Contemporánea I  
y II para el Programa del Posgrado en Derecho de la Universidad Nacional  
Autónoma de México**

ACTIVIDAD ACADÉMICA: **TEORÍA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA I.**

CLAVE:

MODALIDAD: CURSO.

CARÁCTER: OBLIGATORIO.

TIPO: TEÓRICO / PRÁCTICA

NIVEL: MAESTRÍA.

CRÉDITOS: 6

HORAS TEÓRICAS POR SEMANA: 3

HORAS TEÓRICAS POR SEMESTRE: 48

**OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.**

Al término de éste el alumno:

“Analizará las principales propuestas teórico-jurídicas, generadas desde 1945 a nuestros días, identificando sus aportaciones más relevantes al conocimiento jurídico”.

**UNIDAD I. Aportaciones y Crítica a la Teoría Pura del Derecho de Hans Kelsen.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Identificará las fortalezas y debilidades del positivismo jurídico neokantiano en la formulación de Hans Kelsen.

TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

**UNIDAD II. El Positivismo de H. L. A. Hart.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Analizará al Derecho como sistema de Reglas, así como su sustento social y el papel del Derecho Natural en la decisión judicial.

TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

**UNIDAD III. Ronald Dworkin y el Derecho como Integración.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:  
 Estudiará al Derecho como un resultado de reglas, principios y directrices.  
 TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

**UNIDAD IV. El Garantismo de Luigi Ferrajoli.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:  
 Identificará las principales características del garantismo y sus antecedentes en el  
 Uso Alternativo del Derecho.  
 TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

**-BIBLIOGRAFÍA.****-BÁSICA.****UNIDAD I.**

- Kelsen Hans. Teoría General de las Normas. Trillas. México. 1994.
- Kelsen Hans. Teoría General del Derecho y del Estado. UNAM. México. 1998.
- Kelsen, Hans. Teoría Pura del Derecho. Porrúa México. 2007

**UNIDAD II**

- Hart, H. L. A. El Concepto de Derecho. Abeledo Perrot. Buenos Aires. 1998
- Hart, H. L. A. Post scriptum al Concepto de Derecho. UNAM. México. 2000.

**UNIDAD III**

- Dworkin, Ronald. El Imperio de la Justicia. Gedisa. Barcelona. 1992
- Dworkin, Ronald. La Justicia con Toga. Marcial Pons. Madrid. 2007.
- Dworkin, Ronald. Los Derechos en Serio. Ariel. Madrid. 2002.

**UNIDAD IV**

- Ferrajoli, Luigi. Derechos y Garantías. La Ley del más Débil. Trotta. Madrid. 2006.
- Ferrajoli, Luigi. Derecho y Razón. Trotta. Madrid. 2006.

**SUGERENCIAS DIDÁCTICAS.**

- Exposición con material audiovisual. (X)
- Lecturas obligatorias. (X)
- Trabajos de investigación. (X)
- Mesas redondas. (X)
- Discusión de casos reales en grupo. (X)
- Conferencia por profesores invitados. (X)
- Técnica del debate en clase. (X)
- Solución de casos prácticos por los alumnos. (X)

El profesor podrá, de acuerdo con las sugerencias didácticas propuestas, elegir aquéllas que considere las más adecuadas para cumplir con los objetivos de la materia, a fin de hacer más eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje en la clase taller.

**SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN.**

- Trabajos, tareas e investigaciones dentro y fuera de clase. (X)
- Exposición de los alumnos (X)
- Participación en clase. (X)
- Presentación de uno o varios trabajos monográficos. (X)
- OTRAS: A ELECCIÓN DEL PROFESOR. (X)

De acuerdo con estas sugerencias de evaluación el profesor podrá determinar la calificación del alumno, el cual deberá tener el 80% de asistencia al curso. Esta actividad académica puede ser impartida por un Doctor en Derecho, Maestro en Derecho o Maestro en Política Criminal.

ACTIVIDAD ACADÉMICA: **TEORÍA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA II**

CLAVE:

MODALIDAD: CURSO.

CARÁCTER: OBLIGATORIO.

TIPO: TEÓRICO / PRÁCTICA

NIVEL: MAESTRÍA.

CRÉDITOS: 6

HORAS TEÓRICAS POR SEMANA: 3

HORAS TEÓRICAS POR SEMESTRE: 48

**OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.**

Al término de éste el alumno:

“Analizará las principales propuestas teórico-jurídicas, generadas desde 1945 a nuestros días, identificando sus aportaciones más relevantes al conocimiento jurídico”.

**UNIDAD I. Michael Foucault. El pensamiento y la crítica post-estructuralista.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Identificará la crítica de M. Foucault a las estructuras modernas y en especial al mundo jurídico.

TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

**UNIDAD II. La deconstrucción de J. Derrida.**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Identificará a la deconstrucción como una estrategia para el análisis de textos jurídicos.

TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

### **UNIDAD III. El movimiento Critical Legal Studies (CLS).**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Estudiará las principales características de los CLS y la crítica de éstos a los diferentes tópicos del Derecho.

TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

### **UNIDAD IV. El debate J. Habermas y N. Luhmann**

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Analizará e identificará los principales puntos del debate entre la visión comunicativa y la sistémica en torno al Derecho.

TIEMPO ESTIMADO: 12 HORAS.

## **-BIBLIOGRAFÍA.**

### **-BÁSICA.**

#### **UNIDAD I**

-Foucault, Michel. La Verdad y las Formas Jurídicas. Gedisa. Barcelona. 1992.

-Foucault, Michel. Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión. Siglo XXI. México. 2008.

#### **UNIDAD II**

-Derrida, Jacques. De la Gramatología. Siglo XXI. México. 2005.

-Derrida, Jacques. Fuerza de Ley. El Fundamento Místico de la Autoridad. Tecnos. Madrid. 2002.

-Derrida, Jacques. La Escritura y la Diferencia. Antropos. Barcelona 1989.

#### **UNIDAD III**

-García Villegas, Mauricio. (Editor) Sociología Jurídica. Teoría y Sociología del Derecho en Estados Unidos. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2005.

-Kennedy, Duncan. Libertad y Restricción en la Decisión Judicial. Universidad de los Andes. Bogotá. 1999.

-Pérez Lledó, Juan A. El Movimiento Critical Legal Studies. Tecnos. Madrid. 1996.

#### **UNIDAD IV**

-Habermas, Jürgen. Facticidad y Validez. Trotta. Madrid. 1998.

-Habermas, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa Tomo I. Taurus, Madrid, 2003.

-Habermas, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa Tomo II. Taurus. Madrid, 2003.

-Luhmann, Niklas. El Derecho de la Sociedad. Universidad Iberoamericana. México. 2002.

-Luhmann, Niklas. Sistema Jurídico y Dogmática Jurídica. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid. 1983.

#### **SUGERENCIAS DIDÁCTICAS.**

Exposición con material audiovisual. (X)

Lecturas obligatorias. (X)

Trabajos de investigación. (X)

Mesas redondas. (X)

Discusión de casos reales en grupo. (X)

Conferencia por profesores invitados. (X)

Técnica del debate en clase. (X)

Solución de casos prácticos por los alumnos. (X)

El profesor podrá, de acuerdo con las sugerencias didácticas propuestas, elegir aquéllas que considere las más adecuadas para cumplir con los objetivos de la materia, a fin de hacer más eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje en la clase taller.



**SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN.**

Trabajos, tareas e investigaciones dentro y fuera de clase. (X)

Exposición de los alumnos (X)

Participación en clase. (X)

Presentación de uno o varios trabajos monográficos. (X)

OTRAS: A ELECCIÓN DEL PROFESOR. (X)

De acuerdo con estas sugerencias de evaluación el profesor podrá determinar la calificación del alumno, el cual deberá tener el 80% de asistencia al curso. Esta actividad académica puede ser impartida por un Doctor en Derecho, Maestro en Derecho o Maestro en Política Criminal.

### ANEXO CUATRO

#### PROGRAMA OPERATIVO DE LA MATERIA DE TEORÍA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA I

ASIGNATURA. TEORÍA JURÍDICA  
CONTEMPORÁNEA I

CLAVE.

SEMESTRE. PRIMERO

NIVEL. POSGRADO. MAESTRÍA EN  
DERECHO.

CRÉDITOS. 6

HORAS POR SEMESTRE. 48

TIEMPO POR CLASE. 90 MINUTOS.

OBJETIVO DEL CURSO. Analizará las principales propuestas teórico-jurídicas, generadas desde 1945 a nuestros días, identificando sus aportaciones más relevantes al conocimiento jurídico.

#### UNIDAD UNO.

#### **CONTENIDO. ESPECÍFICO. Aportaciones y Crítica a la Teoría Pura del Derecho de Hans Kelsen.**

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso el alumno identificará las fortalezas y debilidades del positivismo jurídico neokantiano en la formulación de H. Kelsen.

#### FASE DE INDUCCIÓN

##### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-Mediante el uso de la lluvia de ideas el profesor indagará en los alumnos el material que han revisado de H. Kelsen en sus estudios de licenciatura.  
-Realizará una síntesis biográfica del autor para ubicarlo en tiempo y espacio, señalando sus principales obras y tesis en el marco histórico.

##### ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

-Los alumnos participan con su información sobre los materiales escritos por el autor que conozcan mediante participación oral.  
-Los alumnos proporcionan los datos que posean del autor para completar o iniciar los datos biográficos del autor, así como manifestar si conocen o no determinadas tesis de Kelsen.

##### RECURSOS

El uso de pizarrón blanco, plumones de colores. Presentación de material de Power Point. Computadora y Proyector de Cañón.

##### EVALUACIÓN

Mediante la participación del alumno en las diferentes mecánicas como la lluvia de ideas. Con la información biográfica del autor realizar una línea del tiempo sobre los principales sucesos en la vida del autor y los acontecimientos históricos de la época.

##### TIEMPO

2 clases 3 horas.

## FASE DE DESARROLLO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor debe enumerar las principales tesis de la teoría pura del Derecho, utilizando los insumos teóricos de los alumnos, mediante el uso de preguntas y respuestas.</p> <p>-Identificar las críticas hacia la teoría pura del Derecho, desde una perspectiva interna y externa, señalando a los principales autores críticos.</p>	<p>-El alumno debe leer previamente del Libro de Teoría pura del Derecho, en los apartados que se señalen por el profesor, sobre los temas a abordar.</p> <p>-Elaborar pequeños resúmenes con los comentarios de los alumnos sobre los apartados.</p> <p>- Identificar las críticas hechas a Kelsen, enlazándolas a los temas desarrollados previamente y trabajados en los resúmenes.</p>	<p>Pizarrón blanco, plumones, presentación de material de Power Point. Computadora y proyector de cañón. El libro de Hans Kelsen Teoría Pura del Derecho. Porrúa. UNAM. 1998.</p>	<p>-Mediante la entrega de los resúmenes del libro señalado.</p> <p>-La participación en clase.</p>	<p>4 clases. 6 horas.</p>

## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor deberá realizar una síntesis con el material existente, poniendo de manifiesto las aportaciones del autor y sus principales críticas, mediante el uso de preguntas y respuestas a los alumnos respecto de los temas desarrollados en clase, generando una discusión grupal en torno a las aportaciones, elaborando un cuadro sinóptico en el pizarrón.</p>	<p>-Los alumnos deben participar en la elaboración del cuadro, así como participar activamente en clase utilizando los resúmenes hechos en clase.</p>	<p>Pizarrón blanco. Plumones de colores.</p>	<p>La entrega del cuadro elaborado en la clase y su participación en la discusión.</p>	<p>2 clases. 3 horas.</p>

**UNIDAD. DOS****CONTENIDO ESPECÍFICO. El Positivismo de H. L. A. Hart.**

OBJETIVO PARTICULAR, Al concluir esta parte del curso el alumno analizará al Derecho como sistema de reglas, así como su sustento social y el papel del Derecho Natural en la decisión Judicial.

**FASE DE INDUCCIÓN**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>-El profesor indagará mediante preguntas y respuestas, en torno al conocimiento de la obra de Hart.</li> <li>-El profesor ubicará históricamente el trabajo del autor, como una obra de la posguerra.</li> <li>-Identificará las transformaciones del positivismo de una concepción pura a una incluyente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se solicita previamente al inicio del tema que el alumno investigue la biografía del autor, así como los principales acontecimientos políticos sociales que pudieron influir en aquel.</li> <li>-Mediante las preguntas y respuestas de los alumnos al profesor y viceversa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pizarrón blanco, plumones, presentación de material de Power Point. Computadora y proyector de cañón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La entrega del reporte sobre la biografía del autor y su contexto histórico.</li> <li>-La participación en clase.</li> </ul>	2 clases. 3 horas.

## FASE DE DESARROLLO

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-El profesor señalará la importancia del sistema de reglas que propone el autor.  
 - Se distinguirá la diferencia entre el positivismo de Kelsen y la propuesta de Hart.  
 -Generar en el grupo la discusión en torno a los casos difíciles y su resolución mediante el contenido mínimo de Derecho natural.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

-El alumno revisará el libro de “El concepto de Derecho”, en donde realizará resúmenes de los apartados referentes al sistema de reglas y el contenido mínimo de derecho natural.  
 -Su participación activa en la discusión en torno a los casos difíciles y el contenido mínimo de Derecho natural.

## RECURSOS

Pizarrón blanco, plumones, presentación de material de Power Point. Computadora y proyector de cañón. El libro. “El Concepto de Derecho” de H. L. A. Hart. Abeledo Perrot. Buenos Aires. 1998.

## EVALUACIÓN

-La entrega de los resúmenes de los apartados señalados del libro.  
 -La participación en clase.

## TIEMPO

4 clases. 6 horas.

## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor debe de realizar una valoración de la trascendencia de la obra de Hart en el positivismo jurídico contemporáneo.</p> <p>-Elaborar un cuadro sinóptico en el pizarrón con las principales líneas del pensamiento del autor.</p>	<p>- La participación del alumno en la elaboración del cuadro, especialmente aportando otros autores positivistas contemporáneos que conozca.</p>	<p>-Pizarrón blanco y plumones de colores.</p>	<p>- La participación en clase y en la discusión grupal.</p>	<p>2 clases. 3 horas.</p>

**UNIDAD. TRES.****CONTENIDO ESPECÍFICO. Ronald Dworkin y el Derecho como Integración.**

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso el alumno estudiará al Derecho como un resultado de reglas, principios y directrices.

## FASE DE INDUCCIÓN

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor ubicará al autor en su contexto histórico social, en especial desde la década de los sesenta en los Estados Unidos de América.</p> <p>-Identificará la concepción del positivismo jurídico que realiza R. Dworkin en su obra “Los Derechos en Serio”, elaborando un cuadro sinóptico en el pizarrón.</p>	<p>-El alumno previa lectura de los dos primeros capítulos del libro de “Los Derechos en Serio”, realizará un resumen de las principales ideas, y mediante sus aportaciones se elaborará el cuadro sinóptico respectivo.</p>	<p>Pizarrón Blanco, Plumones de colores. El libro de “Los Derechos en Serio”. Ariel. Madrid. 2002.</p>	<p>Mediante la entrega del resumen del libro y su participación en clase.</p>	<p>2 clases. 3 horas.</p>



## FASE DE DESARROLLO

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-Se organizarán dos equipos de alumnos de 5 integrantes como máximo, cada uno expondrá uno de los siguientes temas:  
 a) El Derecho como sistema de reglas, principios y directrices.  
 b) El Derecho como integridad.  
 -El profesor revisará previamente el material de exposición de los alumnos y los deberá apoyar y orientar en el desarrollo mismo de la exposición.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Cada equipo de alumnos tendrá dos clases para el tema asignado y entregará a cada alumno del grupo un resumen con las ideas principales de la exposición.

## RECURSOS

Pizarrón blanco, plumones de colores, computadora, proyector de cañón y los demás que utilice el equipo en su exposición.  
 Los libros “Los Derechos en Serio” y “El Imperio de la Justicia”, de Ronald Dworkin.

## EVALUACIÓN

-Mediante la exposición del equipo y la entrega del resumen a los alumnos del grupo.

## TIEMPO

4 clases. 6 horas.

## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-El profesor con fundamento en el material de las exposiciones deberá realizar una síntesis de los principales puntos, con las aportaciones de los alumnos, identificando las aportaciones y críticas a la teoría del autor.

-Generar una discusión en torno si la postura del autor es o no aplicable al Derecho Mexicano.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

-Mediante la participación para elaborar la síntesis del autor.  
-Participar directamente en la discusión grupal si es no aplicable al Derecho Mexicano la teoría de R. Dworkin.

## RECURSOS

-Pizarrón blanco y plumones de colores.

## EVALUACIÓN

-La participación individual en la discusión grupal.

## TIEMPO

2 Clases. 3 Horas.

**UNIDAD. CUATRO.****CONTENIDO ESPECÍFICO. El Garantismo de Luigi Ferrajoli.**

**OBJETIVO PARTICULAR.** Al concluir esta parte del curso el alumno identificará las principales características del garantismo y sus antecedentes en el uso alternativo del Derecho.

**FASE DE INDUCCIÓN**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor señalará las principales características del uso alternativo del Derecho como referente teórico del Garantismo, elaborando un cuadro sinóptico en clase.</p> <p>-Ubicará al Garantismo en el contexto histórico italiano actual y su recepción en nuestro país.</p>	<p>Los alumnos previa lectura del capítulo 3 de la segunda parte del libro “El Uso Alternativo del Derecho” de María de Lourdes Souza, realizarán un resumen con las ideas principales del texto. Participarán en la elaboración del cuadro sinóptico en clase.</p>	<p>Pizarrón Blanco, Plumones de colores. El libro de “El Uso Alternativo del Derecho” de María de Lourdes Souza. Universidad Nacional de Colombia. Colombia. 2001.</p>	<p>-Mediante la entrega del resumen correspondiente y la participación en clase.</p>	<p>2 Clases. 3 Horas.</p>

## FASE DE DESARROLLO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-Se organizarán dos equipos de alumnos de 5 integrantes como máximo, cada uno expondrá uno de los siguientes temas:</p> <p>a) El Derecho en el Estado Constitucional.</p> <p>b) La democracia sustantiva y los derechos fundamentales.</p> <p>El profesor revisará previamente el material de exposición de los alumnos y los deberá apoyar y orientar en el desarrollo mismo de la exposición.</p>	<p>Cada equipo de alumnos tendrá dos clases para el tema asignado y entregará a cada alumno del grupo un resumen con las ideas principales de la exposición.</p>	<p>Pizarrón blanco, plumones de colores, computadora, proyector de cañón y los demás que utilice el equipo en su exposición.</p> <p>Los libros “Derechos y Garantías”. y “Derecho y Razón”, de L. Ferrajolli.</p>	<p>-Mediante la exposición del equipo y la entrega del resumen a los alumnos del grupo.</p>	<p>4 Clases. 6 Horas.</p>

## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-El profesor debe guiar una discusión grupal en torno a la aplicación de la teoría de Ferrajolli en el Derecho Mexicano, resaltando las áreas jurídicas de su posible aplicación y los conflictos que de derivarían en el orden jurídico mexicano.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

-Los alumnos participan en la discusión grupal mediante aportaciones individuales.

## RECURSOS

-Pizarrón blanco y plumones de colores.

## EVALUACIÓN

-La participación individual en la discusión grupal.

## TIEMPO

2 Clases. 3 Horas.

## PROGRAMA OPERATIVO DE LA MATERIA DE TEORÍA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA I I

ASIGNATURA. TEORÍA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA II	CLAVE.	SEMESTRE. SEGUNDO
NIVEL. POSGRADO. MAESTRÍA EN DERECHO.	CRÉDITOS. 6	HORAS POR SEMESTRE. 48 TIEMPO POR CLASE. 90 MINUTOS.
OBJETIVO DEL CURSO. Analizará las principales propuestas teórico-jurídicas, generadas desde 1945 a nuestros días, identificando sus aportaciones más relevantes al conocimiento jurídico.		
<b>UNIDAD UNO.</b>		
<b>CONTENIDO. ESPECÍFICO. Michael Foucault. El pensamiento y la crítica post-estructuralista.</b>		
OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso el alumno identificará la crítica de M. Foucault a las estructuras modernas y en especial al mundo Jurídico.		

### FASE DE INDUCCIÓN

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
- El profesor debe de ubicar el contexto histórico cultural donde se desarrolla el llamado post-estructuralismo, además de ubicar el pensamiento del autor en la filosofía contemporánea.	-El alumno debe investigar previamente que se entiende por post-estructuralismo y elaborar un reporte para entregar.	Pizarrón blanco, plumones de colores, computadora, proyector de cañón.	-Con los reportes de la investigación realizada por los alumnos.	2 clases. 3 horas.

## FASE DE DESARROLLO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor expondrá las principales líneas del pensamiento del autor desde un planteamiento general.</p> <p>-Posteriormente el profesor centrará su exposición sobre la crítica al Derecho como un control social en la sociedad moderna.</p> <p>-El profesor elaborará un mapa conceptual con los principales conceptos del autor referente al Derecho.</p>	<p>-El alumno debe leer previamente del Libro “La Verdad y las Formas Jurídicas”, los apartados que se señalen por el profesor, sobre los temas a abordar. (Conferencia uno y dos).</p> <p>-Elaborar pequeños resúmenes con los comentarios hechos por los alumnos acerca de los apartados.</p> <p>-La participación de los alumnos en la clase y en la elaboración de mapas conceptuales.</p>	<p>Pizarrón blanco, plumones de colores, computadora, proyector de cañón. El libro. “La Verdad y las Formas Jurídicas”. Gedisa. Barcelona. 1992.</p>	<p>-La entrega de los resúmenes con los comentarios de los alumnos.</p> <p>-La participación de los alumnos en clase.</p>	<p>4 Clases. 6 Horas.</p>

## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
-El profesor generará una discusión grupal en torno a las aportaciones del autor, así como el posible uso de los elementos críticos en el Derecho mexicano.	-Aprovechando la experiencia de los alumnos, éstos deberán exponer sus puntos de vista sobre la viabilidad de aplicar los elementos críticos del autor en el Derecho mexicano.	Pizarrón blanco, plumones de colores.	-La participación en la discusión grupal.	2 Clases. 3 horas.



**UNIDAD. DOS.****CONTENIDO ESPECÍFICO. La Deconstrucción de J. Derrida.**

**OBJETIVO PARTICULAR.** Al concluir esta parte del curso el alumno identificará a la deconstrucción como una estrategia para el análisis de textos jurídicos.

**FASE DE INDUCCIÓN**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor ubicará al autor en su contexto histórico social, en especial desde la década de los sesenta y setenta en Francia, además de identificar las características del post-estructuralismo.</p> <p>-Identificara la concepción del autor como una propuesta filosófica de análisis literario y su posible aplicación al Derecho, elaborando un cuadro sinóptico en el pizarrón.</p>	<p>-El alumno previa lectura de la primera conferencias del libro de “Fuerza de Ley. El Fundamento Místico de la Autoridad” de J. Derrida, realizará un resumen de las principales ideas, y mediante sus aportaciones se elaborará el cuadro sinóptico respectivo.</p>	<p>Pizarrón Blanco, Plumones de colores. El libro de “Fuerza de Ley. El Fundamento Místico de la Autoridad” de J. Derrida. Tecnos. Madrid. 2002.</p>	<p>Mediante la entrega del resumen del libro y su participación en clase.</p>	<p>2 clases. 3 horas.</p>

## FASE DE DESARROLLO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-Se organizarán dos equipos de alumnos de 5 integrantes como máximo, cada uno expondrá uno de los siguientes temas</p> <p>a) El Derecho como texto y la deconstrucción como estrategia.</p> <p>b) Los opuestos binarios del Derecho y la inversión de la jerarquía.</p> <p>-El profesor revisará previamente el material de exposición de los alumnos y los deberá apoyar y orientar en el desarrollo mismo de la exposición.</p>	<p>Cada equipo de alumnos tendrá dos clases para el tema y entregará a cada alumno del grupo un resumen con las ideas principales de la exposición.</p>	<p>Pizarrón blanco, plumones de colores, computadora, proyector de cañón y los demás que utilice el equipo en su exposición.</p> <p>Los libros “Fuerza de Ley. El Fundamento Místico de la Autoridad” Tecnos. Madrid. 2002. y “La Escritura y la Diferencia” de J. Derrida. Antropos. Barcelona. 1989.</p>	<p>-Mediante la exposición del equipo y la entrega del resumen a los alumnos del grupo.</p>	<p>4 clases. 6 horas.</p>

## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-El profesor con fundamento con el material de las exposiciones deberá realizar una síntesis de los principales puntos, con las aportaciones de los alumnos, identificando las aportaciones y críticas a la teoría del autor.

-Generar una discusión en torno si la postura del autor es o no aplicable al Derecho Mexicano entendiéndolo como un texto.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

-Mediante la participación para elaborar la síntesis del autor. Y participar directamente en la discusión grupal si es o no aplicable al Derecho Mexicano la propuesta de de J. Derrida.

## RECURSOS

-Pizarrón blanco y plumones de colores.

## EVALUACIÓN

-La participación individual en la discusión grupal.

## TIEMPO

2 Clases. 3 horas.

**UNIDAD. TRES****CONTENIDO ESPECÍFICO. EL MOVIMIENTO CRITICAL LEGAL STUDIES (CLS)**

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso el alumno estudiará las principales características de los CLS y la crítica de éstos a los diferentes tópicos del Derecho.

## FASE DE INDUCCIÓN

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor ubicará al autor en su contexto histórico social, en especial desde la década de los sesenta y setenta en los Estados Unidos de América.</p> <p>-Identificara a los CLS como un movimiento académico dentro de las universidades norteamericanas, elaborando un cuadro sinóptico en el pizarrón, con las principales corrientes que existen en su interior.</p>	<p>-El alumno previa lectura de la introducción al libro de “Libertad y Restricción en la Decisión Judicial.” de Duncan Kennedy, realizará un resumen de las principales ideas. Mediante sus aportaciones los alumnos colaborarán en la elaboración del cuadro sinóptico respectivo.</p>	<p>Pizarrón Blanco, Plumones de colores. El libro de “Libertad y Restricción en la Decisión Judicial” de Duncan Kennedy. Universidad de los Andes. Bogotá. 1999.</p>	<p>Mediante la entrega del resumen y su participación en clase.</p>	<p>2 clases. 3 horas.</p>

## FASE DE DESARROLLO

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-Se organizarán dos equipos de alumnos de 5 integrantes como máximo, cada uno expondrá uno de los siguientes temas a) Los diferentes enfoques teóricos dentro de los CLS.</p> <p>b) La crítica a la decisión judicial en Duncan Kennedy.</p> <p>El profesor revisará previamente el material de exposición de los alumnos y los deberá apoyar y orientar en el desarrollo mismo de la exposición.</p>	<p>Cada equipo de alumnos tendrá dos clases para el tema y entregará a cada alumno del grupo un resumen con las ideas principales de la exposición.</p>	<p>Pizarrón blanco, plumones de colores, computadora, proyector de cañón y los demás que utilice el equipo en su exposición.</p> <p>Los libros “El movimiento Critical Legal Studies” de J. Antonio Pérez Lledó. Tecnos. Madrid. 1996.</p> <p>“Libertad y Restricción en la Decisión Judicial”. Edit. Universidad de los Andes. Bogotá. 1999.</p>	<p>-Mediante la exposición del equipo y la entrega del resumen a los alumnos del grupo.</p>	<p>4 clases. 6 horas.</p>

## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
<p>-El profesor con fundamento en el material de las exposiciones deberá realizar una síntesis de los principales puntos y con las opiniones de los alumnos, identificando las aportaciones y críticas a los CLS</p>	<p>-Mediante la participación para elaborar una síntesis en torno a los CLS. -Participar directamente en la discusión grupal si es no aplicable al Derecho Mexicano las críticas de los CLS.</p>	<p>-Pizarrón blanco y plumones de colores.</p>	<p>-La participación individual en la discusión grupal.</p>	<p>2 Clases. 3 horas.</p>
<p>-Generar una discusión en torno si las posturas de los CLS son o no aplicables al Derecho Mexicano.</p>				

**UNIDAD. CUATRO.****CONTENIDO ESPECÍFICO. EL DEBATE J. HABERMAS Y N. LUHMANN.**

**OBJETIVO PARTICULAR.** Al concluir esta parte del curso el alumno analizará e identificará los principales puntos del debate entre la visión comunicativa y la sistémica en trono al Derecho.

**FASE DE INDUCCIÓN**

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	RECURSOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
-El profesor indagará mediante preguntas a los alumnos el grado de conocimiento de los autores en cuestión. -El profesor ubicará históricamente el trabajo de los autores. -Identificará las principales características de ambas posturas y el origen de la polémica.	-Se solicita previamente al inicio del tema que el alumno investigue la biografía de los autores e identifiquen sus principales obras especialmente las referidas al Derecho.  -El alumno participará mediante las preguntas y respuestas de los alumnos al profesor y viceversa.	Pizarrón blanco, plumones, presentación de material de Power Point. Computadora y Proyector de Cañón.	-La entrega del reporte sobre la biografía del autor y su contexto histórico. -La participación en clase.	2 clases. 3 horas.

## FASE DE DESARROLLO

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-El profesor identificará y desarrollará las principales tesis de ambos autores con base en las lecturas previamente señaladas.  
-Generar en el grupo la discusión en torno a los puntos de diferencia y coincidencia entre la postura comunicativa y la sistémica referente al Derecho.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

-El alumno revisará los capítulos de “Facticidad y Validez” (Capítulo I y II) de J. Habermas, y “El Derecho de la Sociedad” (Capítulo 1 y 2) de N. Luhmann. Se realizarán resúmenes de las principales ideas de los textos seleccionados.  
-Su participación activa en la discusión en torno a la postura sistémica y comunicativa referente al Derecho.

## RECURSOS

Pizarrón blanco, plumones, presentación de material de Power Point. Computadora y Proyector de Cañón. Los libros de “Facticidad y Validez” de J. Habermas. Trotta. Madrid. 1998. “El Derecho de la Sociedad” de N. Luhmann. Universidad Iberoamericana. México. 2002.

## EVALUACIÓN

-La entrega de resúmenes de los apartados señalados de los libros.  
-La participación en clase.

## TIEMPO

4 clases. 6 horas.



## FASE DE SÍNTESIS Y CIERRE

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

-El profesor debe de realizar una síntesis de los autores, resaltando sus aportaciones y puntos críticos.  
 -Elaborar un cuadro sinóptico en el pizarrón con las principales aportaciones y puntos de polémica entre los autores.

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- La participación del alumno en la elaboración del cuadro, resaltando los puntos de contacto entre ambas corrientes.

## RECURSOS

-Pizarrón blanco y plumones de colores.

## EVALUACIÓN

- La participación en clase y en la elaboración de cuadro sinóptico en clase.

## TIEMPO

2 clases. 3 horas.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### LIBROS

- Abbagnano, Nicolás. Historia de la Filosofía. Hora. Vol. IV. Barcelona. 2000.
  
- Arias Silva, Juan de Dios. Cárdenas Roa, Carolina. Estupiñán Tarapuez, Fernando. Aprendizaje Cooperativo. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2005.
  
- Arnaz, José A. La Planeación Curricular. Trillas. México. 2007.
  
- Ausubel. David. P. Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo. Trillas. México. 2005.
  
- Boyle, James. (Editor) Critical Legal Studies. New York University Press. Estados Unidos de América. 1992.
  
- Cáceres Nieto, Enrique. Hacia un Modelo de Institución Nacional para la Protección y Promoción de los Derechos Humanos del Siglo XXI. Documento de Trabajo del Autor. México. s/a.
  
- Carbonell, Miguel. La Enseñanza del Derecho. Porrúa. UNAM. México. 2006.
  
- Capella, Juan Ramón. El Aprendizaje del Aprendizaje. Una Introducción al Estudio del Derecho. Trotta. Madrid. 2004.
  
- Carretero, Mario. Constructivismo y Educación. Progreso. México. 2002.
  
- Castorina, José Antonio. Ferreiro, Emilia. Piaget- Vigotsky: Contribuciones para Replantear el Debate. Paidós. México 2000.

- Cerón Aguilar, Salvador. Un Modelo Educativo para México. Santillana. México. 1998.
  
- Cienfuegos Salgado, David. Macías Vázquez, María Carmen. (Coordinadores) Estudios en Homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La Enseñanza del Derecho. UNAM. México. 2007.
  
- Chabolla Contreras, Manuel. Cómo Redactar Textos para el Aprendizaje. Trillas. México. 1995.
  
- Coll, César. Psicología y Currículum. Paidós. México. 2002.
  
- Conde Gaxiola, Napoleón R. Hermenéutica Analógica y Formación Docente. Torres Asociados. México. 2005.
  
- Cubero, Rosario. Perspectivas Constructivistas. Grao. Barcelona. 2005.
  
- Culler, Jonathan. Sobre la Deconstrucción. Cátedra. Madrid. 1984.
  
- De Peretti, Cristina. Jacques Derrida Texto y Deconstrucción. Anthropos. Barcelona. 1989.
  
- De Pina, Rafael. Pedagogía Jurídica. Ediciones Botas. México. 1960.
  
- Delors, Jacques. La Educación Encierra un Tesoro. Ediciones UNESCO. México. 1997.
  
- Derrida, Jacques. La Escritura y la Diferencia. Anthropos. Barcelona. 1989.
  
- Díaz Barriga Arceo, Frida. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. McGraw-Hill. México. 2002.

- Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y Currículum. Paidós. México. 2002.
  
- Díaz Barriga, Angel. El Docente y los Problemas Escolares. Ediciones Pomares S.A. México. 2005.
  
- Ferreiro Gravié, Ramón. Calderón Espino, Margarita. El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trillas. México. 2003.
  
- Ferreiro Gravié, Ramón. Nuevas Alternativas de Aprender y Enseñar Aprendizaje Cooperativo. Trillas. México. 2007.
  
- Fix-Fierro, Héctor. (Editor). Del Gobierno de los Abogados al Imperio de las Leyes. UNAM. México. 2006.
  
- Fix-Zamudio, Héctor. Metodología Docencia e Investigación Jurídicas. Porrúa. México 2003.
  
- Fernández Buey, Francisco. La Ilusión del Método. Ideas Para un Racionalismo Bien Temperado. Crítica. Madrid. 1991.
  
- Fraga, Gabino. Derecho Administrativo. Porrúa. México. 1997.
  
- García, Eduardo J. Hacia una Teoría Alternativa sobre los Contenidos Escolares. Diáda Editora. Sevilla. 1998.
  
- García González, Enrique. Vigostki. La Construcción Histórica de la Psique. Trillas. México. 2003.
  
- Garduño Rubio, Tere. Guerra y Sánchez, Ma. Elena. Una Educación Basada en Competencias. Ediciones SM. Colección Aula Nueva. México. 2008.

-Gaubeca Naylor, Luz María. Crítica al Constructivismo y al Construccinismo Social. Ed. Publicaciones Cruz O. S.A. México. 2008.

-Gómez Romero, Luis. "La Educación Jurídica como Adiestramiento para la Utopía". En La Enseñanza del Derecho en México. Porrúa. México. 2007.

-Gordon, Robert W. "Conferencia Brendan Brown: la Teoría Crítica del Derecho como Método de Enseñanza del Derecho". En: Böhmer, Martin. (compilador) La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía. Gedisa. Barcelona. 1999.

-Hernández Rojas, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós. México. 2002.

-Kemmis, Stephen. El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción. Ediciones Morata. Madrid. 1993.

-Lamata Contada, Rafael. Domínguez Aranda, Rosa. (Coordinadores). La Construcción de Profesores Formativos en Educación no Formal. Consejería de Educación. Madrid. 2003

-Lamata, Contada, Rafael. Domínguez Aranda, Rosa. La Construcción de Procesos Formativos en Educación no Formal. Narcea. Madrid. 2003.

-López Betancourt, Eduardo. Pedagogía Jurídica. Porrúa. México. 2003.

-López Durán Rosalío. Lo Oculto en la Enseñanza del Derecho. Porrúa. México. 2008.

-Merryman, John Henry. La Tradición Jurídica Romano-Canónica. Fondo de Cultura Económica. México. 2009.

- Moreira, Marco Antonio. Aprendizaje Significativo. Teoría y Práctica. Visor. Madrid. 2000.
- Moss, Gillian. Ávila García, Diana. Carreño de Tarazona, Solange. Et. al. Libro de Texto y Aprendizaje en la Escuela. Díada Editora. Sevilla 2000.
- Pansza González, Margarita. Fundamentación de la Didáctica. Gernika. México. 1997.
- Pansza González, Margarita. Pedagogía y Currículo. Gernika. México. 2005.
- Peniche Bolio, Francisco. Introducción al Estudio del Derecho. Porrúa. México. 2001.
- Pérez Lledó, Juan. El Movimiento Critical Legal Studies. Tecnos. Madrid. 1996.
- Pérez Lledó, Juan. "Teorías Críticas del Derecho". En El Derecho y la Justicia. Edición de Ernesto Garzón Valdés. Francisco Laporta. Trotta. Madrid. 2000.
- Pérez Miranda, Royman. Gallego-Badillo, Rómulo. Corrientes Constructivistas. Magisterio. Bogotá. 2001.
- Perrenoud, Philippe. Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Grao. México. 2007.
- Ponce De León Armenta, Luis. Docencia y Didáctica del Derecho. Porrúa. Instituto Internacional del Derecho y del Estado. México. 2003
- Posner, George J. Análisis de Currículo. Mc Graw Hill. México. 2005.

-Pozo, Juan Ignacio. Adquisición de Conocimiento. Ediciones Morata. Madrid. 2003.

-Pozo Municio, Juan Ignacio. Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Alianza. Madrid. 2006.

-Pozo, Juan Ignacio. Scheuer, Nora. Pérez Echeverría, María. Et. al. Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Grao. Barcelona. 2006.

-Ramírez Llerena, Elizabeth. La Investigación Socio-Jurídica. Ediciones Doctrina y Ley LTDA. Bogotá. 2001.

-Recaséns Siches, Luis. Panorama del Pensamiento Jurídico en el siglo XX. Tomo I y II. Porrúa. México. 1963.

-Recaséns Siches, Luis. Tratado General de Filosofía del Derecho. Porrúa. México. 2002.

-Rodríguez César. "Una Crítica contra los Dogmas de la Coherencia del Derecho y la Neutralidad de los Jueces. Los Estudios Críticos del Derecho y la Teoría de la Decisión Judicial". Estudio preliminar a: Duncan Kennedy Libertad y Restricción Judicial. Universidad de los Andes. Bogotá 1999.

-Román Pérez, Martiniano. Díez López, Eloísa. Aprendizaje y Currículum. EOS. Madrid. 1999.

-Rose, Gillian. Dialéctica del Nihilismo. La Idea de la Ley en el Pensamiento Postestructuralista. Fondo de Cultura Económica. México. 1989.

-Sanjurjo, Liliana Olga. Vera, María Teresita. Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior. Homo Sapiens. Rosario Santa Fe. 2001

-Serna de la Garza, José María. Apuntes sobre las Opciones de Cambio en la Metodología de la Enseñanza del Derecho en México. Documento de Trabajo. UNAM. IJ. México. 2003.

-Trubek, David. Esser John. "El "Empirismo Crítico" en los Estudios Jurídicos Estadounidenses: ¿Paradoja, Programa o Caja de Pandora?" En Sociología Jurídica. Mauricio García Villegas. Editor. Universidad Nacional de Colombia. Bogota. 2005.

-Unger Mangabeira, Roberto. The Critical Legal Studies Movement. Harvard University Press. Estados Unidos de América. 1986.

-Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades. Estrategias Didácticas. Documento de trabajo del Consejo Académico. México 2005.

-Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Posgrado en Derecho. UNAM. México. 2004.

-Universidad Panamericana. Facultad de Derecho. Nuevos Perfiles de la Educación Jurídica en México. Porrúa. Universidad Panamericana. México 2006.

-Vidarte, Francisco J. Rampérez, José Fernando. Filosofías del Siglo XX. Síntesis. Madrid. 2005.

-Vygotsky, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Quinto Sol. México. 2006.



-Wertsch, James V. Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Piados. Barcelona. 1988.

-Witker, Jorge. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Themis. Bogotá. 1987.

-Witker, Jorge. Metodología de la Enseñanza del Derecho. Porrúa. México. 2008.

-Zabala Vidiella, Antoni. La Práctica Educativa. Cómo Enseñar. Grao. Barcelona. 2002.

-Zubiría Remy, Hilda Doris. El Constructivismo en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Siglo XXI. Plaza y Valdés. México. 2004.

## REVISTAS

-Carreón, Ramírez, Luis. “¿Qué Debe Enseñarse en la Educación Media Superior?” En Eutopía. Publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades. No 1 enero marzo. UNAM. México. 2004.

-Chavolla Contreras, Guillermo. “Fortalecimiento del Posgrado”. En Investigación Administrativa. Publicación del Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración. Año. 17. Revista No 71. México. 1991

-Flores, Imer B. “Algunas Reflexiones sobre la Enseñanza del Derecho: Enseñar a Pensar y a Repensar el Derecho”. Cauces. Año II. N. 5-7. Enero septiembre. México. 2003.

-García Camacho, Trinidad. “Aprendizajes Relevantes. La Experiencia del Colegio en la Modificación de sus Programas de Estudio”.En. Eutopía. Publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades. No 2 Abril Junio. UNAM. México. 2004.

-García Camacho, Trinidad. "Necesidades y Retos". En: Eutopía. Año 1 No 2 abril-junio 2007. Colegio de Ciencia y Humanidades. UNAM. México 2007.

-Gil Rendón, Raymundo. "La Enseñanza del Derecho y los Estudios de Posgrado". En Derecho y Cultura. No. 14-15 Mayo- Diciembre. México.2004.

-López, Ma. José Rodrigo. Cubero Pérez, Rosario. "Constructivismo y Enseñanza: Reconstruyendo las Relaciones". Con Ciencia. N. 2. Año. 1998. Madrid. 1998.

-Menkel-Meadow, Carrie. "Feminist Legal Theory, Critical Legal Studies, and Legal Education or The Fem-Crits Go to Law School". En Journal of Legal Education. Vol. 38. Marzo Junio. No 1-2. Universidad de Iowa. Estados Unidos de América. 1988.

-Ortíz Ortiz, Serafín. Educación Jurídica y Posgrado en México. En Derecho y Cultura. No. 14-15 Mayo- Diciembre. México. 2004.

-Palencia Gómez, Javier. "Por qué, para qué del Bachillerato. El Concepto de Cultura Básica y la Experiencia del CCH". En: Deslinde. Cuadernos de Cultura y Política Universitaria. No. 152. Agosto. CESU. Coordinación de Humanidades. UNAM. México. 1982.

-Rojo Sanz, José María. "¿Cómo Adaptar la Enseñanza de la Ciencia del Derecho a las Exigencias de la Realidad Social? (Una Propuesta Metodológica?)" En Anuario Jurídico. No XIV UNAM. México. 1987.

-Sánchez Vázquez Rafael. "La Importancia de la Tecnología Educativa en la Enseñanza del Derecho". En Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Nueva Serie. Año. XXV. No. 74. Mayo Agosto 1992. UNAM. México. 1992

-Sánchez Vázquez, Rafael. "Notas para un Modelos de Docencia Diferente al Sistema de Enseñanza Tradicional del Derecho". En Revista de la Facultad de Derecho de México. Tomo XLIV Mayo Agosto 1994. No. 195-196. México 1994.

## **PUBLICACIONES PERIÓDICAS**

-García Camacho, Trinidad. "El modelo Educativo y la Cultura Básica". Gaceta del Colegio de Ciencia y Humanidades. UNAM. No especial. 7 de abril de 2008. México.

## **DOCUMENTOS EN LÍNEA**

-Aguilera Portales, Rafael Enrique. "La Formación del Jurista en una Nueva Enseñanza del Derecho". En Derecho y Libertad. Revista de la Facultad Libre de Derecho de Monterrey. 2006 En: <http://www.fldm.edu.mx/documentos/revistapdf/06.pdf> Consulta: 30 de marzo de 2010.

-Bazán Levy, José de Jesús. "Acerca de Algunos Conceptos fundamentales para la Definición del Bachillerato Universitario". En: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res077/art1.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/art1.htm) Consulta: 3 de enero de 2010.

-Bazán Levy, José de Jesús. "Un Bachillerato de Habilidades Básicas". En: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res065/txt4.htm#top](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res065/txt4.htm#top) Consulta: 3 de enero de 2010.

-Blázquez Martín, Diego."Apuntes Acerca de la Educación Jurídica Clínica En: Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política N°. 3, 2005-2006 , pp. 43-60 En: [http://universitas.idhbc.es/n03/03-04\\_blazquez.pdf](http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf) Consulta: 30 de marzo de 2010.

-Cáceres Nieto, Enrique. "[Justiniano](#)". "[Un prototipo de sistema experto en materia de derechos humanos, elaborado con base en una concepción constructivista del derecho](#)". IJ-UNAM. 2007. En: <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=2498>  
Consulta: 15 de julio de 2009.

-Carrino, Agostino. Solidaridad y Derecho. "La Sociología Jurídica de los Critical Legal Studies". En Doxa. N. 12. 1996. En [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02417288433804617422202/cuaderno12/doxa12\\_04.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02417288433804617422202/cuaderno12/doxa12_04.pdf) Consulta: 15 de diciembre de 2009.

-Chadwick, Clifton. "¿Por qué no soy Constructivista?" Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. En: <http://contexto-educativo.com.ar/2004/2/nota-08.htm> Consulta: 3 de agosto de 2009.

-Flores, Imer B. "Prometeo (des) encadenado: La Enseñanza del Derecho y los Estudios de Posgrado". En: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/14/ens/ens7.htm> Consulta: 15 de diciembre de 2009.

-Gómez Rojo, María Encarnación. "Los Propósitos de la Reforma de las Enseñanzas Jurídicas en Francia de 2007 y su Continuidad hasta Enero de 2010". En: REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Núm.1, enero 2010, pp.69-76 En: <http://www.eumed.net/rev/rejie> Consulta: 30 de marzo de 2010.

-Kennedy, Duncan. "La Controversia Política es Parte del Razonamiento Jurídico". Themis Revista de Derecho. En: <http://www.revistathemis.com/revista/> Consulta: 15 de abril de 2007.

-Kennedy, Duncan. "La Crítica de los Derechos en los Critical Legal Studies". Revista Jurídica de la Universidad de Palermo 47 (2006) [traducción de The

Critique of Rights in Critical Legal Studies, in Brown and Halley, eds., *Left Legalism/Left Critique* (Duke University Press 2002), por Juan F. González Bertomeu. En: [www.duncankennedy.net](http://www.duncankennedy.net) Consulta: 17 febrero de 2007.

-Kennedy, Duncan. "La Educación Legal como Preparación para la Jerarquía". En: [www.duncankennedy.net](http://www.duncankennedy.net) Consulta: 17 de Febrero de 2007

ˆKennedy, Duncan. "Nota Sobre la Historia de los CLS en los Estados Unidos". *Revista Doxa*. N. 11. P 283. En: [www.duncankennedy.net](http://www.duncankennedy.net) Consulta: 17 de febrero de 2007.

-[Larrauri Torreolla](#), Ramón. "La Educación Jurídica, como Campo de Investigación desde una Conceptualización Epistemológica". En: [Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política](#), En: [http://universitas.idhbc.es/n03/03-05\\_larrauri.pdf](http://universitas.idhbc.es/n03/03-05_larrauri.pdf) [Nº. 3, 2005-2006](#) , p.90 Consulta: 30 de marzo de 2010.

-Morin. Edgar. "Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro" *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. En: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>. Consulta: 20 de agosto de 2009.

-Pérez Lledó, Juan A. "Critical Legal Studies y el Comunitarismo". En *Doxa*. No 17-18. 1995. En [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371630344505945212257/cuaderno17/doxa17\\_07.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01371630344505945212257/cuaderno17/doxa17_07.pdf) Consulta: 15 de diciembre de 2009.

-Zamora Roselló, María Remedios. "La Aplicación de Metodologías Activas para la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas a Estudiantes de Primer Curso" En: *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Núm.1, enero 2010, pp.95-106. En: [http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/95-108\\_mrzr.pdf](http://www.eumed.net/rev/rejie/01/pdf/95-108_mrzr.pdf) Consulta: 30 de marzo de 2010.

## PÁGINAS DE INTERNET

-Dirección electrónica.

<http://derecho.posgrado.unam.mx/ppd09/nuestroposgrado/desc.php>.

Consulta: 6 de febrero de 2009.

-Dirección electrónica.

<http://www.cch.unam.mx/plandeestudios/asignaturas/derecho/derechoiyii.pdf>

Consulta: 7 de Febrero de 2009.

-Dirección electrónica. <http://www.abogadogeneral.unam.mx/>

Consulta: 6 de febrero de 2009.

-Dirección electrónica.

<http://v880.derecho.unam.mx/web2/modules.php?name=facultad&file=mision-vision>.

Consulta: 6 de febrero de 2009.

-Dirección electrónica.

<http://gepistemologia.blogspot.com/2009/03/david-p-ausubel.html>

Consulta: 22 de octubre de 2009.