



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**APROXIMACIÓN AL SER DOCENTE DE LA LICENCIATURA EN
DERECHO DE LA FES ARAGÓN, A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS Y EL
SENTIDO DE SU PRÁCTICA EDUCATIVA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

DÍAZ IXTA, BLANCA CECILIA

ASESOR: ARANGO PINTO, LUIS GABRIEL

NEZAHUALCOYOTL, ESTADO DE MÉXICO, JUNIO 2015



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.

Agradecimientos

A mi mamá y mi hermano por dejarme ser.

A los profesores y compañeros de seminarios por sus enseñanzas.

A Mauricio Reyes por su apoyo, ternura y confianza, y

A las miles de tazas de café que me dieron animo, calor e inspiración.

Contenido

PREFACIO	7
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN A LA VOZ DOCENTE	15
FÈÁÚ! [à^ { aã aã } È	15
FÈÁR • cã aã } È	25
FÈÁÇ^ • cã aã } ^ Á ^ çã È	26
FÈÁÚ! ^* } cã Á^ Á ç^ • cã aã } È	28
FÈÁÚ à b ç [• È	29
FÈÁ [] • d^ & ç Á ^ ç à [5* ç È	30
FÈÈÁÚ Á } { ~ ^ Á ç ^ cã [Á^ • à Á ç ç^ • cã aã } Á ç * ç È ç aã ç È	32
FÈÈÁÚ! & • [È	35
FÈÈÈÁÚ! ç ^ aã } È	36
FÈÈÈÈÁÚ! [^ & ç Á^ Á ç^ • cã aã } È	36
FÈÈÈÁÚ! ^ aã } Á^ Á ç { ç ç • È	37
FÈÈÈÁÚ • d^ { ^ } ç • Á^ Á ç aã aã } È	40
FÈÈÈÁÚ aã } ÈÁ! aã ç Á^ Á ç [] È	46
FÈÈÈÁÚ [] aã } Á^ Á ç [] È	46
FÈÈÈÁÚ! aã Á^ Á^ • cã [• È	47
CAPÍTULO 2 LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO	51
ÈÁÚ [& } aã } ÁÚ ç^! • aã • Á ^ ç aã } È	54
ÈÁÚ aã Á^ Á ç { aã à ~ & aã ç Á } ç^! • aã È	60
ÈÁÚ } aã ^ } ç • Á^ Á ç ÁÚ È • Á ç aã Á^ Á ç [{ ^ } ç Á ç ç È	67
ÈÈÁÚ aã } ÈÁ! aã ç Á ç * Á [Á ç ÁÚ È	68
ÈÈÈÁÚ Á^ Á ç Á ç aã [È	69

GÈ È CÀ SÀ À ^ & aè ^ Á aè À & aè cè à Á Á Ö c à ã • Á ~] ^ ã ^ • Á È aè 5) È	74
GÈ È Á T [à ^ [• Á ^ Á } • ^ fi aè : aè } Á Á Ö ^ ^ & @ È	78
GÈ È Á SÀ ^ } & aè aè Á } Á Ö ^ ^ & @	84
GÈ È Á SÀ ^ } & aè aè Á } Á Ö ^ ^ & @ Á } Á aè À Ö Ò Ú Á È aè 5) È	89
GÈ È È Á Ú aè Á ^ Á • c à ã • È Ò Á ^ d È	92
GÈ È È È Á aè aè È Á ~ ~ . Á } • ^ fi aè Ñ	94
GÈ È È È Á Ú ^ - ã Á [^ • ã } aè È] aè aè ~ . Á } • ^ fi aè Ñ	101
GÈ È È È Á ^ d à [* aè È & 5 { [Á } • ^ fi aè Ñ	106

CAPÍTULO 3 SER DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN DERECHO DE LA FES ARAGÓN...... 115

HÈ È Ö [& } c Á } ã ^ • aè ã È	117
HÈ È È Á Ö 5 { [Á { à aè Á Á ^ Á aè } Ñ	122
HÈ È È Ú [à ^ { aè Á ^ Á aè [& } & aè Á } ã ^ • aè ã È	125
HÈ È È Ò à ~ & aè Á à ~ & aè à [È	129
HÈ È È Ü ^ d • Á ^ Á [& } c È	133
HÈ È È Á È { } [Á } ã ^ • aè ã È	135
HÈ È È È Á SÀ À ^ aè ã } ^ • Á [} Á Á aè { } [•	136
HÈ È È È Ö Á [} [{ ã [Á } ã ^ • aè ã	139
HÈ È È È Á Ú ^ aè & aè } Á [& } c	145
HÈ È È È Á Ú ^ [&] aè ã } ^ • Á [} Á aè { aè & aè } Á ^ Á • Á aè { } [•	149
HÈ È È È Á Ú & aè Á à ~ & aè aè È c • È aè aè c Á Á ^ •] ~ .. Á ^ Á aè aè	152
HÈ È È È Á Ú { aè & aè } Á [& } c È Ò) d ^ Á Á aè Á Á Á aè [È	154
HÈ È È È Á SÀ À { aè & aè } Á } Á aè À Ö Ò Ú Á È aè 5) È	156
HÈ È È È È Á Ú [] ^ • aè Á aè aè Á { aè & aè } Á [& } c Á ^ • à ^ Á • Á [& } c •	160

PREFACIO

QFÁ [{ ^ } d Á^Á q̄ ßæÁæÁ ç^• cã æ& Á [Á^ } ð&|æ[Á ã] d Á^Á æcãæ] ã & | Á|æÁæÁ æcãæÉV ç^Á ã æ Á^Á ç] | [^ ^ & d ÉÁ^Á [• Áææ & • ÉÁ^Á [• Áæ æ à q̄ • É ã^Á [• Á æ [• Á @æÁæ | • Á Á^•] ~ .. Á^Áæ Á^Á & q̄] ^ • Áæ d { æÁ Á q̄ æ [^ } ç Á^Á &5 { [Á|^•^ } æÁ [^ } &] } dæ [É

ÞÁ + &Á) áæ|æ] | q̄ ^|æ] ^| [Á^Á^•] á^| [Á&] • d ~ æ [Áæ] æçÁ^Á|æ æ [|æ] ^ • Á^Á [• Á | [^ • | ^ • Á] Á • Á { q̄ æ q̄ • Á Á^Á^• æ [| | Á] Á ç^• cã æ& } æ ~ ææ [] Á^Á ~ Á&] • d && Á Á^Á^• | { æ { ^Á ã Á | [] æ Á^Á& } &] ç æ q̄ æ q̄] ^ • Á^Á |æÁ [& } &æ] q̄ ^ • æ æ æ V, æ Á^Á |æ Á ~ ^Á æ Á^Á @æ Á ç^• cã æ] ç |æ á^Á ç^• cã æ [Á ~ ^Á^Á&] [& Á æ ~ { ^Á& [[Á ~ b d LÁ ~ ^Áææ [Á | Á^Á { æ ^• } 5 { ^ } [É [à b d Á Á ^ •] } æ Á^Á &æ Á&] • æ ^|æ [Á à b d Á^Á ç^• cã æ& Á Á q̄ Á | & æ Á [Á | á^Á|æ æ ^Á ç^• cã æ [É] q̄ ç^• cã æ& Á ~ Áæ | &æ æ] d Á Á& ææ [] ææ { à æ [É&] [& | [Á& {] ææ [Á&] Á • Á^ { | • É

Ú^• d Á ~ ^Á [] Á ~ ^• d [• Á ç^• cã æ Á q̄] ^ • Áæ Á ~ ^Á [• Á @æ] Á^Á&æ [•] [Á q̄ ç^• cã æ Á æ Á^Á ç^• cã æ [É [à b d Á [Á] ^ •] } æ] [• Á á^Á { [• Á | ^ &] [&æ æ] d Á& [[Á ç^• cã æ [^ • Á Á^Á] ^ • d [Á à b d Á^Á ç^• cã æ] .. Á^Á^•] ^ d Á^Á ^• Á^Á q̄ Á Á^Á ^ á q̄ Á æææ | ^• } æ Á^Á [Á ~ } &æ [&] & • æ] Á^Áæ | q̄ • ææ É

Ò) Á ææ [É ~ ^Áæ [|] ^ • æ [| Á [Á ~ ^Á ^Á& {] ææ []] Á [• Á [&] ç^• Á [à^• Á] | &æ Á^Á æ ææ Á [Á ~ ^Á^Á q̄ æ Á^Á ç^• cã æ Á^Á æææ É Á [• Á^•] ç q̄ • É|æ] | ^ [&] æ q̄] ^ • Á Á^Á^•] ^ æ : æ Á^Á ~ ^Á^Á ~ ^Á^Á ^ b |æ Á^Á [&] &æ] q̄ ^ • æ æ æ { ^Áæ æ Á^Á ~ • &æ [& {] | ^ } á^Á [• Á æ] ææ [• Á^Á^•] ç [• Á ~ ^Á ç^• cã æ] • d ~ æ [Á] ^ Á^Á ææ æ É Á& { à q̄ æ Á [• Á | ^ • q̄] ^ • Á& [] |æ Á^Á^• & Á^Á^• [&] &æ

Qá^ { | • Á^Á^Á^ d Á^Á^Á&5 { [Á|^•^ } æÁ|æææ |æ& Á^Á^Á æ à | Á&æ [| • É] | ^ • ^ } æÁ ç^• cã æ& Á æ |ææ^ Á | q̄ ^|æ] ^| [] æÁ^Á } æ [| ç |æ] ^• ææ [] [Á ~ æ] ^ • Á&] • æ ^|æ Á ~ ^Á^Á á^•] á^• } &æ ç^• cã æ ç^• cã æ æ] d Á& | ç |æ á^Á^• } 5 { ^ } [Á^• ç áæ [É [] Áæ Á& [] ^ ç } &æ Á | • æ Á^Á^Á ç^• cã æ [| Á^•] Á

En el primer acercamiento a la Licenciatura en Derecho, para evitar obtener respuestas concretas no hice preguntas directas como ¿Qué significa docencia? O ¿Por qué es docente? Empecé con preguntas amplias en las entrevistas, por ejemplo, cómo fue su entrada a la docencia en la FES Aragón y si tenían alguna razón para dejar de serlo. El guión se modificó al continuar las entrevistas, haciendo evidente agregar nuevas categorías, como la práctica profesional jurídica, la libertad de cátedra y las estrategias didácticas para la enseñanza del Derecho.

En la investigación se presenta lo que han construido, pero también lo que desean lograr. Por ejemplo, se incluyen propuestas de los propios docentes, que deben ser valoradas y aprovechadas si se quiere lograr la formación integral que se propone para los alumnos (Visión, Presentación de la Licenciatura en Derecho, FES Aragón, 2014) y para los académicos (Objetivo general, Personal académico, Plan de Desarrollo Institucional, 2013-2017 FES Aragón, p. 26).

El desarrollo y estructura de la investigación se presenta en el primer capítulo. Desde los primeros acercamientos, los retos encontrados y los aspectos que se concretaron; hasta la metodología elegida para el abordaje cualitativo de los participantes y las técnicas utilizadas.

Para lograr un acercamiento a la práctica educativa de docentes de la Licenciatura en Derecho fue necesario plantear el contexto en el que se presentan la educación universitaria, la UNAM y la propia FES Aragón. Panorama que se presenta en el capítulo dos, junto con la propuesta académica de universidades públicas federal que imparten la Licenciatura en Derecho en el Valle de México y los modelos de su enseñanza.

Finalmente en el capítulo tres, se presentan los significados y sentidos de la práctica educativa de ocho docentes de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón. Pronunciaciones sobre el significado de docencia, de cómo se relacionan con los alumnos y qué perspectiva tienen de lo que hacen. También comparten qué les motiva a profesionales en Derecho a venir a la Facultad por una o dos

horas de clases y cómo se vincula su práctica profesional jurídica con la práctica educativa, y la importancia de la libertad de cátedra como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo realizado tiene la intención de ser un espacio para mostrar los significados y sentidos de la práctica educativa, implícitos en las respuestas de los docentes, así como de las observaciones en las aulas de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón, pero no pretende ser una propuesta de formación docente ni prescripción de cómo debería ser la docencia universitaria.

Quiero hacer énfasis en que sólo profundizando en lo que tenemos actualmente dentro de nuestras universidades es que podemos detectar los vacíos de la práctica educativa, trabajar en ellos y mantener el prestigio de la universidad; a la par de valorar los retos que superan los docentes.

Capítulo 1. Aproximación a la voz docente.

1.1 Problemática

La investigación se centra en la práctica educativa de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, recuperando la voz de los docentes que nos hablan de las preocupaciones, motivaciones, prejuicios, posturas y formas de ser en el aula. Sus palabras son reflejo de los significados que otorgan y el sentido que respalda su ser docente universitario, de una Licenciatura de características particulares y en una Facultad que es única pero que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, macrouniversidad reconocida a nivel internacional.

Para plantear una cuestión tan amplia como es conocer el ser docente universitario, es necesario tener presente las características de la educación universitaria y los factores que cada docente considera para darle sentido. Por ejemplo, si consideran que ser docente es un ingreso extra a su trabajo principal o es una forma de aportar a la universidad, si algunas situaciones con los alumnos son problemas generacionales o retos propios de la docencia.

La construcción del ser docente depende de muchas cuestiones y opiniones que conforman y transforman lo que integra el ser docente, que no se limitan a la persona, también a lo que se espera de ellos, sea posible o no.

Para Santos (2011), las universidades latinoamericanas en la década de los noventa ya enfrentaban tres crisis que influyen en el imaginario social de ser docente. Crisis de hegemonía, porque ya no son las únicas fuentes de conocimiento; de legitimidad, por sus contradicciones para atender las presiones de ser “híper-privatizadora” e “híper-pública”; e institucional, por la contradicción entre su autonomía científica y pedagógica, y los criterios de eficiencia y

productividad convenientes al financiamiento del Estado. Resultado de las crisis en la universidad los docentes se han enfrentado con un:

...nuevo debate que giro alrededor de los conceptos de calidad, transparencia en el financiamiento, rendición de cuentas, flexibilidad curricular, equidad y pertinencia, uso y manejo de nuevas tecnologías de la información, las telecomunicaciones y producción y transferencia de nuevos conocimientos, todo ello dentro de nuevos ordenamientos jurídicos, legislativos, políticos y organizacionales (Didriksson, 2011 p. 57).

Las prioridades de la universidad se han modificado en respuesta a sus crisis y a la demanda social que deben cumplir. De la misma forma, solicitan de sus académicos estar actualizados en diversas materias, experiencia profesional, vocación para la enseñanza, tiempo para asesorías y que sean ejemplo de fuertes principios éticos.

La contradicción se presenta cuando al mismo tiempo no se les ofrece estabilidad laboral (por ejemplo los profesores de asignatura que un semestre son contratados y al siguiente tal vez no), ni reconocimiento por su esfuerzo (algunos alumnos no saben los nombres de los profesores); y en cuestión de preparación tampoco se les escucha para aprovechar su experiencia dentro y fuera del aula, posibilidad de favorecer su formación como docente y la de los alumnos como futuros profesionistas.

Con todos los cambios, tareas y retos, hay docentes que los aceptan y respetan la profesión. Una profesora con experiencia en distintos niveles educativos, actualmente en educación a distancia me comentaba que: "Los docentes, para bien o para mal, tocamos vidas". Blanco Beledo (1982) profundiza en la responsabilidad de los docentes al criticar al papel que tienen en el desarrollo humano de sus estudiantes:

Se espera que nosotros formemos profesionales, pero también que nos tapemos los ojos ante la realidad. El afecto –ternura, agresividad, sexualidad, etc.- que es el fundamento de la personalidad, la matriz sobre la que se erigirán todas las demás funciones, esta negado en la definición de las tareas del docente (p. 32).

Las universidades se apoyan de sus profesores para enseñar los conocimientos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) que corresponden a su ideal de hombre y visión de mundo. Algunos docentes demuestran su compromiso con la docencia al grado de dejarla si esta no cumple con sus propios principios. Un pequeño ejemplo es de una profesora con experiencia en derecho fiscal: “Pero si a mí me dieran una materia que no manejo, por ejemplo derecho penal, yo, yo sí renunciaría, porque qué vendría a darles a los muchachos... para que sacáramos mejores profesionistas... que seamos honestos y dar realmente lo que sabemos” DDVM1.

La libertad de cátedra respalda la voz de los docentes y deja expresar sus posturas ante la profesión docente y jurídica. Los participantes tienen claro el concepto de libertad de cátedra, “...según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas” (Marco Institucional de Docencia, 1988), pero la forma en que lo viven es parte de los significados y el sentido de ser docente que es necesario reconocer y valorar.

A veces la libertad de cátedra se refleja en la selección de contenidos o técnicas de enseñanza, pero a veces es con la voluntad de preguntar. El siguiente fragmento sólo es un ejemplo del impacto de la postura del docente ante el grupo: “Mucha apatía, entonces, una vez me toco ver, bueno llegue al grupo, sentí tanto... [Piensa], como que los chicos estaban muy inquietos, había mucha emoción, mucha inquietud, pero no positiva, sino negativa. Se sentía el ambiente sumamente pesado. Y la verdad como que, uno se sentía, yo me sentía que me estaba asfixiando. Abría la puerta y no. Y entonces mi exclamación -¿Les pasa algo, les puedo ayudar en algo?-.” DDMM3

Es en esas expresiones de la libertad de cátedra donde el docente puede manifestar el sentido que le otorga al significado de docencia, de alumno, de enseñanza. Reconocer la libertad de cátedra es aceptar que cada docente tiene una historia propia y experiencias únicas que le han formado un criterio para decidir cómo enseñar un contenido, a qué darle más peso y en qué momentos

dejar la clase del día para atender situaciones imprevistas pero inherentes en los grupos.

Tampoco podemos exceptuar que hay docentes que pueden realizar una práctica considerada negativa alegando a la libertad de cátedra, hecho que es criticado por colegas docentes, además que puede ser reflejo de un problema en la formación de los docentes y llamada de atención si pensamos en docentes de una licenciatura que debe formar fuertes principios morales en los alumnos, por la universidad y en correspondencia con la profesión:

Ten fe. Ten fe en el Derecho, como el mejor instrumento para la convivencia humana; en la Justicia, como destino normal del Derecho; en la Paz como substitutivo bondadoso de la Justicia; y sobre todo, ten fe en la Libertad, sin la cual no hay Derecho, ni Justicia, ni Paz (Couture, s. f.).

Hacer evidente la libertad de cátedra, es saber un poco más acerca de nuestros docentes, es saber qué contenidos (conceptos, procesos y actitudes) se están construyendo en las relaciones con los alumnos, que más tarde será entre colegas y profesionistas. Es conocer las posturas que docentes defienden sobre cómo nombran su profesión jurídica (Licenciados en Derecho, litigante, abogado, Pronunciante); a lo que le dan prioridad en la enseñanza (teoría o práctica), o los valores que deben formarse en los alumnos.

Decisiones importantes, considerando la naturaleza de la Licenciatura en Derecho. Es una de las carreras con mayor demanda por los jóvenes en México (Noticias Académica, 2013; Revista Universo Laboral, 2013), pero no así con la demanda laboral. La competencia es fuerte y las oportunidades limitadas. En el Valle de México, existen tres universidades públicas federales que imparten la licenciatura en Derecho en modalidad escolarizada, que son la Facultad de Derecho y las Facultades de Estudios Superiores Aragón y Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México; la Universidad Autónoma Metropolitana, en su unidad Azcapotzalco y el Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C.

Ante esta situación hay docentes que comparten su preocupación con alumnos y otros que prefieren confiar en que la información se dará en su momento. "...los primeros semestres son todos teóricos, el Plan de Estudios esta en ese sentido, teoría, teoría, teoría. Y ya después es práctica y ya en el último semestre le proporcionan al alumno un asesor que lo lleva de la mano en su tesis, en la realización de su tesis y en ésta, asesoría para el campo laboral." DDMM2

Conocer la visión que los docentes tienen sobre la carrera es reflejo del compromiso que tienen con los alumnos, la universidad y consigo mismo. Los docentes saben que la universidad forma a sus académicos desde sus principios y visión, con objetivos y estrategias que respondan a sus necesidades. Y en el caso de la FES Aragón, las líneas de acción consideran la situación laboral y de profesionalización de los docentes.

El personal académico en la FES Aragón es de 2122 personas (Población escolar y personal académico por zona geográfica 2013-2014, Series estadísticas UNAM, 2014). Pero la mayoría son profesores de asignatura (1811), es decir, que la mayoría de los docentes asisten a la escuela por uno o dos grupos, asistiendo a la Facultad una vez a la semana o todos los días una hora. En este tipo de profesor, la remuneración económica está en función del número de horas que pasan frente a grupo, por lo tanto, la docencia no es su principal fuente de ingresos ni de profesionalización.

La incertidumbre por renovar contrato cada semestre, para algunos docentes es razón para cuestionar su permanencia en la Facultad o cuestión de tiempo y esfuerzo para cambiar de categoría. "Entonces ahorita mi meta inmediata es titularme, sacar la maestría y... obvio... participar para una definitividad... la verdad es que quisiera una definitividad o quisiera un puesto administrativo, ya no como docente." DDMM2

A otros los mueve "el hecho de... de enamorarse de una carrera tan apasionante como es la de ser Licenciado en Derecho y sobre todo [le da énfasis] el reto de formar parte de un grupo de académicos de una prestigiosa institución

como es la Universidad Nacional Autónoma de México.” DDVH4. Ya sea un medio o un fin, la docencia puede ser superación personal y profesional, reto, agradecimiento, meta, pertenencia...

La docencia incluye más de lo evidente y los encargados de su formación lo saben. El Plan de Desarrollo Institucional de 2013-2017 de la FES Aragón considera proyectos para ampliar la planta académica de tiempo completo, porque reconoce que el compromiso, preparación, capacidad, actitud y dedicación que deben tener los docentes que están frente a grupo no puede depender de horas libre o de buena voluntad.

Por eso, para trabajar la profesionalización del personal académico, la FES Aragón y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) imparten cursos y diplomados para la preparación pedagógica de teorías y métodos de enseñanza, especializaciones y estudios de posgrado. Reconocimientos y estímulos, así como capacitación para la incorporación y aplicación de tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de las clases.

La inquietud se presenta cuando capacitación y formación docente son aplicadas como sinónimos. Ambos términos favorecen la formulación de propuestas y estrategias para la docencia universitaria, pero con objetivos y procesos diferentes. “La capacitación consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa u organización y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador...” (Siliceo, 1999, p. 25)

La capacitación tiene un proceso y una finalidad que será evaluada para verificar que sea alcanzada por todos los participantes. Su estructura es preestablecida y responde a una necesidad detectada. Pero cuando pensamos en formación, la definición es más compleja. Formación parte del sujeto y considera sus necesidades, por lo tanto no hay un sólo proceso ni una finalidad preestablecida que aplique para todos los docentes:

La formación es un concepto genuinamente histórico, no es un acto que se reduce a una relación medio-fin. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda, pero lo incorporado en ella no es como un medio que haya perdido su función. ...la formación no es cuestión de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido (Curcu, 2008, p. 199-200).

Lo preocupante es que los docentes hablan de capacitación cuando se refieren a su preparación para la enseñanza del Derecho frente a grupo. Tal vez sólo sea confusión en los términos, pero si en ellos recae la formación integral que ostenta el Plan de Estudios para los egresados de la Licenciatura en Derecho, habrá que saber si los forman o también los capacitan.

La formación (o capacitación) de los alumnos se liga a la formación de los docentes en cuanto a cómo influye en su práctica educativa, es decir, la formación en los docentes les ayuda, por ejemplo, a identificar cómo se nombran y lo que buscan transmitir a los alumnos. Socialmente pueden definirse por el Perfil profesiográfico del Plan de estudios, pero es en lo que están haciendo lo que construye su imaginario de ser docente.

Reconocer que no hay sujetos dados sino modos de constitución de sujetos (Foucault, 1991), es entender al docente como ser que deviene, que está en proceso de creación y construcción de sí mismo por la asignación de significados a las experiencias y relaciones de las que es parte:

...es posible afirmar que el maestro se construye a sí mismo, es decir, se hace sujeto formativo de sí, cuando ha elaborado una serie de acciones y creencias que intencionalmente, en primer lugar, significan y dan contenido a su propio yo, y en segundo lugar, facultan la posibilidad de un cambio al situarlo en una dinámica de revisión, ajuste y movilización (Díaz M., 2007a, p.61).

Es necesario diferenciar entre la práctica educativa y la práctica docente, que si bien se complementan no son lo mismo. La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999) en García, Loredó y Carranza (2008), "...se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar".

Para Freire (1997) el momento del aula es más que sólo hacer lo pensado (planeación), es una parte más del seguir pensando. “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialectico entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (p. 39). La práctica docente, entonces, la estoy considerando como el momento en que docentes y alumnos piensan, se comunican y continúan pensando para posibilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mientras que la práctica educativa, incluye la planeación de la clase, la interacción con los alumnos (y entre alumnos) y la valoración de lo hecho y obtenido; para García, et al, (2008) en Zavala, (2002):

...es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

Freire (1993) reconocía la importancia de la práctica educativa, porque en ella está presente el sujeto y los sujetos con los que se relaciona. “La práctica educativa... es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento” (p. 67). La docencia implica más que contenidos, técnicas, planeación o evaluación, implica a las personas y el compromiso que se tiene con ellas.

Por eso, la formación de los docentes de la Licenciatura en Derecho necesita que se enriquezca con contenidos amplios y oportunos, experiencias positivas y diversas, así como relaciones y espacios para compartirlos. Los docentes de la Licenciatura en Derecho aprovechan las fuentes de información disponibles por la universidad y la que recuperan de su práctica jurídica. Los docentes que participaron reconocieron que además de tomar los cursos que la universidad ofrece, traen al aula contenidos aprendidos en otras fuentes: su

trabajo, posgrados, seminarios y cursos externos. Pero estos contenidos sólo refuerzan la idea de capacitación sobre formación.

Formar en docencia es reconocer que todos los contenidos, experiencias y relaciones serán parte de los imaginarios que se construyan para saberse docente. Anzaldúa (2009) retoma a Castoriadis (2005) para explicar cómo cada uno busca organizar el mundo (“para sí”) en función de sus características, para darle una lógica que permita entenderlo y sobrevivir en él.

Algunos docentes recurren a su preparación académica para reafirmar su mundo para sí, a la vez que completan su formación como docentes: “Heráclito, habla de cambio pero, él habla de un cambio armónico, no un cambio por cambiar. Entonces ahí es donde yo busco siempre, entregarme un poco a la reflexión y buscar posibilitar esa armonía” DDMH4. Lo que hacen sobre sí, también lo transmiten a su profesión, que también es parte de su mundo.

“Las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, discursos, prácticas e instituciones; a partir de las cuales el sujeto se construye un mundo psíquico y socio-histórico “para sí”, en el que encuentra sentido su existencia.” (Anzaldúa, 2009, p. 5). En el mundo psíquico se encuentran las representaciones, afectos, deseos; y en el mundo socio-histórico, las normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social.

Las cosas (por ejemplo, ser docente y perfil profesiográfico de docente) significan algo para los sujetos porque han sido imaginadas, nombradas y tienen una razón de existencia. Pero serán significados distintos por la articulación propia y única de ambos mundos (psíquico y socio-histórico):

El sujeto se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. La subjetividad es el modo de subjetivación del ejercicio del saber-poder (Foucault, 1988:231 en Anzaldúa, 2009, p. 2)

Siempre existe cierta tensión por los propios deseos y estructuras subjetivas y lo que se espera por los demás. Es en la confrontación donde se evidencian los significados y el sentido de ser docente. Es la oportunidad de confirmar o modificar las construcciones de la persona:

...el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con- formando –trans-formando una identidad (Anzaldúa, 2009, p. 7).

Los significados que docentes expresan es reflejo de la construcción que realizan consigo, con los otros y con las instituciones, para reconocerse como docente así mismo, pero también ante los demás en una realidad que no le sea ajena, es decir, se sabe (y se nombra) docente, porque cumple con *su* imaginario psíquico de lo que es un docente, al mismo tiempo que se identifica con *el* imaginario social de lo que es un docente universitario. "...no soy para decirle a usted que, me adorno o lo que sea. Pero yo hasta enfermo de gripa, etcétera, he venido a dar clase, digo, hay que ser un poco responsable. En virtud de que los semestres son muy reducidos." DDVH2.

Para los docentes universitarios, sus acciones y pronunciaciones darán forma al imaginario psíquico y social de sus alumnos y colegas. Por ejemplo, cuando docentes reconocen que también aprenden de los alumnos o cuando desconocer la respuesta a una pregunta. De ahí la importancia de saber qué significados están construyendo el sentido de su ser docente, que trasciende el momento del aula.

Conocí docentes que al hablar de docencia reconocen que forman mentes, y otros que hablan de trascender en la escuela; algunos preocupados por el tiempo de clase y el tema del día, y otros esperando que no haya dudas para continuar con la clase.

En la investigación que presento, se evidencian los significados de los momentos de la práctica educativa de distintos docentes de la Licenciatura en

Derecho de la FES Aragón, que desde sus palabras y acciones nos permiten conocer un poco más el sentido de ser docente. La planeación de la clase y su preparación personal para estar frente a un grupo, sus retos, las relaciones con los alumnos, opiniones sobre la carrera y perspectivas personales es un poco de lo que compartieron.

Además de haber sido un ejercicio para que se reconocieran en sus palabras, es sin duda una vía para valorar sus aportaciones, aprovechar sus experiencias y atender sus necesidades formativas.

1.2 Justificación

¿Por qué es importante que la investigación retome al ser docente universitario y en específico a los docentes de la FES Aragón? Porque los docentes tienen mucho que decir sobre la docencia y la universidad. Tienen críticas sobre lo que hacen y lo que debería hacerse, sobre el Plan de estudios y el imaginario social de la Licenciatura en Derecho, también tienen propuestas para la formación de colegas y alumnos porque saben que falta mucho por hacer.

El objetivo propuesto para el personal académico en el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2017 de la FES Aragón, ligado al Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM 2011-2015, busca: “Consolidar de manera integral a la planta académica a fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 26), lo concerniente a la formación docente debe ser clara para evitar confundir términos como capacitación, actualización profesional, superación académica y formación didáctico-pedagógica. Porque conociendo lo que se ofrece y espera de nuestros docentes será posible responder a los principios que la UNAM defiende, dando respuesta oportuna a las necesidades sociales, políticas, científicas, culturales, etcétera, que se le demandan a la educación universitaria.

Insisto que mi intención es evitar decir cómo debería ser la docencia universitaria para la enseñanza del Derecho sin tener las bases para hacerlo. La

investigación es una oportunidad para conocer cómo se nombran a sí mismos y qué funciones se atribuyen, para comprender su práctica educativa y procurar un espacio que retome sus preocupaciones y propuestas.

No pretendo una intervención, pero sí aportar un antecedente que identifique y valore las construcciones de los docentes para estructurar dispositivos pedagógicos de formación docente (Castañeda, 2004), con una estructura más real y humanista que recupere los principios de la propia UNAM a la par que reconozca el potencial del ser docente al comprender los significados y sentidos que se están construyendo desde su práctica educativa.

Es mi motivación que los resultados de la investigación sean aporte de futuras propuestas pedagógicas que consideren las voces de los docentes universitarios como posibilidad para la apertura a críticas y propuestas que tienen aquellos que ven las necesidades y oportunidades educativas, profesionales y formativas en la universidad.

1.3 Investigaciones previas

Algunas investigaciones que tienen como foco de atención la participación de los docentes a partir de considerar sus experiencias son por ejemplo, el trabajo presentado en el artículo argentino que se publicó en el 2004 titulado “El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia” (Badano, M., Basso, R., Benedetti, M., Angelino, M. y Ríos, J., 2004). En él se realizan una descripción y diagnóstico de los docentes de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Como el título lo dice, se profundizó en docentes universitarios los significados que usualmente asignan a su trabajo docente. Artículo interesante que presenta la historia de la universidad así como las perspectivas que docentes y auxiliares tienen de su evolución y estructura.

En dicha investigación se trabajó un análisis estadístico para considerar diversas variables de los docentes, como edad, sexo, distribución en las áreas,

categorías (titulares, asociados y adjuntos); y se entrevistaron docentes para conocer su historia personal, de la institución y social para identificar la significación de su trabajo en la universidad y la significación de la universidad como institución del Estado. Un trabajo amplio para describir los significados que los docentes otorgan a su historia personal como parte de la historia de la institución.

También en Argentina con el Dr. Daniel Suárez se ha profundizado en el tema de la narrativa para recuperar la experiencia docente desde espacios de trabajo colaborativo, existiendo así el programa de Memoria docente y documentación pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, donde:

...se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que *les* sucede” a los actores educativos cuando lo hacen (textos y narraciones) y transitan (Suárez en Sverdlick, 2007).

Otro ejemplo es el trabajo realizado por Cristhian James Díaz M, de la Universidad de La Salle, en su artículo: “Acercamientos reflexivos al proceso de convertirse en maestro desde la experiencia de sí. Análisis de tres relatos de vida.” Que recupera el concepto de “experiencia de sí” de Jorge Larrosa (1995), para evidenciar como las significaciones, vivencias, emociones y acciones son esenciales en el proceso de convertirse en maestro. En su investigación reconoce que la formación de los docentes desde una postura objetiva es organizada, sistemática y estructurada. Pero “...no alcanza a vislumbrar aquellos procesos por los cuales los docentes transitan a partir de su experiencia personal en lo profesional, su trayectoria biográfica, y su perspectiva de las situaciones escolares.” Díaz M., 2007a, p. 61)

Estás y otras investigaciones que retoman los significados, sentidos y saberes de los docentes buscan reconocer y aprovechar la experiencia de los docentes para potencializar lo que hacen, como una opción que se está realizando

para cambiar los dispositivos de formación que determinan qué y cómo llevar a cabo la docencia.

1.4 Preguntas de investigación

La pregunta principal que guía la investigación es ¿qué es ser docente para los propios docentes de la Licenciatura en Derecho en la FES Aragón, desde los significados y el sentido de su práctica educativa? Es una pregunta compleja que es abordada desde lo que la rodea y le da forma: la experiencia educativa y profesional, los pronunciamientos, aspiraciones profesionales, académicas y personales de los docentes, así como los retos que asumen en el aula con los estudiantes.

Para la estructura de la pregunta principal es que planteo las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Qué factores intervienen en la construcción de los significados y sentidos del ser docente en la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón?
- ¿Qué reflejan los pronunciamientos que los docentes hacen de su práctica educativa?
- ¿Cómo se articula la práctica profesional con la práctica educativa en la formación de los docentes de la Licenciatura en Derecho?
- ¿Cómo evidencia la libertad de cátedra el ser docente?
- ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza del Derecho en la FES Aragón, a partir de la experiencia de los docentes?
- ¿Cómo valoran los docentes la formación que la universidad les ofrece?
- ¿Qué propuestas tienen los docentes de Licenciatura en Derecho de la FES Aragón para mejorar la educación universitaria?

Conocer el ser docente desde qué significa y qué sentido tiene una categoría, por ejemplo, la docencia universitaria, no puede ser abordada con preguntas explícitas porque se corre el riesgo de obtener respuestas validadas por el discurso de alguna autoridad no por su propia experiencia. Las respuestas deben ser conocidas poco a poco, de las palabras que se utilizan y las expresiones con que se digan, pero sobre todo de dejarlos hablar.

1.5 Objetivos

El objetivo principal es:

Analizar mediante la narrativa, los significados y el sentido que los docentes han construido en su práctica educativa, para una aproximación a la comprensión del ser docente de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón.

Cumplir con el objetivo principal implica atender objetivos específicos:

- Identificar factores que intervienen en la construcción de los significados y sentidos del ser docente en la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón
- Identificar las pronunciaciones que hacen los docentes de su práctica educativa
- Comprender la vinculación entre práctica profesional y práctica docente en la formación de los docentes de la Licenciatura en Derecho
- Evidenciar la libertad de cátedra como reflejo del ser docente.
- Comprender la finalidad de la enseñanza del Derecho en la FES Aragón a partir de la experiencia de los docentes
- Identificar la valoración de los dispositivos de formación docente ofrecidos por la Universidad.

- Compartir las propuestas que tiene los docentes de Licenciatura en Derecho de la FES Aragón para mejorar la educación universitaria

Cada objetivo aporta una parte en la construcción del ser docente, para comprenderlo debe ser abordado desde distintas opciones para tener un acercamiento, registro y análisis de sus palabras y expresiones.

1.6 Constructo metodológico

La construcción del ser docente en la Licenciatura en Derecho, corresponde a realidades histórico-sociales únicas, evidenciadas por las voces de docentes particulares, con historias de vida propias (personal, profesional, laboral y académica), en un momento único y en un espacio que si bien les es común, lo han integrado de maneras distintas por la reflexión de sus experiencias.

Difícilmente encontraremos dos opiniones exactamente iguales y es en valorar esa diversidad que se enriquecen los significados y sentidos del ser docente. La naturaleza de la investigación cualitativa, me permite como investigadora, reconocer esta compleja característica humana, señalando que *“Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador, no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas”* (Taylor y Bogdan, 1987, p.21).

En el caso de la investigación cualitativa desde una postura interpretativa, la atención se centra en un momento histórico, en un lugar particular que atiende lo propio de un fenómeno sin pretensión de generalizar. Pero para comprender el ser docente con todas sus particularidades es necesario ubicar la investigación en categorías más amplias.

Es por eso que para una aproximación al ser docente de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón consideré necesario establecer categorías que se interrelacionan (políticas educativas, práctica profesional, enseñanza del Derecho, libertad de cátedra, etc.). Algunas fueron establecidas (como su entrada a la

docencia) y otras emergieron (el aporte de su práctica profesional jurídica) durante la investigación por el aporte en la construcción del ser y hacer en el aula.

Los hallazgos de la aproximación si bien pueden ser únicos, también pueden ser motivo para replicar investigaciones de este tipo en otras universidades, estar atentos a aquello que puede ser constante. Hugo Zemmelman (s/f), define la pertinencia histórica del conocimiento, como "... la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a estos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos".

Espero que las categorías presentadas, así como las líneas que las cruzan no sean consideradas una fragmentación de la realidad, por el contrario, he intentado que las categorías principales: Docencia, Licenciatura en Derecho, Formación docente y Práctica educativa, identifiquen lo propio de cada una pero mostrando su vínculo con las demás. Estoy de acuerdo que la tendencia a la fragmentación de realidades complica la comprensión y reflexión del saber que después pretende integrarse:

...pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un "marco" u "horizonte". Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones reciprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes (Morín. 1977, p. 27).

El ser docente de una licenciatura con problemáticas y debates particulares como es Derecho, con docentes de características únicas, es sólo posible cuestionando pero sobre todo dejándolos hablar, evidencia de que no hay conformismo en la docencia universitaria:

Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños y realizaciones (Suárez, Dávila y Ochoa de la Fuente, 2007, p. 2).

Como camino para la aproximación he elegido principios del enfoque biográfico-narrativo a trabajar dentro de la dimensión cualitativa por hacer un acercamiento a lo propio de los docentes, su experiencia y sus pronunciaciones, considerando los temas de los que hablan y cómo los comunican (lenguaje no verbal), porque a veces no es lo que dicen sino cómo lo dicen e incluso qué no dicen pero sí comunican:

Este es el don de la oralidad: la presencia, el sudor, los rostros, el timbre de las voces, el significado –el sonido- del silencio. La paradoja de la historia oral es entonces intuible. Para ser conservada y comunicada, o al menos para ser conocida, la historia oral debe ser escrita (Ferrarotti, 1986, p. 20). El reto posterior será hacer que se escuchen así mismos.

Finalmente, la construcción metodológica posibilita mantener una línea teórica que permita "...no solo explicar y comprender la realidad...sino que procura contribuir a la alteración de la realidad" (Colas, 1986, p. 194). Por eso se mantienen presentes varios principios de la Teoría Crítica, para procurar un acercamiento al ser docente sin dejar de buscar los espacios para su autoreflexión.

1.6.1 Investigación biográfico-narrativa

La construcción de significados y sentidos en cada sujeto implica la articulación de dos fuentes, la historia individual (y su imaginario psíquico) y la historia social (y el imaginario socio-histórico). Tenemos una historia que (nos) contamos con las palabras que suponemos mejor la describen, pero no lo hacemos sólo para nosotros ni aislados de los demás.

En el momento de leer o escuchar un relato, el escuchador se vuelve partícipe de lo compartido por el narrador al interpretar su voz; el relato ha dejado de ser propio del narrador para dar cabida al investigador como coautor del relato (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Ferrarotti, 1986; Merlinsky, 2006; Saltalamacchia, 1992; Suárez, 2007); y en este relato que se viste de dialogicidad, la palabra es posibilidad:

Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu (Freire, 1970, p.107).

Para la aproximación a comprender los factores que participan en la construcción de saberse docente de la Licenciatura en Derecho, cómo nombran el mundo y porque lo comparten, retomo sus narrativas y evidencias tomadas de sus señales quinésicas, verbales y paralingüísticas (Mehan, 1979 en Cazden, 1991) para una metodología que recupera los imaginarios psíquicos y sociales construidos en cada historia y narrados por cada docente.

En la narrativa el objeto de análisis no es sólo para un acercamiento al conocimiento de las personas, "...la historia oral no es necesaria y exclusivamente retrospectiva; también puede ser... un específico medio de autoescucha de la cotidianeidad, un modo privilegiado de crítica y desmitificación de la macrohistoria" (Ferrarotti, 1986, p. 21).

Es posibilidad de construir un nuevo sentido de lo que hacemos y decimos, a partir de lo que ya hacemos y decimos. Si consideramos al docente crítico e indagador que Freire nos invita a ser:

Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente "leído", interpretado, "escrito" y "reescrito" (Freire, 1997, 94).

El valor pedagógico de recuperar sus voces no debe limitarse a un deshago emocional. La narrativa es apertura para recuperar lo que docentes y alumnos viven en las aulas, para aprovechar sus reflexiones. "Lo social se constituye en lo personal, la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido" (Bolívar, et al, 2001, p. 124), como oportunidad de hacer evidentes aquello que saben, que desconocen o que no sabían nombrar (Suarez, 2007).

Utilizar la narrativa como parte de la metodología aumenta el compromiso con mi investigación, con los docentes y la apertura a su persona y su mundo, por lo mismo, trato con mucho respeto y atención a lo que dicen, cómo lo dicen y entendiendo sus silencios como parte de lo que también nombran:

Entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática. Es, en otras palabras, una relación verdaderamente humana, es decir, dramática, sin resultados asegurados. No hablan sólo las palabras, sino los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos (Ferrarotti, 1986, p. 19).

En la investigación narrativa no se agota la comunicación al final del relato, ya que al hacer evidentes los significados tanto del que habla como el que escucha que a la vez puede hablar, trasciende a la posibilidad de seguir mutando, de transformarse, por lo que se requiere más de una fuente de información. Para este trabajo se utiliza principalmente la entrevista a profundidad, completada con la observación en clase y las notas de campo.

Para definir la biografía-narrativa se considera la diferenciación que hace Goodson (1996 en Galindo 1998) entre historia de vida (*life story*) e historia oral (*life history*). Ambas hacen uso y análisis de los testimonios orales, pero entre historia de vida e historia oral existen diferencias de enfoque, muestra, rango, vía y evidencia.

La Historia de vida es aquella en donde la investigación pretende profundizar en un individuo para recabar por medio de la entrevista abierta y a profundidad su experiencia y vivencia personal, lo que comúnmente conocemos como autobiografía. Mientras que la Historia oral tiene un enfoque temático múltiple para trabajar una muestra amplia y heterogénea que tienen en común la experiencia que responde al tema propuesto.

En este caso, la narrativa es la vía para el acercamiento a una temática, el ser docente en la Licenciatura en Derecho, a partir de los significados y el sentidos de su práctica educativa en la FES Aragón.

1.6.2 Proceso

El camino no fue fácil de estructurar. Comenté en un principio que el tema de mi interés era la práctica educativa y los significados y sentido que los docentes universitarios construyen en y para las tecnologías. Después de un intento de aproximarme a los docentes en general a través de un blog y no obtener respuesta, intenté centrarme en docentes de carreras distintas dentro de la Facultad, a través de entrevistas a profundidad.

Para este momento ya me había empapado de la pedagogía de Paulo Freire, por lo que presté mayor atención a la figura de los docentes y a su práctica como medio para la transformación, me enfoqué a cómo pronunciaban los docentes lo que hacían dentro del aula (independiente de si incluía a las tecnologías o no).

Fue a partir de entrevistar a una profesora de la Licenciatura en Derecho, que centré mi atención a esta licenciatura. Resultó esencial para delimitar a los sujetos de investigación, que al aceptar compartir sus experiencias conmigo, prefiero llamarlos participantes.

Los comentarios de la profesora en cuanto a situaciones laborales (ingreso, promoción, superación y permanencia académica), concepciones de su práctica, de los alumnos y las propuestas que me compartió, empezaron a reflejarme un ser docente que yo no identificaba en una licenciatura, hasta ese momento para mí cerrada e incluso soberbia.

Decidí profundizar más en la licenciatura, resultándome interesante saber que es la licenciatura con mayor demanda por los alumnos y por lo tanto, la que más docentes tiene; pero que la mayoría son de asignatura interinos, es decir, que sólo se presentan a una o dos clases al día, no siendo su principal fuente de profesionalización ni de ingreso económico, la docencia. Entonces, me cuestioné sobre qué les significa estar frente a grupo, por qué lo hacen y qué esperan lograr.

1.6.2.1 Planeación

Una vez definida la Licenciatura, empecé a profundizar en el contexto y a definir la metodología. Tarde un poco en hacer una segunda entrevista porque quería conocer el contexto en el que se desarrollan los actuales docentes.

El objeto de investigación se redefinió para buscar la posibilidad de escucharlos, de comprender un poco qué les significan lo que hacen, el contacto con los chicos, los retos de su profesión, cómo nombran lo que realizan y qué sentido tiene para ellos lo que comparten en las aulas.

He comentado anteriormente que el hecho de ser un acercamiento a lo propio de la persona, algo no medible, no representa que deba dejarse a libre acción cómo abordarlo, analizarlo o presentarlo. La investigación cualitativa no es estandarizada pero sí rigurosa, lo que implica una estructura que permita identificar de dónde se parte y cómo se construye, pero no estableciendo a dónde se llegará. Eso sólo se consigue en el proceso, de manera gradual y siempre atendiendo a lo que se presente.

Así, la investigación fue adecuándose a un proceso lento pero constante al presentar diversas reestructuraciones en cuanto a la delimitación de los informantes, algunos criterios de selección, los instrumentos para recoger la información, la investigación del contexto, el análisis de la información, redacción, etc.

1.6.2.1.1 Proyecto de investigación

Poco a poco concreté las dimensiones conceptual, contextual y metodológica de la investigación para tener los elementos necesarios al momento de confrontar el dato empírico con el dato teórico. He de mencionar que a la par estuve presentando mis avances en coloquios y congresos dentro y fuera de la universidad como forma de enfrentarme a mi propia construcción.

Otro elemento importante fueron las evaluaciones dentro del programa de maestría, que si bien resultaban angustiosas, siempre fueron motivo para reflejar

avances y establecer prospectiva para trabajar hasta la siguiente presentación de avances. Ambas actividades me ayudaron a establecer metas y tiempos.

El proyecto de investigación se fue construyendo por las pertinentes recomendaciones de los profesores de los seminarios y por la riqueza de las aportaciones de los informantes, que en ocasiones al contraponerse abrían un abanico de posibilidades.

Mi acercamiento al campo lo fui alternando con la investigación bibliográfica del tema, el contexto universitario, que se abría a políticas y reformas educativas, legitimadas por organismos internacionales y nacionales sobre la práctica docente y la finalidad de la universidad. No pretendo centrarlo en desempeño docente pero sí considerar que de maneras sutiles influye en el ser docente que se espera de los mismos.

Una primera valoración de la riqueza de las entrevistas en cuanto a la amplia variedad de temas presentes, lejos de parecer insuficiente me facilitaron decidir que ocho participantes eran adecuados para una aproximación al ser docente de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón.

1.6.2.1.2 Selección de informantes

Ya que había decidido centrarme en la Licenciatura en Derecho, me propuse contactar docentes. Un criterio para elegir al número de docentes a entrevistar, consideré que fuera en proporción al total de docentes, para lo cual solicité esta información a la Jefatura de Derecho. (Ver Anexo A).

Por cuestiones propias de la Jefatura, no se me proporcionó el dato real del número de docentes en la Licenciatura en Derecho, por lo que recurrí a consultar los horarios del último semestre, después de ordenar los nombres alfabéticamente y eliminar los nombres repetidos, me dio un total de 317 docentes para el ciclo escolar 2014-2.

Consideré entonces alegar al criterio de saturación, pero resulto poco viable, ya que cada entrevista que iba realizando me aportaba distinta información,

incluso opuesta. Decidí entrevistas a docentes de ambos turnos por considerar que enriquecería la investigación; otro factor considerado es que quisieran participar al proponerles mi proyecto.

Por lo tanto, el muestreo para la selección de lo docente fue intencional guiado por la viabilidad de participación. Fueron contactados planteando el motivo de la investigación y solicitando su participación en las entrevistas así como la autorización para observar una de sus clases. Hubo quienes no tuvieron interés y no quisieron participar.

Pero a quienes participaron, el reconocimiento a sus aportaciones, porque es posible detectar dos parámetros que aportan validez y credibilidad a la investigación. El primero es la “competencia narrativa” (Gudmundsdottir, 1996 en Bolívar et al, 2001), que se refiere a participantes que son buenos narradores “Si es un buen narrador, podemos fácilmente conectar sus imágenes y lo que sus expresiones generan en nuestra mente, captando la «verdad narrativa» de su relato” (Bolívar et al, 2001, p.148).

En algunas entrevistas, resultó evidente en su expresión verbal (y no verbal, que es más difícil de plasmar en papel) el entusiasmo de compartir sus experiencias; en algunas anécdotas incluso narraban el diálogo, es decir, que me narraba lo que él/ella decía y lo que él/los alumnos contestaban.

En otras entrevistas, una pregunta detonaba más de una respuesta, lo que hacía la conversación más nutrida, fueron docentes que construyeron entrevistas enriquecedoras, que incluso en dos hubo que recurrir a segundas entrevista para continuar con las preguntas guía.

Estos ejemplos me hicieron pensar que los docentes de esta licenciatura en particular y de esta Facultad deseaban ser escuchados, por lo que aprovecharon la entrevista para compartir lo que piensan de lo que hacen, su interés por los chicos y dejándome conocer sus aportaciones como transformadores de realidad.

El segundo parámetro considerado pareciera que rompe con el primero, pero no hace más que fortalecer la credibilidad de la investigación. Si bien es cierto que los docentes pueden identificar problemáticas en sus aulas y compartir con los chicos opiniones y críticas, también existen quienes no detectan ningún problema que atender.

Estas voces disonantes (Bolívar et al, 2001) son las de "...profesores que son cínicos o tradicionales, que no están interesados en el cambio o mejora... Lo contrario es caer en un romanticismo sobre la voz y el trabajo del profesor" (p. 149).

Razones por las que consideré las aportaciones que resultaban contradictorias con las de la mayoría, por ejemplo, hay quienes llamaron la labor del comúnmente "abogado", como "litigante", "licenciado en derecho" "técnico jurídico" y "postulante", cada término fue acompañado de su explicación, por lo que todas las aportaciones necesitaban ser incluidas. La contradicción también se presentó en docentes que comentaron serios problemas en la formación de alumnos y profesores, mientras que para otros, todo estaba bien.

Los rangos de edad de los participantes se encuentran aproximadamente entre los 30 y los 60 años de edad, con experiencia docente entre dos y treinta años, lo que es muy enriquecedor en el perfil de los participantes considerando la brecha generacional que se refleja en su discurso y práctica educativa.

En el momento que ya contaba con siete docentes se presentó el contacto con otro por medio de un participante, resultando una muestra equilibrada en cuanto a género y turno.

Tabla 1 Muestra por Género y Turno

Género/Turno	Matutino	Vespertino
Mujeres	2	2
Hombres	2	2

A todos los participantes se les aseguró el anonimato de sus participaciones en el momento de invitarlos a participar y de nuevo se confirmó al inicio de las entrevistas. Para fines de analizar y presentar sus aportaciones designe la siguiente codificación:

Tabla 2 Códigos de la muestra

Códigos	Descripción
DDMH1	Docente en Derecho Matutino Hombre 1
DDMM2	Docente en Derecho Matutino Mujer 2
DDMM3	Docente en Derecho Matutino Mujer 3
DDMH4	Docente en Derecho Matutino Hombre 4
DDVM1	Docente en Derecho Vespertino Mujer 1
DDVH2	Docente en Derecho Vespertino Hombre 2
DDVM3	Docente en Derecho Vespertino Mujer 3
DDVH4	Docente en Derecho Vespertino Hombre 4

Lo ideal hubiera sido reconocer a los participantes como forma de que se empoderaran de sus palabras y acciones, pero garantizarles el anonimato fue lo adecuado para crear un ambiente de confianza en este primer acercamiento para que reconocieran su postura ante lo que piensan y hacen.

1.6.2.1.3 Instrumentos de indagación (La entrevista a profundidad, Observación no participativa, Notas de campo)

La narrativa como método necesariamente debe partir de la obtención y análisis de relatos considerados como su unidad a trabajar. Que en este caso son principalmente orales y se han obtenido de las entrevistas a profundidad con los docentes, pero el enfoque biográfico permite incrementar la representatividad y validez interna al complementar con otros medios, para ello estoy articulando la información de las entrevistas con las observaciones dentro del aula y las notas de campo para una aproximación a comprender los significados y el sentido de ser docente universitario propio de una licenciatura. Esto es posible cuando:

...observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias (Taylor y Bogdan, 1987, p. 21-22).

En una investigación sobre los significados y sentidos del ser docente poco serviría la repetición de conceptos ajenos sobre lo que se vive en el aula.

➤ La entrevista a profundidad

Las entrevistas surgieron de una necesidad periodística para acceder a información de opinión, en la década de los 30, después fue adoptado por las ciencias sociales, en la psicología y para estudios sociológicos. Con el tiempo distintas disciplinas como el psicoanálisis y la lingüística dieron aportes para valorizar la entrevista en sus distintas finalidades, como son:

- La reconstrucción de acciones pasadas
- El estudio de las representaciones sociales personalizadas
- El análisis de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas; y por lo tanto, como
- Técnica complementaria en estudios cuantitativos

Las entrevistas cualitativas se mueven entre la técnica y el arte, no hay reglas fijas. Característica que las vuelve un recurso flexible en el trabajo de campo, siempre y cuando se realice en consideración de los procesos comunicativos, como la sensibilidad y la empatía en los diálogos, la observación a los signos verbales y no verbales (gestos, posturas, miradas, etc.) y la percepción del entrevistador.

Ni entrevistado ni entrevistador son ajenos a un contexto. El primero porque en su contexto se han integrado significados y prácticas que al entrevistador le interesa conocer, y porque el entrevistador debe tener en cuenta el panorama donde se desenvuelve el entrevistado con fin de saber qué y cómo preguntar.

La entrevista "...nos permite captar la información experimentada y absorbida por el entrevistado, al tiempo que captura discursos particulares que remiten a otros significados sociales y generales" (Merlinsky, 2006, p. 250). De aquí la consideración de una aproximación al ser docente que puede darnos un acercamiento al ser docente de la licenciatura en Derecho de la FES Aragón.

Es entonces que el reto del entrevistador es hacer que el entrevistado no sólo hable de lo que piensa o recuerda, sino de lo que siente respecto a ello. Es una precaución que por lo general las personas tenemos de querer encubrir quién somos y qué hacemos, no es exclusivo del entrevistado, también el investigador presenta cierta imagen que lo separa del entrevistado:

...la entrevista seguramente ira produciendo una permanente redefinición de esas imágenes. Pero es tarea del entrevistador ser consciente de ese flujo de representaciones y de intentar que ellas vayan en el sentido que más ayude al espíritu de la entrevista que se está produciendo (Saltalamacchia, 1992).

Se puede decir que la entrevista a profundidad es de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora, pero que también integra un después (Sierra, en Galindo, 1998).

La entrevista es "...un proceso dinámico multifuncional atravesado por el contexto social de una vida compleja y abierta continuamente a las transformaciones" (Sierra, en Galindo, 1998, p. 283), que al mismo tiempo crea un vínculo activo y reflexivo con el entrevistador.

Comprendiendo la posibilidad de las entrevistas a profundidad como una vía para recabar información de lo que nombra cada docente, pero reconociendo el reto que implica como instrumento para recabar información y como posibilidad de diálogo, es que puse especial atención a las palabras que utilizaron, a lo que no nombran y lo que expresan de manera no verbal. "En la medida en que usamos tanto signos verbales como no verbales, nuestras actitudes y emociones se expresan más fácilmente, de manera natural, a través del comportamiento no

verbalizado.” (Sierra, en Galindo, 1998, p. 283), es decir, la entrevista y su registro permite más que sólo analizar palabras, permite comunicarse.

Pero como no es posible un acercamiento directo a las dimensiones de estudio, se hace necesario establecer algunas guías flexibles que permitan que sea el docente el que construya las categorías a partir de sus pronunciaciones.

El guión de las entrevistas partió de algunos temas generadores como son:

Entrada al campo docente

- Motivos
- Intenciones

Cotidianeidad

- Relaciones establecidas (Institución, Docentes, Alumnos)
- Libertad de cátedra
- Aprendizaje (Personal y Profesional)

Prospectiva

- Expectativas (Personales, Institucionales, Laborales)
- Proyectos/retos (Personales, Profesionales)

El guión fue reestructurado después de la primera entrevista para integrar lo no considerado y omitir información secundaria. Todas las entrevistas fueron grabadas y en las transcripciones fue obligatorio agregar descripciones de los gestos para tener presente el énfasis en palabras, las risas, los suspiros, incluso los silencios.

➤ Observaciones en el aula

Las observaciones son piezas de investigación sistemática, que se guían por procedimientos rigurosos, pero no necesariamente son estandarizados. “La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (Rodríguez, 1999, p. 149). La finalidad de la investigación es conocer las voces y las prácticas de los docentes para dar una aproximación a

la comprensión del docente universitario de una licenciatura y en una Facultad en particular.

De la entrevista se recupera “lo que dice” el docente de sí mismo, y con las observaciones en el aula, se puede dar cuenta de lo que dicen y hacen los docentes confirmando o contradiciendo las palabras. ¿Pero que observar en un salón enorme con casi 60 alumnos y un profesor?

Taylor y Bogdan (1987) hacen sus aportaciones sobre la observación participante, pero el primer consejo que dan es también válido para la observación no participante: “En la observación participante, el mejor consejo es arremangarse los pantalones; entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios” (p. 34). Con esta idea en mente entre al aula de mi primer participante para anotar ¡todo!

Teniendo presente la información de la entrevista de cada docente antes de entrar a su aula, consideré adecuado el sistema narrativo porque:

...el registro de un acontecimiento a través de un sistema narrativo va a implicar la obtención de información acerca del proceso que sigue la situación a estudiar, así como sobre otros datos de interés que puedan estar influyendo en la ocurrencia del acontecimiento (González, 1999, p. 162).

Si lo que me interesa comprender es el ser docente, pues es necesario observarlo/conocerlo en su espacio como tal, por lo tanto, anoté desde el momento que entré al aula hasta que terminó la clase, acciones diversas como su movimiento en el aula, cómo preguntaba, sus estrategias, etc., incluso algunas anotaciones sobre los alumnos, el espacio y la distribución del salón.

Por cuestión de tiempo y por la oportunidad de observar las clases por parte de los docentes, las observaciones fueron de máximo una hora, que generalmente es el tiempo que dura una clase de la Licenciatura en Derecho.

La guía de observación para la observación no participante dentro del aula, corresponde a un sistema abierto que permite el acceso a información que los

docentes tal vez no den importancia mencionar, pero que puede ayudar a confirmar o contrastar lo que se está evidenciando en las entrevistas, es decir, el diálogo no sólo se da cuando existen palabras. "...el diálogo como momento polifónico en el cual ninguno de los presentes está excluido. Quien conserva el silencio entra dentro la economía general del discurso colectivo: es su silencio el que hace posible la palabra de los otros (Ferrarotti, 1986, p. 20).

Las observaciones en el aula permiten apreciar las voces de los participantes en diálogo con los alumnos y a veces ante su silencio. Reacciones, estrategias, convivencia, humor, posturas, consejos y críticas, compromiso etc., es posible observar en una hora de clases

➤ Notas de campo

Lo compartido con los docentes no sólo se limitó a las entrevistas o a las observaciones, con el fin de comprender un poco más a los participantes es que me apoyé de varias anotaciones respecto al primer contacto, la invitación a participar, los trayectos hacia el lugar de la entrevista o del salón para la observación y la despedida, todo lo compartido para ampliar la comprensión hacia el ser docente de la Licenciatura en Derecho.

Consideré importante agregarlos porque ahí, esperando el cambio de hora o camino a la salida, percibí un poco más la dinámica de las interacciones de alumnos y profesores, además de comentarios que no fueron grabados pero que era necesario registrar.

Toda la información aportada por los participantes y la documentada de las observaciones y las notas de campo me hacen tener presente que:

Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esa realidad, y su visión del mundo, mundo en el que se encuentran envueltos sus temas generadores (Freire, 1970, p. 118).

Los participantes comparten elementos en común y otros opuestos pero siempre argumentaron y defendiendo su postura tanto con palabras como con acciones.

1.6.2.2 La acción. Trabajo de campo

Construir un marco teórico para después comprobar lo planteado es muy valido dependiendo qué y cómo se aborde la investigación. Pero en el caso de querer comprender un pedacito de realidad, es necesario un primer acercamiento de carácter informal, que permita integrar elementos no considerados en el primer esquema de trabajo.

En mi caso, esta actividad conocida como vagabundeo fue lo justo para precisar mis sujetos y lo necesario para mejorar mis entrevistas. “Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas”. (Taylor y Bogdan, 1987, p. 32)

1.6.2.2.1 Exploración del campo

La primera entrevista fue gracias a un compañero del posgrado que me contactó con la profesora, lo mismo ocurrió con el segundo docente que entrevisté, mismo que me ayudó a contactar a un tercer docente. El resto de los docentes fueron contactados directamente en su salón de clases, antes o después de la misma.

Entre la primera y segunda entrevista pasaron varias semanas en las que la información proporcionada por la profesora me ayudaron a reestructurar algunos puntos del guión de entrevista, se agregó la importancia de la práctica profesional como elemento para la actualización de los contenidos que los docentes imparten en clase; y la libertad de cátedra como elemento de la enseñanza del Derecho y por lo tanto de la práctica docente.

Fueron semanas de asistir a las clases matutinas y esperar a que terminaran las vespertinas, primero para presentarme y programar la entrevista y

la observación; y después para llevarlas a cabo para cada uno de mis informantes de ambos turnos.

1.6.2.3 El análisis de resultados

Me emocionaba que cada docente entrevistado se interesara en participar aportando más de lo esperado. No sólo me compartieron lo que les significa lo que hacen con las palabras que utilizaron y las expresiones que le dieron énfasis. Incluso valoro los momentos en que mostraron evidencia de reserva lo que también comunica algo, lo que prefirieron guardarse pero dejando entrever que existía.

Cree una carpeta para cada participante conteniendo la o las grabaciones de audio de las entrevistas, su transcripción, la transcripción de la observación en el aula y de las notas de campo, así como la categorización de su información.

Con toda la información, el reto en esta etapa de la investigación me resultó angustiante. Si no lograba transmitir el valor más próximo a la realidad de las voces, estaría engañando (me) con interpretaciones de lo que quería ver y sería mi voz diciendo lo que yo creía que ellos querían decir, dejando la investigación en una copia de lo que ya se sabe de docencia universitaria, formación docente o experiencias en la enseñanza del Derecho.

Me preocupaba que en una población de docentes tan amplia como se cree, pensar que con ocho era suficiente, me parecía injustificado. Pero al realizar las transcripciones de entrevistas, observaciones y notas de campo, empezó a inquietarme el momento del análisis de tanta información. Temas que no había visto empezaban a parecer centro de nuevas investigaciones y parecía injusto no incluirlos en los primeros bosquejos de categorizaciones.

Seguir cinco pasos básicos para el análisis de datos (Gómez de Leal, 2012) me fue muy útil para el análisis de tanta información:

1. Conocer la información
2. Centrar el análisis (temas, preguntas)

3. Clasificar la información (categorizar)
4. Identificar patrones y conexiones dentro y entre categorías.
5. Interpretación: Síntesis, vincular y representar el todo

El primer paso se cumplió al realizar las transcripciones de las entrevistas, las observaciones en el aula y las notas de campo y se mantuvo presente en cada momento subsecuente de lectura y relectura.

Para el segundo paso regresé a los objetivos y preguntas de investigación propuestos para ayudarme a definir qué era necesario, qué podía articular y qué era oportuno dejar pasar.

Para clasificar la información me ayudé de un primer esquema de categorías que articulaba el objeto de investigación con el contexto y el abordaje teórico que había considerado adecuado. Hice varias modificaciones para incluir como parte de cada categoría las propuestas que los docentes tienen para compartir con otros compañeros docentes y en contribución a la formación de futuros Licenciados en Derecho.

El proceso para trabajar la información en la codificación fue seleccionar palabras, fragmentos y descripciones de la transcripción de las entrevistas, observaciones y notas de cada participante, para etiquetarlas con el nombre de la subcategoría a la que hacían referencia. En muchas ocasiones una frase hacía referencia a más de una subcategoría, y así las etiqueté.

En una segunda relectura extraje todos los fragmentos de una etiqueta, lo que me ayudó a precisar a qué subcategoría pertenecían. Aun con la mayor objetividad posible, había fragmentos que explicaban muy fácilmente el ser docente y su relación con los alumnos, al mismo tiempo que expresaba una estrategia didáctica que posibilitaba esa comunicación, respeté esas voces para dar claridad en ambas subcategorías.

El siguiente cuadro presenta las categorías y subcategorías trabajadas.

Cuadro 3 Categorías del ser docente

		Categorías	Significados	Conceptos	Sentidos	
S E R D O C E N T E	Pronunciar el mundo	Docente universitario	¿Cómo se nombran a sí mismos?	Identidad		
		Alumno universitario	¿A quién enseñan?	Relación docente-alumno		
	Práctica educativa	Formación docente	Institucional	¿Qué formación perciben que se les ofrece?	Capacitación	
			Práctica profesional	¿Qué relación (es) existe(n) entre práctica educativa y profesional?	Experiencia	
		Práctica docente	Enseñanza del Derecho	¿Qué enseñan del Derecho?	Teoría/Práctica	Motivación Preocupación Retos
				¿Para qué enseñan Derecho?	Criterio Jurídico	
				¿Cómo enseñan Derecho?	Libertad de Cátedra Estrategias Didácticas	
	Propuestas de los Docentes en Derecho	Para la formación docente		¿Qué preservan las propuestas?	Decálogo del abogado	
		Para la formación de los alumnos				

Fuente: Elaboración propia

Los cuadros elaborados resultaron prácticos para identificar de qué hablan los docentes, en qué temas profundizan, cuáles les inquietan e incluso en cuáles tienen conflictos.

De esta narrativa individual fragmentada en temas particulares pero siempre teniendo presente que eran parte de un todo, fui sombreando palabras y expresiones anotadas entre corchetes (silencios, risa, énfasis de voz), para tener presente puntos significativos de lo que expresan, al mismo tiempo que me ayudaron a concretar temas.

Concluidas las ocho narrativas y después de varias relecturas, inicie el proceso de categorizar en horizontal, para encontrar puntos de encuentro y de contradicción, es decir, para cada categoría cuál o cuáles eran los significados contruidos por los participantes. Este paso del análisis de la información me ayudó para concretar la información y empezar la selección de las voces para cada categoría.

Para el momento de interpretar el dato empírico me ayudé de los principios de la Teoría crítica porque los participantes al compartir sus experiencias exteriorizaban quiénes son y lo que esperan hacer. No dan por terminado su ser docente de la Licenciatura en Derecho por concluir la clase o el semestre. La Teoría crítica que retoma la transformación individual para posibilitar la social permite comprender los pensamientos y acciones de docentes que critican y proponen cambios a partir de sus reflexiones.

Capítulo 2. La enseñanza del Derecho en México

Educación es una palabra tan amplia que proporciona tantas miradas y categorías que siempre nos han dado de que hablar, a veces de manera fatalista y a veces utópica. En la educación, como fenómeno social, es necesario entender que las tareas y los fines que se le adjudiquen serán los mismos con los que tendríamos que mirarnos, es decir, educación, enseñanza, aprendizaje, maestros, alumnos no son procesos y personas estrictamente definidos, concretos ni acabados. Son construcciones pensadas para las personas, pero también desarrollado y efectuado por personas.

Entonces, si hemos participado del desarrollo y permanencia (o cambio) de los significados, la pregunta sería: ¿conocemos la lógica por las que dichos significados representan lo que nos representan? En el caso de la educación superior, su historia y las demandas sociales a las que deben dar solución, los docentes universitarios ¿qué figura han asumido?

Conde Cotes (2006) describe tres modelos de universidades actuales, que requieren profesores que faciliten el cumplimiento de su oferta. El primer modelo, es el que considera la universidad como “...un instituto de capacitación en artes y oficios...” enseñar” lo requerido” (p. 134). No hay formación puesto que no interesa la persona, sólo el trabajo que puede desempeñar en el mercado laboral. En cuanto al profesor encargado de “enseñar”, basta que sea “...personal temporal, de libre nombramiento y contrato por periodos semestrales” (p.134).

En esta concepción de universidad no es necesaria la reflexión, la crítica o la propuesta. Mientras se realice la actividad bajo las especificaciones y criterios establecidos, la universidad estará cumpliendo su función. Es el tipo de universidad más demandada por su proximidad laboral y podemos evidenciar su presencia, desde el auge de las universidades tecnológicas entre los 80 y 90, y su

continuo crecimiento, ahora con las tecnologías de información y comunicación, en universidades virtuales.

Si bien el personal académico es temporal, eso no limita que se le exija cubrir requisitos en cuanto a su formación como docente, es decir, en su trayectoria profesional deben incluirse posgrados, investigaciones, publicaciones y experiencia dependiendo de las asignaturas a trabajar aunque no siempre la remuneración económica corresponde a las actividades que se le exigen.

El segundo modelo tiene claridad en su objetivo "...deshumaniza también la educación superior al establecer su centro no en el ser humano sino en el conocimiento como producto" (Conde Cote, 2006, p 134). Concepción muy difundida desde que la atención privilegió la producción de conocimiento como forma de desarrollo económico sobre la manufactura de productos y servicios.

Este modelo de universidad incluye "...estudiantes y profesores universitarios, los unos como auxiliares de investigación y los otros, por su formación, como orientadores fundamentales de la tarea de generación de conocimiento" (Conde Cote, 2006, p.135).

En este modelo, la universidad se vincula con el campo laboral y productivo en cuanto resulte beneficioso económicamente, responde a la demanda global y por lo tanto necesita integrar el potencial de las tecnologías para la producción y comercialización del conocimiento. "La cultura del marketing ha modificado de manera espectacular el discurso de la política, relegando a los claustros académicos, alejados de la esfera política, toda forma tradicional de pensamiento ético y político" (Kincheloe, 2001, p. 80).

El problema es que la mayoría de las sociedades en América Latina, no están en condiciones de igualar la producción de conocimiento de países tecnológicamente avanzados, lo que sigue aumentando la brecha tecnológica y cognitiva, que limita la producción de nuevo conocimiento y su aplicación, provocando que el potencial de muchos investigadores sea recuperado por otros países para su beneficio.

Las dos primeras posturas tienen su principio y finalidad en función de generar productos útiles y rentables. El último modelo tiende a la formación individual para la transformación colectiva, entendiendo la universidad como entidad educativa donde "...el objetivo central de su labor es el ser humano y su potencial de desarrollo como individuo y como partícipe de una colectividad" (Conde Cote, 2006, p.135); pero además, como entidad educativa de nivel superior "...tiene la misión de contribuir a la construcción de la capacidad individual y colectiva de transformación y creación" (ídem).

En esta universidad la formación es indispensable para la transformación. Entendiendo la formación como proceso que cuestiona desde el conocimiento, su evolución y los medios para acercarse. "El objetivo de la educación superior, [es] que el alumno tenga una práctica sobre lo real, transformadora del mundo y de sí mismo en relación con los demás" (Blanco, 1982, p. 20).

El principio para beneficiar a la sociedad es acercarse a la misma, parte de tener el conocimiento de su historia y sus problemas. Es la educación que aprovecha el pensamiento crítico para orientarlo a nuevas formas de concebir la realidad. Una universidad que considera que "...el problema ya no sea tanto la escasez de un nuevo conocimiento sino la falta de comprensión de lo que se puede hacer con él..." (Didriksson, 2011, p. 77).

Los distintos tipos de universidad pueden dar respuesta a las necesidades particulares de contextos con distintos niveles de complejidad. Podemos pensar en ejemplos de universidades donde se articulan dos de los tipos de universidad referida. Podemos pensar incluso en universidades que en el discurso se presentan de una forma, pero en la práctica manejan otro tipo de universidad; podemos pensar en el tipo de universidad en la que nos formamos e incluso podríamos pensar en nuevos modelos de universidades.

2.1 La Docencia en Universidades Mexicanas

Un breve comparativo entre universidades mexicanas públicas federales que imparten la Licenciatura en Derecho, puede ayudarnos a conocer cuáles son los principios pedagógicos que declaran en sus líneas de intervención para la actualidad y la finalidad de su prospectiva, en sus respectivos Planes de Desarrollo Institucional. Por la naturaleza del tema profundizo en la función sustantiva de la docencia para la descripción que cada universidad considera adecuada para cumplir su visión y las tareas de las que hace responsable a los académicos.

Las universidades públicas federales que imparten la Licenciatura en Derecho como la UNAM, son la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. (CIDE) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Es necesario aclarar que la UACM, desde el 2007 ha impartido la Licenciatura en Derecho como parte del Programa de Educación Superior en Centros de Readaptación Social, pero aun continua en revisión para ser implantada en sus planteles, sin embargo, tiene su Plan de estudios que es posible consultar en la página de la universidad (Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, UACM, 2014)

Las tres funciones sustantivas que las universidades deben considerar dentro de sus planeaciones son la docencia, la investigación y la proyección social. Es de considerar que la misma persona dentro de las posibilidades que la universidad ofrezca, puede participar en las tres funciones sustantivas de la universidad. "...al tiempo que la figura de profesor de tiempo completo, sustancialmente mayoritaria en la UAM, ha promovido la calidad de la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento universitario y cultural; favoreciendo los procesos de investigación inter, multi y transdisciplinaria." (Investigación, UAM, 2014).

En el caso de UAM, actualmente se encuentra trabajando en su Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024 con la intención de cumplir ambiciosas metas

para celebrar sus 50 años de existencia, con revisiones cada tres años. Sostiene que “La Universidad desarrolla sus tres funciones sustantivas con vocación científica y humanista interdisciplinaria e incorpora a sus procesos el estado del arte en tecnologías” (p. 14).

La UAM se presenta con un modelo educativo que recupera el papel activo del alumno, facilitando su movilidad curricular mediante la acreditación de materias optativas que pertenecen a planes de estudios distintos al que está inscrito. Esta flexibilidad curricular se apoya de la docencia para lograr “Formar profesionales y ciudadanos de buena calidad, con liderazgo, compromiso, principios éticos y capacidad de cambio en el contexto social y profesional” (PDI 2011-2024, p. 14).

La directriz institucional que establece para lograr su objetivo de “Ser la primera opción en el país para realizar estudios de educación superior” (PDI 2011-2024, p. 33) es interesante, porque apuesta por crear espacios de formación que retomen la experiencia de los docentes para generar nuevas propuestas: “Promover la organización de espacios para la participación colegiada del personal académico en el análisis, la discusión, la planeación y la evaluación del ejercicio de la docencia” (p. 34).

En el apartado Personal docente de sus Políticas Operacionales de Docencia, enfatiza que se deberá “Procurar que se organicen espacios de discusión y reflexión colectiva para la planeación y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje” (Políticas Operacionales de Docencia, Legislación, UAM, s. f., p. 224).

La propuesta de crear espacios donde se compartan experiencias entre docentes y darle un respaldo legislativo es la forma en que la UAM aborda una debilidad identificada en la función docente. “Es menester reconocer la insuficiente capacitación de algunos profesores para mejorar el desempeño de las tareas educativas con base en los nuevos paradigmas de la educación superior, así como la baja valoración de la docencia...” (PDI 2011-2014, p. 23).

La UAM, en su Plan de Desarrollo Institucional, utiliza la metodología FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) para un análisis interno y externo que le permite establecer estrategias de acción. Lo que quiero hacer presente es que demuestra que, sólo reconociendo las debilidades y amenazas es posible abordarlas, considerando nuevas vías de solución.

El Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. (CIDE) tiene una fuerte tendencia a responder a la demanda laboral, con “capital intelectual y humano” que responda a estándares internacionales de calidad. Se respalda de una “...planta de profesores investigadores de tiempo completo [que] cuenta con doctorado de las mejores universidades del mundo” (CIDE, 2011).

En el caso del CIDE la docencia se respalda por una alta formación académica y profesional de sus docentes que deben incidir en los alumnos para la creación de mayor conocimiento. “Las actividades sustantivas del CIDE son tres: investigación científica, formación meritocrática de líderes a nivel licenciatura, maestría y doctorado; y difusión de conocimiento socialmente útil” (CIDE, 2011). El CIDE tiene su atención en la creación de conocimiento de calidad y oportuno que sin duda beneficia a toda la sociedad mexicana.

Siendo una comunidad pequeña de aproximadamente 400 alumnos, se facilita el trato con los docentes y otros alumnos; excelente motivación para los pocos que ingresan, pero limitante para una población cada vez mayor de jóvenes con interés en estudiar una licenciatura pero de ingresos limitados. El CIDE, aun siendo de carácter público, tiene costos de colegiatura muy por arriba de las solicitadas en otras universidades públicas, lo que también limita el acceso.

En el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México de creación reciente (2001) y en respuesta a un proyecto político de dar respuesta a la demanda de educación superior para todos los jóvenes, se ofrece un modelo donde sus estudiantes comparten un ciclo básico previo a las materias de su licenciatura.

Las áreas de formación en el ciclo básico son: Cultura científico-humanista, Estudios sociales e históricos, Lenguaje y pensamiento, y Lengua extranjera. “Su tarea principal es la formación de mujeres y hombres con compromiso social, cultos, libres, con pensamiento crítico y humanista...” (Plan Integral de Desarrollo, 2011-2014, p. 17) Las materias están enfocadas a generar un compromiso social en los jóvenes. Además, la UACM es otro ejemplo de una educación “personalizada” que busca guiar al alumno mediante asesorías y tutorías para el apoyo académico. En cuanto a la Licenciatura en Derecho, continúa en espera de ser aprobada para aplicar en el plantel que le corresponde.

Aún cuando existen opciones para estudiar la Licenciatura en Derecho en una universidad pública y muchas en escuelas privadas, para una población amplia y de recursos económicos limitados que desea estudiar la Licenciatura en Derecho, las opciones son contadas.

En el caso de la UNAM, su Plan de Desarrollo Universitario 2011-2015 tiene un marcado énfasis en la política social del país y sus efectos sobre educación, empleo, calidad de vida y desigualdad social. Manteniendo su naturaleza crítica y humanista la Universidad señala los retos educativos que tiene la educación superior, en cuanto a la cobertura y la permanencia. Ambas reflejo de crisis económica, desempleo y el poco desarrollo económico del país, evidenciando como resultado que “El balance social durante el primer decenio del siglo XXI perfila otra década desaprovechada” (PDU, 2011, p. 4).

Si bien la UNAM en respuesta a la actual demanda en educación superior, ofrece 107 carreras en diversas facultades, escuelas, centros e institutos, enfocadas en la formación de profesionales capaces de incidir en su entorno y sociedad con el buen aprovechamiento de sus conocimientos, habilidades y actitudes que distinguen a los universitarios; no puede decirse satisfecha ante los continuos cambios en materia social, política y cultural, ni a la producción constante en ciencia y tecnología que la globalización han hecho irrechazable.

En cuanto a su función sustantiva de docencia, en el primer Principio General Relativo a la Docencia, establecido en la Fundamentación del Marco Institucional de Docencia, dentro de la Normatividad Académica de la UNAM se define que “La finalidad del quehacer docente de la UNAM es formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, para que estos desarrollen una actividad fructífera en el medio en que han de prestar sus servicios” (Normatividad Académica de la UNAM. Docencia y Planes de estudio. Marco Institucional de Docencia, 2003)

Para mantener las actividades docentes enfocadas en la calidad de la enseñanza (expresado en el sexto principio del Marco Institucional de Docencia), se apoya el proceso de enseñanza y aprendizaje en la investigación y en la capacitación a través de la práctica profesional, aplicando métodos pedagógicos progresistas. Para ello, en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015, en el apartado correspondiente a investigación se pretende:

Consolidar la posición de vanguardia de la investigación universitaria en todas las áreas, tipos y niveles en que se lleve a efecto, e incrementar su vinculación con los asuntos y problemas prioritarios para el desarrollo nacional, lo que implicará mejorar su calidad y productividad y propiciar una mayor proyección internacional. Fortalecer el trabajo y la proyección de las humanidades, las ciencias sociales y los programas universitarios (p.16).

Una constante en las universidades mencionadas es el reconocimiento a la necesidad de profesionistas de calidad, que atiendan su entorno no sólo con conocimientos y habilidades, sino con la motivación de intervenir positivamente en él. Reconocen los efectos negativos de la crisis económica, del desapego social y de las propias demandas académicas que exigen actualizaciones e innovaciones en su materia. La universidad para lograrlo se apoya del compromiso de quienes participan en los procesos educativos. El Principio General Relativo a la Docencia numero 13, del Marco Institucional de Docencia, dice:

Para el óptimo desempeño de la función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar, conforme a los lineamientos que marca la Legislación

Universitaria y los respectivos órganos colegiados, su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; su actuación y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y su actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la Institución.

Como parte de la función docente, el principio de libertad de cátedra viene a definir la facultad que tienen los docentes universitarios para determinar sus procesos y métodos de enseñanza. De la misma manera se deja a su libre elección la cuestión de valores y actitudes que muchas veces es lo que determina su vocación y capacidad en la docencia. Procesos, métodos, valores y actitudes, siempre están en el discurso pero pocas veces hay líneas de acción definidas que las enriquezcan.

La razón de presentar lo propuesto por universidades que ofrecen la Licenciatura en Derecho, es para conocer que significados otorgan a lo que hacen, en especial a la función docente y el sentido que guía sus acciones.

Termino este análisis de las líneas que atraviesan las propuestas educativas de universidades para recordar que la neutralidad en la educación no existe, así como cada universidad dará mayor peso a lo que considere beneficie más a sus fines, los docentes decidirán a qué prestar más atención y cómo enseñar bajo sus propias experiencias y formación.

Paulo Freire definía esta capacidad de elección y de acción como politicidad, y en el caso de los docentes es una exigencia propia para llevar a cabo la participación como forma de liberación:

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor a favor de quienquiera y a favor de no importa qué (Freire, 1997, p 98-99).

Suponer una neutralidad en los discursos institucionales es perder el compromiso con uno mismo y con quienes nos rodean. Sin un criterio propio los docentes se limitarían a repetir información y que los alumnos la acumulen, dejando los valores en el papel y el diálogo fuera del aula. Se rompería el vínculo de la universidad con la sociedad, al no sentirse responsable de su desarrollo ya no importaría participar. Si no hay un sentido a lo que se hace, no habría movilidad, no habría diálogo ni transformación. Mantengo presente lo propuesto por la UAM para recordar que no se puede avanzar implementando líneas de acción si no sabemos de dónde partimos.

2.2 Políticas y reformas educativas universitarias

Inicié el capítulo con la clasificación que Condes Coto (2006) utiliza para identificar los tipos de universidad que existen con base a sus concepciones y finalidades, por eso las propuestas educativas de las universidades públicas federales que ofrecen la Licenciatura en Derecho, contienen sus posturas ante la licenciatura y la sociedad que la necesita.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México ¿Cómo han asumido los docentes lo propuesto para el desarrollo de la universidad? Y en el caso de la Facultad de Estudios Superiores Aragón ¿los docentes participan de una universidad que capacita para el trabajo, para la demanda de conocimiento especializado o para la transformación?

Antes de avanzar en clasificar a la Facultad para acercarnos a la licenciatura y los sujetos de investigación, es necesario tener presente el contexto global que ha influido en la universidad pública y sus crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional (Santos, 2004), porque "...en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura del bien público universitario para la explotación comercial" (p. 15-16).

Brevemente describo cuáles son las principales reformas que han permeado y dado sentido a nuestras universidades, atendiendo el contexto económico-político-social del que devienen las universidades públicas en Latinoamérica para profundizar en algunos aspectos que ayudan a entender el papel actual del docente universitario. Considerando las palabras de Didriksson (2011) las universidades públicas han tenido un desarrollo histórico y académico continuo, a veces más evidente, a veces más oportuno:

...son las que en América Latina y el Caribe han conquistado la legitimidad de mantener la raíz y la identidad históricas, el carácter del conocimiento como un bien público, concentrar los mejores esfuerzos en la producción y transferencia del conocimientos y se han destacado como instituciones de raigambre social y de formación de nueva ciudadanía, con todo y sus enormes problemas y contradicciones (p. 51-52).

Retomo a Labra Manjarrez (2011), quien describe tres etapas históricas de las universidades para dar cuenta de las tendencias, avances y desafíos de las reformas promovidas en los últimos cien años.

Cuadro 1 Etapas históricas de las universidades públicas en América Latina

	Primer etapa (principios de s. XX hasta 1970)	Segunda etapa (1970 a mitad de la década de 1990)	Tercera etapa (segunda mitad de la década de 1990 a la actualidad)
Impacto	Autonomía universitaria y expansión de la universidad superior	Reformas y reacciones en el contexto de la crisis latinoamericana	Reformas en la globalización y la sociedad del conocimiento
Proceso socio-histórico	La economía latinoamericana aumentó su tamaño casi tres veces y la población se multiplicó casi cuatro veces.	Agotamiento del modelo de desarrollo basado en las políticas de orientación keynesiana y en la industrialización por sustitución de	La economía mundial ingresa a una fase de crecimiento sostenido. Programas de estabilización logran

Principales reformas		<p>importaciones. Ciclo de crisis prolongada (desaceleración económica, aumento de desempleo, altos niveles de endeudamiento, etc.) y la implantación de políticas neoliberales (mercantilización de la universidad). Los gobiernos latinoamericanos recurren al apoyo financiero de organismos internacionales.</p>	<p>controlar la inflación y se impulsan programas de recuperación modesta. Sin embargo se acumularon rezagos sociales profundos.</p>
	<p>Reconocimiento a la autonomía universitaria (político, jurídico y constitucional). Democratización de las estructuras de gobierno. Libertad de cátedra y autodeterminación de las políticas universitarias. Expansión y diversificación académica. Contribuciones al modelo de desarrollo interno y a la movilidad social. Activismo del sindicalismo</p>	<p>Impulso a nuevas formas de formación profesional y creación de instituciones y carreras no-universitarias. Regulaciones y restricciones para el acceso. Reformas para mejorar la planeación y elevar la calidad de las IES. Cambios en las políticas de financiamiento.</p>	<p>Mayor flexibilidad y diversidad de la oferta académica. Flexibilidad de las estructuras académicas. Impulso a nuevas modalidades educativas y pedagógicas. Ampliación de la oferta educativa, principalmente en posgrado. Reducción del financiamiento público y diversificación de las fuentes de financiamiento.</p>

	universitario		Ampliación de esquemas de certificación y evaluación. Establecimiento de redes y alianzas internacionales de cooperación.
Ejemplos de reformas	Reforma de Córdoba, 1918 En 1929, cuando se decreta la autonomía de la UNAM, sus trabajadores forman el Sindicato Único de Empleados de la Universidad	Consenso de Washington. (1989) medidas predominantemente económicas. (1999) cambios de carácter político, jurídico y cultural.	Tercera generación de reformas neoliberales apoyadas por BM, FMI y OMC. Declaración de Doha 2001-2005
Evidencias en México	El 26 de julio de 1929 se decreta en el Diario Oficial la Ley de Autonomía universitaria. El 6 de enero de 1945 se publica en el Diario Oficial la Ley Orgánica de la UNAM, que actualmente nos rige. Para 1954 se hace la entrega oficial de Ciudad Universitaria, construyendo una identidad particular a la Universidad que rápidamente adoptan	La oferta de licenciatura en modalidad no presencial o semi presencial ha sido adoptada por las principales universidades públicas, como la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C., EXANI II, para quienes concluyeron el nivel bachillerato y aspiran a seguir estudios de licenciatura o técnico	La intención de evaluar se fue al extremo con "...la creación de numerosas entidades y programas para mejorar la planeación y evaluación... cuyos criterios no siempre son claros ni aceptados por las comunidades universitarias" (p. 107). Ante la insuficiencia de recursos para los "fondos

	tanto universitarios como la población en general.	superior.	extraordinarios” que buscan compensar la disminución del subsidio ordinario federal, se ha promovido la competencia.
--	--	-----------	--

Fuente: Elaboración propia con información de Labra Manjarrez (2011)

Para la consolidación de este nuevo modelo de universidad pública, los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, emitieron las recomendaciones y políticas de estructuración que las universidades públicas de América Latina “necesitaban” para alcanzar su mercantilización en cumplimiento a las nuevas expectativas económicas, políticas e incluso sociales que se demandaban (criterios de competencia, capacitación para el trabajo, calidad y eficiencia educativa, innovación tecnológica, etc.).

Si analizamos los documentos de organismos internacionales se hace evidente la omisión a los ideales de las universidades consultadas, no hay espacio para la reflexión y el compromiso que se puede aprovechar de los docentes. “...somos transmisores de un saber históricamente logrado por nuestra cultura y encarnado en nosotros... Somos, en cierto sentido, encarnaciones de expectativas de la sociedad a la que pertenecemos, con una función bien precisa y determinada... formadores de otros” (Blanco, 1982, p. 44).

Por el contrario, para el Banco Mundial “El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados” (Santos, 2004, p. 24-25).

Otro ejemplo lo presenta Saxe-Fernández (2006) cuando analiza los fundamentos y la construcción del Banco Mundial, en el documento *El*

financiamiento y administración de la educación superior: reporte sobre el estatus de las reformas en el mundo. (1998). En él resalta que “Los conceptos fundamentales de la agenda del BM para la docencia y la investigación universitarias son: *privatización, desregulación y “orientación por el mercado”.*” (p. 20).

Hay que recordar que tanto el Banco Mundial como el Fondo Monetario Internacional, son organismos que financian proyectos en materia de desarrollo económico, administración pública, salud, infraestructura, gestión ambiental y en educación. Actividad que les autoriza a emitir recomendaciones en todo proyecto en el que invierten, por supuesto para garantizarse ganancias.

Otro organismo enfocado al financiamiento es La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, que en materia educativa presentó *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*, (2009), donde declara los tres elementos clave del papel educativo para el desarrollo económico, a saber: “1) la infraestructura científica; 2) la oferta de personal de investigación altamente calificado [a lo que también llaman formación de capital humano], y 3) una estrecha y funcional vinculación entre los centros de investigación y las empresas productivas” (Moreno-Bried y Ruíz-Nápoles. 2009, p.11). Elementos que han sido considerados e integrados en la formulación de diagnósticos, propuestas e implementación de políticas educativas en el nivel superior.

En México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como principal interlocutor no gubernamental de educación superior “...realiza estudios estratégicos para prever las principales tendencias futuras y sustentar la toma de decisiones para consolidar el sistema de educación superior en México” (ANUIES, 2013). Un ejemplo es el trabajo presentado en 2006, *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuesta*, siendo una propuesta dirigida a los candidatos a la Presidencia de la República de ese año.

En él se presentaron como factibles de alcanzar dos metas, por un lado lograr al menos un 30% de cobertura nacional de educación superior (Técnico Superior Universitario, Normal y Licenciatura); y que ninguna entidad del país estuviera por debajo del 20% de oportunidad de estudios superiores para sus jóvenes, con edades entre 19 y 23.

En 2009, se dio a conocer *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*, coordinado por Manuel Gil Antón, como seguimiento al diagnóstico presentado.

En sus primeras páginas al presentar las funciones de la educación superior, utiliza los términos “formación de recursos”, “competitividad” y “capital humano” para describir las funciones de la educación superior en México. De hecho, considera “necesario aproximarse a la comprensión de los determinantes de la oferta y de la demanda de servicios... [Para] diseñar y operar con certidumbre políticas adecuadas para su incremento con equidad, calidad y pertinencia” (Gil Antón, en Introducción, 2009).

Carlos Miñana en su artículo *El contexto de las reformas académicas en la educación superior*, nos desglosa por qué y cómo son utilizadas algunas ideas por el neoliberalismo para que parezca el camino natural a seguir. Por ejemplo, los términos que utiliza responden a entender (y tratar) a la escuela como empresa y a la educación superior como un servicio medible, comparable y por lo tanto competitivo. “Ser competitivo es ser competitivo en el mercado” (2006, p. 65).

Si bien es imposible negar o minimizar “...el aumento de los intercambios mundiales, el arribo de las nuevas tecnologías y la continua ampliación geográfica e integración vertical de las operaciones internacionales de las corporaciones multinacionales” (Saxe-Fernández, 2006, p. 11). También es necesario estar atentos a los nuevos fines de la educación “...para el nuevo paradigma neoliberal, la educación hace tiempo que dejó de interesarse por su labor político-ideológica-cultural y hace poco perdió interés como mano de obra. La educación ahora le interesa al capital trasnacional como negocio” (Miñana, 2006, p. 74).

Para las instituciones de educación superior mexicanas resulta difícil articular toda esta dinámica. Deben atender la incertidumbre económica y exclusión social que en el marco de la globalización (y con todos los organismos que financian y recomiendan proyectos educativos) han generado un contexto nacional donde a temas como “la pobreza y la desigualdad, la corrupción y la impunidad, la ignorancia y la enfermedad, el desempleo y la baja productividad, se han sumado temas como la violencia y la inseguridad, el problema demográfico y el déficit de energía, del agua y de alimentos” (PDU 2011-2015, p. 4).

Los problemas anteriores fácilmente pueden ser vistos como consecuencia de la educación, ya sea por su ausencia o porque las reformas que la modifican no la consideran más que como un tema social. Mientras las políticas y reformas sean elaboradas bajo supuestos de lo que se necesita y no de lo que se tienen, los verdaderos problemas persistirán ignorados por el discurso, no así por los que diariamente lo vivimos.

2.3 Fundamentos de la UNAM, su historia y su momento actual

La Universidad Nacional de México se fundó el 22 de septiembre de 1910 en el Anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria (hoy Museo del Antiguo Colegio de San Ildefonso). El ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, el Licenciado Justo Sierra tenía claro que la nueva Universidad no debía entrar en conflicto con la acción política del gobierno de Porfirio Díaz, por lo que le asigna el carácter de laica y énfasis en el método científico, respondiendo a la corriente positivista que en ese momento estaba marcando el camino de la industria y el comercio.

Mantener presente el camino que ha fortalecido a la Universidad para situarla en el reconocimiento mundial es labor de todos los que se identifican con sus proyectos educativos y culturales. Cada generación que entra a sus espacios es motivo para continuar así como cada reforma en educación superior es un reto que no se completa con sólo nombrarla.

2.3.1 Pasión, trabajo y orgullo por la UNAM

La historia, las influencias y las vertientes de la Universidad Nacional Autónoma de México, rebasan la capacidad de este apartado, por lo que sólo haré una breve mención de algunos momentos relevantes de la historia de la UNAM, con motivo de recordar cuál es el impacto que tiene en el mundo, mismo que debe reflejarse en el compromiso de cada persona que tenga un vínculo con la universidad.

La identidad actual de la Universidad se fue gestando a lo largo de los años con la incorporación y creación de escuelas, institutos y bibliotecas. En 1921 Se establece la Ley sobre el escudo y el conocido lema “Por mi raza hablara el espíritu”, junto con la imagen del águila y el cóndor que rodea el mapa que representa a la América Latina (línea del tiempo 100. UNAM). En 1929 apareció Radio Universidad y se crea la música y letra del himno deportivo universitario.

Amplió sus alcances comunicativos con la creación de diversas revistas especializadas en temas de ciencia y humanidades. El 6 de enero de 1945 se publica en el Diario Oficial la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para 1954 se hace la entrega oficial de Ciudad Universitaria, macro proyecto que otorga una identidad particular a la Universidad y símbolo arquitectónico a nivel mundial.

Durante la década de los 60 al crecer la población estudiantil, tiene mayor auge la organización de las labores de académicos; se reforma el Estatuto General de la UNAM, así como se crea la primera asociación gremial de profesores denominada Sindicato de Profesores de la UNAM (SPUNAM). Casi a finales de 1970 queda constituido el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM). Ambos sindicatos, en 1977 se fusionan para formar el actual Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM).

El STUNAM no es la única entidad que protege los derechos laborales del personal académico de la UNAM, con más de treinta años la Asociación Autónoma del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM) ha cumplido como

organización gremial para cumplir con la normatividad laboral de académicos de la universidad, además de apoyarles con actividades académicas, recreativas, culturales y deportivas.

Durante el camino de los años se incorporaron más escuelas, se crearon institutos de investigación y de fomento a la cultura en diversas expresiones artísticas, dando como resultado que la función docente de la Universidad se realice actualmente en:

- 13 facultades,
- 6 Escuelas Nacionales (dos de ellas en León y Morelia),
- 5 Unidades Multidisciplinarias,
- 30 Institutos,
- 19 Centros (16 de investigación y 3 de extensión universitaria),
- 5 planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, y
- 9 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.

La participación de alumnos y académicos ha estado presente para el fortalecimiento de la identidad universitaria, reflejando su acción y pasión tanto dentro de las aulas como en cualquier espacio académico, de investigación, deportivo, cultural, de discusión y difusión educativa o social. La UNAM como institución educativa se ha mostrado dispuesta a promover la defensa de la libertad humana, siendo así que en su historia se mantienen presentes los llamados movimientos estudiantiles que también han sido parte de la construcción y reflejo de lo que la UNAM representa.

2.3.1.1 El reflejo de lo trazado

El camino andado llevó a la UNAM en 2005 a estar entre las 100 mejores universidades en el mundo de acuerdo al *The Times* en su suplemento *Higher Education*, posición que al siguiente año cambió al número 74 y a la posición 68 en 2007. En 2008 la UNAM se ubicó como la mejor institución de educación superior de Iberoamérica, tanto en el Ranking Mundial de Universidades que anualmente realiza el suplemento mencionado, como en el Ranking Mundial de

Universidades elaborado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas con sede en España. Son datos positivos que hacen evidente la trayectoria y los logros de todos los que integran la UNAM.

La valoración propia es importante pero en un mundo globalizado, donde los criterios de certificación y evaluación son considerados por los organismos internacionales e incluso por la población en general como síntoma de que se está avanzando, es necesaria la valoración de externos para mantenernos conscientes de dónde estamos ubicados en el mundo y que nos falta para fortalecer el prestigio de la UNAM. Los rankings mundiales dependen de la institución o empresa que los realice y los criterios utilizados, pero sin duda son un parámetro de comparación que sirven para mantenernos atentos al desarrollo universitario.

Por ejemplo, el listado internacional de escuelas de educación superior de la empresa británica Quaquarelli Symonds World University Rankings 2013, que desde hace diez años realiza el listado de las mejores 800 instituciones, ubica a la UNAM como la número uno a nivel nacional, la sexta de Latinoamérica y a nivel mundial en la posición 163. Posición que descendió 17 lugares en comparación con la anterior publicación. La mejor universidad de Latinoamérica es la Universidad de Sao Paulo, que a nivel mundial se ubica en la posición 127.

El siguiente cuadro permite comparar algunos criterios considerados para el listado de las mejores universidades del mundo, comparando la universidad que ocupa la primera posición a nivel mundial, la escuela con el primer lugar en América Latina y la UNAM.

Cuadro 2 Comparativo de universidades

Escuela	Posición mundial	Posición en LA	Población (estudiantes)	Foco	Promedio de las cuotas anuales de matrícula	Antigüedad
---------	------------------	----------------	-------------------------	------	---	------------

Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1		Media 5 000	Exhaustivo en todas las áreas de la facultad	\$42 000 - \$44 000	Histórica 100 años
Universidade de São Paulo (USP)	127	1	Muy grande 30 000	Todas las áreas de la facultad más escuela de medicina	0	Madura 50 años
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	163	6	Muy grande 30 000	Todas las áreas de la facultad más escuela de medicina	0 (cuota simbólica)	Histórica 100 años

Fuente: Elaboración propia basada en la información de TOPUNIVERSITIES, 2014

Las tres universidades en el criterio de Investigación son catalogadas como Muy Alta. Son universidades que se han consolidado con los años y siguen en crecimiento. En este rubro es importante ser precavidos en cuanto a los rangos utilizados, por ejemplo, en el MIT se contempla una población de aproximadamente 5 000 alumnos, mientras que en la UNAM se contó con 190 707 alumnos de licenciatura en el ciclo 2012-2013. Cantidad que es casi 40 veces más que la considerada en el MIT.

Los indicadores que Quaquarelli Symonds utilizó para valorar las universidades fue: reputación de las instituciones entre los académicos y empleadores, proporción de alumnos por docente, citas por facultad, estudiantes extranjeros y profesores internacionales (TOPUNIVERSITIES, 2014). Ver Cuadro 3.

Cuadro 3 Comparativo de puntuación entre universidades

Criterio	Puntuación		
	MIT	USP	UNAM
Reputación académica	100.00	94.20	95.00
Reputación del empleador	100.00	87.60	78.20
Facultad estudiante	100.00	36.80	44.70
Facultad internacional	97.60	11.40	19.20
Estudiantes internacionales	96.30	5.70	2.70
Citaciones por Facultad	99.70	40.50	6.30

Fuente: Elaboración propia basada en la información de TOPUNIVERSITIES, 2014

Los tres últimos indicadores son reflejo de la internacionalización académica y estudiantil de la universidad. Todos los criterios considerados se relacionan con competencias a nivel internacional que comprueban que "...la universidad, de creadora de condiciones para la competencia y para el éxito en el mercado, se transformo por sí misma gradualmente en un objeto de competencia, es decir, en un mercado" (Santos, 2011, p. 20)

De los criterios mencionados se hace evidente la relevancia de los docentes para las valoraciones que de las universidades se hacen. Los docentes tienen el contacto directo con los alumnos, son el ejemplo de la profesión y lo que puede paralizar o motivar la investigación.

La UNAM aun cuando se ha mantenido presente en posiciones de reconocimiento mundial, no decae en su compromiso con la sociedad. Reconoce los retos que enfrenta la educación universitaria y pública por ser la principal opción para muchos jóvenes que pretenden mejorar su calidad de vida. Al respecto, la UNAM tiene clara su misión, ser "...un proyecto educativo y cultural que favorece la capilaridad y el ascenso social, es la institución por la que, mediante la generación y transmisión de conocimiento, se promueven la equidad, la justicia y la igualdad social" (PDI 2011-2015, p. 2).

Sin embargo, como institución educativa pública federal, está sujeta a la atención de expertos, especialistas y autoridades externas que recomiendan cómo debe trabajar y qué finalidades cumplir.

No estamos negando el cambio, pero cabe la duda legítima de si las “innovaciones institucionales” que algunos agentes nos proponen o imponen (...) son las que benefician a la mayoría de este país y hacia las cuales se deberían orientar los cada vez más menguados recursos públicos en la educación superior. Una decisión de este tipo es más política que técnica. (Miñana, 2006, p. 85)

Miñana habla de la influencia de los organismos internacionales que financian proyectos de salud, infraestructura, educativos, etc., en Colombia, pero fácilmente es aplicable a toda América Latina. Como ejemplo, está la formación docente que se enfoca en los aspectos técnicos de la enseñanza y no en la recuperación de la experiencia docente para acrecentar lo que ya se están logrando en el aula:

El cuestionamiento, la interpretación y la flexibilidad constituyen el núcleo de lo que la universidad considera como actos cognitivos esenciales. El profesorado técnicamente orientado tiende a no apreciar estos valores tradicionales. De hecho, sucede con demasiada frecuencia que, a pesar de estar trabajando muy cerca de la escuela, del alumnado y de otros profesores en ejercicio de la profesión, los formadores de educadores se encuentren aislados del resto del cuerpo académico. (Kincheloe, 2001, p. 28)

La formación docente puede recuperar la experiencia profesional y del aula, para crear nuevas vías de acción en el contexto en el que se desarrollan; de lo contrario cursos y diplomados seguirá planeados con criterios ajenos:

...[es] preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002, p. 32).

Aunque se reconoce el potencial y las oportunidades que la UNAM ha demostrado aprovechar, es de atender que "...la construcción de la UNAM es un proceso inacabado e inacabable. Nadie nunca debe suponer que ya no hay nada por hacer, nada por mejorar, nada por lo que luchar" (PDI 2011-2015, p. 9-10). Pero contra el conformismo no hay políticas o reformas que se puedan analizar, la voluntad y perseverancia son decisiones propias, son retos asumidos y enfrentados en los hechos. "...la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que *estar siendo*" (Freire, 1970, p.97).

El impacto de la experiencia pedagógica de Paulo Freire, a partir de su conocido método para la alfabetización popular, es ejemplo de que al considerar el contexto político-social de las personas para retomar del día a día sus necesidades e intereses, se logra comprometerlos en sus propios procesos de aprendizaje y enseñanza. Se hace fácil entender que los mejores resultados no se reflejan en un número o un papel, sino en la satisfacción de enfrentar retos y superarlos. En la posibilidad de ampliar la visión a nuevas rutas. Educar (se) es reto por el compromiso y la responsabilidad de saber por qué y para qué de la educación.

2.3.2 La tarea de la Facultad de Estudios Superiores Aragón

En los más de 100 años de la Universidad se han unido y creado Escuelas, Facultades, Centros e Institutos de Investigación, además de bibliotecas, espacios culturales y centros deportivos, que conforman lo que actualmente es Ciudad Universitaria. Ubicada al sur de la Ciudad de México es reconocida a nivel mundial como sede académica, de muestras arquitectónicas, culturales y deportivas.

Después de los movimientos sociales de la década de los 60, entre ellos el estudiantil que demandaba una educación universitaria más amplia y participativa, con nuevos métodos de enseñanza y mayor vinculación intelectual, política e histórica; y la creciente matrícula estudiantil, es que se plantea la necesidad de descentralizar Ciudad Universitaria, dando origen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en diversos puntos del Valle de México, "que se destacaban por su alto índice poblacional" (Rivas O. y Sánchez G., 2003, p. 160):

El proyecto planteaba la necesidad de descentralización creando nuevos 'campus' que tuvieran las mismas funciones que Ciudad Universitaria, la que debería funcionar como 'semillero' para el desarrollo de estos nuevos centros. Los programas de estudios deberían ser más flexibles y contemplar la interdisciplina, la integración entre la teoría y la práctica, así como la vinculación entre la investigación y la docencia (Elizondo, 1981 en Rivas O. y Sánchez G., 2003, p.157)

El proyecto cristalizó en el año de 1974, cuando el Consejo Universitario aprobó el programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM. La primera Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en ser creada es la de Cuautitlán en febrero de ese año. La ENEP Acatlán e Iztacala en el siguiente año, y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón se inauguró el 16 de enero de 1976, con 2 122 alumnos y 82 profesores. También ese año se inauguró la ENEP Zaragoza:

Al iniciar formalmente sus actividades estos planteles ofrecieron las 25 carreras de mayor demanda en toda la UNAM, para lo cual se utilizaron los planes y programas de estudio vigentes en ese momento en las respectivas escuelas y facultades localizadas en Ciudad Universitaria (Rivas O. y Sánchez G., 2003, p. 160).

Aunque las ENEP cubrían la demanda estudiantil e intentaban nuevos métodos de enseñanza y ser de carácter interdisciplinar, por la premura de su apertura, presentaron el problema de la ausencia de docentes:

...se pensó que este problema se resolvería a través de la cooptación de distintos profesionistas que vivían en el entorno. Sin embargo, lo que seguramente nunca se previó fue que alguno o algunos de estos nuevos planteles iban a quedar ubicados en zonas que, aunque pobladas, eran marginales socialmente hablando... Al parecer había más prisa por abrir estas escuelas para contener el sobrepoblamiento de Ciudad Universitaria que buscar que la enseñanza fuera de calidad (Rivas O. y Sánchez G., 2003, p. 161).

Con una planta docente improvisada y con ningún curso de capacitación, la ENEP Aragón abrió sus puertas con diez licenciaturas: Arquitectura, Derecho,

Economía, Diseño Industrial, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo y Comunicación Colectiva (que después cambió de nombre a Comunicación y Periodismo), Relaciones Internacionales y Sociología.

Entre junio y septiembre de 1977 se dio la primera huelga de la ENEP Aragón, que entre los diversos motivos que le dieron origen, estaba el reclamo por mejores condiciones académicas (motivo similar a la segunda huelga de 1984)

Años más tarde se abrió la licenciatura en Planificación para el Desarrollo Agropecuario y la Ingeniería en Computación. Las últimas licenciaturas en sistema escolarizado son: Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica y Electrónica.

Poco a poco fue creciendo la población estudiantil, académica y administrativa, lo que generó agrupaciones (con sus respectivas demandas) y un mayor desarrollo residencial, comercial y de servicios en la zona.

El 31 de marzo del 2005 la ENEP Aragón se convirtió en Facultad de Estudios Superiores, siendo la última de las cinco escuelas en otorgar grados de Maestría y Doctorado.

Además de los espacios áulicos la FES Aragón cuenta con Laboratorios para las ingenierías, el Centro de Prácticas Productivas dedicados a la producción agrícola, talleres de radio, prensa y televisión para la carrera de Comunicación y Periodismo, el Cactáreo "Biocalli" de la Carrera de Planificación para el Desarrollo Agropecuario; y espacios que son aprovechados por los alumnos para el desarrollo de prácticas profesionales.

La Biblioteca Jesús Reyes Heróles alberga colecciones de consulta, hemeroteca, tesis, cartografía y vídeos además de contar con acceso remoto a Recursos electrónicos. Entre sus servicios está el servicio de fotocopiado, préstamo domiciliario de más de 280 000 ejemplares, préstamo interbibliotecario con 180 instituciones, el préstamo de cubículos y también cuenta con servicios de

computo de Fundación UNAM. En el primer piso se encuentre el aula magna “Ing. Javier Barrios Sierra” donde se llevan a cabo conferencias y videoconferencias.

El Centro de Lenguas imparte a nivel de posesión y comprensión de lectura los idiomas: alemán, francés, italiano, inglés, japonés, latín, portugués, ruso y próximamente chino.

El Centro de Investigación Multidisciplinario de Aragón está pensado para coordinar, impulsar y realizar el seguimiento de los proyectos de investigación de sus profesores de carrera. El Auditorio José Vasconcelos es el espacio principal para eventos académicos, administrativos y culturales, como la Galería Diego Rivera que recibe exposiciones pictóricas, fotográficas y escultóricas.

En el crecimiento de la FES Aragón también se encuentran las publicaciones como la Gaceta Aragón y la Revista Matices del Posgrado Aragón (publicación cuatrimestral desde el 2006) de carácter multidisciplinario que muestra el trabajo de académicos y estudiantes de posgrado, revista incluida en LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

La Coordinación de Actividades Deportivas y Recreativas se encarga de la promoción, fomento y difusión de atletismo, fútbol soccer y rápido, alpinismo, basquetbol, volibol, gimnasia, karate do, tae kwon do, fisicoconstructivismo, lucha, tenis de mesa, spinning, así como de ajedrez y ludoteca. Dentro de las actividades culturales se encuentran: danza folklórica, jazz, árabe y contemporánea, baile de salón (salsa), artes visuales (pintura, escultura y modelado, dibujo artístico), teatro, artes musicales (coro, estudiantina), música (conjuntos instrumentales), solfeo, piano, cine debate, poesía y tai chi chuan.

Otros espacios aprovechados para el desarrollo integral de los universitarios en la FES Aragón son: Bolsa de trabajo, Actividades de apoyo a la Comunidad Externa, Salón de Usos Múltiples y Gimnasio de parquet.

En casi 40 años de actividades académicas, deportivas y culturales, la Facultad de Estudios Superiores Aragón ha evidenciado el potencial para impactar en su entorno directo con programas que vinculan la universidad con las colonias cercanas y muestra su competencia con otras facultades. Pero como parte de la UNAM reconocemos que no podemos quedarnos con lo ya logrado, por el contrario, es necesario seguir trabajando en todas sus áreas.

2.4 Modelos de enseñanza en el Derecho

Para entender la enseñanza del Derecho se necesita de entender la concepción del Derecho que se tiene (qué enseñar), los objetivos que pretende (para qué enseñar) y las formas de hacerlo (cómo enseñar), (Böhmer, 1999, en Flores, 2006). Es entender la naturaleza, las características y estructuras del Derecho para definir técnicas, estrategias, medios y espacios para transmitirlo.

La enseñanza del Derecho como muchas disciplinas en las universidades latinoamericanas, tiende a un modelo tradicional, que se caracteriza por la centralidad en la palabra del docente y la pasividad del alumno para copiar y replicar. En este modelo tradicional, se entendería que el Derecho es un sistema de normas ya dadas (qué enseñar) donde los alumnos deben tener toda la teoría necesaria para ejercer una actividad jurídica (para qué enseñar), siendo el principal método la cátedra o lección magistral (cómo enseñar).

Este modelo tradicional "...se ha caracterizado por: patrocinar una enseñanza informativa más que formativa; privilegiar una enseñanza pasiva-receptiva en lugar de una activa-participativa; y propiciar una enseñanza teórica en vez de teórica-práctica" (Flores, 2006, p. 54).

Concebir el Derecho como un sistema de normas, limita la práctica sólo a la aplicación del término correcto. Parece adecuado si se esperan Licenciados en Derecho que sepan a qué código apegarse (federal o local, por ejemplo) según la conveniencia de su cliente. Pero la repercusión en el para qué y cómo enseñar el

Derecho, es que "...excluye de la mesa de discusión las consideraciones valorativas de las normas, lo cual implica que los valores que éstas instrumentan se aceptan tácitamente y nunca se explicitan para su discusión" (Madrazo, 2006, p. 203), por lo tanto, no hay diálogo, no hay crítica y tampoco propuesta para el cambio.

A nivel estructura, materias como Filosofía del Derecho que su función es comprender las finalidades del Derecho, quedan limitada a una materia complementaria, dejando apertura al dogmatismo jurídico. Madrazo (2006) reflexiona sobre este tema al señalar que "...la enseñanza del Derecho basada en la dogmática jurídica es preparar abogados que sirvan para legitimar el orden jurídico existente" (p. 205).

Mientras que a nivel metodológico, González Rus, catedrático de la Universidad de Córdoba en el 2003 reconocía con base a su percepción y experiencia como docente que:

...este modelo es el preferido por la mayor parte de los estudiantes, poco abiertos a la introducción de innovaciones sustanciales en el acontecer docente... [Mientras que] la participación de los estudiantes es apreciada por éstos siempre que pueda producirse sin la necesidad de adquirir previamente conocimientos específicos sobre el objeto de intervención y siempre que la misma no pueda interpretarse o valorarse por el profesor como muestra del conocimiento (más exactamente: desconocimiento) que tiene de la asignatura o del tema que está siendo objeto de exposición o debate (p. 4).

Una crítica más en este modelo es que no enseña el por qué ni cómo del Derecho por priorizar su atención en la creación y aplicación del contenido del sistema jurídico. Flores (2006) reconoce que en la metodología propiamente jurídica (no confundir con métodos y técnica para la enseñanza) tiene gran peso la "técnica legislativa" para la creación del Derecho y la "técnica judicial" para su aplicación. Aunque aclara que una implica a la otra y son métodos complejos y complicados con gran potencial para la enseñanza del Derecho, estos, en el

modelo tradicional se fragmentan limitando su aplicación a la explicación de la creación y aplicación de la ley.

He profundizado en el modelo tradicional por ser el más común en la enseñanza del Derecho y porque facilita entender las críticas y propuestas que otros modelos proponen.

Si bien no existe dicho modelo explícitamente [modelo tradicional], lo cierto es que todas (prácticamente todas) las escuelas del Derecho del país siguen un patrón bastante claro y muy arraigado tanto en sus posiciones teóricas como en sus métodos de enseñanza. Este patrón, estos valores, prácticas y posiciones compartidas, es lo que constituye el modelo tradicional (Madrazo, 2006, p. 168-169).

Otro modelo conocido es el Modelo basado en casos y/o problemas, que profundiza en modos y medios para la aplicación del Derecho, y el modelo de los *Critical Legal Studies* que Alejandro Madrazo Lajous (2006) contrapone al modelo tradicional con la intención de demostrar que el Derecho puede comprenderse y desarrollarse desde una mirada completamente opuesta a la que el modelo tradicional aplica.

Explicaré brevemente cada uno de estos métodos siguiendo las preguntas de Böhmer (1999) qué, para qué y cómo enseñar el Derecho, por ser un ejercicio útil para comprender un poco más las particularidades, los retos, las críticas y propuestas que existen en la enseñanza del Derecho; servirá para comprender lo propuesto en Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón, presentado y analizado en el siguiente apartado; y por ser una orientación para la comprensión de las propuestas de nuestros docentes de Derecho, en el apartado correspondiente.

El método de casos (*Case Method*) es aplicado en Estados Unidos y parte de entender el Derecho como una ciencia, por lo tanto, su atención se centra en comprender los conceptos y principios jurídicos a través de un análisis inductivo de las decisiones correctas tomadas en los tribunales:

...el *case method* pone el énfasis en las sentencias concretas de los jueces más que en las reglas generales y abstractas del derecho legislado; en el estudio de fuentes primarias en lugar de manuales doctrinales, en la discusión participativa en las aulas en lugar de la pasividad y el dogmatismo de la lección magistral, en la formación metodológica y en la capacidad argumentativa jurídica en lugar de la simple memorización de información acerca de reglas y doctrinas previamente sistematizadas (Pérez Lledó, 1992 en Serna, 2006, p. 1051).

Para el estudio de caso se cambia el libro de texto por libros de “casos” y la lección magistral por el Método socrático. Para este método el alumno previo a la clase habrá analizado una o varias decisiones judiciales que expondrá en clase. Responderá a las preguntas del profesor y los compañeros podrán intervenir en caso de que el alumno no dé la respuesta “correcta”, pero finalmente el profesor dará la conclusión.

El Método socrático resulta muy adecuado para el desarrollo de las habilidades que los estudiantes ocuparán en su vida profesional, porque “...el Método socrático tiene dos aspectos fundamentales. Primero que incentiva la participación del estudiante, lo confronta con problemas y lo obliga a buscar soluciones que no le son dadas por el profesor... [Y] que la verdad se puede descubrir a través de una discusión ordenada y conforme a una racionalidad adecuada” (Madrazo, 2006, p. 220-221).

La enseñanza del Derecho basado en casos rompe con la pasividad del alumno para dar mayor apertura a su práctica jurídica, y al docente otorga el papel de preguntar, corregir y concluir. La crítica que Serna (2006) hace al Método de casos, es que no son casos lo que los jóvenes estudian sino sentencias de tribunales, es decir, en los libros de “casos” no se encuentran los expedientes completos sino fragmentos del proceso. Flores (2006) reconociendo esta característica concuerda en que es un método que favorece la práctica, pero que es poco útil en los primeros semestres porque los jóvenes aún no tienen claros los principios del Derecho.

El modelo de los *Critical Legal Studies* (CLS) surge a finales de los años 70 del siglo XX en Estados Unidos, para desarrollar un enfoque crítico del Derecho (Madrazo, 2006). En este modelo se analiza al Derecho desde una postura política, pero no entendida como partidista sino por reconocer que la política, los discursos jurídicos, el poder social y las cuestiones socioculturales influyen y se influyen en el desarrollo del Derecho:

El Derecho ya no es un conjunto de normas, sino que está abierto (como elemento tanto activo como pasivo) a, por lo menos, la política, los intereses y las creencias acerca del mundo. Existe pues, la posibilidad de incluir los hechos sociales, los valores y las creencias comunes al estudiar el Derecho (Madrazo, 2006, p. 213).

Al reconocerse que el Derecho no es ajeno a la acción social se abre la posibilidad de dimensionarlo en categorías de poder y contradicción. Uno de los fundamentos de los *Critical Legal Studies* en el Derecho, es que su poder no debe quedar subordinado a la política y en especial si es una política que ha beneficiado a particulares:

[El Derecho]...queda subordinado a la coyuntura política, en lugar de encauzarla y delimitarla. Ley y Derecho subordinados al gobierno (y no al revés). De esta forma, si el proyecto político no cabía en el marco constitucional, frecuentemente se modificaba la Constitución, se la interpretaba (interpreta) o bien se la ignoraba (ignora) (Madrazo, 2006, p. 198).

Para los CLS el Derecho es complejo, indeterminado y contradictorio tanto en lo lingüístico como en lo valorativo y no puede ser explicado desde una teórica explícita y única. La intención de enseñar Derecho es con fines de conciencia política y acción social. No es posible llegar a una conclusión (como es la finalidad del método socrático) por la contradicción e indeterminación que le reconocen.

Pérez Lledó (1996) dice que los CLS pretenden "...un análisis crítico en términos de contradicciones internas, o de develar la ambigüedad o vaguedad de un concepto o de una regla, o de denunciar prejuicios ideológicos ocultos...". (Madrazo, 2006, p. 215)

Dentro de sus propuestas esta el reconocimiento del curriculum oculto frente al curriculum formal, del cual critican que la prioridad se centra en materias técnico-jurídicas (centrales), que están entre la teoría y la práctica; en un segundo grupo están las enfocadas en políticas públicas (secundarias) de carácter práctico; y en un tercer grupo las materias enfocadas a lo “político-moral” del Derecho (periféricas), propiamente teóricas. Por lo tanto, es entendible que:

...las propuestas de CLS van encaminadas a equilibrar el peso real de los tres grupos de modo que las materias prácticas no sean apéndice de las dogmáticas y las teóricas no queden marginadas a la periferia. El grupo más reforzado debe entonces ser el tercer grupo (nivel teórico, que incluye materias como teoría social, filosofía jurídica e historia del Derecho) (Madrado, 2006, p. 225).

La propuesta no pretende marginar el estudio técnico-jurídico, por el contrario, pretende fortalecerlo con el reconocimiento de la indeterminación del Derecho y la valoración política que los CLS le reconocen.

Desde la postura de los CLS son varias las propuestas para la enseñanza del Derecho. Critican al modelo tradicional su estandarización de contenidos y la pasividad en sus alumnos; y en el método de casos reconocen la inquietud de los estudiantes ante la pregunta del profesor:

...sostienen que más que invitar a la participación del alumno, ésta se exige en tal forma que sitúa al alumno en un contexto de temor frente al profesor. Cualquier alumno puede ser interrogado sobre el tema a tratar en clase y pesa sobre ellos un temor a ser ridiculizados sino responden “correctamente”. Esta situación condiciona a los alumnos a aceptar un mundo jerarquizado cuyo esquema repetirán en la vida profesional (Madrado, 2006, p. 221).

La propuesta de cómo enseñar Derecho de los CLS es optar por ambientes que permitan a los alumnos construir respuestas que integren en el fenómeno jurídico, el contexto político, ético y filosófico (nivel teórico), con el tema técnico-jurídico (nivel práctico).

Es necesario recordar que el curriculum mencionado responde al modelo jurídico norteamericano y que la intención de describir algunos puntos básicos de los CLS, es con la intención de demostrar que no hay sólo una opción para la enseñanza del Derecho.

Reconozco en este punto que el Derecho es una disciplina que abarca mucha información y que está en constante modificación, lo que implica el reto de ser analizada y comprendida a niveles teórico y práctico, dentro de un contexto complejo y contradictorio para ser enseñada y aprendida.

2.4.1 Licenciaturas en Derecho

Cada universidad pública federal que en el Valle de México imparte la Licenciatura en Derecho (UAM, CIDE y la UNAM) responde a qué, para qué y cómo enseñar el Derecho, desde su estructura curricular, objetivos generales y los métodos utilizados. Antes de profundizar en el caso de la FES Aragón, presento brevemente las posturas de la UAM, el CIDE, la Facultad de Derecho de la UNAM y de la FES Acatlán; que ofrecen un perfil profesional de Licenciado en Derecho, que cumple con principios y finalidades propios de cada universidad, y que a su vez contribuyen en la construcción de la práctica educativa del docente en Derecho.

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, la carrera está prevista para ser cursada en 12 trimestres, después de los cuales:

Estos profesionales del Derecho deberán estar en posibilidad de distinguir con claridad las cuestiones económicas y sociales subyacentes en las instituciones jurídicas y detectar los verdaderos intereses protegidos por la normatividad, enjuiciando críticamente los resultados de la aplicación de las normas jurídicas (Objetivo general, Plan de estudios Licenciatura en Derecho, UAM-Azcapotzalco, s. f.).

El Plan de estudios se estructura en tres niveles:

Tronco general, que contempla una formación básica de carácter teórico, histórico e instrumental, correspondiente a las ciencias sociales y de humanidades;

Tronco básico profesional, que tiene por objetivo “Capacitar al alumno en el análisis, descripción, manejo y evaluación de los conceptos, principios y estructura del orden jurídico, así como de la información que mejor puede servirle en su futuro quehacer profesional o científico”. (Objetivo general, Plan de estudios Licenciatura en Derecho, UAM-Azcapotzalco, s. f.); y

Áreas de concentración, que corresponde a los dos últimos trimestres y tienen la finalidad de que los alumnos profundicen en el área jurídica de su mayor interés. (Anexo B)

En la UAM por su estructura modular, que promueve que alumnos de una licenciatura comparten aulas con alumnos de otras licenciaturas de la misma área, refuerza la formación interdisciplinaria que promueve su Plan institucional. Aunque el objetivo de la licenciatura concibe al Derecho como medio de control:

Formar juristas que, apoyados de un conveniente enfoque interdisciplinario, sean conscientes de la verdadera naturaleza del Derecho y de la función que éste desempeña en la sociedad y estén en aptitud de contribuir a la solución de nuestros problemas, mediante el uso adecuado de esa técnica de control social que es el Derecho (Objetivo general, Plan de estudios Licenciatura en Derecho, UAM-Azcapotzalco, s. f.).

La UAM centra su perfil profesional en la aplicación del Derecho para mantener el entorno controlado. Su atención no está en la modificación o creación de una normativa acorde a las nuevas situaciones sociales, políticas y económicas que se están presentando

El Centro de Investigación y Docencia Económicas, por el contrario, tiene un marcado énfasis en anticiparse a “las exigencias de la sociedad del conocimiento en un entorno globalizado” (Programas docentes, CIDE, s. f.).

El CIDE se define como “un centro de investigación y educación superior especializado en ciencias sociales, orientado por estándares internacionales de calidad...” (Sobre el CIDE, CIDE; 2015)

La Licenciatura en Derecho que ofrece el CIDE, pretende “Formar abogados mediante el análisis sistémico de casos y problemas jurídicos, con habilidades para solucionar problemas jurídicos complejos con base a una formación teórica sólida.” (Objetivo, Licenciatura en Derecho, CIDE, s. f.).

La licenciatura se cursa en cuatro años, y para lograr que “el estudiante sea capaz de entender y hacerse preguntas relevantes de diversas ciencias sociales como son la economía, la ciencia política y la historia...” (Plan de estudios, Licenciatura en Derecho, CIDE, s. f.), se apoya de materias especializadas en Derecho, Historia universal y de México, además de Escritura argumentativa y Métodos cuantitativos, económicos, y de negociación aplicados al Derecho. (Anexo C.)

La Licenciatura en Derecho, dentro de la UNAM se ofrece en la Facultad de Derecho en Ciudad Universitaria, en la FES Acatlán y en la FES Aragón. Dura diez semestres y cada Facultad tiene su propio Plan de estudios.

En el caso de la Facultad de Derecho, durante la licenciatura se cursa el idioma inglés del primer al sexto semestre, y como requisito para la titulación se debe cumplir con dos cursos sin valor en créditos, uno de computación en el séptimo semestre, y otro permanente de Ética. En los dos últimos semestres se cursaran las materias de Formación especializada.

En el Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Derecho, aprobado en el 2010, se mencionan los nuevos retos que los juristas deberán de enfrentar:

...la globalización y la sociedad del conocimiento plantean para los juristas [...] la transparencia en la gestión pública, el acceso a la información, la rendición de cuentas, la defensa de los derechos humanos, la consolidación de la democracia, la eficacia y la eficiencia del derecho, la cultura de la legalidad y la certeza jurídica,

la bioética, la sustentabilidad, la erradicación de la discriminación, el acceso a la tecnología, la competitividad internacional del ejercicio de la abogacía, la colegiación de los abogados y la certificación de la calidad del ejercicio profesional (Facultad de Derecho, UNAM, 2010, p. 15).

El Plan de estudios reconoce la necesidad de formar en una base general jurídica para comprender y participar en el campo profesional, pero de la misma forma que otras universidades, especializa a sus egresados en campos del conocimientos del Derecho; además de vincular curricularmente los estudios de licenciatura con el posgrado, mediante el Programa Único de las Especializaciones en Derecho (PUED), como opción a especialidad.

En cuanto a las materias, existen varias materias que tienen horas teóricas y prácticas, como Inglés, Metodología jurídica, Filosofía del Derecho, Argumentación jurídica, Lógica jurídica, Juicios Orales en Materia Civil, Juicios Orales en Materia Penal, etc. Todas se presentan en modalidad curso. (Anexo D)

Sin duda la Facultad de Derecho tiene interés en otorgar las herramientas necesarias para que los estudiantes tengan la práctica del Derecho. En el actual Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad de Derecho, como parte del Programa para la formación de profesionistas competitivos, considera en el apartado referente al Aprovechamiento de recursos pedagógicos e informáticos en la explicación de asignaturas, que:

El logro de la excelencia académica requiere que se genere un cambio en la manera tradicional de explicar cátedra. (...) para ello se proyecta -con el apoyo de las tecnologías y recursos informáticos- lo siguiente:

Implementación a distancia de sesiones de la Suprema Corte, audiencias públicas, juicios orales, entre otras cuestiones de vanguardia, para que se acerque a la vida práctica del estudiante y poder atender a la demanda ciudadana, en el ámbito del litigio y la consulta ciudadana.

Implementación de seminarios y capacitación (...) tendientes a familiarizar a los estudiantes con la praxis (Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016, s. f., p. 22)

Los recursos electrónicos con fines pedagógicos cada vez son más demandados por el campo educativo, pero habrá que conocer los criterios que intervinieron en la selección de cada tecnología: Análisis del contenido, del profesor, análisis del contexto institucional, del estudiante y análisis de la propia tecnología. (Escamilla de los Santos, 2000)

En el caso de la FES Acatlán, su actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, es el más reciente de las tres Facultades, y también da énfasis en la aplicación de las tecnologías dentro de su curriculum. Aprobado en enero del 2012; se organiza en Etapas de Formación, Campos de Conocimiento y Ejes Transversales (Anexo E).

Las etapas de Formación son tres: Básica (21 asignaturas obligatorias de tipo teórico), de Profundización (20 asignaturas obligatorias de tipo jurídico-procesal) y Profesionalizante (8 asignaturas obligatorias y 4 optativas, de tipo práctico).

Los campos de conocimiento representan las ramas del Derecho, y los ejes transversales “Son factores formativos que se desarrollan a la par de los contenidos programáticos” (Formación para la investigación, Formación para las innovaciones tecnológicas y Axiológico). (Oferta académica, Derecho, Plan de estudios Sistema escolarizado y Sistema Universidad Abierta, s. f.)

El objetivo del actual Plan de estudios es formar un profesionista que procure e imparta la justicia en el ámbito registral, así como abogado postulante o asesor de empresas, que:

Debe poseer valores, conocimientos, habilidades, hábitos, aptitudes y actitudes que definen en lo fundamental, el pensar y actuar de una persona inclinada a proteger el orden, la seguridad y en general las metas que toda sociedad requiere para alcanzar su desarrollo y posición dentro del marco internacional (Perfil y características, Derecho-sistema escolarizado, FES Acatlán, 2014)

Como sugerencias didácticas, generalmente se propone: Análisis y producción de textos, Aprendizaje con tecnologías multimedia, Ejercicios dentro y

fuera de clase, Estudio y desarrollo de caso y Trabajo colaborativo. Dependiendo de la materia y su modalidad, se sugiere: Argumentación oral y escrita, Interrogatorio, clase magistral, Visitas de observación y Ejercicios de simulación.

La FES Acatlán, también ofrece a sus alumnos de Licenciatura en Derecho, iniciar estudios de posgrado como forma de titulación, mediante el Programa Único de las Especializaciones en Derecho (PUED) de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Los cuatro Planes de estudios de la Licenciatura en Derecho, tienen particularidades en materias, medios, metodologías, duración de la carrera y perfil profesional; pero todas comparten el interés en mejorar la profesión jurídica y su desempeño en la vida cotidiana, social, política y económica del país. Ya sea con la especialización de sus académicos, enseñanza enfocada en caso, ofreciendo cursos para el idioma inglés o vinculando con tecnologías de información y comunicación.

Esta es la oferta académica para la Licenciatura en Derecho que se ofrece en universidades públicas federales del Valle de México. Representa algunos retos que la FES Aragón también enfrenta, lo que permite comprender y criticar las decisiones de su Plan de Estudios.

2.5 Licenciatura en Derecho en la FES Aragón

Sin duda la Facultad de Estudios Superiores Aragón ha cumplido y superado la expectativa con la que fue concebida, dar cobertura a la demanda de una amplia población de jóvenes en la zona nororiental de la zona metropolitana que no podían asistir a Ciudad Universitaria, ya fuera por cupo, por distancia o ambas.

La FES Aragón ha crecido en infraestructura y oferta académica y cultural ofreciendo diversas licenciaturas de tres áreas de conocimiento, cumpliendo por mucho con las funciones de docencia, investigación y extensión que han

distinguido a la comunidad universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La Licenciatura en Derecho pertenece al área de conocimiento de las Ciencias Sociales y es reconocida por la Dirección General de Administración Escolar como carrera con alta demanda. En el ciclo escolar iniciado en 2013 (2014-1) en la FES Aragón la población que ingresó a primer semestre y los que se integran a otros semestres fue de 5,751 alumnos (Dirección General de Planeación, 2013). Ver Cuadro 4

Cuadro 4 Población escolar en la FES Aragón, ciclo escolar 2014-1

Carrera	Primer ingreso			Reingreso			Población total
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	
Arquitectura	153	63	216	606	339	945	1,161
Comunicación y Periodismo	165	219	384	568	739	1,307	1,691
Derecho	539	559	1,098	2,468	2,185	4,653	5,751
Diseño Industrial	37	42	79	177	131	308	387
Economía	110	79	189	435	294	729	918
Ingeniería Civil	234	49	283	729	150	879	1,162
Ingeniería Eléctrica y Electrónica	113	9	122	284	22	306	428
Ingeniería en Computación	235	38	273	1,002	159	1,161	1,434
Ingeniería Industrial	84	35	119	278	64	342	461
Ingeniería Mecánica	129	9	138	396	27	423	561
Ingeniería Mecánica Eléctrica	0	0	0	123	6	129	129

Pedagogía	40	239	279	165	719	884	1,163
Planificación para el Desarrollo Agropecuario	38	41	79	95	122	217	296
Relaciones Internacionales	87	190	277	303	524	827	1,104
Sociología	55	58	113	134	165	299	412

FUENTE: Dirección General de Administración Escolar, Agenda Estadística UNAM 2013 (Dirección General de Planeación, 2013)

De las quince licenciaturas que actualmente se ofrecen, la Licenciatura en Derecho es por mucho la de mayor demanda entre los jóvenes, posiblemente por las pocas opciones de universidades públicas federales que ofrecen esta licenciatura y por el prestigio de la universidad.

Es así que la Licenciatura en Derecho es la que más población de estudiantes recibe, y para nadie es sorpresa que se acomoden en grupos de aproximadamente 60 alumnos.

Esta población que se inscribe en la Licenciatura en Derecho en su mayoría son jóvenes provenientes de distintas instituciones del nivel medio superior con distintos conocimientos y habilidades académicas; además de intereses, gustos y motivaciones que tuvieron para inscribirse en la Licenciatura en Derecho, también son jóvenes que han llegado con mucho y/o poco de lo que es el Derecho, pero seguramente con muchas expectativas del beneficio de una licenciatura.

Finalmente, de los alumnos es necesario mencionar que para muchos es la primera oportunidad de ser responsables de su movilidad, economía, tiempo y disposición, lo que también les conlleva nuevas experiencias. Estas son algunas de las características de los estudiantes universitarios con los que diariamente se relacionan los docentes.

La enseñanza y el aprendizaje son procesos que no se dan en automático y teniendo como campo de conocimiento una disciplina en constante movilidad, tan

criticada y necesaria como es el Derecho, docentes y alumnos participan de lo que se pretende enseñar (o aprender) con base a un esquema estructurado de materias, tiempos y actividades contenidas en el Plan de estudios.

2.5.1 Plan de Estudios. Los retos

La intención de presentar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón es para conocer la concepción de Derecho (qué enseñar) que guía su finalidad (para qué enseñar) y cómo lo enseña. Preguntas que me han ayudado a presentar modelos de enseñanza del Derecho, pero ahora analizando el discurso institucional. Con el cual será más fácil contextualizar las voces de los docentes que se mueven entre lo escrito y lo hecho.

El Plan de Estudios de una licenciatura determina los qué, por qué, cómo, cuándo y para que de la enseñanza de una disciplina, para ejercerla profesionalmente y participar en la comunidad. Para lograrlo se formulan ideales a alcanzar, se plantea su actual misión y el futuro que se desea alcanzar.

Los programas de estudios contenidos en el Plan describen la jerarquización y la secuencia de contenidos, proponen metodologías y criterios de evaluación acorde a lo que se pretende alcanzar de cada tema; y finalmente pero no menos importante, describen el perfil del docente adecuado para cada asignatura.

En la FES Aragón la Licenciatura en Derecho actualmente se guía por el Plan de Estudios aprobado el 9 de abril del 2008 por el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales. Está acreditado por el Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A.C., lo que avala la mejora educativa a partir del cumplimiento de ciertos criterios:

Es a través de la medición de indicadores acorde a las necesidades del mercado y a la optimización de recursos en las propias instituciones y sus programas, que el CONAED busca fomentar que estas cumplan con su misión y objetivos y que además realicen cambios significativos de acuerdo a las necesidades sociales presentes y futuras (Proceso de acreditación, CONAED, s. f.).

En la presentación de la licenciatura, la misión y visión, se declara el mismo objetivo: Formar profesionistas de manera integral con un fuerte compromiso social, que intervengan con sus conocimientos jurídicos, habilidades y actitudes reflejando un alto nivel académico.

En la presentación manifiesta los valores del profesional en Derecho:

...con una sólida conciencia de su responsabilidad y compromiso social para el logro de los fines y principios de esta área del conocimiento, entre ellos la justicia, la equidad, el bien común y la paz social... Además de defender con honestidad, lealtad y decoro los principios fundamentales de esta disciplina (Presentación de la Licenciatura en Derecho, 2014, FES Aragón).

El compromiso con los alumnos se presenta en la misión: “Acrecentar los conocimientos jurídicos así como los valores de nuestros alumnos para convertirlos en verdaderos profesionistas”¹.

En la visión, menciona el ideal que se tiene del cómo y para que enseñar Derecho: “La Licenciatura en Derecho, que se imparte en la FES Aragón, se caracteriza por su programa de alto nivel académico, dado que contiene asignaturas que forman al estudiante de manera INTEGRAL”.

Importante es que entre la misión y la visión hace explícita una serie de valores, que parecen dar peso al aspecto ético y moral de la formación integral que los alumnos adquirirán a lo largo de los diez semestres de la licenciatura: Justicia, Deber, Tolerancia, Libertad, Probidad, Estudio, Valor y Templanza. La pronunciación de estas palabras hace suponer que al menos en su enseñanza estarán presentes a lo largo de la licenciatura.

Conocer el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho me lleva a analizar la estructura, finalidades y formas de actuar que el docente debe conocer y transmitir a los jóvenes, para comprender las construcciones que

¹ Todos los entrecomillados son fragmentos tomados de la página web de la FES Aragón, en el apartado de Licenciaturas, Derecho

realizan los docentes entre el deber que tiene ante cumplir el Plan de estudios y las decisiones que toman en el aula.

El concepto de Derecho que pretende enseñarse en la FES Aragón es posible entenderlo desde la estructura jerárquica y secuencial de las materias contenidas en el Plan de Estudios. Presento una descripción en el apartado: Materias, ¿qué enseñar?, comentando a qué materias se les da mayor peso y cómo se vinculan desde la teoría y la práctica.

El para qué de la enseñanza del Derecho entendida como su finalidad, es reflejado en el ideal del perfil de egreso que se divide en etapas de formación con base al orden de las materias. En el apartado: Perfil profesional, ¿para qué enseñar? Se analizan las etapas de formación del alumno/profesional que se pretenden alcanzar conforme se avanza en las áreas formativas del Plan de estudios.

Finalmente, se concluye este capítulo presentando la Metodología, ¿cómo enseñar?, con los mecanismos para impartir cada asignatura, las técnicas de enseñanza y los criterios para evaluar que el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón considera adecuadas para la enseñanza de la disciplina. En este último apartado también se presenta el ideal de profesor encargado de cumplir con la visión pretendida de una formación integral.

2.5.1.1 Materias, ¿qué enseñar?

El Plan de estudios contempla un total de 66 materias, guiadas por cuatro ciclos formativos: Básico, Formativo, de Apoyo y Pre-especialización. 46 materias son obligatorias y de las veinte obligatorias electivas los alumnos eligen tres de la orientación que sea de su interés (Civil, Penal, Constitucional, Mercantil, Internacional o Fiscal). En total el alumno debe cursar 49 materias, que

representan un total de 430 créditos², 415 de materias obligatorias y 15 de optativas.

Tabla 5 Mapa Curricular por semestre de la Licenciatura en Derecho

Semestre	Asignaturas				
1º	Introducción al Estudio del Derecho	Derecho Romano I	Teoría Económica	Sociología	Técnicas de la Investigación
2º	Derecho Civil I	Derecho Romano II	Historia del Pensamiento Económico	Teoría del Estado	Metodología Jurídica
3º	Derecho Civil II	Historia del Derecho Mexicano	Derecho Penal I	Derecho Constitucional	Deontología Jurídica
4º	Derecho Civil III	Derecho Mercantil I	Derecho Penal II	Garantías Individuales y Sociales	Teoría del Proceso
5º	Derecho Civil IV	Derecho Mercantil II	Derecho Procesal Penal	Derecho Administrativo I	Derecho Procesal Civil
6º	Derecho Notarial y Registral	Derecho Mercantil III	Práctica Forense de Derecho Penal	Derecho Administrativo II	Práctica Forense de Derecho Privado
7º	Derecho Ambiental	Régimen Jurídico del Comercio Exterior	Derecho Agrario	Práctica Forense de Derecho Administrativo	Derecho del Trabajo I
8º	Derecho de la Seguridad Social	Derecho Internacional Público	Derecho Fiscal	Amparo	Derecho del Trabajo II
9º	Filosofía del	Derecho	Práctica	Práctica	Práctica

² Crédito es la unidad de valor o puntuación de una asignatura

10º	Derecho Internacional Privado	Forense de Derecho Fiscal	Forense de Amparo	Forense del Derecho del Trabajo
	Seminario de Tesis	Obligatoria de Elección I	Obligatoria de Elección II	Obligatoria de Elección III

FUENTE: Plan de Estudios, Licenciatura en Derecho, FES Aragón, 2014.

Las materias se presentan transversalmente en áreas de conocimientos: Histórica-Jurídica-Filosófica, Civil, Socio-Económica, Metodológica, Constitucional, Penal, Mercantil, Garantías Individuales y Sociales y Amparo, Procesal, Administrativa, Internacional, Agraria, Laboral y Fiscal.

Los primeros cinco semestres están enfocados en los aspectos teóricos de la construcción del concepto de Derecho: fundamentos, antecedentes, evolución, términos jurídicos, legislación, organismos, etc. A partir del sexto semestre se incluyen las seis materias prácticas diferidas hasta el noveno semestre. En el décimo y último semestre el alumno debe cursar el Seminario de Tesis, del Ciclo de apoyo. Materia llamada seminario pero que se imparte en modalidad de curso. Pertenece al área de conocimiento Metodológica y es de tipo teórica; el objetivo es proporcionar los conocimientos necesarios para la elaboración de un proyecto de tesis con métodos de investigación y orientaciones filosóficas del Derecho. También considera los elementos que le darán presentación (formato, redacción, ortografía, etc.).

En este último semestre deben tomarse las materias obligatorias de elección. En semestres anteriores se les dio un acercamiento básico con mínimo una materia teórica.

Cuadro 6 Asignatura obligatorias de elección por orientación, Licenciatura en Derecho

Orientación	Asignaturas obligatorias de elección
Penal	Criminología
	Delitos Especiales
	Derecho Penitenciario
	Medicina Forense

Fiscal	Derecho Aduanero
	Derecho Empresarial
	Introducción a la Contabilidad
Mercantil	Derecho Bancario y Bursátil
	Derecho de Seguros y Finanzas
	Concursos Mercantiles
Internacional	Derecho Aeronáutico
	Derechos Humanos
	Derecho Marítimo
Civil	Sistemas Jurídicos Contemporáneos
	Derechos de Autor y de la Propiedad Industrial
	Derecho de Protección al Consumidor
	Elaboración y Redacción de Contratos Civiles
Constitucional	Derecho Electoral
	Derecho Municipal
	Teoría Política

FUENTE: Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, FES Aragón, 2014.

En cuanto a ciclos de formación y áreas de conocimiento: El ciclo básico se conforma de ocho materias que a excepción de Filosofía del Derecho que se imparte en noveno semestre, se imparten en los primeros tres semestres. Seis materias pertenecen al área de conocimiento Histórica-Jurídica-Filosófica. Una al área de conocimiento Socio-Económica y otra a la Metodológica.

El ciclo llamado formativo, es el de mayor carga académica con 34 materias divididas por área de conocimiento de la siguiente manera: Civil (5), Constitucional (2), Penal (2), Mercantil (3), Garantías individuales y sociales y Amparo (2), Procesal (9), Administrativa (3), Internacional (3), Agraria (1), Laboral (3) y Fiscal (1).

El ciclo de apoyo se integra de tres materias. Historia del Pensamiento económico, del área de conocimiento Socio-económica, en el segundo semestre; y dos materias del área Metodológica: Metodología Jurídica, también en el segundo semestre y Seminario de Tesis en el último semestre.

Finalmente, en el ciclo de pre-especialización, las veinte materias disponibles son en modalidad curso y de tipo teórico, a excepción de Elaboración y Redacción de Contratos Civiles que es modalidad taller y de tipo práctica.

Cuadro 7 Mapa curricular de la Licenciatura en Derecho, por ciclos formativos y áreas de conocimiento.

Área de conocimiento	Ciclos de formación			
	Básico	Formativo	De Apoyo	De pre-especialización
Histórica-Jurídica-Filosófica	Introducción al Estudio del Derecho Romano I Derecho Romano II Historia del Derecho Mexicano Deontología Jurídica Filosofía del Derecho			
Socio-Económica	Teoría Económica		Historia del Pensamiento Económico	
Metodológica	Técnicas de la Investigación		Metodología Jurídica Seminario de Tesis	
Civil		Derecho Civil I Derecho Civil II Derecho Civil III Derecho Civil IV Derecho Notarial y Registral		Derechos de Autor y de la Propiedad Industrial Derecho de Protección al Consumidor Elaboración y Redacción de Contratos Civiles
Constitucional		Teoría del Estado Derecho Constitucional		Derecho Electoral Derecho Municipal Teoría Política
Penal		Derecho Penal I Derecho Penal II		Criminología Delitos Especiales Derecho Penitenciario Medicina Forense

Mercantil	Derecho Mercantil I	Derecho Bancario y Bursátil
	Derecho Mercantil II	Derecho de Seguros y Finanzas
	Derecho Mercantil III	Concursos Mercantiles
Garantías Individuales y Sociales y Amparo	Garantías Individuales y Sociales	
	Amparo	
Procesal	Teoría del Proceso	
	Derecho Procesal Penal	
	Derecho Procesal Civil	
	Práctica Forense de Derecho Penal	
	Práctica Forense de Derecho Privado	
	Práctica Forense de Derecho Administrativo	
	Práctica Forense de Derecho Fiscal	
	Práctica Forense de Amparo	
	Práctica Forense del Derecho del Trabajo	
	Derecho Administrativo I	
	Derecho Administrativo II	
	Derecho Ambiental	
	Régimen Jurídico del Comercio Exterior	
	Derecho Internacional Público	Derecho Aeronáutico
	Derechos Humanos	
	Derecho Marítimo	
	Sistemas Jurídicos Contemporáneos	

Agraria	Derecho Internacional Privado	
	Derecho Agrario	
Laboral	Derecho del Trabajo I	
	Derecho de la Seguridad Social Derecho del Trabajo II	
Fiscal	Derecho Fiscal	Derecho Aduanero Derecho Empresarial Introducción a la Contabilidad

FUENTE: Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, FES Aragón, 2014. Elaboración propia.

El programa de cada materia incluye la ficha técnica de la materia, objetivo general del curso y el temario (antecedentes y objetivos particulares), que por lo general es ampliamente descriptivo y detallado. Incluye una bibliografía básica (en Derecho Romano I y II, manuales y diccionarios), una bibliografía complementaria y la legislación correspondiente a la materia. Debido a la carga académica de cada temario, el Plan de Estudios recomienda que el alumno dedique tiempo completo a sus estudios.

Los temarios consultados conciben al Derecho como un gran sistema de principios, etimologías, definiciones, conceptos, tipos, elementos, clasificaciones y teorías que deben ser aplicados. La vinculación entre materias por ciclos formativos y áreas de conocimiento durante los diez semestres, pretenden que los jóvenes analicen y reflexionen la teoría de cada rama del Derecho para ser aplicada a casos concretos en las materias correspondientes, es decir, la mitad de la licenciatura es completamente teórica para después combinar materias teóricas y práctica. Se concluye con un semestre de especialización enfocado a cristalizar la teoría y la práctica en la preparación de una tesis.

2.5.1.2 Perfil profesional, ¿para qué enseñar?

Cumplir el perfil profesional descrito en el Plan de Estudios es la culminación de la licenciatura y se reconoce mediante la titulación, proceso que avala que se ha cumplido satisfactoriamente académica y administrativamente con lo solicitado por las autoridades correspondientes.

En la presentación de todas las licenciaturas se describen habilidades deseables en los aspirantes, y en la Licenciatura en Derecho no es la excepción, por el contrario es la que más profundizó en su ideal de aspirante. En su perfil de ingreso se solicita que tenga conocimientos de historia, cultura, un poco de latín, nociones de Derecho Positivo Mexicano y conocimientos elementales de Ética y Deontología.

Que conozca técnicas de investigación y tenga aptitudes y habilidad de análisis, síntesis, pensamiento abstracto, lógica deductiva, además de habilidad para interrelacionarse con otras personas y capacidad para adquirir conocimientos inherentes al desarrollo del país.

Como actitudes deseables de los aspirantes se espera que tenga interés constante por el estudio, que actúe con decoro y respeto, ser disciplinado, que demuestre respeto por la dignidad humana, responsabilidad y discreción, cuidadoso en su persona, que participe activamente en el proceso de interacción, deseo de superación y otras más.

Pero la única manera que se tiene para saber si el alumno cumple los requisitos solicitados, que no son condicionantes para su ingreso, es la sinceridad de los alumnos al responder un cuestionario sobre características socioeconómicas, habilidades e intereses de aprendizaje, interés en la licenciatura, formación complementaria, académica, cultural y deportiva (Cfr. Cuestionario para alumnos de primer ingreso, Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, FES Aragón, UNAM, 2014).

Sin duda habrá personas que cumplan los requisitos que la licenciatura solicita para su desarrollo exitoso, pero las evidencias de la formación académica y personal en el nivel medio superior, representan un gran reto para cubrir dicho perfil.

En el perfil intermedio se avanza conforme se cumplen los ciclos de formación: básico, formativo, de apoyo y de pre-especialización. En el apartado anterior presenté la estructura de las materias por semestre y por áreas de conocimiento y ciclos de formación. En este apartado presento cuál es la finalidad de cada ciclo en la formación de los Licenciados en Derecho de la FES Aragón.

Para el ciclo básico, las materias teóricas ayudarán a que el alumno tenga desarrollado un criterio lógico jurídico y los elementos básicos para interpretar y comprender el lenguaje jurídico. Dentro de las materias de este ciclo se encuentran dos propiamente filosóficas (o mejor dicho, las únicas que abordan explícitamente la filosofía): Deontología Jurídica (en 3º semestre) y Filosofía del Derecho (9º semestre). La primera enfocada a la actuación adecuada del profesionista del Derecho; y la segunda, descriptiva de la Filosofía, de su estructura y del vínculo con el Derecho.

Estas materias son consideradas meramente teóricas por los alumnos y en el resto de las materias no se hace referencia a sus contenidos (cfr. Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho). Son las materias que los *Critical Legal Studies* identifican como periféricas (enfocadas teóricamente al aspecto político-moral del Derecho), que resultan ser materias de poca atención curricular, pero que por su contenido son de importancia y trascendencia para la práctica del Derecho:

Con frecuencia la filosofía está mal coordinada y fragmentada. Su imperio no es siempre sospechado incluso por sus súbditos. Ni el abogado ni el juez, al presionar sobre una línea o al retirarse sobre otra, está consciente en todo momento que es la filosofía la que lo obliga a ir hacia adelante o hacia atrás. No obstante, el impulso está ahí. Si no podemos escapar a las Furias, haremos bien en tratar de entenderlas (Cardozo, B., 1924 en Flores, 2006, p. 59).

Al concluir el ciclo formativo, se supone que el alumno tendrá los conocimientos teórico-prácticos "...con los cuales podrá dar solución a los problemas planteados en clase" (Requisitos y perfiles, Licenciatura en Derecho FES Aragón, 2014). El ciclo abarca del primer al quinto semestre son materias teóricas y a partir del sexto se incluyen las prácticas. De 34 materias que conforman este ciclo, sólo seis son de tipo práctico.

Aunque en algunas materias dentro de este ciclo (del área de conocimiento Civil), los Mecanismos para impartir la asignatura proponen dar solución a problemas prácticos planteados por el profesor utilizando el Método de casos, que trabaja con lógica inductiva para entender la ley decretada, es común en el resto de las materias separar la formación teórica y práctica.

La lógica de primero enseñar la teoría, responde a considera que se debe tener el fundamento, la generalidad del conocimiento (en este caso, jurídico) para después saberlo aplicar en casos particulares, la práctica.

Esto es consecuencia de "...la ilusión de que las facultades de Derecho no pueden enseñar experiencia porque ésta sólo se aprende en el mundo profesional y en la vida diaria..." (Flores, 2006, p. 65). De ahí que los temarios sean tan amplios y el método para impartir materias principalmente se centre en la exposición de información por parte del docente. El ciclo de apoyo resulta interesante, según el perfil intermedio para los alumnos de la licenciatura:

Al término del ciclo de apoyo, el estudiante poseerá conocimientos que le permitirán comprender la situación socioeconómica del país y su relación con el Derecho; por otra parte, se le dotará de instrumentos metodológicos orientados al avance académico y profesional, incorporándolo a la investigación jurídica (Requisitos y perfiles, Licenciatura en Derecho FES Aragón, 2014).

Inseparable es el Derecho de la situación histórica, social y política del país, como indispensable es el conocimiento, habilidad y gusto por la investigación jurídica que debe manejar el Licenciado en Derecho. Sólo una combinación

adecuada de materias teórico-prácticas podrían dar las bases para construir el ideal propuesto en el perfil del alumno.

Pero para cumplir el perfil del ciclo de apoyo, el Plan de Estudios cuenta con tres materias, la primera es Historia del Pensamiento Económico que describe la evolución de esquemas, teorías y postulados económicos; le antecede Teoría económica y son las dos únicas materias del área Socio-económica. No hay materia subsecuente que explicita una vinculación con la actual situación socioeconómica del país.

Las otras dos materias del ciclo de apoyo son del área Metodológica: Metodología Jurídica y Seminario de Tesis. El sus contenidos se ofrece conceptos, modelos, métodos y técnicas metodológicas, así como el proceso y formato para iniciar y concluir un proyecto de investigación. Son materias de tipo teórico y se les asignan la mitad de horas a la semana que al resto de las materias obligatorias.

Además de que realizar investigaciones es de las principales sugerencias de las que se auxilia el Plan de Estudios para la enseñanza del Derecho, el gusto por la investigación aún se encuentra limitado.

El perfil intermedio concluye con el ciclo de pre-especialización, para este punto los alumnos ya habrán decidido por una de las seis orientaciones a elegir (Civil, Penal, Constitucional, Mercantil, Internacional o Fiscal) y "...poseerá conocimientos teórico-prácticos especializados... [Así mismo] las herramientas fundamentales para un mejor desarrollo profesional, ya sea en el sector público, en el privado, o bien, como abogado postulante" (Requisitos y perfiles, Licenciatura en Derecho FES Aragón, 2014). Las materias de este ciclo son teóricas pero se apoyan de resolver casos prácticos propuestos por el profesor, investigaciones temáticas o la elaboración de formatos.

Resulta evidente la importancia del conocimiento teórico-práctico jurídico para concretar el perfil profesional del Licenciado en Derecho de la FES Aragón. Para este perfil se pretende que los alumnos cuenten con las habilidades para evaluar la eficacia de las normas en el contexto social, y en caso necesario

modificarlas “...con una conciencia dinámica relacionada con los cambios sociales” (Requisitos y perfiles, Licenciatura en Derecho FES Aragón, 2014).

Pero dentro de la visión del Plan de Estudios se hace mención de una formación integral de los egresados, entendiéndose que no sólo cumplen con el carácter informativo sino que poseen una forma de ver la realidad y un sentido de lo que implica ser Licenciado en Derecho que les hace necesaria la participación social.

Desde la misión hasta el perfil profesional se hace alusión a la conformación de una sólida ética personal, que se refleja en su pensar y actuar profesional. La formación del Licenciado en Derecho de la FES Aragón está enfocada a la aplicación teórica-práctica del Derecho, es decir, que el alumno al egresar posea un criterio jurídico que le permita ser coherente entre lo establecido por el Derecho y la realidad que le toca vivir.

El Plan de Estudios cita también habilidades de comunicación interpersonal, diálogo, debate y trabajo en equipo que les ayudaran a los futuros licenciados en su vinculación profesional con la sociedad en la que se está formando y a la que deberán atender.

Sin embargo, dentro de las materias no existe ningún tema que se enfoque en el desarrollo del liderazgo, de la habilidad para la toma de decisiones, para el debate ni para la “facilidad de trato social y de trabajo en equipo”. Tampoco hay objetivos explícitos enfocados a desarrollar el “buen manejo emocional” de los futuros Licenciados en Derecho.

La evidencia parece demostrar que al no estar presente en el contenido explícito pero si en las finalidades del perfil profesional del Plan de Estudios, muchas habilidades y actitudes del alumno tendrán que ser transmitidas por el profesor. Preocupa también que el tema de los valores, tan ampliamente comentado en los apartados de la presentación y perfiles, sean conceptos contenidos en un par de materias.

Si hay conocimientos que los futuros licenciados en Derecho deben conocer pero no está explicitado en objetivos y temarios del Plan de Estudios, ¿cómo se espera que los docentes transmitan esos conocimientos, habilidades, actitudes y valores a los alumnos para una formación integral?

2.5.1.3 Metodología, ¿cómo enseñar?

Con hablar de metodología se hace referencia a la planeación y coordinación de cómo se pretende llegar a un objetivo propuesto, sobre una fundamentación lógica que guíe el proceso y valore los resultados. En el caso de la metodología de enseñanza se debe mantener presente los principios y finalidades que guían los conocimientos, habilidades y actitudes deseadas.

Desde los objetivos, la estructura de técnicas, métodos, ambientes, tiempos, dinámicas, estrategias, etc., que faciliten la enseñanza del docente, hasta la valoración del aprendizaje del alumno.

En el caso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón, el concepto de Derecho (¿qué enseñar?) esta entendida como un conjunto de información que el alumno debe comprender para enfocarla en casos prácticos. Lo que se refleja en gran cantidad de materias con amplios temarios.

Se enseña el Derecho (¿para qué enseñar?), principalmente para formarse un criterio jurídico que comprenda la teoría del sistema, para aplicar lo necesario a beneficio del cliente. La teoría se profundiza con basta información en cada temario, pero la formación del criterio jurídico, requiere su comprensión y el desarrollo de habilidades diversas. El reto, es desarrollar los valores y actitudes necesarias para que ese criterio sea una vía para la transformación política, social, cultural y económica del país.

Es la propuesta metodológica de enseñanza la que guía y propone acciones para lograr la formación integral, mencionada desde la presentación del Plan de Estudios. Las propuestas que acompañan a cada materia son: los Mecanismos para impartir cada asignatura, las Técnicas de enseñanza y los

Elementos de evaluación. En este apartado está incluido el Perfil profesiográfico del profesor que se incluye en cada asignatura.

➤ **Mecanismos para impartir la asignatura**

Son las sugerencias que el Plan de estudios propone para que los docentes impartan el temario de las materias. Varían poco entre materias. Para la impartición de materias teóricas (40 obligatorias y 19 de pre-especialización) son:

- Lecturas previas de cada tema.
- Elaborar síntesis en cada uno de los temas en fichas de trabajo.
- Realizar cuestionarios de cada uno de los temas.
- Es conveniente encomendar trabajos de investigación que propicien que el alumno profundice en lo revisado en clase.
- No hacer una exposición demasiado prolongada.
- Destacar las partes más importantes con inflexiones de voz.

En algunas materias teóricas como Derecho Agrario, que no tiene complemento práctico se sugiere:

- Visitar un ejido para constatar físicamente su organización.
- Elaborar por escrito una demanda de amparo en materia agraria.

En las materias teóricas que tienen un complemento práctico y en materias de tipo práctico (que en el temario considera la elaboración de formatos y redacción de solicitudes) se sugiere:

- Resolver casos prácticos planteados por el profesor.
- Visitas a sedes relacionadas a la materia. (Por ejemplo, en la materia Régimen Jurídico de Comercio Exterior se sugiere visitar la Secretaría de Economía y la Cámara Nacional de Comercio. Para la materia Derecho del Trabajo I se sugiere visitar las juntas de Conciliación y Arbitraje y la Secretaría del Trabajo).
- La técnica de seminario.

Cabe mencionar que sólo en las materias del área de conocimiento Civil se hace referencia a métodos específicos, por ejemplo se recomienda el “case method”:

...se recomienda presentar ante los estudiantes casos concretos, hipotéticos o no, con el objeto de que analicen y procedan a su solución, profundizando en las normas positivas vigentes y en la jurisprudencia existente, a efecto de que adquieran práctica en razonar como abogados o jueces (Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, 2008, tomo II, p. 239).

Se recomienda el método comparativo “...que se caracteriza por formar el espíritu crítico de los estudiantes al permitirles contrastar nuestras instituciones con otros existentes en diversos ordenamientos jurídicos” (Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, 2008, tomo II, p. 397). Los juicios simulados y dinámicas de grupo son otras propuestas.

El temario resulta bastante amplio por lo que en algunos programas, dentro de los Mecanismos para impartir la asignatura, se recurre a la experiencia del docente para destacar lo más relevante del temario, completando con investigaciones por parte de los alumnos:

Asimismo, el profesor, en ejercicio de su libertad de cátedra, estará facultado para seleccionar de los contenidos que integran el programa, aquellos que considere más relevantes o fundamentales y que, por lo tanto, deben 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 investigación o por aquellas actividades extraescolares que el maestro determine para cubrir la totalidad de los contenidos del programa (Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, 2008, tomo III, p. 73).

En realidad son pocas las materias que incluyen mecanismos para impartir la asignatura que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas y

expresivas de los alumnos. Las mencionadas son: Debates, discusiones en clase y exposición por equipos. Pero el poco tiempo de las clases y la cantidad de alumnos por grupo hacen poco posible su implementación.

➤ **Las técnicas de enseñanza**

Las técnicas de enseñanza refuerzan los comentados mecanismos para impartir las asignaturas, que resultan ser acordes al modelo tradicional:

- Exposición oral
- Exposición audiovisual
- Ejercicios dentro de clase
- Ejercicios fuera del aula
- Seminarios
- Lecturas obligatorias
- Trabajos de investigación
- Prácticas de campo (algunas materias)
- Otras: a criterio del profesor

Los mecanismos para impartir clases y las técnicas de enseñanza propuestas en el Plan de Estudios, con algunas excepciones, privilegian la transmisión de información. Martin Böhmer (1999) en la introducción de su libro *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, que si bien hace referencia al modelo norteamericano, sus observaciones resultan aplicables a nuestros sistemas jurídico y educativo en cuanto identifica la estructura pasiva de la clase:

Si de lo que se trata es de contar lo que dicen los textos y comprenderlos, la enseñanza es una actividad descriptiva: los alumnos deben conocer y entender lo más claramente posible el contenido del sistema jurídico. La discusión crítica y la investigación empírica o normativa no tienen cabida en este esquema. No deben sorprender la carencia de aulas que permitan un diálogo al estilo de los seminarios, la falta de espacios para el debate, y la inexistencia de clases y evaluaciones que tiendan a entrenar en la

resolución de casos, en el análisis crítico de textos legales o en la defensa de algún cliente (en Flores, 2006, p. 53-54).

Del cómo se enseñe depende mucho lo que aprenderá un joven. Pero sin duda puede enriquecerse con la participación activa de todos los alumnos:

...el hecho de que los estudios puedan ser a la vez teóricos y prácticos depende de que el método de enseñanza favorezca que tanto unos como otros contribuyan a enriquecer el diálogo en las aulas al compartir sus experiencias con los demás (Flores, 2006, p. 66).

Muchos de los mecanismos y técnicas para impartir la clase responden a los principios de la enseñanza tradicional que pueden ser útiles si con ello logran el aprendizaje. Pero las pocas propuestas que salen del esquema para que los alumnos se apropien de la teoría ejemplificándola, está limitada por las condiciones de tiempo en el aula, la cantidad de contenidos por materia y el número de alumnos por grupo.

Es importante recordar que lo descrito en el Plan de Estudios son sugerencias que pueden resultar útiles para quienes se inician en la enseñanza, pero no son restrictivas de otras posibilidades, así lo demuestra al respetar la libertad de cátedra del docente.

➤ **Elementos de evaluación**

Los Elementos de evaluación propuestos son los mismos para todas las asignaturas:

- Exámenes parciales
- Exámenes finales
- Trabajos y tareas fuera del aula
- Participación en clase
- Asistencia a clase
- Otras: a criterio del profesor

Se incluyen en materias prácticas:

- Asistencia a prácticas
- Solución de casos prácticos por los alumnos

En cuanto a evaluación de las materias del área formativa Civil, además de lo anterior se agrega: "...así como la evaluación por competencias a través de pruebas de solución de casos prácticos de calificación flexible, atendiendo a la interpretación jurídica de la norma" (Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, 2008, tomo II, p. 319). La evaluación por competencias sería adecuada, si todo el modelo de enseñanza fuera coherente con los principios de la educación basada en competencias.

La evaluación es un tema difícil porque debe valorar lo aprendido por los alumnos para respaldar que se encuentran en condiciones de continuar con las siguientes materias. Tema que comúnmente es resuelto con exámenes que demuestran los errores, pero poco se hace para darles seguimiento y menos posible cuando son de 60 personas con ritmos de aprendizaje distintos.

La evaluación de valores y actitudes queda completamente a criterio del docente, generalmente se resuelve al considerarlos como conceptos dentro del contenido de la materia, porque los alumnos por lo general no están acostumbrados a que se les evalúe más allá de la información que puedan repetir. Intentar otras alternativas puede ser visto como más trabajo porque los parámetros para evaluar dependerían de la experiencia y creatividad del docente, lo que también puede confrontarlo con los alumnos.

Es contradictorio hacer explícita una formación integral en el perfil profesional del Licenciado en Derecho y no facilitar los medios y recursos para su desarrollo confiando en la decisión de quienes no tienen la obligación (más que moral) de hacerlo.

➤ **Perfil profesiográfico del profesor**

Finalmente, el Perfil profesiográfico del profesor es igual para todas las asignaturas con la variante de la formación profesional en unas materias.

1. Poseer título de Licenciado en Derecho (En materias como filosofía, puede ser Licenciado en Filosofía, pero con formación jurídica; en la materia de Técnicas de investigación, puede ser Licenciado en Pedagogía o cualquier licenciatura en la que haya participado en cursos que involucren actividades de investigación).
2. Poseer conocimientos y experiencia profesional relacionados con los contenidos de la asignatura.
3. Tener vocación para la docencia y una permanente actitud educativa a fin de formar íntegramente al alumno.
4. Poseer conocimientos y experiencia pedagógica referente al proceso de enseñanza y de aprendizaje para:
 - Aplicar recursos didácticos
 - Motivar al alumno
 - Evaluar el aprendizaje del alumno con equidad y objetividad.
5. Tener disposición para su formación y actualización, tanto en los conocimientos de su área profesional como en los pedagógicos.
6. Identificarse con los objetivos educativos de la Institución y hacerlos propios.
7. Tener disposición para ejercer su función docente con ética profesional para:
 - Observar una conducta ejemplar tanto dentro como fuera del aula.
 - Asistir con puntualidad y constancia a sus cursos.
 - Cumplir con los programas vigentes de la o las asignaturas que imparta.
8. Apoyar las actividades académicas que organice la Jefatura de la Carrera, relacionadas con la asignatura.

El perfil es completo en cuanto solicita de sus docentes: formación jurídica, experiencia en la materia, la habilidad y disposición para la enseñanza, además de ser la imagen íntegra del Licenciado en Derecho que el alumno debe aprender.

Por un lado, es un reto cuando lo que se quiere es un profesional consciente de sus acciones, con buen manejo emocional y que sepa trabajar en forma multidisciplinar; y donde la responsabilidad de lograrlo queda en los

docentes “...se nos pide forma profesionales, que permitamos la consolidación de estilos de vida y ocupación en los jóvenes, pero que nos abstengamos de influir en sus vidas” (Blanco, 1982, p. 32).

Es una gran responsabilidad la que se le está adjudicando al docente en Derecho de la FES Aragón, pero en el momento de reconocer que la mayoría de los profesores asisten a la Facultad a una o dos clases a la semana, es de cuestionar la formación profesional para la docencia con la que desarrollan su práctica educativa. Böhmer (1999) expresa:

Los profesores no son docentes profesionales, en el sentido de que su tarea universitaria se parece más a un hobby que a una actividad que demanda una intensa dedicación. Para ellos, la enseñanza del Derecho es una tarea subordinada a la principal que es, en general, la de trabajar como abogado o juez... (En Flores, 2006, p. 53).

Por otro lado y adelantando un poco el contenido del capítulo tres, quiero compartir que hay docentes que superan por mucho lo propuesto y realizan duras críticas a quienes no están cumpliendo con uno o más de los requisitos numerados. Son personas que se definen como docentes más allá de lo propuesto en el perfil profesiográfico del Plan de estudios, porque sienten un compromiso con sus alumnos y con ellos mismos, por saberse Licenciados en Derecho y académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 3. Ser docente en la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón.

Lograr que una persona aprenda ciertos contenidos (conceptos, procesos, actitudes) en cierto tiempo, es un reto que pocos aceptan. Ser docente para muchos significa responsabilidad y compromiso con quienes se comparte el aula. Es mucho trabajo fuera de la escuela y a veces es frustración por el poco reconocimiento a su trabajo. Para los docentes universitarios implica una forma de participación en la vida social y para algunos es su forma de retribuir a la Universidad y motivo de orgullo.

En el capítulo anterior presenté las características generales de la universidad y las particularidades de la enseñanza del Derecho. En este último capítulo los participantes toman la palabra para compartir lo que han construido en el contexto descrito. En los siguientes apartados se dará evidencia de los imaginarios psíquicos y socio históricos que se articulan y reflejan en los significados y sentidos que profesores construyen con y para su práctica educativa.

Hay afirmaciones, dudas, críticas y propuestas que en cada docente adquieren sentido por las relaciones, las experiencias y la reflexión que responde a sus propios imaginarios de lo que es ser docente en la Licenciatura en Derecho en la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

Encontraremos contradicciones entre las voces de los participantes y a veces pareciera que entre sus propias palabras, pero al dejarlos hablar encontramos (narrador y lector) que no es por tratar de cubrir un verdadero pensamiento, sino porque al decirlo redescubren lo que hacen.

La primera parte del capítulo “Docente universitario” nos adentra a los significados que los participantes han construido sobre la docencia y las relaciones con los alumnos. Los motivos que tuvieron para entrar al aula y las razones para permanecer en una profesión de gran responsabilidad social y mucho trabajo personal. Están presentes narraciones sobre la satisfacción de ser docentes pero también los desafíos de la educación superior y sus preocupaciones sobre los futuros profesionales del Derecho. También en este apartado empieza a ser visible el sentido que los docentes le otorgan a lo que hacen, no sólo por los alumnos sino por ellos mismos.

En el segundo apartado “Práctica educativa. Antes, durante y después del aula” se hacen presentes los significados y sentidos que se están construyendo en el ser docente durante la enseñanza del Derecho, que se complementa con la práctica jurídica. Las voces a veces son fragmentos de entrevistas o narraciones de lo observado en el aula. Se expresan posicionamientos, consejos, dudas, críticas y propuestas, tanto para el ambiente jurídico, como para la docencia.

Recuerdo que para la comprensión del ser docente, considero los significados como la articulación de los imaginarios psíquico (representaciones, afectos, deseos) y social (normas, valores, concepciones) que dan sentido a identificarse como docente. “...lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser “presentadas” (o re-presentadas) y cobran sentido.” (Anzaldúa, 2009, p.4-5). En el caso de los docentes de la Licenciatura en Derecho se articula los imaginarios de la docencia pero también del Derecho:

“...yo siempre les digo que yo no les pongo medio punto, porque un abogado debe ser completo. Yo no le puedo dar una asesoría a medias a mi cliente, yo no le puedo decir -Oye, sabes qué, creo que es esto-. No, no es de “creo”, debo de darle alternativas para solucionar el conflicto y al cabo yo ya le di las opciones -Ahora tu decide cuál elijas-. Ya le di todas las ventajas, ya le di todas las desventajas. Ya que decida el cliente, pero ya le di todos los pormenores. No nada más voy a hablarle a la ligera”. DDMM3

En este fragmento se hace evidente como los imaginarios de la profesión jurídica se relacionan con los significados de la práctica educativa de los docentes de Derecho. En el caso de la DDMM3, el trabajo jurídico como el docente debe

realizarse con la información adecuada, debe ser un trabajo confiable y ético. Para ella la práctica educativa que realiza y la práctica jurídica que enseña no está en suponer nada. “[El sujeto] Crea entonces un mundo organizado y organizable “para sí” (que tiende a la clausura, aunque nunca se cierra), en el que encuentra sentido él y lo que hace.” (Anzaldúa, 2009, p. 4)

El sentido que otorgamos a lo que hacemos también es la motivación que impulsa a pensar lo que se piensa y hacer lo que se hace. En cada apartado existen propuestas que docentes han ideado, algunas propuestas se han convertido en acciones que docentes ya realizan dentro del aula a partir de las valoraciones y críticas que han hecho sobre su propia práctica educativa. Son reflexiones llevadas a cabo que pueden ser retomadas o adaptadas por otros docentes para cuestionar su propia práctica. Hay otras propuestas que no se han llevado a cabo porque escapan de las manos de los participantes y requieren de la intervención de autoridades administrativas. Pero son incluidas porque abordan problemáticas que preocupan a los docentes en su propia formación y la de sus alumnos.

3.1 Docente universitario.

En este apartado presento los significados que docentes utilizan para nombrarse a sí mismos, a lo que hacen y los relatos o frases que relacionan con la docencia. El sentido de ser docente está en la lógica que cada docente encuentra en su práctica educativa, es el imaginario que justifica lo que piensan, así es expresado en el siguiente ejemplo:

“...sin embargo, es una motivación para mí, es una experiencia y un reto poder transmitir a la gran mayoría de los alumnos, el conocimiento”. DDVH4

Para él, ser docente significa (es) transmitir conocimiento, significa (es) trabajo y satisfacción; encuentra sentido a compartir lo que sabe y espera que sea a muchos. Paulo Freire se refiere a *pronunciar la palabra* como principio, medio y

fin para el diálogo. Para hacer referencia a aquello que nombramos, y que nos mantiene en contacto con nosotros mismos y con el mundo. Pronunciar el mundo es hacernos presentes. Es la apertura al diálogo por la reflexión de nuestras experiencias, que transformada en acción nos hace partícipes del mundo. Es lo que nos acerca con los demás, por lo que nos escuchamos y nos reconocemos al tiempo que reconocemos al otro:

Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu (Freire, 1970, p. 107).

Freire nos recuerda que el diálogo no es de una persona, en sus palabras hace presente la humildad para reconocer que no sabemos todo ni ignoramos todo y que “La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo” (Freire, 1970, p. 111).

Es así que el diálogo entre docentes y alumnos, compañeros en el aula y muy posiblemente en la profesión, tienen mucho que compartir. “La voz del maestro refleja los valores, ideologías y principios estructurantes que dan significado a las historias, las culturas y las subjetividades que definen y median las actividades cotidianas de los educadores” (McLaren, 1998, p.44).

Es recordar que la enseñanza no se limita a transmitir información predeterminada y que el docente no sólo es una persona que frente a un grupo tiene el objetivo de enseñar un contenido y compartir su conocimiento y experiencia. Hay personas que tienen la vocación de enseñar, hay otras que llegan a las aulas sin la intención de quedarse y hay quienes descubren que la docencia es más que transmitir información. Así lo expresan algunos docentes:

“Mi ingreso no fue inmediato. Se me hizo saber que había que esperar a que hubiera una posibilidad para que me incorporara como docente y claro está, eso no implicaba que yo dejara de venir a... insistir de esa intención de integrarme como docente de tal suerte que fueron dos años”.
DDMH4

La vocación es clara para muchos, quieren ser docentes por el imaginario que se han creado sobre la docencia. Y muchos lo han confirmado al paso de los años: "...porque no es fácil, de veras que no es fácil dar clases y andar trabajando. A veces yo tengo que interrumpir mis actividades de litigio, andar a las carreras, vengo sin comer y todo por la clase". DDVM1 sólo quien se ha asumido como docente decide asumir el compromiso y la responsabilidad que implica.

La persona que decide entrar a la docencia tal vez lo haga por cuestiones laborales o familiares, pero al final, seguir en ella, es una decisión plenamente personal. Entre los distintos motivos para entrar y las razones para quedarse, están quienes tuvieron la inquietud de ser docente desde sus años de estudiante:

"...la inquietud nace desde que concluyo la Maestría en Derecho... me llamó mucho la atención echar a andar muchas prácticas, mecánicas, métodos que se me ocurrieron mientras estudié, aplicándolas a un grupo... tratar de de cambiar una situación... del alumnado" DDVM3

En la experiencia de la DDVM3, los estudiantes se enfrentan a clases rutinarias y es parte de ser docente tener la creatividad para preparar una clase, además de la preparación académica. Otros descubrieron su pasión por la enseñanza en el momento de saberse docentes:

"[Un maestro] me pide apoyo para que impartiera la clase de Procesal Civil. Me dice -tú tienes la práctica...-. Me aventuré... recordé mis años de escuela y empecé a dar la asignatura... Ahí fue donde yo empecé a tener esa inquietud por la impartición de clases". DDMM3

Para ella la docencia no estaba contemplada como profesión y no tenía la inquietud de probar nada. Quiso probar algo nuevo y fue hasta que estuvo frente a un grupo que descubrió su gusto por la enseñanza. Tengo que decir que ella fue de las que más participo compartiendo sus opiniones y narrándome varias escenas de su aula; con su plática fluida y la emoción al contar sus experiencias confirme que los docentes de Derecho tienen mucho que decir.

Por vocación, interés, curiosidad o por descubrimiento, han llegado a estar frente a grupo de estudiantes en la Licenciatura en Derecho, para compartir su pasión por el conocimiento. "El profesorado postformal se percibe a sí mismo como un cuerpo académico apasionado, que conecta emocionalmente con aquello

que trata de conocer y comprender. ¿Cómo podríamos ya separar el momento creativo de la intensidad apasionada?” (Bohm y Peat, 1987 en Kincheloe, 2001, p. 197). Reconozco que no todos los entrevistados demostraron gran pasión por el conocimiento o por compartirlo, pero todos hablaron con seriedad sobre el compromiso que tienen al entrar al aula.

Durante las observaciones en las aulas, la mayoría de los docentes mantuvo contacto visual con sus alumnos, algunos les preguntaban llamándolos por su nombre y se mantenían en movimiento por el salón. Había preguntas, comentarios, incluso chistes, pero al final de la clase la mayoría de los docentes salieron animados, dispuestos a resolver dudas de algún alumno o ya con prisa para su siguiente clase. Tal vez sería su amabilidad habitual, pero me pareció que se sentían satisfechos de su clase.

Una característica importante de los docentes entrevistados es que se reconocen como académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México, lo que supone el compromiso de cumplir con los principios político-ideológico-cultural de la macrouniversidad, pero compartiéndolos desde su visión de mundo.

“...un modulo que doy acá en el diplomado [con opción a titulación para la Licenciatura en Derecho], les digo -a ver, realmente nos quejamos que no hay empleo que no hay nada, pero nosotros mismos lo solapamos, porque ¿qué es lo que consume usted?, ya son malinchistas, qué consumen...-. Entonces desde ahí sí les hago ver, no un partido sino que tomen la realidad, qué les va a esperar desde, desde ahorita, porque ellos por estar a la moda... olvidan que, las empresas mexicana van desapareciendo y que las extranjeras lo único que quieren son, este, burritos de carga ¿no?, o sea que no quieren profesionistas...”. DDVM1

Ser docente de la UNAM es saber que pueden transmitir a los alumnos los valores de la institución y los principios del Derecho, compartiendo un poco de sí mismos, de sus experiencias, de lo que les apasiona (como la Docencia y el Derecho) y lo que les preocupa (las malas prácticas en ambos campos).

A la DDVM1 le preocupa que los alumnos no reconozcan el contexto que se está desarrollando y que les tocara vivir, pero más aún que no reconozcan lo que ya están realizando para promover esa situación. Los docentes fuera del aula son personas con vidas propias que comparten un contexto histórico-social, donde

toman y construyen significados. Tienen la experiencia y los ejemplos para justificar sus palabras.

Existen docentes que comparten en el aula opiniones y críticas del mundo jurídico; otros en cambio, temen que el alumno confunda la opinión propia que les comparten, con su imposición y prefieren centrarse en la información de la materia: *“No imponemos nuestras ideas, no analizamos, no, simplemente comunicamos lo que ya sucedió, lo que está sucediendo y yo creo que hay un gran respeto, yo no veo a esta universidad politizada”*DDMM2. El problema no es que los docentes compartan opiniones, sino que consideren una falta de respeto ser cuestionados o contradichos por la opinión de los alumnos. El docente es un ser complejo que incluso cuando no opinan, comparte más que una materia en una hora de clase:

...el conocimiento es una construcción social, lo que significa que el mundo que habitamos como individuos esta simbólicamente construido por la mente (y el cuerpo) a través de la interacción social y depende fuertemente de la cultura, el contexto, la costumbre y la especificidad histórica (McLaren, 1998, p. 57).

Conocer los significados y sentidos que los docentes construyen en su práctica, es valioso para conocer las dinámicas de la educación superior porque “...el estudio de la forma de pensar del profesorado es el estudio del contexto cultural y de las relaciones de poder, en otras palabras de la política” (Kincheloe, 2001, p. 11). Los docentes que son conscientes del contexto y asumen una postura propia son capaces de reconocerse y compartirla, influyen en los jóvenes y trascienden a través de ellos

En las observaciones y notas que realicé en las aulas pude apreciar algunas particularidades de los docentes, por ejemplo, el DDMH1 tiene una relación relajada con el grupo y hace chistes políticos; la DDMM3 pone ejemplos con perritos, caballos y costales de frijol; admito que el DDVH2 me impresionó citando de memoria artículos, autores y las fechas de entrada en vigor de varias reformas a los artículos; y la DDVM3 que tuvo la amabilidad de apagar su celular antes de empezar la entrevista.

Hay un riesgo en la pronunciación de la palabra y es que se reproduzca hasta caer en el exceso. Es la palabrería sin acción que Freire nombra verbalismo. Hablar por hablar, ya sin fundamento ni motivo. En la narrativa, como método, se corre el riesgo de que la persona que cuenta un relato mencione sólo aquello que quiere dar a conocer, generalmente para dar una buena impresión o evitar ser juzgada. "...dado que también la historia oral, en cuanto se funda sobre la memoria –que, como sabemos es una facultad que olvida y que es de todos modos fuertemente selectiva-, tiene sus «errores», sus lugares comunes y sus mistificantes prejuicios." (Ferrarotti, 1986, p. 25)

Todos respaldaron sus respuestas con argumentos tomados de lo que conocen. Para mí fue el mejor ejemplo de lo que están siendo en las aulas: docentes que enseñan a ser Licenciados en Derecho con el criterio para defender su palabra.

3.1.1 ¿Cómo nombran lo que hacen?

En la escuela podemos aprender los términos correctos y sus características, pero muchas veces el conocimiento no es creado por la palabra correcta. En el Derecho, sus valores y actitudes son lo más complicado de transmitir, porque difícilmente se aprenden en los conceptos:

Un hombre de cultura siente más que sabe. Un abogado de cultura podrá olvidar los artículos del código y probablemente las fracciones de los artículos; pero no olvida la red, la malla de emociones jurídicas sin las que no hay Derecho. No olvida el sabor del vino aunque su memoria haya devorado la marca y el año de la cosecha (Carrancá y Rivas, 1987, p. 17).

Los docentes en la Licenciatura en Derecho sienten el compromiso de enseñar más que sólo artículos, leyes y códigos jurídicos, quieren que los alumnos aprovechen lo que les enseñan en el aula para explotar sus potencialidades y favorecer mejores situaciones en su entorno:

"...porque les digo -miren tengan algo bien claro... es a fuerza de vivir que uno va adquiriendo conocimiento, no es algo que... se genere por osmosis o por repetir reiteradamente las palabras. Es

a través de la reflexión, de la lectura, si a ustedes les cuesta trabajo y no comprenden los significados, pues tendrán que hacer labor de... tener a lado su diccionario". DDMH4

"-Que nunca se les termine [la curiosidad de preguntar] muchachos porque, nosotros estamos precisamente para preguntarnos, por eso somos pensantes ¿no?-. Ahora que estamos en Derechos Humanos, les digo -hagamos uso de todo eso que nos distingue de los demás seres vivos, la razón, el pensamiento, la voluntad-". DDVM3.

En los dos comentarios se aprecia que los docentes tratan de romper con la pasividad de los alumnos, tratando que reconozca sus cualidades pero también sus retos. Los animan y cuestionan para que se esfuercen por aprender. Habla de curiosidad, de reflexión, de buscar las herramientas que consideren necesarias para acercarse al conocimiento. Ser docente en la Licenciatura en Derecho es más que transmitir el temario. El siguiente fragmento es un poco largo pero la forma en que la profesora describe lo que hace por los chicos:

"...nosotros como maestros o profesores de Derecho nada más venimos a informarles...

En Derecho... la educación es muy tradicional... [En] nuestro temario, estos son los temas que tienes que abarcar. Entonces los muchachos ya no investigan. Les digo -les doy los elementos, miren un recurso tiene que ser así, así, así, y ustedes ahora háganlos-. ...yo les informo -ahora para este ejercicio fiscal... son estas las reglas... les estoy dando, informando de los cambios que hubo... les dejo leer...tareas, ejercicio, pero no, no cómo le diré, no los formo. Hay otros maestros que la educación si la ven como formación... maestros que dicen que -No nada más es suficiente ser abogado sino también aparentarlo-. ...les piden a los muchachos que vengan siempre de traje...

Me dicen -¿maestra no vamos a venir formales?-. -No, sólo vengan bien preparados... si es importante, ustedes lo van a saber, que en qué momento tienen que ir bien, elegantes...-. A los maestros que los obligan a venir arreglados yo se los admiro, porque es parte.

...yo vengo a cumplir con el programa...y... decirles la verdad de lo que está pasando acá a lo que está acá, en el libro...sí informarlos, prepararlos para lo que les espera allá afuera... yo creo que es eso nada más, prepararlos... que no se confíen.

Yo aquí siempre les hago ver que podemos, podemos vivir bien, sin, sin corrupción, entonces yo les digo -la carrera lamentablemente por la misma política de mal tendencia, tenemos muy mala fama, de que somos de las profesiones más corruptas... Eso nos toca a nosotros, este, cambiarlo.

...les digo -siempre tiene que cobrar, tiene que cobrar, pero lo justo, y van a defender todas las causas pobres o ricas pero las tiene que manejar cuando sean justas- de esa manera siento que es la educación que nosotros les estamos dando... entonces a lo mejor si formándolos, formándolos a través de la información, de la experiencia que hemos tenido nosotros". DDVM1

Mientras describe lo que hace con los chicos, su opinión sobre la carrera y los consejos que les da, escucha lo que dice y cambia el significado de lo que le representaba ser docente. Habla de sus experiencias fuera del aula y con otros docentes para aconsejarles sobre su futura práctica jurídica. Y en sus palabras habla de los valores y actitudes que deben tener como abogados para que se den cuenta del desafío que tiene frente a sí mismos. Al nombrar lo que hace y reconocer que no sólo transmite un temario ahora nombra formación a su preocupación por la disciplina, por los jóvenes y su actuar como Licenciados en Derecho. Integrar la experiencia y pasión por la profesión, los consejos y la preocupación por el desenvolvimiento profesional de los alumnos, es parte del sentido que para ella ahora tiene ser docente:

Liberados de sus instintos, los humanos se sirven de la educación para plantear cuestiones sobre cómo son las cosas, para discernir el significado de lo que confunde y para cambiar aquello que les impide avanzar. En este proceso, prestan atención a las consecuencias de sus acciones, generan alternativas y cobran una mayor conciencia de sus posibilidades vitales (Kincheloe, 2001, p. 176).

Es posible que al saberse formadora de futuros Licenciados en Derecho con actitudes y valores, con los que ella contribuyó con sus palabras y siendo ejemplo, cambie el sentido de lo que desea, para ella como docente y para sus futuros compañeros de profesión. “Lo ordinario es en realidad extraordinario: para convencerse es necesario mirarlo por un largo rato y con la necesaria calma, penetrando su engañosa superficie, el velo que lo protege, que insidiosamente envuelve el lugar del secreto” (Ferrarotti, 1986, p. 111).

Mientras algunas personas redescubren su sentido de ser docente al escucharse, para otros es muy claro lo que hacen:

“...me gusta mucho lo que hago, creo que estoy formando, mentes... la docencia es muy absorbente si la tomas tan en serio como yo lo hago, o como lo hacemos muchos profesores”.
DDVM3

“...a lo que nosotros nos mueve es la vocación de poder cumplir con nuestro objetivo de la transmisión de conocimiento”. DDVH4

“...propiciar esa reflexión, ese análisis, para que esa personita en formación vaya construyendo su propio conocimiento. Y no solamente sea una personita que este sentada en una banca y solamente recibiendo información. Porque al final de cuentas, eso no le va a servir, porque se está convirtiendo en una persona pasiva, y entonces no va a cumplir... con los fines para cuando él egrese de la licenciatura”. DDMH4

En estos fragmentos descubrimos la satisfacción que encuentran en la docencia al mismo tiempo que lo reconocen como un reto. Muestran preocupación no sólo por el desempeño de los alumnos sino por el trabajo de otros docentes.

Los docentes de la Licenciatura en Derecho utiliza los términos “formar” para expresar que no sólo informa; su atención está en “transmitir conocimiento” que no es lo mismo que transmitir información; y reconoce la importancia de la reflexión y el análisis para evitar repetir patrones que no sirven para el alumno ni para la sociedad a la que se dirige.

La narración de la profesora DDVM1 y los anteriores fragmentos son evidencia de que si se les da la oportunidad de expresarse, encuentren más de lo que daban por hecho. La docencia es una profesión de la que se espera mucho y cada docente la asume con base a sus experiencias pero también por lo que se espera de él. Por eso se hacen reformas, políticas, cursos, seminarios, perfiles y objetivos que describen qué y cómo debe ser un docente.

3.1.2 Problemas de la docencia universitaria

La última observación que realicé fue al DDVH4, al salir del salón me pregunto qué me había parecido, y le expresé una duda que me había surgido de las observaciones que realicé. Recordé la metodología de los *Critical Legal Studies* que Alejandro Madrazo Lajous (2006) describe para ejemplificar formas distintas de enseñar el Derecho además de la cátedra magistral.

Le pregunté por qué no realizaban debates como forma de conocer las posturas que los alumnos están desarrollando de los distintos temas, al mismo tiempo que pueden ayudarles a desarrollar habilidades de comunicación. Me dijo que era una buena idea pero no era posible de realizar por el poco tiempo de

clase (una hora) y que entre tantos alumnos se perdería el control. Recuerdo que los grupos son de aproximadamente 60 jóvenes.

Este es sólo un ejemplo de que a veces el problema no está en que el docente no quiera innovar o profundizar en la formación del conocimiento en los alumnos, sino en las condiciones laborales en que, al parecer, muchos se han acostumbrado a trabajar. Muchos profesores que sólo asisten unas horas a la Facultad, deben enfrentar el problema de la falta de tiempo para profundizar en información o aclarar dudas. Pude observar que la mayoría al acabar su clase (o incluso antes de iniciar), alumnos ya les consultaban dudas, mismas que respondían de prisa para ir a su siguiente clase o retirarse.

Rivas O. y Sánchez G. (2003), hacen referencia al problema de la profesionalización de los profesores de asignatura en las Facultades externas a Ciudad Universitaria, desde sus inicios:

El problema de la improvisación de las plantas magisteriales pronto evidenciaría otro más: la falta de profesionalización de la vida académica. Desde un principio, y aún hasta la fecha, la mayor parte de la actividad docente que se practica en estos planteles multidisciplinarios recae en los profesores de asignatura, semestralmente contratados por hora clase; esto es, docentes prácticamente “destajistas”, cuya actividad se traduce en hora dada, frente al pizarrón, hora pagada (Rivas O. y Sánchez G., 2003, p. 161).

Muchos docentes reconocen las condiciones laborales que aceptaron al firmar el contrato y aunque disfrutaban de la docencia universitaria: *“...yo vengo aquí por el gusto, me gusta mucho pero, yo no vivo de los ingresos que me da la, la UNAM....yo no creo que alguien sobreviva con lo que nos paga la, la Universidad...”*. DDVM1

Aún cuando se enorgullecen de ser catedráticos de la UNAM, no están de acuerdo con la remuneración económica que reciben. Muchos docentes disfrutaban de lo que hacen porque consideran que lo hacen bien o porque están contribuyendo a la universidad. Pero qué pasará cuando su principal actividad requiera más tiempo o cuando la situación en la Facultad ya no les sea grata.

A la pregunta ¿Ha habido alguna experiencia por la que haya pensado o considerado dejar la docencia aquí en la FES Aragón? Hubo quien respondió rápidamente con un expresivo ¡no! Pero otras respuestas reflejaron esas preocupaciones que acompañan a la docencia universitaria:

“Sí, me quitaron horas, el profesor gana muy poco, ganamos muy poco, venimos por gusto, por gusto”. DDMM2

“...oportunidades de trabajo muy buenas que implican un tiempo completo...Y que me han puesto a pensar seriamente, en dos ocasiones en lo que va de estos dos años, si quiero una mayor proyección profesional, o mantenerme como estoy, y continuar en la docencia. Obviamente, he optado por lo segundo porque, me gusta mucho lo que hago, creo que estoy formando, mentes y, y... no hay nada que me dé más satisfacción que esto”. DDVM3

El hecho de ser profesores de asignatura, los hace reconocer que su principal fuente de ingresos y ocupación de tiempo, es el trabajo que realizan fuera de la Facultad, ejerciendo la actividad jurídica, lo que supondría que pueden prescindir de dar clases y de mejorar su formación como docentes, si no disponen de tiempo, o de presentarse una mejor oportunidad laboral. Böhmer (1999) expresa esta situación:

Los profesores no son docentes profesionales, en el sentido de que su tarea universitaria se parece más a un hobby que a una actividad que demanda una intensa dedicación. Para ellos, la enseñanza del Derecho es una tarea subordinada a la principal que es, en general, la de trabajar como abogado o juez... (En Flores, 2006, p. 53).

La situación económica no deja de ser importante por la estabilidad que proporciona, pero también es cierto que, para algunos participantes, su motivación no es la remuneración económica sino la evidencia de lo realizado dentro de las aulas:

“Ya por medio de los... procesos de evaluación nos damos cuenta qué... porcentaje de los alumnos alcanzaron el conocimiento esperado por el maestro. Y nos damos cuenta que de alguna forma eh... los alumnos en términos generales, si... obtienen buenas calificaciones, eh, porque así lo demuestran los instrumentos de medición y/o evaluación que... les aplicamos, y eso me satisface, porque a pesar de ser un grupo muy numeroso, este, se obtienen resultados que de alguna

manera, el promedio... general de cada grupo es de... entre 7.5 y 8.5, creo que es muy bueno".
DDVH4

"...ese tipo de cositas, ayer me regalaron una calaverita, pero que son, son regalitos que no me compromete para nada y que ellos lo saben... de veras que es el mejor, el mejor salario que podamos tener cuando los muchachos dan gracias, cuando... no sé, no sé". DDVM1

Encuentran satisfacción en los objetivos cumplidos y el reconocimiento de los propios alumnos. Tampoco quiero decir que por cualquier pago seguirán siendo docentes, pero es indicador de la situación actual que viven y del fuerte compromiso que tienen como profesionales:

. Lo que hace pensar cómo sería la educación si los docentes tuvieran, además de la satisfacción de que los jóvenes valoren su trabajo, también el reconocimiento de colegas y autoridades sobre su compromiso con la formación de Licenciados en Derecho. No con un día al año o un día de reconocimiento después de muchos años, sino hacerlo presente constantemente:

"...sí hemos tenido... momentos difíciles... eh, de alguna forma... porque... la docencia no es fácil... y la docencia, a veces debe de tener una vocación para poder eh, llevarla a cabo. Hay cuestiones a veces de ingratitud por parte de los alumnos, pero eso es lo menos". DDVH4

"Si yo les estoy exigiendo, yo también tengo que demostrarles que sí puedo calificar todas estas tareas... y ellos... eh... bueno... a veces no lo toman así". DDVM1

Porque la docencia es más que tener la información actualizada o dar uso a una técnica novedosa. Los docentes hablan de interactuar con grupos numerosos, con sus propios imaginarios que a veces se contraponen con los propios. Ser docente es saber que a veces no hay ningún reconocimiento a lo realizado.

En las observaciones en el aula me senté atrás para observar mejor a todo el grupo lo que me permitió observar desde el alumno jugando con un videojuego durante la clase, la pareja de novios con un chico muy insistente, hasta el deseo de los alumnos para que se ausentara el siguiente profesor.

Los docentes saben que no es fácil comunicarse con los alumnos por la resistencia que sienten por las figuras de autoridad, y más siendo alumnos, generalmente jóvenes. "El educador se enfrenta a los educandos como su

antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolución de la ignorancia de estos últimos.” (Freire, 1970, p.79). Algunos docentes asumen el reto porque lo consideran parte de la docencia:

“...pues tengo que decirles que lo tienen que repetir porque se les está requiriendo que todo sea con tinta negra y esto tiene una razón de ser, en la práctica jurídica es la tinta que se debe utilizar, tinta negra, entonces ellos quizá en este momento, ellos no, lo perciban pero cuando lleguen a la práctica jurídica, quizá comprenderán por qué el profesor era tan obstinado en requerirles los trabajos en esa... tinta”. DDMH4

Para el DDMH4, usar tinta negra en los escritos tiene sentido porque la ha utilizado en la práctica jurídica. Mientras que alumnos pueden pensar que sólo es capricho del profesor que no quiere que el escrito se vea más llamativo, por ejemplo. Pero el docente no se limita a pensar que ya lo averiguaran por ellos mismos, sabe que en función de ser docente, tiene que corregirlos a tiempo para evitarles una situación incómoda.

Los docentes pueden percibir distintas intenciones por parte de los alumnos, son personas y puede sentir empatía o rechazo, pero la forma en que lo aborden responde al sentido que otorgan a lo que hacen. “La percepción que el alumno tiene de mi no resulta exclusivamente de cómo actúo sino también de cómo el alumno entiende cómo actúo.” (Freire, 1997, p. 93) Tendrán distintas posturas, metas o formas de hacer con el alumno pero pueden unificarse criterios para proporcionar a los alumnos lo necesario para lograr nuevas metas, personales y profesionales.

3.1.3 Educador educando

Así como exigen a los alumnos, los docentes también se exigen al ser conscientes de la gran influencia que tienen sobre ellos, se preocupan y recuperan todo lo compartido en el aula para seguir aprendiendo:

“El otro día que las regañé cuando entregué calificaciones se me acercó una chica, no sé, darketa, esas, con todo su cabello negro y sus botas, se me acercó y me dijo –Muchas gracias porque lo que me dijo, se me figuró mi mamá y de veras que muchas gracias-. Entonces uno a veces cree que esas muchachas por ser diferentes a las demás, van a ser las más rebeldes y son las más sensibles, las más sensibles”. DDVM1

Los docentes también tienen prejuicios con los alumnos, así lo demuestra el anterior comentario de una profesora que con 17 años frente a grupo no deja de sorprenderse y seguir aprendiendo. Freire tenía claro que los docentes quieren enseñar, y siendo personas en constante construcción, no dejan de aprender "...el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa." (Freire, 1970, p. 92).

"...el semestre pasado tuve un grupo un poco apático, que me hizo pensar que tal vez estaba, yo haciendo las cosas mal y... claro que influye, precisamente cuando se tiene esa comunicación con los alumnos como pretendo tenerla, influye. Sin embargo pensé que era una prueba y que debía, eh sacar adelante a los más que se dejaran ¿verdad? [Se ríe]... eso me dejó una experiencia, que no debo de idealizar grupos perfectos, que no debo de creer que todos están conformes con la manera en que imparto la, la clase y que precisamente debo idear, seguir ideando mecánicas que a ellos les parezcan interesantes para... mantenerse eh con una buena actitud en la clase". DDVM3

Este relato ejemplifica la responsabilidad que los docentes pueden asumir cuando las cosas no salen como se planean. Nombrar al grupo "apático" no fue la justificación para culpar al grupo por su comportamiento y continuar con lo planeado. La DDVM3 comprendió que lo que había funcionado con otro grupo, esta vez no funcionaría. Aprovecho la situación para aprender y cambiar su imaginario de "grupo perfecto".

Los docentes aprenden de sus relaciones, persisten en sus propios objetivos, valoran los resultados de su práctica y hacen de sus preocupaciones la motivación para idear nuevas formas de relacionarse con los jóvenes:

"...mi situación de ser docente es importante, es importante y este, nosotros tenemos una consigna, cuando echamos relajo, echamos relajo todos juntos y cuando estamos en clase es atender la clase". DDMH1

Él reconoce que asumir una responsabilidad tan importante como la docencia no tiene porque ser rígido. En la observación que realice de su aula, pude observar que contaba chistes pero a todos les habló con respeto y confianza. Los docentes no se cierran a seguir aprendiendo, aunque sea de los mismos alumnos, porque quieren seguir enseñando, "...la educación se rehace

constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (Freire, 1970, p. 97), e incluso se confirman como docentes en aquellas situaciones que parecieran sobrepasarlos:

“...había un muchacho que él me había dicho, que él siempre se había sacado puro diez, puro diez, puro diez, y conmigo llegó y reprobó. Y reprobó, entonces se fue a final, él en el final, él así muy indignado, y este, y saco seis y le puse su seis. Él no muy conforme, se fue a quejar a la jefatura y ahí, él, él, bueno, les dijo ahí en jefatura que yo lo hostigaba sexualmente.

“Entonces yo me sentí así, ¡ay! [quejido], pero muy mal, muy mal que yo me decía -¿cómo son tan bajos y que no dan la cara y todo lo dicen a espaldas y nada más por escudarse?-. Yo no sé, este muchacho, este, si realmente el diez que había obtenido en todas las demás materias había sido... lícito o de qué manera, porque conmigo no me demostró saber, este, más a mi yo les decía -a mi me da lo mismo poner un diez que un seis- pero este para él no era lo mismo. Entonces, sí me agarro mucho coraje”. DDVM1

La experiencia terminó cuando por parte de jefatura se investigó a la maestra y no encontraron evidencias de lo acusado. Para ella ha sido la única experiencia por la que dejaría la docencia, pero sabe que de haberse ido, hubiera parecido culpable. Pudo más su dignidad que la indignación: *“Yo les digo -ustedes podrían ser mis hijos... y si pueden ser mis hijos (se sonríe)... Y de esa manera los respeto, los respeto y me respeto a mi misma-”. DDVM1*

Reconozca que una situación donde se pone en riesgo la integridad de una persona no debe tomarse a la ligera. Lo que me parece preocupante de su narración, es que también se corre el riesgo de generalizar un comportamiento. *“¿Cómo son tan bajos y que no dan la cara y todo lo dicen a espaldas y nada más por escudarse? La docencia tiene riesgos y momentos desagradables, pero es en esos momentos donde nos confrontamos con nuestros imaginarios y aprendemos, por ejemplo, que los alumnos no son sujetos libres de acciones cuestionables.*

Concebir una situación que puede ser desagradable en una motivación para mejorar como persona y como docente, es parte del sentido que algunos docentes otorgan a lo que son:

Los hombres... al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al

tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres...no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica (Freire, 1970, p. 120-121).

El sentido de la docencia es notorio en sus preocupaciones, en la inquietud de que algo no anda bien y en la sospecha de que tendrá repercusiones. Ante la incertidumbre hay opciones, asumirlas como inevitables o encontrar en ellas un sentido de acción. “El profesorado que se siente cómodo con la ambigüedad y la complejidad opera a un nivel postformal, se muestra más tolerante, flexible y adaptativo y despliega un mayor repertorio de modelos de enseñanza.” (Kincheloe, 2001, p. 167-168):

“[En la evaluación a docentes] ...les pareció que era yo, bastante estricta y hasta enojona, a mi eso me sirvió muchísimo, porque en este semestre desde que inició, bueno desde que inició el año yo me propuse cambiar la mecánica y precisamente dejar de mostrar, mi frustración cuando ellos no responden. Ahora en una o dos ocasiones que he pedido, que les he pedido que investiguen algo o que lean algo que les envíe al grupo y que no lo hacen, entonces, se han extrañado los que tomaron otra vez conmigo que, me río. Me río de, de decirles –muchachos, que lamentable que teniendo todo no lo quieran estudiar, bueno vamos a darle vuelta a la hoja, y ahora para mañana van a leer eso y ahora también esto-. Pero sin ese, sin esa frustración que yo mostraba antes, porque ellos no estaban respondiendo”. DDVM3

“...los alumnos venían con una mentalidad diferente y me costó muchísimo trabajo, lo cual me hizo pensar... que a lo mejor no era lo mío, sin embargo... eh, creo que, los retos son para los grandes y... me comprometí a estudiar aún más, a pesar de que yo era... eh pues de reciente ingreso a la escuela. Y con creces, posteriormente, después de varios semestres me di cuenta que no sólo se podía sino que se obtuvieron... los mejores resultados dentro de esa, materia de Derecho Romano”. DDVH4

En estos dos ejemplos, los docentes confrontan sus emociones de frustración y duda por lo que habían considerado sería un buen trabajo. Para ambos profesores, reconocer el problema fue el primer paso para abordar la situación. La DDVM3 recurrió a la risa pero al igual que el DDVH4, asumió su responsabilidad sin quitársela a los alumnos, obteniendo finalmente, “los mejores resultados”. En cualquier nivel educativo siempre habrá situaciones que deben ser

atendidas, pero es en reconocerlos, nombrarlos y hacerlos evidente donde se empieza la acción de transformarlos:

“...alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión.” (Freire, 1993, p. 29)

Los docentes capaces de nombrar los problemas en su entorno educativo, asumen posturas y realizan los cambios que deben hacerse. A veces son retos personales, pero muchas veces se requiere de los espacios y las condiciones adecuadas.

3.1.4 Retos del docente

Los retos son abordados a lo largo del capítulo y se ubican en el apartado del cual surge la inquietud. En este primer apartado hago mención a dos preocupaciones: la poca comunicación entre el gran número de académicos de la Licenciatura en Derecho y la valoración de la movilidad de las materias asignadas para impartir en cada semestre. No se puede complacer a todos pero hay acciones que benefician la credibilidad y solidez entre docentes:

“No hay una hermandad aquí en Derecho, no la hay, no la hay... Son muchos, mucho, entonces para lograr juntar a todos... ni a los de la tarde conocemos a todos, mucho menos a los de la mañana... No se convive realmente, no se convive. ...yo luego me choco con algunos maestros, yo sí con ellos también cuando, sobre todo en examen profesional, que tiene uno un poco más de tiempo, yo sí me peleo luego con ellos porque les digo –es que les exigen a los muchachos como si ellos ya fueran maestros igual que ustedes, y vergüenza sería que ellos supieran lo mismo que ustedes, porque ustedes cuánta experiencias tienen y los muchachos van empezando... O sea sí se les pide un trabajo exigente, pero a su nivel, no al nivel de ustedes-”. DDVM1

Su preocupación responde a la confusión que alumnos pueden tener porque no hay criterios unificados de forma y contenido en los trabajos que se le solicita. Por ejemplo, el comentario sobre la tinta negra en los trabajos. Habrá docentes que no se preocupen por la tinta mientras el contenido sea el correcto, pero algo tan simple puede cambiar la percepción de los alumnos por la profesión y por los docentes.

La riqueza de perfiles y criterios de los docentes, puede favorecer la formación de los alumnos para adaptarse a diversas situaciones y aprender de distintas experiencias y opiniones; pero si no se conocen entre colegas, es complicado que pueda ofrecer bases coherentes y necesarias para una sólida formación.

La otra situación que sigue la línea de la experiencia docente, es la práctica de que profesores impartan distintas materias cada semestre. Para algunos docentes, pone en duda la aportación en la formación de los alumnos, respecto a los conocimientos de la materia que se les asignó:

“...hay muchos maestros que los tienen de comodín, un semestre dan Romano, otro dan Penal, otro dan Criminología, otros dan otros. Esos yo considero que no saben, como dicen “son aprendices de todo, maestros de nada”.” DDVM1

“...yo conozco profesores que ya le dieron dos vueltas a toda la carrera y no los ubican en una materia, eso es perjudicial para el alumno, no tanto para el profesor, porque el profesor de una u otra forma saca adelante el temario, pero el alumno se pierde de las experiencias o del conocimiento, o la especialización que el profesor debe de tener para impartir la clase”. DDMM2

Para ambas profesoras es un riesgo que el maestro frente a grupo no domine la materia que imparte porque consideran que perjudica la formación de los alumnos.³ Entre docentes, esta situación causa duda de la capacidad de otros docentes cuando se evidencia la preparación previa con la que llegan los alumnos a sus aulas. También es cierto que en la descripción del perfil profesiográfico del profesor el punto dos claramente solicita que posea “conocimientos y experiencia profesional relacionados con los contenidos de la asignatura” (cfr. Plan de Estudios Licenciatura en Derecho, Aragón, UNAM).⁴

El profesor DDVH4 tiene 20 años como docente en la Licenciatura, tiene dos maestrías y además es de formación normalista, él ha estado en esta situación y comparte su experiencia:

³ Si les perjudica o no, es tema que no se aborda en esta investigación, pero sin duda sería importante conocer.

⁴ Si las autoridades correspondientes están conscientes que la experiencia es un criterio que no se considera al momento de asignar una materia a un profesor, ¿qué justificación ofrecen y cómo solucionan esta situación?

“Debo decirte que yo... recuerdo que... dentro de, de las materias que he impartido, pues realmente volví a estudiar la materia, porque, hasta antes de obtener... definitivamente dentro de algunas materias, eh pues éramos... ajonjolí de todos los moles, es decir, nos asignaban cualquier materia. Y un semestre una, otro, otra diversa y así. Y entonces eso, nos creó la necesidad de estar constantemente superándonos, constantemente preparándonos para impartir esa materia. Y obviamente estudiar el, el programa lo cual lo hacíamos a través, de, normalmente de la bibliografía básica de esos programas, entonces, creo que la forma de actualizarse es la lectura constante, sobre todo de la materia que estas impartiendo”. DDVH4

Tal vez por su formación es que logro convertir una situación, que parece conflictiva, en un motivo para estar actualizado en diversas áreas del Derecho, seguro de que con ella favorece la formación de los alumnos al estar actualizado en distintas materias. Con ello, también se volvió en ejemplo para sus alumnos por convertir la constante lectura en un hábito. “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase.” (Freire, 1997, p. 88). Esta práctica será útil siempre y cuando el docente responda con disposición a prepararse en la materia, de lo contrario dará y evaluará información queriendo terminar el semestre.

Las opiniones son opuestas y cada uno argumentará conforme a sus experiencias, pero todos reconocen que no es fácil la enseñanza y posiblemente tendrán inquietud sobre lo que hacen, pero nombrarlas para hacerlas evidentes y solucionarlas, es lo que posibilitará mejorar las prácticas de nuestros docentes universitarios.

3.1.5 Alumno universitario.

El imaginario que los docentes se construyen sobre lo que debe ser un docente universitario, está profundamente ligado a sus relaciones con los alumnos, porque son sus principales críticos de lo que hacen y en mucho recuperan sus palabras para sus propias valoraciones. Y no es tarea fácil considerando que los grupos en la Licenciatura en Derecho son de aproximadamente 60 personas.

En este apartado aunque no se consideran las opiniones del alumno sobre la práctica educativa del docente, la certeza de su relación viene de lo observado en el aula, momento en que docente y alumnos conviven y se comunican.

Se complementa con las narraciones de las experiencias dentro del aula que les han impactado a los docentes, de los significados construidos en los retos de enseñar Derecho a la actual generación y las inquietudes que les han surgido cuando los alumnos los hacen dudar de sus decisiones.

3.1.5.1 Las relaciones con los alumnos

Algunos participantes tiene experiencia docente de más de 30 años por lo que han interactuado con distintas generaciones de alumnos; otros tienen poco tiempo y realizan duras críticas sobre el desempeño de los mismos, pero son los que más opinan y proponen acciones para desarrollar en el aula. Con muchos o pocos años, es en las relaciones y el trato que les dan a los alumnos donde mejor se evidencia a sí mismos:

“En mi caso me gusta ser mucho como mamá. Yo creo que esa es la forma, yo sigo el mismo sistema del gobierno. Nuestro gobierno es paternalista, es un papá que le da a sus hijos lo que van necesitando, y así me gusta llevar esa política en mi salón. Entonces, ya me di cuenta que los alumnos a final de semestre, todo mundo quiere diez, todo mundo quiere diez.

...son como niños que va, y ándale, resuélveme, el hijo que le pide a la mamá... no veo que sea en detrimento de los alumnos. No. No me molesta que todo mundo me diga, no. Lo veo, lo entiendo, como algo normal, así lo siento...”. DDMM2

En el relato de la profesora, se evidencia la preocupación por los jóvenes estudiantes⁵, y se puede entender que quiera tener consideración con los chicos. Pero asumirse como “mamá” y aceptar sus demandas en el nivel superior, contradice en mucho a los perfiles propuestos para la licenciatura que presente en el anterior capítulo. Esta situación también resulta preocupante cuando otros profesores tienen una opinión distinta sobre los alumnos:

⁵ La mayoría de la población universitaria es joven, la edad para ingresar a la Licenciatura generalmente es a los 18 años.

“...no están... digamos, eh, entendiendo en dónde se encuentran... no le ha caído en su mente la idea de que ya no están en el bachillerato, que el profesor no es papá... El profesor es el profesor y que ellos están en una formación”. DDMH4

“-Entonces asuman y compórtense como profesionales-. Porque yo siempre al alumno lo he tratado como profesionista, no como alumno, digo -Yo no estoy tratando a niños, yo estoy tratando a profesionales-“. DDMM3

En estas dos opiniones se evidencia la molestia que les causa a los docentes el comportamiento de “niño” que anteriormente o con otros maestros les ha funcionado a los alumnos para obtener lo que desean. El DDMH4 tiene una clara determinación en la responsabilidad de los alumnos en su formación:

“...no comprenden, porque lo consideran que es falta de comprensión de parte del profesor. El que no puedan asistir, a clases en algunas ocasiones, sin embargo yo les hago hincapié desde el primer día que eh las reglas son para todos, mujeres y varones, trabajen o sólo sean estudiantes, sean becarios o no lo sean, estén solteros o estén casados, las reglas son para todos, por lo tanto, eh, no hay excepciones y algunos es lo que quieren argumentar. - Es que yo trabajo-, le digo -bueno es que en la vida hay que tomar decisiones si usted ha decidido, usted decida o trabaja o estudia-...quizá lo que ellos no perciben es que yo intento ser lo menos injusto posible”. DDMH4

Para él, la decisión de ser o no Licenciado en Derecho es completamente responsabilidad del alumno, pareciera que en su clase todos son iguales, con las mismas oportunidades. Su tarea como docente es evidenciarlo y cree firmemente que es lo correcto, lo justo.

Pero tampoco se puede generalizar que todos los alumnos recurrirán a excusas para librarse de sus obligaciones: *“Es difícil que no nos pierdan el hilo que no se distraigan o que no se duerman a veces, por las hora que ya tienen ellos, a veces de estar laborando por la mañana y llegar a clase es complicado”. DDVM3*

Es cierto que muchos estudiantes trabajan, ya sea por tener un ingreso económico o porque quieren adquirir experiencia laboral, pero como parte de su proceso de formación y como futuros profesionistas no pueden excusarse de sus responsabilidades.

Sin embargo, también es cierto que los alumnos pueden abusar de la situación, evidenciando que son prácticas que también han aprendido en sus años

de escuela. *“Pero hay muchos que por llegar temprano, que por sentarse, o que pasar la lista o por pasar, les regalan puntos. Entonces yo no quiero. Yo siempre les digo, y les da risa (se sonríe), porque les digo –No quiero atentar en contra de su inteligencia-. Y ellos dicen –¡Atente!-”. DDVM1*

Cuando los chicos piden que “¡Atente!” contra su inteligencia, posiblemente es porque quieren una satisfacción inmediata, mientras que aprender y prepararse para la profesión que han elegido, requiere de tiempo y esfuerzo; es por eso que algunos docentes, como DDMM3, DDMH4 y DDVM1 están convencidos que la disciplina es lo que les ayudará a los futuros Licenciados en Derecho en la escuela y en el campo laboral.

Conceder lo que los alumnos piden sin cuestionar es como darles lo que necesitan sin que el alumno tenga la inquietud de tenerlo. Las distintas posturas tienen fuertes fundamentos que cada docente asume y en consecuencia desarrolla en clase.

La decisión del alumno se manifiesta al acepta el estilo del profesor asumiendo el compromiso y las consecuencias o puede darse de baja en esa clase para inscribirse con otro profesor.

La responsabilidad del alumno en su formación se limita a pocas decisiones trascendentales en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Y aunque tuviera la oportunidad de proponer, tal vez no sabría qué hacer. Porque previamente se ha decidido qué, cuándo, para qué y cómo deben de aprender los alumnos.

No intento rechazar la aplicación de los Planes y programas de estudio, que deben ser una guía para tener presente la razón de los objetivos propuestos, los contenidos que promueven su cumplimiento y las formas que pueden favorecerlos. Pero muchas veces, los alumnos no saben el objetivo de la materia, no saben el perfil que se espera de ellos. Lo que quieren es pasarla con el menor esfuerzo posible, mientras obtengan la calificación aprobatoria. Los docentes son conscientes de ello y lo asumen como parte de su práctica.

3.1.5.2 El compromiso universitario

A todos los docentes les inquietan los hábitos de los alumnos y el poco interés por aprovechar lo que se esfuerzan por compartirles, tal vez de ahí que muchos tienen fuertes críticas al desempeño de los alumnos:

“...lo que es más difícil que ellos comprendan es la responsabilidad que tienen al ser estudiantes de la universidad, y como se los digo por nuestra carrera, ser estudiantes de Derecho, ellos tienen mucha responsabilidad que no quieren asumir, en principio son privilegiados por contar con esta oportunidad que les brinda la universidad y a la mayoría de ellos los noto distantes”. DDVM3

“...por eso les digo -un abogado no puede quedarse a medias, entonces, por favor no vengán a reclamarme medio punto, que con medio punto, si sumamos los medios puntos alcanzan el seis. No, un abogado debe ser completo, debe saber de lo que está hablando-”. DDMM3

Entonces dice uno -bueno hay una inconsistencia, tú te dices ser estudiante y el estudiante, ¿qué, cuál es su actividad?... Estudiar. Si tu no realizas esa labor ¿cómo te dices estudiante, cómo es que te dices universitario?-. Simple y sencillamente no...no tienen una madurez que corresponde a su edad y a su nivel académico en el cual se están formando” DDMH4

La principal preocupación de los docentes está en la falta de compromiso por parte de los alumnos para asumirse como estudiantes de Derecho. Los relatos hablan de situaciones fuertes pero comunes que lo ejemplifican, como es buscar medio punto para tener la mínima calificación aprobatoria. En la observación que realicé en la clase de DDMH4 fue inquietante observar el por qué de sus preguntas “¿cómo te dices estudiante, cómo es que te dices universitario?”:

Preguntó si habían visto las noticias, no hubo respuesta e intencionalmente preguntó ¿qué aprobaron? Hubo dos respuestas, la pensión para adultos mayores y el seguro de desempleo. A lo que sonrió y preguntó con ingenuidad ¿aprobaron eso? Desconcertó a los alumnos y negó la respuesta. Hizo el comentario de que son estudiantes de Licenciatura en Derecho, que no pueden dejarse guiar por los medios de comunicación y como futuros Licenciados en Derecho deben saber el proceso para aprobar una ley. Hizo algunas preguntas sobre el proceso completo.

Pero no terminó ahí.

Para hacer una investigación del proceso pidió que leyeran el *Excélsior* o *El Universal*, “porque...” hizo un silencio pensando la palabra adecuada y un chico dijo –porque son más críticos-. Pero respondió que era justamente por lo contrario, que debían contrastar la información con otros periódicos (*La Jornada*, *El Financiero* o *El economista*). Sorprendió al chico.

Evidenció que no hay lectura en el grupo, y que existen deficiencias de los temas más generales que un Licenciado en Derecho debe conocer. Recuerdo que la especialización inicia en el decimo semestre cursando tres materias, mientras que en otras universidades, por ejemplo, la especialización abarca los dos últimos semestres con seis materias en cada uno (Facultad de Derecho, Plan de estudios 2011).

Entendí porque DDMH4 considera que los alumnos no tienen la formación académica que el perfil del estudiante de la Licenciatura en Derecho requiere, cuando un chico preguntó si podía cortar y pegar la nota. El profesor se rio y dijo -¿Para qué quiero la nota pegada?, lo que quiero es un análisis de criterio jurídico-

No saber el proceso para aprobar una ley y no tener la costumbre de una lectura crítica (ni de medios informativos) se refleja en no tener la capacidad para realizar un análisis que implique una toma de postura. En opinión de algunos docentes, es un problema recurrente en los alumnos de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón.

En alguna ocasión platicando con un amigo Licenciado en Derecho le pregunté en qué se especializaba, a lo que con mucha seguridad me respondió -¿Qué necesitas?- Tal vez él no tenga la experiencia necesaria en todas las especialidades del Derecho, pero su respuesta me dio confianza. Mi amigo no es egresado de la FES Aragón.

El poco desenvolvimiento comunicativo que tienen los alumnos, es constante motivo de preocupación para los docentes. Saben que en el campo laboral los Licenciados en Derecho necesitan de la capacidad para escuchar, interactuar y para expresar su conocimiento con fundamento. Pero el problema es

que si no tienen la capacidad de formular una opinión justificada, no pueden expresarla y al no expresarse no desarrollan las habilidades necesarias:

“Y entonces ahí es donde quizá va a ver muchos tropiezos, porque aunado a que no tienen una, rica expresión oral, perdón escrita, tampoco la tienen oral. Porque muchos de ellos ¡no hablan!”

DDMH4

“Cuando llega uno ahí a los juzgados y ve a los muchachitos que van empezando. Mmh así tan tímidos, que... sale uno y ellos siguen ahí, no les han prestado su expediente, por lo mismo que nunca les enseñaron aquí a tener esa... visión...esa...” DDVM1

Muchas palabras pueden completar el sentir de la profesora: confianza, seguridad, incluso liderazgo. Debe preocupar no sólo a los docentes sino a las autoridades encargadas de los Planes de estudios y de la formación de docentes que haya aulas donde los alumnos no hablan, no cuestionan y además son tímidos. Porque el Derecho es una profesión que requiere transmitir confianza y porque recurre a la retórica como herramienta de comunicación, además de que con los Juicios orales, cada vez tendrá más peso la comunicación directa.

En la mayoría de los grupos que observé, participaba a lo mucho una cuarta parte del grupo cuando eran preguntas abiertas y eran generalmente los mismos. En las típicas preguntas: ¿Alguna duda?, o ¿se entendió?, había quien asentía y quien negaba, con palabras o gestos, pero no se pedía aclarar o profundizar, por lo que los profesores continuaban con la clase.

Sí hubo excepciones, como en el aula de la DDVM3, la profesora hablaba de la laicidad en la educación y alumnos preguntaron por qué en escuelas privadas a las que asistieron los obligaban a rezar o a asistir a misa. Respondió que ya se estaban tardando en preguntar y comentó que eso convenía a los intereses de sus padres, que estuvieron de acuerdo en que sus hijos realizaran dichas prácticas y que era para nivel básico.

La respuesta al parecer no fue convincente porque más de un alumno contó experiencias similares de que era obligatorio asistir a las ceremonias religiosas, aun estando en bachillerato. La profesora profundizó en la respuesta y aprovechó el tema para comparar las cuestiones ideológicas de la Biblia con la constitución,

donde lo importante no es aprenderla de memoria sino que la entiendan, *“...que desentrañen el sentido que tiene la constitución” DDVM3.*

El ideal de alumno explicito en el perfil del alumno, presenta distintos aspectos que deben ser cubiertos conforme se avanza y concluye la carrera, pero los profesores tienen varios ejemplos de que los alumnos no tienen interés en participar opinando o resolviendo dudas. Tienen la impresión que sólo quieren pasar la materia, no aprender del curso. Algunos lo expresan con tristeza: *“...algunas veces pienso que asisten los alumnos por, por el compromiso, por el hecho de pasar asistencia, por pasar la materia” DDVH4*

En el comentario del DDMH4 es clara su molestia por las prioridades que observa en los “estudiantes universitarios”⁶: *“No, no, normalmente lo que piensan es en la fiesta, ellos solamente buscan, en el décimo semestre principalmente acabar como sea y estar pensando en la fiesta... DDMH4*

La DDVM3 al término de la entrevista y camino a la salida de la Facultad me comentaba que los chicos no participan por miedo a no tener la respuesta correcta y que los demás se den cuenta. Ella ve el miedo como natural, pero lo considera motivador para que lean, para que se informen más. Es de la opinión que si tienen el conocimiento no tendrán miedo de participar.

Sin duda es un reto enorme querer cambiar los vicios y vacíos de todo un sistema educativo que ha privilegiado segmentar la información y memorizarla, para después repetirla en un examen. Seguramente tendremos algunos ejemplos, propios y ajenos, del peso que damos a una calificación aprobatoria sobre un aprendizaje propio. Tal vez por eso algunos docentes prefieren mantenerse dentro de los límites de su materia, evitando abordar temas de titulación, campo laboral competencia profesional, desprestigio de la carrera, etc.

A la pregunta ¿Cómo le transmite esto a los chicos, de los cambios que se están dando y a lo que ellos se van a enfrentar saliendo de aquí?, hay quienes guardan una distancia considerable:

⁶ El DDMH4 es el que realizó fuertes críticas a los alumnos, considerando que la responsabilidad de convertirse en Licenciado en Derecho está ligada al compromiso con ser estudiante.

“La universidad en el decimo semestre está implementando esa, mmh, ese conocimiento que el alumno debe de tener. A mí, no me compete, en mi materia y en mi semestre (6º).” DDMM2

Tal vez mi pregunta no fue clara ya que la materia que imparte, en el Plan de Estudios se encuentra en modalidad taller, que a diferencia de un seminario o curso, tiene como objetivo generar un producto al final del mismo, en esta materia se refiere a “...redactar escritos correspondientes de demanda, contestación y ofrecimiento de pruebas, y los de impugnación (...) y elaborando los escritos de expresión y contestación de agravios.” (Objetivo general del curso, Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho (2008), FES Aragón, UNAM, p. 462)

Es una de las seis materias de carácter práctico y entre los Mecanismos para impartirla, se encuentra un listado de Juzgados, Tribunales y otras sedes para conocer y analizar. Se pide que todas se visiten para lograr que el objetivo de la materia se cumpla, que el alumno sea “...capaz de conducir el juicio ordinario civil en sus etapas postulatoria, probatoria, alegatoria y conclusiva” (ibídem)

La mayoría de los docentes expresaron lo contrario: *“les digo que no tengan miedo a trabajar, que acudan audiencias en Niños Héroeos o, en, este en Juárez para que vayan palpando, que vayan saliendo”*. DDMH1

“...cuando es práctica les enseño cálculo de impuesto, y les digo –y con eso ustedes, ya con eso ustedes pueden empezar a generar ingreso, ya calcular la declaración de una persona que presta servicios independientes ya la pueden hacer ustedes-”. DDVM1

“Que ya se pongan a buscar empleo, yo les digo -lean el periódico... ahí en el... los domingos... en el periódico El Universal... ahí salen... pues este...salen puestos de pasantes, que solicitan pasantes- yo les aconsejo de que, que no se esperen a terminar la carrera... este... para que ya vayan adquiriendo práctica, que se pongan a trabajar... en algún despacho de abogados o, o que ya se vayan de meritorios... a un juzgado a... a un juzgado, lo que más les guste, en la materia civil, en la materia penal”. DDVH4

Salir de las aulas y conocer qué y cómo se desarrollan las actividades en las distintas sedes es forma de conocer las dinámicas que giran torno al Derecho (el ambiente y el ejercicio jurídico); además de motivar a los alumnos a que salgan de su zona de seguridad (la escuela y su papel de alumno).

Porque a veces una cosa es lo que se dice en la escuela y otra lo que se vive afuera, es posible aprovechar las contradicciones. "...tan sólo a través de nuestro conocimiento de una variedad de contextos comparables, podemos comenzar a establecer sus diferencias y semejanzas, así como aprender de la comparación entre los mismos". (Kincheloe, 2001, p. 61)

El interés porque los alumnos, futuros Licenciados en Derecho se involucren en el campo laboral no se limita a su beneficio; su desenvolvimiento y cualidades profesionales también se relacionan con la Universidad y no sólo como representantes de su prestigio sino por la futura fortaleza de su cuerpo académico.

Así como muchos docentes de hoy fueron alumnos ayer, los alumnos de hoy podrán ser los docentes de mañana y en este caso también existen preocupaciones.

"Digo es lamentable, le voy a decir por qué. Seguramente algunos de ellos llegaran a ser docentes... Y ahora, ¿cómo van a actuar ellos como docentes con los alumnos que tengan a su cargo? No sabemos, no. Pero esperemos que no hagan, lo que no deben. Y que hagan...que hagan lo que la universidad espera". DDMH4

"Me han llegado muchachos que, que fueron mis alumnos y que ahora les están, que están dando clases, que ellos también ya sean maestros, y me han llegado a pedir apuntes. Le digo -Cómo crees, yo nunca doy apuntes, yo nunca. O sea, que les dé, o sea ¿cómo se atreven, a venir a dar clases en esa, en esa situación? Ya después uno platica -¿qué les darán a los pobres muchachos?-. DDVM1

En estos comentarios, ambos docentes de manera evidente ponen en duda la práctica que realizan y realizarán los egresados de su misma facultad con relación a la docencia. Preocupación que se justifica por sus relatos compartidos. En el caso de DDMH4, cuenta con estudios de posgrado y al momento de la entrevista estaba realizando una segunda carrera en Filosofía. Mientras que DDVM1 tiene más de 17 años como profesora en materias que profesionalmente realiza fuera de la escuela. De ignorar sus preocupaciones fundamentadas posiblemente se repitan ciclos y después sea un problema más profundo.

3.1.5.3 Reacción docente

Pensar que los jóvenes asisten a la universidad porque desean prepararse personal y profesionalmente muchas veces parece equivocado por la apatía que demuestran en clase. “Así, como muchos maestros y maestras podrían atestiguar, la escuela se encuentra inmersa en una verdadera crisis de motivación” (Kincheloe, 2001, p. 78). Así como cada docente tiene sus motivos para estar frente a grupo, los alumnos también tienen sus propias historias que los han llevado a tomar actitudes distintas:

“...luego también me entra la inquietud, porque en ocasiones, encontramos de que no ocurre en todos los semestres, pero si hay algunos donde hay ausencia de alumnos. Entonces es cuando yo también me pongo a reflexionar ¿estaré fallando yo?, ¿qué pasa, por qué ese ausentismo?, entonces a mí sí me preocupa que tenga menos alumnos”. DDMM3

“...veo que los muchachos están un poco desorientados, eh creo a veces que no les tenemos la paciencia suficiente como para explotar todas esas habilidades y potenciales que ellos tienen escondidos y que no quieren dejar salir”. DDVM3

En ambos comentarios, las profesoras se sienten responsables de las acciones de los alumnos, considerando que su clase es aburrida o que no han tenido lo necesario para que los chicos participen o que asistan. Es importante reconocer que ambas reflexionan sobre sus acciones para buscar soluciones, pero no están en la línea de ocultar o perdonar las acciones de los alumnos, por el contrario quieren incluirlos en sus procesos de aprendizaje.

Los docentes asumen distintas posturas ante el comportamiento apático de los alumnos, hay quienes se molestan o se desmotivan y hay quienes se responsabilizan de los resultados. La asistencia a clases en el nivel universitario así como su desempeño en mucho es responsabilidad de los alumnos, pero los docentes ante la duda reflexionan sobre lo que les corresponde:

Su tendencia es reflexionar sobre su propia *situacionalidad*, en la medida en que desafiados por ella, actúan sobre ella... Los hombres *son* porque *están* en situación. Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su *estar*, sino que críticamente actúen sobre él (Freire, 1970, p. 136).

Antes de seguir suponiendo, la DDMM3 decidió enfrentar su inquietud con la pregunta directa al alumno:

“...les pregunto -¿por qué el ausente?, que ahora si nos dio el honor de su presencia- entonces ya se acercan a mí, y ya me dicen -oiga maestra, fíjese que me pasó esto-. Entonces ya me empiezan a decir cuál es la problemática que están viviendo... Entonces yo ya empiezo a ver los factores externos que pues les están afectando y porque hay la ausencia de alumnos en la escuela... Entonces ante este tipo de situaciones, uno se va adentrando”. DDMM3

Cuestiona al alumno tratando de evitar que parezca reclamo, y tal vez el alumno perciba el interés de la profesora y confía en contarle su situación. Podría pensarse que el alumno lo hace para evitar una sanción, pero la profesora no pasa lista por lo que el alumno no está buscando justificar su falta. También es importante resaltar las palabras de la profesora “Entonces yo ya empiezo a ver los factores externos que pues les están afectando...” Pensar que el alumno sólo es alumno, es pensar que no tiene experiencias fuera del aula que están afectando su formación. Es pensar que el alumno esta vacío y que sólo recibe información para repetirla en un examen y que de algún modo sabrá aplicarla a su vida cotidiana.

En el caso de la profesora se han dado cuenta que conocer a los alumnos puede resultar benéfico para mejora su práctica educativa y en la apertura para la transformación social, porque se involucra a los alumnos al hacerlos conscientes de su propia formación. Esta tarea implica romper con esquemas aprendidos de qué es un docente:

...cuando admitimos que no somos omniscientes suministradores de la verdad para nuestros alumnos y alumnas, comenzamos a escucharles realmente, abrimos a sus historias personales, a escuchar y analizar cómo estas historias informan las teorías sociales y educativas y cómo estas influyen, a su vez, sobre las vivencias individuales del alumnado (Kincheloe, 2001, p. 259).

Los alumnos no siempre están dispuestos a la apertura, porque han aprendido la marcada separación entre docentes y alumnos de la escuela bancaria. Algunos profesores también rechazan la comunicación con sus alumnos limitándose a hacer comunicados, como forma de mantener una distancia segura.

“Custodiando su cómodo equilibrio, la mente tiende a crear la ilusión de que no hace falta ningún cambio fundamental, aun cuando tal cambio sea necesario para la supervivencia”. (Kincheloe, 2001, p. 156)

Cambiar patrones es un trabajo que docentes están dispuestos a enfrentar porque han aprendido la necesidad de interactuar con los alumnos. Tienen la presión de concluir el temario en el tiempo determinado y considerando que son grupos enormes para evaluar, es de reconocer el esfuerzo que algunos realizan por conocer las preocupaciones de los alumnos y aprovechar las diferencias:

“...les digo -yo ya me presenté jóvenes ya saben lo que tienen que saber de mí ahora les toca a ustedes, en una ficha de trabajo, ustedes indíquenme estos datos: su nombre este, su eh, su edad, qué materias re-cursan, qué materias adeudan, si tiene ustedes eh, dependientes económicos, trabajo, cuáles son sus horarios-. Para formarme una idea, de su contexto, no hago distinciones por eso, lo aclaro, a mí, todos tienen exactamente las mismas oportunidades”. DDVM3

Sus preguntas van desde lo académico hasta lo familiar, y como lo dice, quiere hacerse una idea de quienes son estos alumnos, no para tenerles alguna consideración o ser más enérgica, sino porque los ve como sujetos con nombre e historia:

El individuo imbuido de una conciencia de unidad, narra para conectar con personas con antecedentes distintos a los suyos. Esta capacidad de narración se basa en el aprecio de las historias personales y los contextos individuales diferentes, de personas de grupos sociales y culturales diversos (Kincheloe, 2001, p. 174).

Si se tiene la vocación de ser docente es posible que la motivación de enseñar sea aprovechada para reflexionar el sentir de las personas (propias y ajenas), el desempeño de lo realizado y valorar lo aprendido.

Pero en la relación con los alumnos también son conscientes de sus límites. No son capaces de todo así como no son responsables de nada. Entre la posibilidad y la duda es que se encuentran los desafíos y cada uno decide qué hace con lo que se le presenta:

“...simple y sencillamente -bueno pues no, hoy no... di una... eh, participación convincente, bueno pues me preparo ¿no?-. El problema es que algunos ni siquiera lo intentan... o sea ya simple y sencillamente, se inhiben... y entonces dices bueno... –A lo mejor, entonces, deberías replantearte si quieres ser Licenciado en Derecho-”. DDMH4

*“-Esfuércense por aprender. Si no quieren su carrera pues cámbiense, aún están a tiempo-”.
DDMH1*

El decirles “...aún están a tiempo” tal vez es parte de ver la situación con humor, los alumnos a los que se les dijo son de sexto semestre y en una licenciatura de diez semestres, no deja de ser preocupante que en la formación integral a la que hace referencia el Plan de Estudios cuando describe el perfil profesional del Licenciado en Derecho que se propone alcanzar, para algunos docentes, no se refleja el perfil que deben cubrir los alumnos en cuanto a los conocimientos jurídicos, la habilidad para aplicarlos, la actitud y el ejercicio de valores. Para otros es cuestión de tiempo:

“...conforme pasa el tiempo en los semestres subsecuentes, los muchachos ya se van concientizando un poco más de lo que es la carrera y... de alguna manera eh, van siendo un poco más comprometidos con su, con su compromiso de estudiar”. DDVH4

“Pero hay gente que sí, que desde el principio asume ese compromiso y esa entrega y empiezan a trabajar desde el principio. No sabrán nada, pero dicen -Maestra, yo ya estoy como pasante en Derecho, ya voy a revisar acuerdos y demás-. Afortunadamente hay gente que le gusta la superación, y se pone a leer, se pone a estudiar. Se deja dirigir, porque hay gente que no, habemos de todo” DDMM3

Me parece interesante que comente “no sabrán nada, pero ya están como pasantes”, tal vez porque sabe que la actitud y disposición para aprender es más importante que saber de memoria los temarios. También menciona que se dejan dirigir como si fuera buena señal de que les interesa aprender. A pesar de que pueden prevalecer las evidencias sobre el poco compromiso de ser estudiantes y la duda de cómo serán los futuros Licenciados en Derecho egresados de la FES Aragón, los docentes también dan cuenta del esfuerzo de algunos alumnos.

La relación con los alumnos muchas veces va más allá de procesos de enseñanza y aprendizaje, trasciende el aula pero también a la persona. En lo que comunicamos damos evidencia de cómo nos vemos a nosotros mismos, cómo

vemos al otro y lo que esperamos de la relación. “...no es la mera aplicación de “técnicas didácticas modernas”, “métodos activos”, etc., lo que hace efectiva la tarea educativa del docente universitario. Es ante todo, la presencia testimonial de ser él mismo; y por supuesto su capacidad de comunicación humana” (Blanco, 1982, p. 46).

Para muchos participantes, ser docente universitario es su forma de retribuir a la Universidad, es su aportación para transformar la sociedad, es motivo de crecimiento personal y satisfacción propia. Saberse docentes universitarios a muchos les da la confianza para comprometer a los alumnos en su formación y expresar su creatividad con propuestas que retoman su experiencia docente y jurídica.

Ignorar sus aportaciones sería querer resultados novedosos y oportunos a la realidad que les está tocando vivir, utilizando los mismos métodos y técnicas que (tal vez) funcionaron en generaciones pasadas.

3.1.5.4 Preocupaciones por la formación de los alumnos

Lo único constante es el cambio, dice una frase y no exenta a los alumnos de la Licenciatura en Derecho. Los docentes con varios años frente a grupo son conscientes de los cambios y comparten su preocupación por las nuevas generaciones, las dinámicas en las que ahora tendrán que participar y el reto que les supone que los jóvenes lo entiendan:

Ahora los veo... y creo que esos valores se han venido hacia abajo. Ahora ya los veo que vienen bien mal vestidos, a la mejor, para nosotros o para otros, como personas a mí tampoco me importa, yo no los valoro por cómo se visten, pero a veces yo los veo muy vulgares... ya muy vulgares, que ya perdieron esa... ese respeto ya no, es más difícil que cumplan con las ordenes que les da, uno, no. De que llegan con sus camisetitas así, viejas de jugar basquetbol o futbol y todos sudados, y siento que antes no había eso, había más respeto”. DDVM1

“...cada año que pasa los niños son más hiperactivos, más irrespetuosos tal vez, a mi no me causa problema...sino los controlo se vuelve un relajo”. DDMH1

“Sí, sí antes el alumno era más respetuoso, más temeroso del profesor, ahora ya no...Ahora la relación se ha vuelto más flexible, más relajada, ya estamos en un plano diferente, cuando

empezamos el alumno era muy respetuoso del profesor. Actualmente ya no. Y no digo que sea malo, ni que sea bueno, simplemente se ve el cambio". DDMM2

En los tres comentarios esta la constatación de la actual falta de respeto del alumno por el maestro. Aceptan que las relaciones con los alumnos se han vuelto más relajadas y que no los juzgan por su apariencia. Dicen que la situación no presenta mayor problema pero los llaman "vulgares", "irrespetuosos" y sin temor por el profesor. Sin duda los docentes notan el cambio en las generaciones de jóvenes, principalmente por las actitudes que reflejan en el aula. La DDMM3 me comentó una anécdota sobre la postura que asumió ante la actitud conflictiva de unos alumnos que podía afectar a todo el grupo. Empezó cuando un chico hizo el comentario de que la clase había terminado cuando aún faltaban 15 minutos.

"Cuando yo le dije una vez -tome sus cosas y retírese, si no le interesa, retírese, pero no nos quite el tiempo-... Tomó sus cosas y se fue. Y me dice una chica -si se va él, me voy yo-. -Pues váyase, yo nada más les voy a dar las gracias a ustedes-. Se me quedan viendo -¿pero por qué nos va a dar las gracias?-. Ahí si ya me contestaron muy retadoramente. -Nada más lo único que les digo, es que por ustedes, nosotros vamos a tener más trabajo-. Y se quedó la chica -¿pero por qué van a tener más trabajo?-

-Porque ustedes que no se van a preparar no van a estar aptos para poder desempeñarse en el campo laboral, y nosotros que estamos aquí, nosotros que si queremos estudiar, queremos prepararnos, pues vamos a estar preparados para combatir allá afuera-". DDMM3

Es la misma docente que se preocupó por el ausentismo de los alumnos en su clase, pero esta vez no titubeó cuando los alumnos querían retirarse por una excusa injustificada. Además la docente puede respaldar sus palabras por la experiencia que tiene del campo laboral, lo que se demuestra en la palabra "combatir" que utiliza la acción que tendrán que realizar los futuros Licenciados en Derecho.

Ante grupos enormes los docentes generalmente trabajan con quienes tienen la disposición para aprender. Prefieren ser sinceros en las dificultades que los alumnos van a enfrentar saliendo de la Universidad, que hacerles creer que con una acción impositiva lograrán lo que quieren. A una profesora le comentaron: *"-Es que tiene la fama de ser la que tiene más alto índice de reprobados-. -¡Ah pero yo no repruebo, ustedes son los que se reprueban!-... Tampoco me gusta ser*

barco, no les regalo absolutamente nada, nada. O sea no les regalo nada".
DDVM1

Con gran orgullo lo dijo, pero no porque crea que perjudica a los alumnos, sino porque con satisfacción me dijo que aquellos que reprueban vuelven a cursar la materia con ella. Evidencia de que algunos alumnos quieren aprender y reconocen el potencial de la profesora. Sin embargo, también están los alumnos que han caído en prácticas y actitudes para librarse de las materias con poco esfuerzo y al final conseguir una buena nota. Ante estas situaciones hay que reconocer que son hábitos que aprendieron con docentes que lo permitieron, y que sólo quienes estén dispuestos a desaprenderlos logran cambiar los vicios por virtudes.

Habría resistencia de los alumnos al trabajo, a la autoridad del docente e incluso por la materia, pero también es posible despertar en ellos el interés por aprender y por su futura profesión:

"En ocasiones eh, les consigo entrevistas con los diputados del Congreso bueno de la Cámara de Diputados, para que ellos ahí expresen todas las inquietudes que a su edad tienen por lo poco que saben a través de los medios de comunicación...ya saben dónde se ubican... los tres Poderes de la Unión, ya saben cómo se encuentran integrados, pero ahora ya también saben, físicamente quiénes están ostentando esos cargos, entonces son cuestiones que a ellos les despierta mucho eh inquietud para seguir preguntando, para seguir participando". DDVM3

Recuerdo que la DDVM3 fue la misma que expreso inquietud por enseñar y aplicar mecánicas por interés en desarrollar el potencial de los alumnos. Su aportación está en sacar a los alumnos del aula para que conozcan las prácticas reales del Derecho.

Los docentes continuamente idean formas de comunicarse con ellos, de compartir sus experiencias de la práctica jurídica para ayudarlos a valorar los años de escuela. Muchos de los docentes en la Licenciatura en Derecho no dejan de procurar el contacto con los alumnos para saber a qué se enfrentan cada semestre:

El punto en que el verdadero conocimiento se crea (se construye) se encuentra en la frontera en la que la información que proporcionan las disciplinas se entrecruza con la comprensión y la experiencia que cada cual lleva consigo a la escuela (Kincheloe, 2001, p. 185).

Han aprendido la importancia de escucharlos para saber cómo aprovechar sus inquietudes y ligarlo con la materia a impartir. Cada semestre los docentes se sorprenden de la manera en que llegan a incidir en los jóvenes y tal vez, el reto constante de un nuevo grupo de numerosos jóvenes con particularidades es lo que los mantiene tan apasionados en lo que hacen.

3.2 Práctica educativa. Antes, durante y después del aula.

La educación fue mucho tiempo entendida como transmitir y repetir información fragmentada, estática y acabada. Mientras que el docente cumplía su función siempre y cuando se limitara a los procesos establecidos. Su práctica educativa ya estaba normativamente limitada. Ahora las evidencias dan cuenta de la reconceptualización que docentes están haciendo de su práctica educativa:

El pensador postformal reconoce que las relaciones, y no los objetos discretos, deberían constituir la base de las definiciones en las ciencias sociales y en las humanidades. Desde esta perspectiva, los mundos físico y social son percibidos como redes dinámicas compuestas por elementos interconectados (Kincheloe, 2001, p. 193).

Poco a poco, el reto de la docencia ya no es transmitir información de un temario, ni posturas ante el mundo, sino hacer que los alumnos se comprometan en la generación de los conocimientos que su futura profesión necesita.

Dictar cátedra no es sinónimo de enseñar, así como repetir no lo es de aprender. Requiere de trabajo previo, saber qué se quiere enseñar, para qué y cómo hacerlo. En el caso de los docentes de la FES Aragón, se apoyan de los cursos que se les imparten y en el caso particular de la Licenciatura en Derecho

se apoyan de la experiencia profesional jurídica, para complementar la información contenida en el Plan de Estudios de la licenciatura:

“Y toda esa preparación que tengo, aquí sale a flote, a pesar de que todos los días yo preparo clase”. DDMH1

“Porque el Plan de Estudios tiene años, entonces tiene muchas cosas que ya no aplican pero están ahí. Yo a los muchachos les digo –tiene que estudiar mucho, mucho fiscal... pero, esto es para cultura [haciendo referencia al temario]. Para que sepan ustedes un poquito cuando salgan, yo acá les voy a dar lo vigente, lo que se está aplicando, lo que realmente es-”. DDVM1

En estos dos ejemplos, los docentes saben que tienen un imaginario social que deben cumplir, como preparar clase y seguir el Plan de estudios, pero también reconocen que no es suficiente e incluyen sus experiencias laborales del Derecho.

La práctica educativa es la articulación de varios procesos que le dan estructura y sentido a la educación. En la parte correspondiente a la formación docente, están presentes los significados que atribuyen a ambas profesiones (docente y jurídica), así como lo que esperan de ellas, siendo el aula donde se evidencia su conocimiento y pasión por la disciplina jurídica (y su conocimiento y pasión por enseñarla). La valoración que hacen al finalizar la clase o el semestre es material que aprovechan para su propia formación:

“...yo todas las evaluaciones las leo y a veces con miedo, que yo creo que a la crítica eh, la crítica a nadie nos gusta... pero cuando es constructiva como en ese sentido, digo por mucho que nos duela hay que aceptar que tenemos errores, que tenemos fallas y pues a retomarlas. Hasta ahorita me funcionó, eh, me siento muy tranquila”. DDVM3

“...les digo –Tienen que ser honestos y poner todo lo que les parece [en las evaluaciones a docentes], porque, a lo mejor a ustedes ya no les sirven pero a los que vienen...- Entonces eso, eso nos retroalimenta a nosotros...”. DDVM1

Es aprender de los alumnos y no confiarse de lo que funcionó con un grupo, funcionará para todos. La DDVM1 se basa en las evaluaciones que los alumnos hacen sobre los conocimientos jurídicos y docentes (conceptuales, procesales y actitudinales) que demostró el profesor durante el semestre. Aunque existe la duda de la validez y uso de las evaluaciones: *“Pero los muchachos como también andan siempre a las carreras lo hacen todo en automático, y a todos los ponen muy bien, muy bien o muy*

excelente, muy excelente...y ya. Nos da [Jefatura de Carrera], este, nuestra evaluación y ahí vienen rangos -que de tal a tal es Excelente, de tal a tal, Muy bien, Bien o Reprobado- Yo no sé si a los que reprobaban si los, si los cesaran o... no sé qué... lo qué pase (se ríe)... Sí, ahí si yo no sé, qué estén realizando". DDVM1

El hecho de que mencione desconocer las consecuencias de una mala evaluación, supone dos cosas, que nunca ha tenido una mala evaluación, y que sabe de la práctica de docentes que deberían ser cesados, pero continúan dando clases.

La enseñanza y aprendizaje limitados a parámetros medibles es lo que algunos docentes replican en sus aulas porque es lo que conocen. Al final, aunque exista la duda de la finalidad de las evaluaciones, algunos docentes no dejan de tomarlas como referencia de su trabajo.

En este apartado se presentan algunas respuestas sobre la finalidad que encuentran en lo que hacen, la importancia de combinar la práctica educativa y profesional para la formación de los alumnos, pero también para la propia; están presentes las preocupaciones y los retos en la enseñanza del Derecho, así como las estrategias que algunos docentes han ideado para antes, durante y después del aula.

3.2.1 Formación docente. Entre lo dado y lo vívido.

Aprendemos de distintas fuentes: escuela, trabajos (previos y actuales), compañeros, la familia, las amistades, medios de comunicación, etc. También buscamos aprender en respuesta a nuestros intereses o por curiosidad, y generalmente queremos obtener algo de ese aprendizaje, puede ser un título o la satisfacción personal de haber logrado aprender.

Muchas veces somos conscientes de lo que aprendemos, pero en otras es más complicado. "Aprender no significa simplemente acumular de manera acrítica datos culturales, sino desentronizar el conocimiento, es decir, retirar el

conocimiento social de su pedestal, de su estatus codificado” (Kincheloe, 2011, p. 85).

En los docentes aumenta la responsabilidad porque no sólo deben estar atentos a la formación propia sino a la de un grupo enorme de personas que serán (o ya son) parte activa de la sociedad. Por eso las instituciones educativas tienen un departamento que revisa y propone las medidas adecuadas para la formación de sus docentes.

La UNAM como institución educativa tiene la responsabilidad de ofrecer a sus académicos la información pertinente para su desarrollo en la docencia. Se les apoya con cursos de inducción para nuevos profesores, cursos de actualización en temas de su profesión o vinculados a la aplicación de las tecnologías en el aula. Es la formación docente de lo dado.

Generalmente la formación institucional se enfoca en una formación técnica del profesorado, es decir, promueve los cómo de la educación, en detrimento de cuestionar los por qué y para qué del conocimiento o el sentido de las relaciones de persona-persona, escuela-sociedad y persona-sociedad.

Poco hay sobre aprovechar la práctica educativa de nuestros docentes, ¿qué es ser docente?, ¿quiénes son nuestros docente? y ¿cómo podríamos aprovechar su experiencia en propuestas adecuadas al contexto? La formación de lo vivido es la que pocas veces se considera en los cursos institucionales. Es la formación entendida como aprendizaje que responde a la reflexión de la experiencia para dar un sentido de trascendencia: ¿para qué estoy haciendo esto?

Es un proceso constante e inconcluso que se fortalece con lo aprendido sí en cursos o seminarios, pero se enriquece de compartir el conocimiento de las experiencias personales. “El diálogo del aula se estructura, a menudo, alrededor de la búsqueda por la relevancia y el significado de las experiencias en el aula que el profesorado comparte.” (Kincheloe, 2001, p. 271)

Y en el caso de los docentes en Derecho, aprenden de la práctica jurídica y docente, que los hace seguir aprendiendo. “Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía.” (Freire, 1997, 92).

La capacidad de enseñar y aprender de los docentes en Derecho se fortalece de estas dos fuentes de conocimiento: la preparación que la Universidad les ofrece, teórica y metodológicamente para impartir clases bajo principios pedagógicos-didácticos; y la experiencia obtenida en el ejercicio de la actividad jurídica.

3.2.1.1 La Formación en la FES Aragón.

La formación docente desde la institución, contiene los principios y finalidades que le son afines a sus proyectos educativos, por lo tanto, los cursos y diplomados ofrecidos a los docentes responden a ciertas finalidades:

Del mismo modo que toda forma de cognición tiene implicaciones políticas, toda forma de enseñanza es ideológica. Aun cuando tal aspecto no se manifieste de forma explícita, la formación del profesorado promueve valores políticos específicos, mediante las visiones que mantiene sobre la buena escuela y el buen docente (Kincheloe, 2001, p. 278).

Los programas propuestos para el cuatrienio 2011-2015 en el Plan de Desarrollo Universitario de la UNAM, referente al Personal Académico fueron presentados de la siguiente manera:

Poner en acción un programa de formación y superación del personal académico que contemple el rejuvenecimiento de la planta académica, un programa de retiro voluntario, el análisis y replanteamiento de los procesos de evaluación y reconocimiento del trabajo académico y la apropiación del nuevo Estatuto del Personal a partir de la propuesta elaborada por el Claustro integrado para ese propósito (PDU 2011-2015, p. 24).

Los cursos y diplomados ofrecidos por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), entidad que apoya a la UNAM, cumple con

programas de actualización, superación, formación y desarrollo, así como estímulos y reconocimientos por el desempeño académico. *“...cada periodo... que termina un semestre la DGAPA de la Universidad Nacional Autónoma de México imparte cursos de actualización... Por lo general casi los he tomado, con excepción de algunos de ellos a lo largo de estos 20 años, por razones de salud o de trabajo”.* DDVH4

Existen diplomados y cursos de las distintas áreas de conocimiento, incluso por disciplina. En el caso de la Licenciatura en Derecho, la mayoría se ofrecen en otras sedes distintas a la FES Aragón, como la FES Acatlán y la Facultad de Derecho en Ciudad Universitaria.

La mayoría están enfocados a la actualización o especialización de un tema jurídico, el resto sobre particularidades de la enseñanza, como la ética en educación superior, Tecnologías de Información y Comunicación aplicables a la enseñanza del Derecho o Estrategias e instrumentos de evaluación (Lista de Cursos, Licenciatura 2014, Programa de Actualización y Superación Docente, DGAPA, UNAM).

En cuanto a formación docente en la FES Aragón considerada en el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013 en su inciso IV Consolidación y actualización de la planta docente, se tuvo como objetivo de proyecto *“Consolidar la planta docente de la Facultad, a fin de mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.”* (p.23). En sus líneas de acción se menciona:

- Establecer mecanismos que permitan evaluar la preparación y habilidades del personal docente para su constante actualización y renovación.
- Organizar permanentemente cursos y diplomados de actualización obligatorios para profesores, utilizando las nuevas tecnologías.
- Diseñar y aplicar el programa de formación docente para profesores de nuevo ingreso.

“Aquí cada semestre nos daban curso a los que iban entrando. Nos daban incluso cursos de pedagogía, para saber cómo tratar al público, y cómo todo, aquí estos cursos son optativos, no son obligatorios, nos hacen la invitación...

... y este, el que quiera ir, o nos daban un catálogo –mira, hay tantos cursos y a los que tu puedes ir-. Yo en los primeros semestres yo venía a todos, a todos de los cursos porque pues sí me interesaban (se sonríe), -no sé ni cómo tratar a los muchachos, cómo hacerle-, sí venía”. DDVM1

“Sí, un curso que me invitaron a... por parte del Departamento de Planeación, eh... fue un curso de... inducción para profesores de nuevo ingreso. Fue más o menos de tres meses y medio, fue el año pasado, que me lo impartieron y... abarcaba bastantes cosas, entre otras, explicar los orígenes de la universidad, establecer planes clase, eh, también... hacer uso de dinámicas para... aplicar a los chicos... eh... incluso también..., algunas dinámicas que nos aplicaron también a nosotros, como la de “El escudo de armas” (técnica para el conocimiento de uno mismo)”. DDMH4

Los docentes reconocen que la universidad cumple con lo propuesto en los Planes de Desarrollo, en cuanto a darles lo que cree que necesitan al iniciarse en la docencia universitaria, y después con cursos entre semestres.

En los hechos, los docentes están interesados en tomar los cursos, en los primeros años de enseñanza por su aporte en los procesos de enseñanza y aprendizaje que empiezan a conocer. Después recurren más a su experiencia o a otras fuentes de conocimiento para afrontar posibles conflictos en el aula, tal vez porque los cursos ya no tienen más que aportar en su formación docente. Si fuera así, ahora sería conveniente que los cursos se retroalimentaran de las experiencias del aula.

Si aspiramos a que la formación del cuerpo docente ejerza alguna influencia real sobre el intento de mejorar la enseñanza, así como de incrementar la conciencia emancipadora, dicha formación deberá comprender la intuición práctica y el conocimiento del profesorado y basarse en ellos (Kincheloe, 2001, p.270).

Los docentes interesados en compartir sus experiencias pueden ser fuente confiable para confrontar los imaginarios de los que parten los cursos para integrar los imaginarios construidos en la práctica (jurídica y docente) y el contacto directo con los alumnos, al enseñar conocimientos y compartir experiencias:

En los siguientes fragmentos, los participantes reconocen que se capacitan de manera externa, por su trabajo principal o por la inquietud de seguir aprendiendo y ese conocimiento lo traen al aula para compartirlo con los alumnos:

"[Cursos] los tomo de manera externa, en la oficina me mandan a cursos de, de transparencia para saber utilizar datos personales, de, este, actualización, no en la docencia obviamente pero si en la administración de los recursos humanos, de los recursos materiales, de los recursos financieros y todo eso pues está relacionado eh con lo que imparto aquí, porque también doy Derecho Administrativo". DDVM3

"...en el trabajo también tomamos cursos de actualización... de hecho... el 16 de agosto de este año, termina una segunda maestría donde nos fue bastante bien, obtuve la mención honorífica y eso repercute dentro de los conocimientos que uno les va a mostrar a los alumnos". DDVH4

"...yo me voy a capacitar de manera externa, por mi cuenta, siempre busco la superación... no solamente de que aquí de la escuela, sino del Tribunal Superior de Justicia... de la Federación. Si hay oportunidad inclusive he acudido a varios eventos que se han realizado por parte de la Corte Interamericana. También se llevaron eventos, no pude acudir a todos, porque es desde la mañana, y abandonaría aquí". DDMM3

En sus palabras está implícito que su principal fuente de ingreso económico y de desarrollo profesional está afuera de la universidad, por eso su interés en seguir preparándose para su profesión jurídica. Qué bueno y benéfico para los alumnos. Pero sin la formación adecuada, todo el conocimiento jurídico que pueden compartir con sus alumnos, puede quedar estancado.

En los listados de cursos que se ofrecen a los académicos por parte de la UNAM, hay cursos sobre técnicas pedagógicas para impartir clases y actualizaciones en algunas materias. Pero poco se abordan otras áreas de la enseñanza que también están presentes en el aula, como las necesidades y vacíos comentados en el apartado anterior. Por ejemplo:

"...huyen a las matemáticas, todo lo que implica el raciocinio y les digo que están totalmente equivocados. Porque aquí el abogado viene a ser el líder, el abogado viene a ser la directriz, viene a decirle a las personas de qué forma pueden solucionar sus conflictos, no ha tomar decisiones por ellos, pero sí darles alterativas para poder solucionar el conflicto de intereses que les este acatando o afectando en ese momento". DDMM3

“...en casa a muchos de los chicos no los enseñan a tomar decisiones. Quieren una decisión segura, pero a partir de la consulta con alguien, no se atreven quizá precisamente por la falta de disciplina en la reflexión, porque incluso cuando llegan a contestar, agregan el «¿no?»”. DDMH4

Tomar decisiones, la confianza en uno mismo, la curiosidad, el cuestionar y la asertividad son base para el trabajo en equipo, el liderazgo y la participación social, ideales para el futuro Licenciado en Derecho, pero que también favorece a la persona y en consecuencia a la sociedad. Son cualidades, actitudes y valores que son difíciles de enseñar, tal vez porque no hay tiempo de desarrollarlos o no hay parámetros para valorarlos en una diversidad tan grande de alumnos.

Lo cierto es que no hay cursos dentro de los ofrecidos a docentes que consideren temas relacionados a desarrollar una actitud crítica ni de compromiso social, o sobre la necesidad de los valores en la carrera, que es un tema constante en la formación de docentes y alumnos, “...la escuela no se mueve por visiones educativas y políticas que valoren el espíritu humano, sino por impulsos de interés propio, a menudo cínicos, que buscan controlar precisamente ese espíritu.” (Kincheloe 2001, p.78)

Seguro es preferible impartir cursos enfocados a contenidos concretos, que ha promover el análisis de las contradicciones de los discursos, el desarrollo de valores en el Derecho, el diálogo como medio para la participación social y la autogestión del aprendizaje. Tal vez por eso algunos docentes ya no recurren a los cursos institucionales después de un tiempo.

3.2.1.1.1 Propuestas para la formación docente desde los docentes

Los docentes que reflexionan sobre su práctica educativa, saben que será muy difícil favorecer el desarrollo integral del alumno, si no se tiene una planta académica sólida que respalde las acciones de los docentes. Retomo el comentario de la DDVM1 cuando expresa su preocupación por la unión de los académicos en la FES Aragón:

“Yo entré y pues si me veía muy joven, entonces como estoy flaquita, y bajita, pasaba por un alumno y era el rechazo así de los maestros que, no hay esa solidaridad, que no hay quien... nos apapache. Creen que uno entra por... este, recomendación... o...palancas. Y entonces, mmh de veras que es una, una situación así bien fea. Incluso yo saludaba a los maestros y no me saludaban, no me contestaban...”. DDVM1

Es interesante que la explicación que se da la profesora para justificar la reacción de los maestros es por su apariencia física, no por sus conocimientos o experiencia. Hace suponer que los prejuicios entre maestros existen. De ahí que la propuesta de la profesora es buscar los medios para que entre docentes no se rechacen, que por el contrario, se conozcan y así apoyarse. El valor de la solidaridad más que un valor de apoyo o respeto entre compañeros, es necesario hacerlo evidente por su capacidad de fortalecer el cuerpo académico, tal vez no sólo de la Licenciatura en Derecho sino de toda la Facultad. Para Welch (1991):

...la solidaridad presenta dos aspectos principales: 1) la ética de la solidaridad otorga a los grupos sociales respeto suficiente como para que sus ideas sean escuchadas y tenidas en cuenta para la consideración de los valores sociales existentes y 2) la ética de la solidaridad constata que las vidas de los miembros de los respectivos grupos están interconectadas, hasta el punto de cada cual es responsable de todos los demás (en Kincheloe, 2001, p. 93)

Las propuestas para la formación de docentes responden a unificar criterios que den validez a sus acciones como grupo, tanto de profesionales en el Derecho como en la docencia:

“...el problema aquí, radica esencialmente en que siempre se piensa que porque así se hace, así tendría que hacerse siempre. Y no... para que existan cambios tenemos que cambiar nosotros, o sea nosotros que estamos dentro de todo el mundo jurídico, mientras que nosotros no cambiemos evidentemente las cosas no van a cambiar, esa es la una, la otra no porque se diga que algunas personas realizan algunas actividades pues que no corresponden propiamente a su desempeño profesional, de ahí no se sigue que todos lo hagan”. DDMH4

El profesor en su comentario es un fuerte crítico de sí mismo, no habla de que sean otros los que tengan que cambiar, se incluye en la responsabilidad que todos deben asumir con su profesión jurídica, como ejemplo de que no está todo dicho sin importar que autoridad lo diga. La posibilidad de cambio existe y para él

es decisión personal que así sea, para beneficio propio y de todos. “Las cualidades o virtudes son construidos por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos” (Freire, 1997, p. 63).

Los valores en el Derecho es uno de los temas más comentados entre las necesidades de su enseñanza. Desde los docentes debe ser evidente la formación en valores por la coherencia de sus acciones. De docente a docente el consejo es:

“Para todos los maestros, yo, yo lo que les daría es que fuéramos, honestos. Que fuéramos honestos. Yo vengo, aquí a dar la, la clase, Derecho fiscal, porque conozco Derecho fiscal, pero hay muchos, muchos maestros, que tiene, por ejemplo, hasta el doctorado y nunca han litigado, nunca han hecho una demanda, nunca han hecho nada. Y vienen a dar práctica. Entonces qué, qué les enseñan a los muchachos, quién sabe qué le enseñaran. Sí, ser la honestidad, yo, yo por ejemplo soy honesta porque, vengo a dar lo que me gusta y, y, y lo que estoy viviendo se los transmito en la práctica”. DDVM1

Para la profesora ser docente universitario está ligado con dominar la materia que se enseñara, de lo contrario sólo estará fingiendo y lo peor, perjudicando la formación de un sujeto. “La Práctica docente irreflexiva conduce a una aceptación acrítica y no discreta de prácticas pedagógicas poco eficaces y opresivas” (Kincheloe, 2001, p. 277). Otro aspecto interesante es que está segura que son varios docentes lo que no son sinceros con lo que conocen. A lo que faltaría preguntar cómo se avala que un sujeto cumple con el perfil adecuado para impartir cierta materia:

“Que las autoridades entraran al, a los salones a ver qué estamos dando a los muchachos. Porque hay algunos [alumnos] que nos dicen –Es que ese maestro tiene tanto prestigio, y llegaba cinco minutos para que terminara la clase, o este tiene tanto prestigio y nos contó toda la historia de sus hijos, de su familia...-. Pero nunca vieron la, la materia... Entonces eso, a mí sí me gustaría que se hiciera, para tener más control, para tener también como nosotros como un crecimiento profesional”. DDVM1

Con este comentario rescató la inquietud de la profesora ante el comentario de los alumnos, que toma como referencia para suponer que hay docentes que al tener poder de decisión y acción en el aula, abusan de su posición de autoridad. El comentario va muy ligado al tema de la Libertad de cátedra (que más adelante se

profundiza) y se relaciona a uno de los riesgos de tener la definitividad en alguna materia:

“...no sé qué tan bueno sea cuando, sobrepasa, cuando el hecho de tener la estabilidad en una materia implica, que es natural de los seres humanos, que nos volvamos confiados ¿no?... Y que nos despreocupe el hecho de que, de todas maneras no me pueden mover, porque si lo hago bien o no, aquí sigo no pasa nada”. DDVM3

Cuestionar la definitividad, es cuestionar al sujeto, porque es cierto que así como puede favorecer la especialización del docente, también lo puede hacer conformista, pero eso dependerá en mucho de los imaginarios psíquicos y sociales de cada sujeto.

En el perfil profesiográfico del profesor hace referencia a la ética profesional que deben tener y por ejemplo, uno de los puntos que menciona es asistir con puntualidad a sus cursos, elemento que también aparece en la evaluación que se hace a los docentes al final de cada semestre.

Para las observaciones que previamente me habían autorizado los docentes, hubo quien me citó 10 minutos antes de su hora de clase, tal vez para ubicarme entre tantos alumnos o para asegurarse que no interrumpiera si yo llegaba tarde. La mayoría inició la clase antes de diez minutos de iniciada la hora y sólo una creí que no llegaría. Llego tarde y permaneció en el pasillo hablando con otra maestra antes de entrar al salón.

La propuesta sobre vigilar lo que pasa en el aula, está ligada a un comentario anterior, sobre la consecuencia de los resultados de las evaluaciones a docentes al final del semestre por parte de los alumnos, donde sólo conocen el estatus obtenido con base a una escala, pero ignoran las consecuencias de la evaluación, lo que hace suponer que pueden tener una mala evaluación por parte de los alumnos y no repercutirá en el próximo semestre, dando oportunidad a seguir contando la historia familiar.

En el mismo comentario la profesora comentó que los alumnos contestan apresuradamente y dan buena calificación a todo, lo que hace dudar de la

credibilidad y el verdadero aporte de las evaluaciones. El desinterés de los alumnos por conocer a sus profesores, es cierto, lo comprobé cuando estuve contactando a profesores al inicio o final de las clases, les preguntaba a los alumnos por el nombre del profesor y muchos no lo sabían.

Desconocer la finalidad de las evaluaciones hace suponer a los docentes que es un trámite más a cumplir con la administración, desconocen si son utilizados para corregir lo necesario o motivar los buenos resultados. Y lo mismo les puede ocurrir a los alumnos, sino ven una consecuencia a exteriorizar su opinión, no tendrán interés por dar una opinión sincera.

La propuesta, antes que controlar pretende el compromiso. *“Eso también, que yo creo que también es parte de los maestros que... todos les, les deberíamos de decir que deben de tener honestidad, para mejorar la clases. Luego se quejan, pero ellos no aportan nada”.* DDVM1

La profesora reconoce que no basta decir qué hacer, hay que empezar por uno mismo. “Así pues, para la formación crítica postmoderna del profesorado, la reflexión constituye una forma de elevar la conciencia, una actividad que dirige la atención del profesorado hacia la indivisibilidad de pensamiento y política.” (Kincheloe, 2001, p. 277)

Ser docente universitario no se limita a la formación académica que se tiene, a los cursos pedagógicos o disciplinares que se tomen, ni a la experiencia laboral que se comparta; es en el día a día frente a grupo, en contacto con los otros, alumnos, colegas y autoridades, donde se obtiene material de reflexión para valorar sus aportaciones y sus límites, nombrar lo que se hace, definir porqué se hace y encontrar el sentido de seguir haciéndolo.

3.2.2 Práctica profesional.

El docente universitario interesado en cumplir con los propósitos de la educación superior cumple con ciertas características que favorecen el desarrollo personal y profesional de los jóvenes. Además de la información actualizada y oportuna, debe tener la habilidad para transmitirla y necesariamente la experiencia

en la disciplina que enseña, porque los docentes son modelo para el futuro Licenciado en Derecho.

Cuando el estudiante de Derecho termine su ciclo dentro de la escuela, seguramente se guiará por el ideal de Licenciado en Derecho que ha aprendido y con el que se ha formado, es decir, imitará a los Licenciados en Derecho que conoce (obviamente sus docentes) hasta que se haga de su propio estilo.

Por lo tanto debe aprender no sólo de conocimiento o habilidades, también de los valores, las actitudes y por supuesto la figura de presencia y confianza que deben transmitir a sus clientes:

...el verdadero abogado debe ser en mucho la palabra misma. Hay una enorme diferencia entre decir palabras o vivirlas, entre declamarlas o hacerlas nacer de uno... se trata del compromiso de conciencia. Un abogado al que maneja la palabra jurídica, un declamador de esa palabra, representa un papel. Y el abogado autentico no ha de representarlo jamás (Carrancá y Rivas, 1987, p.23).

Los profesionales del Derecho en su acción como docentes, comparten sus experiencias para hacer vivencial lo que los alumnos ven en clase, además de compartirles consejos que les serán de utilidad para enfrentar los retos de la profesión y del mundo laboral, que a veces no se mencionan en los Planes y Programas de estudios:

“-Sí, es asumir un compromiso con ustedes mismos porque al fin y al cabo, es el prestigio de ustedes, y el desarrollo, lo que ustedes vayan a desempeñarse allá afuera, en su vida profesional, es su carta de presentación de ustedes, si ustedes van a llevar a cabo un proceso, pero están aplicando leyes que ya no están vigentes, eso es un delito, y muchas veces no lo saben”. DDMM3

Para los docentes, como en el comentario anterior y el que observé en la clase del DDVH2, que dio un ejemplo de juicio mercantil, los alumnos deben aprender la responsabilidad de sus asesorías. El profesor explicó que el artículo 1796 del Código Civil para el Distrito Federal, sí admite la teoría de imprevisión, pero que en el Código Civil Federal no se admite. Insistió en que según la posición que ocupen en el juicio tienen que saber a qué código alegar para la conveniencia de su cliente.

La teoría de imprevisión hace referencia a que se puede:

...determinar si es dable ejecutar el contrato en sus términos o si, en un momento dado, por resultar sumamente oneroso, pudiera eludirse su cumplimiento al cambiar las condiciones o circunstancias que prevalecían al momento de contratar en términos de compraventa, arrendamiento, sociedad, hipoteca, contrato de fianza, prenda, entre otros... (Castañeda, 2013, p 204-205)

El docente además de la explicación del artículo, hizo énfasis en la importancia de solicitar que el juicio se realice bajo el Código que mejor les conviniese, lo explicó de manera clara, que no me dejó duda de su importancia. Pero debo compartir que noté a varios alumnos distraídos en clase.

Los docentes saben cuál es el perfil de Licenciado en Derecho que funciona en el campo laboral y se proponen hacerlo visible a los alumnos:

Si bien es cierto que el estudiante aprende de las enseñanzas de su profesor, no menos cierto es que aquél como abogado, juez u operador jurídico del futuro aprende sobre todo de las experiencias de éste como abogado, juez u operador jurídico del pasado y/o del presente (Flores, 2006, p. 69).

Son muchos los consejos que pueden compartir los docentes, porque son de vital importancia considerando la competencia laboral actual, ya que el prestigio de la UNAM a veces no es suficiente:

"...les comento -allá afuera tenemos un gran problema ante la recomendación, si a eso le sumamos que no estamos preparados, para asumir un puesto, un cargo que exija todo nuestro conocimiento, entonces muchachos estamos perdidos. Tenemos que prepararnos, porque no sólo son este ahorita lo, la competencia de las otras universidades, las particulares son un factor clave, ya muchas empresas sobre todo de la iniciativa privada, pues eh, solo aceptan abogados, Licenciados en Derecho que hayan egresado de escuelas particulares, entonces nosotros tenemos muchos obstáculos, tenemos que aprender a, superarlos-." DDVM3

Recuerdo que en el Valle de México son tres las universidades públicas federales donde se imparte la Licenciatura en Derecho⁷, pero en la oferta privada

⁷ La Universidad Autónoma Metropolitana, el Centro de investigación y Docencia Económicas y la Universidad Nacional Autónoma de México (en tres sedes).

son muchas más. Los consejos van desde la presentación del Licenciado en Derecho, hasta el cuidado de la vigencia de una ley:

“...porque la primer vez que van a tener contacto con su cliente, ustedes lo van a conquistar por la apariencia, y no por los conocimientos, ellos no saben si, si tienen los conocimientos, la sagacidad”. DDVM1

Saben que la primera impresión cuenta pero la apariencia es sólo la puerta de entrada al campo laboral, la permanencia estará en virtud de las habilidades para analizar el contexto, seleccionar la información correcta y aplicarla. Cada materia en el Plan de Estudios tiene un amplio temario que los docentes saben que es necesario que los alumnos consideren al momento de ser consultados:

“Yo no me atrevería a decir que tenemos 1000 leyes en materia mercantil, ¡tenemos más!, tenemos más y tenemos que aplicar supletoriedad, porque el Código de Comercio no va a cubrir, o no contiene todas las disposiciones para la regulación de los involucrados, tenemos que aplicar supletoriamente Código Civil Federal y aparte de ello leyes especiales, mercantiles, y luego normas sociales mercantiles, tratados internacionales. Entonces es un campo, enorme de información que para darlo en cuatro meses...”. DDMM3

“Y así de información, entonces lo que hacemos es, analizarla y después sintetizarla, para que se queden con lo mínimo que tiene que saber ellos, por lo menos, les digo -esto no es limitativo, chicos, aquí cualquiera puede leer todas las reformas si quiere, pero que por lo menos se tiene que entender esto que es la esencia, eso no puede fallar-”. DDVM3

Es ahí donde está el reto de la educación universitaria: transformar toda la información de una disciplina en la apropiación del conocimiento que con ayuda de habilidades y disposición permitan cambios en la sociedad:

“...todo un buen abogado debe tener apertura, porque si no, cómo pretendemos dar una asesoría, dar un conocimiento si nosotros no les permitimos que aquello se exprese, que expresen sus propias ideas, pero eso sí, siempre les digo, siempre busquen con fundamento, no hablen nada más a la ligera como comúnmente lo hacen la gente, no, hay que ser sólidos, hay que sostener lo que nosotros decimos, lo que vamos a registrar, lo que vamos a firmar, pero siempre con sustento legal y para ello hay que apoyarnos en la ley, y si no tenemos el fundamento legal, pues sí por lo menos el doctrinario en el que está sosteniendo a efecto de que nosotros digamos -me inclino por tal autor- o bien -crítico a este autor, no comparto su idea, por esto y esto-”. DDMM3

La profesora hace mucha insistencia en que la asesoría que se brinde debe ser la correcta, pero la situación se complica cuando la información puede ser

interpretada de maneras distintas, por excepciones, cláusulas, modificaciones y además que puede ser sujeta a un código local o federal. Mucho puede ser aprendido por métodos y técnicas, pero la enseñanza del Derecho implica tomar una postura sobre el mismo y eso se transmite a los alumnos, no un concepto, sino tomar una postura.

Así como Freire y Henry Giroux declaran, “la educación nunca es neutral; de hecho, cuando tratamos de mantener la neutralidad...estamos apoyando la estructura de poder dominante” (Kincheloe, 2001, p. 63). El Derecho tampoco es neutral. “Lucha. Tu deber es luchar por el Derecho, pero el día que encuentres en conflicto el derecho con la justicia, lucha siempre por la justicia” (Couture, s. f.)

Para la enseñanza del Derecho, los docentes combinan la experiencia jurídica con la práctica educativa, para dejar ver a los alumnos el panorama en el que tendrán que interactuar, dejándoles la decisión de ser o no Licenciados en Derecho, por eso todos los consejos que los docentes pueden ofrecer, tienen un límite y es el alumno: *“-Yo te puedo compartir conocimiento en la medida que tú quieras... eh, introducirte en él-. Es lo que les menciono en las clases –lo que yo no puedo hacer por usted es estudiar...Eso es responsabilidad de cada uno de ustedes, cada uno de ustedes se hace cargo de su propia formación... atendiendo cada uno de sus intereses...”*. DDMH4

Los alumnos pueden enriquecerse de los ejemplos de la experiencia profesional jurídica, que a veces son de ruda crítica comparando la vida escolar con la vida profesional, pero desgraciadamente algunos alumnos dan evidencias de sus vicios escolares: *“...las reformas constitucionales nos están comiendo, yo lo siento, que estoy acostumbrada a leer, que me gusta estar informada, yo lo siento complicado, imagínate para ellos, que apenas leen”*. DDVM3

Lo que vi en las aulas confirma mucho de lo anterior, chicos que prefieren quedarse con la duda que preguntar, los que sólo están por la asistencia pero que durante la clase están distraídos, los que prefieren sentarse atrás para jugar con el teléfono móvil o hacer la tarea de otra materia.

Otro aspecto de la práctica profesional, es la retroalimentación de la docencia para la práctica jurídica. Así como lo expresó Freire, el docente es un educador que se educa con el educando. “La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia.” (Freire, 1993, p. 60). Así como los docentes traen al aula conocimientos de su actividad jurídica, así también comparten lo que aprenden de los alumnos:

“Se los reconozco, se los reconozco a los muchachos. –Este, mis respetos porque nunca había pensado yo en esa situación, nunca en todos los asuntos, que he llevado todo, nunca se ha planteado esto...- , y luego cuando lo platico con otros litigantes o con los mismo compañeros que están también trabajando en el Tribunal también se quedan de –¡Buueeeeno!-“. DDVM1

“Y entonces pues ahí me dejó con dudas, ¿no?, ¿qué autor? Me fui a buscar en mis libros que tengo, por ejemplo, tengo un Código de Comercio comentado... de, del autor Víctor Castrillón y Luna. Y este... él habla también de la jurisdicción voluntaria. Le digo –mire-. Les dije –ayer el compañero allá en el corredor me hizo esta pregunta, pregunta esta observación. Muy buena su pregunta o su observación. El autor Fulano de tal dice... esto-“. DDVH2

“...me retroalimento de ellos, hay temas que yo no conozco y aprendo y lo que yo sé y se ve en clase aprenden ellos. Es una retroalimentación, por eso es que los hago exponer. Todos los temas los exponen ellos y los expongo yo“. DDMH1

Lo grato de estos comentarios es saber que tienen la humildad para reconocer la curiosidad y las nuevas perspectivas que alumnos demuestran tener. La práctica profesional por lo tanto también se alimenta de la experiencia docente o al menos los mantiene atentos: *“por lo general casi, sí tengo la respuesta, pero si queda un poco floja... que yo sienta que no lo convenzo... no pues me pongo... al siguiente día...aclarar, aclarar“. DDVH2*

“...podría darse el caso de que, alguna... pregunta de momento no la pudiera uno contestar en ese momento, pero con honestidad se le diría al alumno –vamos a revisarla y te prometemos que mañana te traemos la respuesta-“. DDVH4⁸

En el aula de DDMM3 pude observar un ejemplo más del compromiso que los docentes tienen con los alumnos. El día anterior a la clase que observé, había

⁸ El DDVH4 habla en primera persona del plural, se refiere a que él buscará la respuesta.

quedado la duda si los aviones son bienes muebles o inmuebles. Preguntó si lo habían investigado, ella lo investigó y con libro en mano dio una definición, después con otro libro leyó otra que contradecía la anterior pero los clasificaba, retomó lo visto en la clase pasada y finalmente los invitó a opinar.

Los docentes saben que mucho del contenido del Derecho cambia constantemente, razón por la que siempre se mantienen atentos a aprender "...no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla habla de nuestra educabilidad" (Freire, 1997, 67).

Así lo viven los docentes con los constantes cambios y actualizaciones que tiene el Derecho, por eso además de tomar cursos y hacer posgrados de manera externa a los ofrecidos por la universidad, continúan su aprendizaje con distintas fuentes de información:

"Estoy al pendiente de las reformas que se expresan en la Gaceta o en el Diario Oficial de la Federación, vinculado con los temas que yo voy a impartir en la asignatura". DDMH4

"Porque, en principio me gusta informarme, todos los días escucho y veo las noticias por la mañana... Me subscribí a una la página de la Normateca, es un apartado que viene el Orden Jurídico Nacional de la Secretaría de Gobernación, y ahí de manera muy sencilla me llegan todas las actualizaciones federales a mi correo electrónico". DDVM3

Han convertido la actualización constante en un hábito y no sólo de cada principio de semestre. Muchos docentes no dejan de estar atentos de qué aprender, qué enseñar por no estar en el aula, son docentes de tiempo completo como son Licenciados en Derecho.

La docencia se articula con otras actividades de su vida jurídica y personal, lo que aumenta la complejidad del ser docente universitario. De los participantes, la mayoría expresó abiertamente querer continuar siendo docente en la FES Aragón mientras les dieran la oportunidad de hacerlo. Son personas que reconocen seguir aprendiendo. Tienen en mente crecer profesionalmente en su práctica jurídica y continuar con proyectos personales.

3.2.3 La práctica docente. Enseñanza del Derecho.

La práctica docente hace referencia a la comunicación entre docentes y alumnos que se da principalmente en el aula. Es el momento donde apelan a su Libertad de cátedra para realizar lo planeado y la fuente de información para la posterior valoración y reflexión de lo alcanzado.

Es en este contacto donde los docentes expresan su postura como profesionales del Derecho, de la docencia y su particularidad como persona. “Nuestras interpretaciones no pueden ser aisladas de la posición en la que estamos cuando leemos y pensamos, es decir, de nuestra ubicación en la trama de la realidad”. (Kincheloe, 2001, p. 77)

Para muchos, su vocación de ser docentes les ayuda en la invención de nuevas formas de compartir información, consejos, preocupaciones e incluso recurren al humor para transmitir lo necesario en el breve momento que comparten en el aula. Los docentes en la Licenciatura en Derecho saben que deben enseñar una disciplina compleja, amplia y sumamente cambiante:

“Porque algunas veces en la aplicación del Derecho, el Derecho es frío y a veces suele ser injusto, pero se deben de anteponer...a través de la cátedra les hemos mentado a los alumnos, eh que se tienen valores que debemos de cumplir, que de alguna manera se deben de llevar de la mano junto con el Derecho, para que ellos sean personas integrales, para que sean positivos, para que sean exitosos. Para que se integren con éxito a la sociedad”. DDVH4

En sus palabras hay mucha confianza de que el Derecho no sólo es una profesión sino una forma de vida. Confía, tal vez por experiencia propia, que aplicar los principios del Derecho, que no es fácil, puede hacer que los jóvenes sean exitosos. La práctica docente es el momento en que los docentes comparten su postura sobre lo que significa la profesión del Derecho, sumamente importante porque es de donde los alumnos recuperan los elementos implícitos que van a integrar a su significación de lo que es la profesión que están asumiendo como “su” profesión.

3.2.3.1 ¿Abogado, Litigante, Pronunciante o Licenciado en Derecho?

Los docentes preparan a los alumnos bajo un modelo de profesionista, que si bien esta declarado en el Plan de Estudios, cada docente le aporta su experiencia. Este profesional del Derecho generalmente llamamos Abogado. Sin embargo, para algunos no es el término correcto:

“...ellos deben de distinguir entre ser Licenciado en Derecho en cualquiera de las ramas de la administración pública... o ser abogado o postulante que ahí es cuando ellos... ya están representando a los intereses de una persona”. DDVM3

Para otros significa que:

“Licenciado en Derecho es aquella persona que acreditó un Plan de estudios y obtuvo la cédula profesional que lo acredita como Licenciado en Derecho... [Mientras que Abogado es] el estudioso del Derecho que se dedica a observar la sociedad. Nosotros los Abogados somos como doctores de la sociedad, nuestra función es subsanar las deficiencias, las carencias, las enfermedades que pueda presenta nuestra sociedad” DDMM2

Es cierto que los alumnos asumen las palabras del profesor para reconocerse como Licenciado en Derecho, Abogado o Litigante porque aceptan el imaginario social que el docente proyecta:

“...les gusta a ellos [alumnos] que les hable uno de sus asuntos... yo trabajé del 93 al 98 Derechos Agrarios, entonces soy totalmente litigante, entonces ahí se aprende mucho y eso pues es lo que le doy a ellos... Con el litigio trabajo poco y gano bien”. DDMH4

Es fácil entender porque los chicos quieren ser litigantes, se visualizan como litigantes con buena paga. Otros docentes se contraponen a usar el término litigante por el origen de las palabras:

“...nosotros no somos litigantes. El litigante es el actor y el demandado, ellos son los que están en la litis... El Licenciado en Derecho que asiste al actor en un asunto y el Licenciado en Derecho que asiste a un demandado en un asunto son postulantes, son expertos, son conocedores de la ciencia jurídica... nosotros no nos vamos a estar peleando, los que se están peleando son el afectador y el demandado-...porque algunos profesores les dicen lo contrario, -yo soy abogado, abogado litigante-, bueno les digo -es que miren compañeros para empezar la profesión de abogado no existe... en el catálogo de profesiones, abogado no... ustedes van a ser Licenciados en Derecho-”. DDMH4

Lo cierto es que el Plan de Estudios es detallado en conceptos y definiciones para que el alumno conozca y comprenda la diferencia. De hecho, los conceptos y las diferencias de abogacía, postulado y litigio son vistos en Teoría del Proceso en el cuarto semestre. Sin duda la costumbre pesa y si la mayoría de los profesionistas en Derecho se identifican como abogado, los alumnos también lo seguirán haciendo.

3.2.3.2 Retos en la enseñanza del Derecho

Los docentes además de enfrentan los retos de la universidad, como las demandas sociales de cobertura y de eficiencia laboral, (que en el caso de la Licenciatura en Derecho se reflejan en grupos y temarios amplios) o la competencia de nuevas vías de enseñanza y aprendizaje basadas en tecnologías de la información y comunicación que también suponen nuevas posibilidades (y desventajas) formativas, deben sumar los retos sobre las transformaciones propias de la disciplina del Derecho:

“Eso y aunado al golpe que la tecnología, que el desarrollo tecnológico nos ha dado tenemos, tenemos muchas carencias en el Plan de Estudios...Ahorita tenemos una grave carencia, porque nuestro Plan de Estudio no ha cambiado y en Derecho ya se vinieron unos cambios exagerados, ya no vamos a ser los abogados que trabajamos en forma solemne. Ahora se implementaron los juicios orales, y esto nos viene, nos lleva una revolución en todo nuestro estudio y el Plan no se ha cambiado y tenemos ya cuatro años con esta situación”. DDMM2

“una de las formas de... mejorar, precisamente el proceso enseñanza-aprendizaje es a través de la actualización de los planes y programas”. DDVH4

La falta de actualización del Plan de estudios fue mencionado por varios docentes dentro de las preocupación y propuestas para la formación de los alumnos, lo curioso es que están hablando del Plan de Estudios más reciente para la Licenciatura en Derecho. Fue aprobado en el 2008, entre su implementación y marcando una carrera de cinco años, más considerar el tiempo de titulación, apenas en este año estará egresando la primera generación de alumnos del nuevo Plan, lo que hace imposible evaluar el desempeño de los egresados en el campo laboral, y que se contemple una próxima actualización. Para una propuesta, no dejan de ser interesante la percepción que se tiene de él:

“Yo creo que, al menos en el área de, de Derecho lo que no se trabaja, siempre se hacen los Planes de estudio detrás de un escritorio... detrás de... o políticos, o gente que se dedica nada más a la docencia que hacen los Planes de estudio, que nunca se enfocan realmente a la realidad a lo que a los muchachos les espera haya afuera... Hay muchos, muchos muchachos que terminan la carrera y no saben absolutamente nada...”. DDVM1

Este comentario es preocupante por varias razones. Que los docentes no confíen en lo establecido en el Plan de Estudios que debe ser la base para el perfil propuesto que la universidad oferta, es un gran riesgo para la universidad porque no se estará cumpliendo con lo que ofrece, además que no habrá compromiso de los docentes ante algo en lo que no creen. Si en efecto, el Plan de estudios esta descontextualizado, se perjudicaría el prestigio de la universidad porque sus egresados no aportan a su sociedad. Y si docentes y universidad saben que el Plan de estudios no aporta a la formación profesional de sus alumnos, pero lo aceptan, entonces la sociedad correría un gran riesgo de decaer. Es el comentario de una profesora, que no puede ser omitido:

Quando el observador postformal indaga en busca de las estructuras profundas que deberían ser desveladas en el aula, descubre un universo de significados ocultos contruidos sobre una plétora de fuerzas sociopolíticas que, en muchas ocasiones, tienen muy poco que ver con los significados intencionales (explícitos) del curriculum oficial (Kincheloe, 2001, p. 190).

Reconocen los límites del Plan y Programas establecidos, poniendo en práctica su experiencia (jurídica y docente) para saber qué conocimientos, procesos y actitudes necesitan desarrollar en los alumnos:

“Porque muchas veces eh, esos muchachos que preparamos tienen que ir a desempeñar labores que van a repercutir dentro de, de la misma sociedad a través de los empleos que ofrece la iniciativa privada, el sector público, el sector social y bueno esos planes tiene que ser adecuados, a las necesidades precisamente de la misma sociedad, entonces yo creo que los proyectos, las propuestas tienen que ser para ir de alguna manera adecuando, de alguna manera qué es lo que, requiere la sociedad de un Licenciado en Derecho para poder adecuar esos planes y programas”. DDVH4

La importancia de considerar el contexto en que se está desarrollando el actual Derecho y la forma en que los jóvenes van a incidir en él, es lo que docentes no están encontrando en el Plan de Estudios:

Su gran preocupación no es, en verdad, ver su contexto críticamente. Se integra con él y en él. De ahí que se superpongan recetas tomadas en préstamo. Como son recetas trasplantadas, no nacen del análisis crítico de su propio contexto, resultan inoperantes, no fructifican, se deforman en la rectificación que les hace la realidad (Freire, 1969, p. 46).

El Plan de Estudios contiene la estructura de la enseñanza del Derecho que los docentes deben seguir, pero existen elementos que no están considerados y son las preocupaciones de los docentes por enseñar un Derecho que no corresponda a la sociedad en la que participaran, los hoy estudiantes. "La universidad ha servido como elemento de la reproducción social y muy pobremente como agente de cambio, en una realidad que le demandaba respuestas originales para enfrentar problemas únicos..." (Blanco, 1982, p.17)

Otra situación del contexto, es la percepción general que se tiene de la profesión jurídica. Para algunos docentes la mayor preocupación es que los alumnos estén en la carrera por razones equivocadas:

"...yo les comento, -miren, no..., lamentablemente ustedes han percibido o les han hecho percibir, que el Derecho es sinónimo de ganar dinero. Y lamentablemente algunos de ustedes perciben a las personas a las que ustedes van a brindarles algún servicio como Licenciados en Derecho, o como futuros Licenciados en Derecho, como alguien, que, les entrega una cantidad de dinero o cantidades de dinero, pero no, ante todo son seres humanos como ustedes, entonces no es el caso de verlos como maquinas de entregar dinero-". DDMH4

Los docentes críticos persisten en hacer evidente lo que no es el Derecho, procurando que los alumnos vean el problema y participen de la solución. Porque de continuar sin cambios, también serán sometidos al mismo prejuicio que ha hecho surgir el comentario del profesor:

Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con

otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada (Freire, 1970, p. 94).

El desafío de transformar lo dado, se traduce en el sentido de transformar lo obtenido. Para algunos el desafío es enseñar, para otros es hacer que el alumno aprenda. Para otros es un balance, una crítica y para otros es una oportunidad laboral, pero al final, es ahí, en las decisiones de hacer o dejar pasar donde se legitima el ser docente.

En el siguiente apartado se presentan las opiniones de los docentes respecto a la teoría y la práctica del Derecho como forma de enseñar la conceptualización del Derecho que les será fuente de desarrollo profesional. Hay críticas y consejos que pueden ayudar a otros docentes a entender la teoría para aplicar la práctica.

La formación del criterio jurídico en los alumnos se presenta como la finalidad en la enseñanza del Derecho y con base a su libertad de cátedra proponen las estrategias didácticas que favorezcan aprehender el Derecho.

3.2.4 Entre la teoría y la práctica.

Es frecuente entender la teoría como información y la práctica como aplicación. Como dos procesos secuenciales que se enseñan (y se espera que se aprendan) en procesos separados, es decir, hay clases teóricas que enseñan información y clases prácticas para aplicarla:

“Desvinculado tanto de sus raíces sociohistóricas como de su impacto político, el conocimiento descontextualizado de la escuela moderna sirve para promover procesos explícitos; una modalidad de pensamiento concreto y formal que pone el énfasis en los procesos de categorización y retención.” (Britzman, 1991 en Kincheloe, 2001, p. 135).

La separación entre teoría y práctica es entendible para cualquiera a quien se le haya enseñado que teoría se relaciona con palabras como texto, copiar,

repetir, dictar y escribir. Mientras decir práctica parece sinónimo de usar, aplicar y elaborar.

En la FES Aragón el Plan de Estudios se apoya de 46 materias teóricas y seis prácticas para la formación de los futuros Licenciados en Derecho:

“...los primeros semestres son todos teóricos, el Plan de estudios esta en ese sentido, teoría, teoría, teoría. Y ya después es práctica y ya en el último semestre le proporciona al alumno un asesor que lo lleva de la mano en su tesis, en la realización de su tesis y en ésta, asesoría para el campo laboral”. DDMM2

Pero manejar la teoría no significa recordar todo el libro o conocer la información de forma textual, es entender porqué y para qué existe esa información. En la práctica también debe de existir la capacidad de integrar todos los factores (psicológicos, acontecimientos económicos, factores geográficos y físicos, etc.) para evitar perder validez al no considerar las repercusiones de dichos factores.

Siendo conscientes de la importancia de incluir el contexto en la relación teoría y práctica, algunos docentes han dejado de priorizar la repetición literal de la información como medio de enseñar el Derecho; más de una vez han comentado lo amplio del temario y el breve tiempo dentro del aula como para esperar que los alumnos lo memoricen todo.

El reto de la teoría es tomar la mejor decisión comprendiendo el hecho y la práctica sólo es aplicable cuando está fundamentada por el análisis y la reflexión de hechos anteriores, ahora contextualizados. Los futuros Licenciados en Derecho deben saber cómo y cuándo aplicar qué.

En las observaciones de algunos docentes se comentaron artículos con base a ejemplos planteados principalmente por el profesor, por ejemplo el DDVH4 que planteó la situación de un secuestro fingido para relacionarlo con un artículo. Un chico preguntó si la situación no correspondía al delito de secuestro exprés en lugar de extorsión (que correspondería a otro artículo), el profesor utilizó otros ejemplos para marcar la diferencia entre ambos. Tomo un caso (que me pareció

real por la forma en que lo narró) para explicar un artículo y regresó a los ejemplos para reafirmar precisiones que corresponden a ese artículo.

Hay quien prefiere la teoría porque es conocimiento concreto y estructurado que da sentido a los hechos, y hay quienes disfrutan con aterrizar ese conocimiento a nuevas situaciones:

“Porque yo la teoría la prefiero, es facilísima...pero si te doy pura teoría pues te vuelves bien coyote... gente que no saben cómo hacer, yo les digo a mis alumnos que mientras manejen la teoría...” DDMH1

“...la diferencia entre una materia teórica y una materia práctica se debe precisamente a que aquí [materia práctica] podemos apreciar la verdadera aplicación del conocimiento, y creo que siempre es de utilidad porque... realmente los escritos que ellos están desarrollando en, en clase, son aplicables realmente en la práctica profesional.” DDVH4

Puede haber muchas vías para enseñar la teoría y práctica en el Derecho, por ejemplo, la experiencia profesional jurídica de los docentes es el aprendizaje vivencial, del que se puede extraer el significado de términos, excepciones, etc. En su vinculación es posible entender que la secuencia teoría y práctica es un ir y venir, entre el hecho y la habilidad de previsualizar las consecuencias de una u otra decisión:

“En ese sentido, en otro, bueno trato de enriquecerles el contexto teórico, con sucesos que se presentan en la vida cotidiana, porque...mi intención es que... sean pragmáticos, es importante que tengan los conocimientos teóricos porque van a ser el fundamento de su formación. Pero también tienen que conocer de las cuestiones prácticas para poder identificar los contextos en que se establecieron las teorías y los contextos que les toca vivir a ellos.

Sí, porque si no saldrían a servir a la sociedad..., pero quizá no tendrían... la percepción a aterrizar esa teoría, a la vida cotidiana y entonces eso los conflictuaria, porque diría. –Fui a la escuela y no, no comprendí nada- bueno es por eso... -Me dicen una cosa que ya no se usa- No, sí se usa lo que pasa es que hay que comprender los contextos, en qué contexto lo dijo el teórico y en qué contexto estás viviendo actualmente. Pero hay cosas que dijo el teórico que son sustrato, y a partir de ese sustrato tu puedes, en construcción contextualizar con lo que te toca vivir”. DDMH4

El problema que detecta el profesor es que no se ha enseñado la teoría desde el contexto que le dio origen. Suelen darse sólo las conclusiones por la práctica común de fragmentar el conocimiento por falta de tiempo y muchos

contenidos a revisar, haciendo que para muchos se nos dificulte entender alguna teoría.

Otro problema para la apropiación del conocimiento teórico, que va ligado a costumbres arraigadas de la educación y que los docentes universitarios detectan, está en que a los alumnos no les interesa estudiarlo, y la explicación que comparten los participantes es que los jóvenes no comprenden lo que leen porque no dominan la comunicación escrita:

“Por eso, algunos, eh doctrinarios clásicos del Derecho, les cuesta mucho trabajo comprenderlos, porque muchas de esas obras que contiene vocablos, incluso hasta del español antiguo y, eh, son muy ricos en información, eh fundamental para la formación de... en Derecho. Sin embargo los desdeñan, precisamente porque desconocen el significado de esas palabras. Ni siquiera hacen el intento por, por comprenderlas”. DDMH4

El problema de la lectura en el aprendizaje de los jóvenes es un comentario constante, porque refleja la actitud ante el aprendizaje y sus habilidades comunicativas. Y en opinión de los docentes la deficiencia en estas habilidades se verá reflejada cuando quieran adentrarse en el campo laboral:

“...es hago mención que todo trabajo en realidad es su carta de presentación... cuando ve uno una cuartilla que no tiene... párrafos, está totalmente (se sonríe) llena, ¿no?, dices no... Las cuartillas llevan una métrica, no, no puede ser que me hagas un párrafo de media cuartilla o más, no-”. DDMH4

No leen, no escriben. Parece que los alumnos no muestran interés en subsanar habilidades comunicativas indispensables del Licenciado en Derecho. Y los docentes tampoco pueden recurrir al Plan de Estudios porque tampoco lo incluye en sus contenidos o metodologías (pero sí en sus objetivos). Su prioridad es dar la información necesaria para cada tema sin procurar las habilidades necesarias para su comprensión y desenvolvimiento.

Ante esta contradicción, las propuestas de los docentes para concretar la teoría en la práctica es reforzar lo que las une:

Pero el hombre que busca persuadir, y tal es el caso del abogado y por supuesto del profesor de Derecho, no lo lograra jamás si renuncia a conmovir y deleitar [...]

la palabra es historia y no persuade quien ignora su pasado y su futuro, quien no le da dimensión; que tal es el objeto último de la retórica, lanzar la palabra sobre la dimensión del tiempo. Así las cosas yo no concibo cómo se pueda enseñar Derecho sin enseñar al mismo tiempo el dominio de la palabra (Carrancá y Rivas, 1987, p.25).

El dominio de la palabra para la apropiación del conocimiento, no puede limitarse al uso del diccionario para los términos que no entiendan, debe cambiarse la estructura del pensamiento:

Couture sostiene que el Derecho se aprende estudiando, pero que se ejerce pensando. Palabra sin estudio y sin pensamiento es apenas balbuceo incipiente; y si le falta la belleza no podrá nunca convencer. Nuestra palabra, la jurídica, tiene por objeto final el convencimiento.” (Carrancá y Rivas, 1987, p. 21)

“Yo les digo precisamente que a nosotros como juristas no nos sirve la lógica simbólica, a nosotros nos sirve la lógica aristotélica... A nosotros nos sirve la estructura del silogismo. Nos sirve eh aprender a... distinguir argumentos de explicaciones. ...yo desde que ingresé, propuse impartir ese curso intersemestralmente, a los chicos...Pero... no... no hay la respuesta que yo esperaba. ...de hecho la lógica jurídica debería estar en el programa, como materia obligatoria”. DDMH4

La propuesta del profesor tal vez no tenga mucho eco sin la participación de más docentes que estén de acuerdo con él. Porque pueden solicitar todos los trabajos que consideren necesarios pero si el problema está en que los alumnos no pueden realizarlo porque no tienen las herramientas cognitivas necesarias o no quieren porque no les interesa, poco se podrá avanzar en la formación de alumnos, desgastando a su vez la voluntad de los docentes.

3.2.4.1 Valores en el Derecho

Las materias teóricas se enfocan en proporcionar los conceptos, fundamentos, antecedentes, definiciones y clasificaciones que hay en materia jurídica, pero la esencia del Derecho es más que decidir qué concepto utilizar, a qué código hacer referencia y bajo qué fundamento se expresan.

El tema de los valores ha sido constantemente mencionado porque implica la preocupación por su enseñanza ligada al Derecho y por los valores que los

alumnos demuestran dentro del aula. En este apartado brevemente abordo los valores como parte de los principios del Derecho y en la práctica profesional de los Licenciados en Derecho.

Las materias que abordan los valores en el actual Plan de Estudios (Filosofía del Derecho y Deontología jurídica) están dentro de las teóricas y también se abordan como definiciones, se clasifican y se comentan:

“...la filosofía es una... una rama, una área del derecho muy importante, muy apasionante que habla precisamente de esos valores, de esos deberes jurídicos...y...si bien es cierto, el objeto principal de la filosofía del Derecho es el conocimiento, pero tenemos que, de alguna manera aprender a adquirir el conocimiento para, para que el alumno sea mejor, para que el alumno lo pueda aprender, aprovechar y aplicar dentro de su, de su sociedad, dentro de su trabajo, dentro de su casa. Ahí en la intimidad de su casa, con sus familiares”. DDVH4

Si aceptamos que los valores están presentes en la vida personal y profesional, podemos entender que se abordan teóricamente pero sólo cobran sentido al momento de vivirlos.

“...y como no saben me refieren de que, les dicen personas que Deontología Jurídica es una materia que no tiene importancia. Y les digo -que no, que tiene importancia, porque ustedes están obligados a saber a qué responsabilidades se les puede fincar, en caso de que no lleven a cabo un buen patrocinio”. DDMM3

En el primer comentario se mencionan los valores como el deber que jurídicamente está presente en la sociedad, pero que debe ser representado por cada sujeto, en el segundo comentario los valores se relacionan con la práctica que realizarán los alumnos ya como Licenciados de Derecho en práctica. El problema persiste cuando se quiere creer que los valores pueden aprenderse como se enseña cualquier tema teórico, “...la responsabilidad es un hecho existencial. De ahí que ella no pueda ser incorporada al hombre intelectual sino vivencialmente” (Freire, 1969, p. 52). No importa cuántas veces se describa el valor de la verdad o la justicia, si no se ponen a prueba:

“...yo puedo venir a hablar de valores pero eso no nos va a llevar a nada, les digo -porque obviamente cada quien asume una postura-, los valores que nos fomentaron en casa, los valores que ya nos cimentaron, hay quienes los desarrollan, hay quienes no los llevan a cabo”. DDMM3

Reconoce que es fácil definir los valores, pero llevarlos a cabo es otra cosa. A diferencia de muchas materias, hablar de valores, para la profesora, remite a la familia y a una decisión personal. En el Decálogo del Abogado de Eduardo J. Couture, se hace referencia a los valores necesarios en el ejercicio del Derecho: Justicia, Lealtad, Tolerancia y Paciencia:

Ten fe. Ten fe en el Derecho, como el mejor instrumento para la convivencia humana; en la Justicia, como destino normal del Derecho; en la Paz como substitutivo bondadoso de la Justicia; y sobre todo, ten fe en la Libertad, sin la cual no hay Derecho, ni Justicia, ni Paz (Couture, s. f.).

En apartados anteriores docentes han hablado de ser honestos y solidarios. Han comentado lo difícil que es para muchos alumnos asumir responsabilidades y comprometerse con su profesión. Los docentes saben que una buena calificación en estas materias no es garantía de que los alumnos vivirán el Derecho bajo los principios correctos. Teoría y práctica en el tema de valores encuentran un hueco en la convergencia entre hacer o no comprensible la teoría y hacer o no que se aplique de manera íntegra.

¿Pero cómo entender los valores fuera de la teoría y cómo desarrollar los valores en la práctica?:

“Yo siempre les hago hincapié, lo que está en juego, no necesariamente son cosas, lo que está en juego es, eh, la libertad de una persona, eh, lo que está en juego son, su patrimonio, su tranquilidad como persona respecto a los bienes que les ha costado ir adquiriendo patrimonialmente. Entonces, no es un juego, no es algo que –pues ya me equivoqué y ni modo- No, debes de tomar consciencia de que de tu conocimiento que tu apliques depende la..., eh, el futuro de muchas personas”. DDMH4

“Debemos de ser los mejores, un abogado no se puede equivocar. Pierde la libertad de su cliente, pierde propiedades de su cliente y nos pueden fincar responsabilidades”. DDMM3

Los docentes independientemente de la materia que estén enseñando, saben el compromiso que debe hacer suyo el Licenciado en Derecho con él y con la sociedad, por eso aprovechan cualquier oportunidad para influir en los alumnos. Recurren a la amenaza y al miedo para que los alumnos acepten la seriedad de una práctica poco ética. Pero no hay garantía de que aprehendan los valores que

representa el Derecho ni los que debe asumir un Licenciado en Derecho. Cualquier pregunta de examen, sea de cualquier formato no podrá valorar con certeza los valores, porque sabemos de antemano cual es la respuesta socialmente aceptada.

La opción que docente asumen para tener presente los valores de la profesión, es ser ejemplo de los mismos. Con sus acciones y palabras representan los valores que acompañan a la profesión, pero también a la persona y comparten los consejos con base a sus experiencias para enseñar que el Derecho más que una carrera, es una forma de vida.

3.2.5 Criterio jurídico.

La enseñanza del Derecho que muchos docentes universitarios de la FES Aragón se proponen, va más allá de la comprensión teórica de un fundamento jurídico o la elaboración de documentos. La finalidad del Derecho es la formación de un criterio jurídico que reconozca la necesidad que se debe atender, con plena conciencia de para qué se está haciendo.

En el Decálogo del abogado que anteriormente he citado, Eduardo J. Couture (s. f.) integra el criterio jurídico en uno de sus “mandamientos”:

“Se leal. Leal con tu cliente, al que no debes abandonar hasta que comprendas que es indigno de ti. Leal para con el adversario, aun cuando él sea desleal contigo. Leal para con el juez, que ignora los hechos y debe confiar en lo que tú le dices; y que, en cuanto al Derecho, alguna que otra vez, debe confiar en el que tú le invocas. Intenta ser leal con todo el mundo y todo el mundo intentará ser leal contigo”.

Es lo que docentes esperan lograr en sus alumnos, que no duden del consejo jurídico que otorgan a su cliente porque tienen las armas para defender lo dicho:

“...les digo -no compañero es que así no son las cosas, o sea ustedes tienen que desarrollar su criterio jurídico, para eso están ustedes aquí... no van ustedes a llegar allá afuera y decir “es que mi profesor dijo esto”. No-”. DDMH4

“...entran ya asumiendo posturas, porque están de acuerdo con tal autor, “yo no estoy de acuerdo”, “yo estoy de acuerdo con Díaz Bravo”, “yo no comparto el criterio de ellos”. Entonces ya empiezan a tomar inclinaciones, y eso es bueno, porque es lo que les digo, que así se hacen las leyes, asumiendo responsabilidades y teniendo criterio propio. Porque si nada más voy a decir -ah, me dieron lo que dice el compañero- no se hace aportación alguna y no puedes pensar igual, todos pensamos de manera distinta. A lo mejor compartimos algunas ideas pero diferimos en algunos aspectos y eso es lo que debemos de rescatar... y debemos de hacer eso [reconocer] de que cuando nosotros nos damos cuenta de que nos equivocamos, porque sí nos podemos equivocar”. DDMM3

Estos son ejemplos de docentes que reconocen en alumnos el potencial para ser Licenciados en Derecho como lo describe el perfil del egresado de la Licenciatura en Derecho descrito en el Plan de Estudios, que presenta un profesional integro con fuertes valores y capacidad de comunicación interpersonal, capaz de aportar a la sociedad con los conocimientos y habilidades jurídicos necesarios y oportunos. Un ideal a alcanzar en la Licenciatura en Derecho:

Poseerá facilidad de trato social y de trabajo en equipo, capacidad de análisis y de síntesis, habilidad para realizar abstracciones e inferencias lógicas válidas, analogías, deducciones e inducciones, así como para argumentar sus puntos de vista e identificar errores en la argumentación y su refutación. ...capacidad de investigación, de toma de decisiones prudentes, para enfrentar situaciones conflictivas, con buen manejo emocional (Requisitos y Perfiles, Licenciatura en Derecho, FES Aragón, 2014).

Es en la formación del criterio jurídico donde las habilidades de liderazgo, toma de decisiones y autoconfianza se unen a lo propuesto por el Plan de Estudios, cuando habla de una formación integral del alumno.

Lo interesante es que algunos docentes consideran que el Plan de Estudios por su contenido y estructura está enfocado a la aplicación de los conocimientos, antes que al análisis, la crítica y la propuesta de nuevo conocimiento:

“...la licenciatura es meramente una formación para que uno se convierta en un técnico jurídico, alguien que se dedica a postular, esto es a llevar asuntos en tribunales”. DDMH4

“...si lo vemos desde el punto de vista de eficiencia terminal, todos los profesores enseñamos a nuestros alumnos a trabajar... yo creo que todos nosotros todos los profesores, no sé por qué, no sé cuál pueda ser la causa, pero nosotros enseñamos a nuestros alumnos a razonar el Derecho y a

trabajar el Derecho, no nos quedamos en la teoría, de aquí no salen los investigadores, no, no, salen los trabajadores que están en el bunker, que están en la delegación... Pero yo creo que esa es la norma, el criterio que rige esta carrera, los enseñamos a trabajar". DDMM2

La Licenciatura en Derecho de la FES Aragón tiene una fuerte carga académica al aspecto teórico del Derecho para concretarlo en su aplicación, pero sin la formación de un criterio jurídico no será posible ni comprender la teoría ni identificar el momento para aplicarla:

"...yo he percibo que hay inseguridad en su respuesta-, y digo -pues así no, no es la cuestión, si yo pregunto, usted me tiene que decir con firmeza-. -Mire profesor es esto, por esto, por aquello y por lo otro-. -Usted tiene que dar sustento con razones a su dicho, no solamente porque es una ocurrencia, y tampoco me vaya usted a decir, -es lo que dice fulano autor-. -Bueno, pero usted, que está aquí para irse formando un criterio jurídico, dígame usted... que ha, respecto del análisis que ha usted realizado, si lo que usted ha estudiado, es correcto o no lo es y por qué". DDMH4

Las palabras del docente tienen algo de reclamo, para él, en el aula los alumnos pueden practicar, resolver dudas y como dice, formarse un criterio jurídico que les dé confianza en sus intervenciones. Pero así como lo observé en su clase y en otras, la mayoría de los alumnos (que eran jóvenes), a cada pregunta abierta del profesor, varias veces tenía que repetirla o el/la docente se respondían, en otras había duda al contestar y pocas preguntas generaron que participaran otros alumnos.

La formación del criterio jurídico se acompaña del compromiso con la profesión, del deseo por aprender y de habilidades antes comentadas: "La inteligencia, la capacidad para el razonamiento abstracto, el dominio de la dialéctica, el afán inagotable de discutir y buscar la verdad no son suficientes para ser abogado... la capacidad intelectual sin brújula es un barco a la deriva." (Carrancá y Rivas, 1987, p. 18)

Los comentarios de los docentes y lo que pude observar en las aulas, confirman el reto al que se enfrentan los alumnos que quieren ser Licenciados en Derecho: formar su propio criterio para comprenderlo y defender sus principios. El lado grato es que hay muchos docentes interesados en ayudarlos.

3.2.5.1 Formando un criterio jurídico

El punto de partida para la formación del criterio jurídico en los alumnos es enseñarlos a justificar sus respuestas: *“La única forma en que puede debatir un buen profesionalista es con ley en mano, doctrina o tráigame sus notas-”*. DDMM3

Alumnos que pude observar tenían el Código de leyes de la materia o consultaban los artículos por medio de algún dispositivo electrónico.

“-Yo digo que es esto, y es esto por estas razones-. Yo siempre les digo, -eh, ustedes tienen que pensar haciendo uso del silogismo, tiene que partir de premisas... Si ustedes no tiene razones suficientes para sostener su dicho, es claro que la persona que tengan enfrente, va a, va a identificar sus debilidades y va a tirar sus premisas, ¿por qué? Porque sus razones que sustentan su conclusión no son fuertes-...”. DDMH4

No es hablar por hablar, ni citando un autor o al compañero de al lado. El criterio jurídico se construye cuando el alumno se cree el papel de Licenciado en Derecho. Cuando asume la responsabilidad de sus actos y sus palabras:

...el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, 1970, p. 107)

Es en la pronunciación de la palabra y sus acciones, donde la formación del criterio jurídico se vincula a los valores y al compromiso de los alumnos con su futura profesión:

“Les digo -y no es válido que ustedes cobren honorarios presentando un contrato de machote que ni siquiera se toman la molestia de transcribir, y de verificar el fundamento legal del mismo. Entonces, ¿en consecuencia qué es lo que va a pasar? que estas vendiendo algo que no está vigente, algo que tu no revisaste, entonces ¿cómo puedes engañar a la gente? No, tienes que concientizarte y decir - yo voy a hacer un buen papel, voy a ser un buen abogado”. DDMM3

Inspirarles autoconfianza a los alumnos no aparece como función del docente, no se aborda en ninguna materia, ni se práctica en los semestres.

Resulta complicado facilitar el aprendizaje de habilidades y actitudes que se esperan al final, pero que no se crean vías para lograrlo.

La formación del criterio jurídico, como las habilidades comunicativas y los valores, cae de nuevo en la disposición de los docentes para dedicar tiempo y esfuerzo para que los jóvenes conozcan su potencial y lo desarrollen. “El mejor modo de enseñar a alguien a pensar consiste en estudiar a cada alumna o alumno, observando el contexto social del que procede y su modo particular de emprender la búsqueda de significado”. (Kincheloe, 2001, p. 149). No es cuánto conocimiento se tenga como qué tan bien se utilice.

El modelo de los *Critical Legal Studies* (CLS) comentado en el capítulo dos en el apartado sobre los modelos de la enseñanza del Derecho, hace referencia a tener espacios donde los alumnos puedan adentrarse a la verdadera aplicación del Derecho, confrontando las normas con los hechos.

Ejemplo de ello, es el Laboratorio de Enseñanza Práctica del Derecho (LEPDER) en la Facultad de Derecho que “...se encuentra dirigido, esencialmente, a reproducir la actividad de los órganos jurisdiccionales y, de esta manera, propiciar que el alumno adquiera una práctica forense lo más cercana a la realidad” (LEPDER, Cultura jurídica, Facultad de Derecho, UNAM).

Otro ejemplo, son las prácticas profesionales del CIDE, donde se asigna un tutor y los alumnos deben seguir un plan de trabajo “...que los obligue a enfrentarse a los problemas reales de la práctica profesional. Lo anterior además de servirles para formarse un criterio sobre cómo piensan y trabajan los abogados, les permite conocer los diferentes campos y espacios de trabajo” (Plan de Estudios, Licenciatura en Derecho, CIDE, s. f.)

Una profesora tiene una propuesta similar para que los chicos desarrollen habilidades de comunicación y actitudes de servicio:

“Aquí debería de haber una especie de... despachos públicos, despachos jurídicos abiertos a los de la colonia, que todos los problemas que trajeran ellos, ya los muchachos los llevaran, y con un guía ¿no?, que sería un maestro que les estuviera orientando...”. DDVM1

Los CLS retoman del método socrático, la apertura a la participación del alumno en la confrontación con el problema a tratar, con la intención de que encuentre la solución sin la intervención directa del profesor, para aplicarlo en contextos reales:

...no sólo sería efectivo en cuanto a fortalecer la dimensión práctica de la enseñanza del Derecho, sino que permitiría ilustrar, a través de los casos concretos, la relevancia del análisis a nivel teórico. Esto es, permitiría ilustrar las implicaciones morales y políticas (si no es que también las filosóficas) de la práctica jurídica (Madrazo, 2006, p. 227).

Involucrarlos en procesos reales donde tenga que asumir responsabilidades por sus decisiones puede fortalecer el criterio jurídico de cada alumno, *“...pero eso sí, que asuman ese compromiso con ellos mismos porque es un compromiso que van a asumir posteriormente para con la gente”*. DDMM3

La formación del criterio jurídico de los alumnos es trabajo sí de los docentes por la apertura a escuchar incertidumbres; sí de las áreas que favorezcan los cambios curriculares necesarios para favorecer habilidades y valores; y sí de los alumnos que estén dispuestos a creerse profesionistas y se comprometan con la carrera que eligieron.

3.2.6 Libertad de cátedra.

En la práctica docente se conjunta la formación del profesional en Derecho y el ser docente universitario, con la finalidad de enseñar a un grupo numeroso de estudiantes y en breve tiempo los fundamentos y el desarrollo del Derecho. Como la enseñanza no es neutral, los docentes llevan consigo los significados que han construido de ambas profesiones. Saben que tienen que ser precavidos de lo que comparten con sus alumnos, pero también sienten la necesidad de decirles lo que han aprendido del Derecho.

La libertad de cátedra es el principio por el cual los docentes universitarios tienen apertura para expresar opiniones, experiencias y es posibilidad de aplicar técnicas y estrategias que mejor se adapten al tema, el grupo o la situación:

“Entonces si veo que están cansados –a ver, ¿escucharon la noticia el día de ayer?, si no la escucharon se las comento a grandes rasgos y mañana lo retomamos, quiero detalles-. Entonces a pregunta directa, ellos despiertan”. DDVM3

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998) se habla de “disfrutar de plenas libertades académicas y de autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas” (Miñana, 2011, p. 87). Los docentes lo entienden y así lo expresan:

“...la libertad de cátedra consiste precisamente... en tener la posibilidad de dictar las cátedras... de alguna manera, eh que se adapte a la personalidad del docente, pero, pero sin poder desviarse de los contenidos, eh programáticos, es decir, si el, si el temario, señala que tenemos que ver, un tema, eh, se me ocurre pensar la retroactividad de la ley... penal, pues, eh, bueno en ese momento tenemos la libertad, particularidad de explicarlo al alumno pero sin salirnos, precisamente de ese tema”. DDVH4

“...cada quien imparte su cátedra de acuerdo a sus propios criterios. No hay un lineamiento que se tenga que seguir, a nosotros nos da mucha apertura para trabajar la libertad de cátedra, en ese sentido”. DDMM3

“La libertad de cátedra yo la entiendo, como que yo puedo dar los temas que quiera, puedo hacer mis evaluaciones como yo las prefiera, hacer mis formas de trabajo como yo quiera”. DDMH1

“...precisamente hace referencia a los métodos que como profesores podemos utilizar para impartir nuestra clase. La libertad de cátedra implica eso precisamente, que nosotros tengamos la facultad de, de establecer los parámetros. Qué vamos a utilizar para evaluar, para emitir un juicio de valor en relación a los conocimientos adquiridos por el alumno”. DDVM3

“Es muy relativa, la libertad de cátedra es muy relativa, básicamente lo que nos permite a los profesores, no es hacer lo que nosotros queramos, no, no, es modificar el temario que nos dan al inicio del semestre para adaptarlo a las, a la situación social de ese semestre, de ese tiempo”. DDMM2

En las definiciones de libertad de cátedra compartidas por los participantes, se destacan los cómo llevar a cabo una clase “posibilidad de dictar las cátedras”, “mucho apertura para trabajar”, “hacer mis formas de trabajo”, “métodos”, “establecer parámetros”, con base a la experiencia de cada docente “personalidad del docente”, “propios criterios”, “como yo quiera”, para traer al aula la información más oportuna según sea el caso “adaptarlo a la situación social del semestre”.

Es claro que defienden la posibilidad de integrar la personalidad del docente, sus aportaciones profesionales a los temas y la flexibilidad para adaptar métodos y técnicas a las características del grupo.

Si el desarrollo de la clase, el tema y cómo enseñarlo está sujeto al criterio del docente, entonces significaría que no se puede tratar a todos los grupo de la misma manera, significaría que los docentes deben ser perceptivos a las necesidades de cada grupo sin dejar de atender la particularidad de la materia (si es teórica o práctica, a qué semestre pertenece, qué materia le preceden y cuáles son sus actualizaciones). Porque en palabras de un personaje de ciencia ficción, “Todo gran poder, conlleva una gran responsabilidad”.

La libertad de cátedra supondría estar en constante vigilancia de sus palabras y la exigencia personal de ser constantemente creativo en la enseñanza del Derecho y no sólo reclamar la libertad de opinión y acción.

Pero la mejor evidencia de lo significa la libertad de cátedra, es lo que hacen los docentes en el aula. Algunos docentes tuvieron la precaución de decir que la libertad de cátedra no es razón para desviarse del temario ni para hacer lo que se quiera, pero así como los valores no existen sin vivirlos, la libertad de cátedra se evidencia en las acciones que se realizan. Es de nuevo en el aula donde el discurso se hace presente. Porque es muy sencillo decir quiénes somos, pero en los hechos podemos confirmar o contradecir nuestra descripción.

Debemos tener cuidado con lo que damos por hecho, “Es difícil, entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas” (Freire, 1997, 49). La libertad de cátedra debe suponer un mayor compromiso con lo que se hace, pero debe regirse bajo criterios claros que eviten los excesos.

3.2.6.1 En el aula

El ser docente implica vivir la docencia: pros, contras, satisfacciones y retos; mientras que la libertad de cátedra es la posibilidad de expresarse en cada

situación. En la siguiente narración, la profesora alegó a su posición como docente dejando de lado el plan del día para atender a la persona, por responder a la emoción propia y del alumno:

“Mucha apatía, entonces, una vez me tocó ver, bueno llegué al grupo, sentí tanto... (Piensa), como que los chicos estaban muy inquietos, había mucha emoción, mucha inquietud, pero no positiva, sino negativa. Se sentía el ambiente sumamente pesado. Y la verdad como que, uno se sentía... yo me sentía que me estaba asfixiando. Abría la puerta y no. Y entonces mi exclamación -¿Les pasa algo, les puedo ayudar en algo?-.” DDMM3

Ese día no siguió lo planeado para la clase, escuchó el incidente que había ocurrido minutos antes entre los alumnos y posibilitó que desahogaran las emociones contenidas en el grupo:

“Y cuando empiezo a platicar, todos los chicos tenían problemas en casa. De una u otra índole. Pero es sorprendente ver que todo se había concentrado en un sólo grupo”. DDMM3

Problemas los tenemos todos y que se manifiesten en un grupo numeroso de personas reunidas en un aula haciendo surgir conflictos, es casi inevitable. Ante la situación, la profesora tuvo la precaución de cuidar la confianza y el orden:

“Entonces yo si les hablé fuerte y les dije -No es aquí para agredirnos, todo lo que se diga aquí, se queda aquí, no podemos hacer uso de lo que comentamos aquí, porque a lo mejor es muy íntimo de nosotros para estarlo comentando. Persona que yo capte haciendo eso, créalo que va a tener serios problemas”. DDMM3

Ante el hecho la profesora podía haber suprimido la sensación percibida al llegar al aula, dar su clase y retirarse lo antes posible, sintiendo que el grupo de nuevo la ignoraba. Pero su (libertad de) decisión fue tomar una postura en el problema y participar en la solución. “En el paradigma postformal, los ámbitos de lo cognitivo, lo político y lo emocional son inseparables. En él, el pensamiento se percibe como un acto de entrega emocional, que conduce inevitablemente a la transformación política.” (Kincheloe, 2001, p. 198)

Acercarse a los alumnos no disminuyó la presencia de la profesora, al contrario, utilizó su autoridad para mantener el respeto entre los alumnos, generando mayor compromiso y solidaridad. Lo que para muchas personas, el ejemplo da mejores resultados que dictar el significado de las mismas palabras.

“La tarea [del docente universitario] es la transformación del sujeto, de la realidad y el análisis de la conciencia personal y social, con la mira puesta en la formación integral de la identidad profesional y de la personalidad total de nuestro alumno” (Blanco, 1982, p. 20)

El ejemplo confirma la fuerza de los elementos pedagógicos: cognitivo, político y emocional que se presentan en el docente y los alumnos, y en el desarrollo de la clase. Para algunos docentes funcionará este tipo de acciones, para otros lo importante de la libertad de cátedra es aprovechar el contenido de otras materias para enriquecer su materia:

“El profesor debe de saber... en qué consiste... la libertad de cátedra... no es de que si mi materia de Derecho... es de mercantil... por ejemplo, de los Títulos de crédito, letra de cambio, pagare, cheque... que yo me ponga a hablar en mi clase de que detuvieron al Chapo Guzmán... que un triunfo... de los... militares...etcétera, ¿no? Es, es, la libertad de cátedra es de que yo puedo hablar... si mi materia es de Derecho mercantil, pues también puedo yo hablar de la economía, ¿no?, que es la economía que está relacionada con el comercio, podría hablar... del comercio internacional... esa es... es la correcta libertad de cátedra...” DDVH2

La libertad de cátedra es el reflejo de la particularidad de cada docente para relacionarse con su grupo y atender lo que cree que se necesita para mejorar la convivencia y el aprendizaje. En el caso del DDVH2 su postura como docente está enfocada a enriquecer la formación académica del alumno, antes que comentar sucesos del momento.

3.2.6.2 Valoraciones

Otro ejemplo de ejercer la libertad de cátedra es el tema de la evaluación de los alumnos. Los docentes pueden valorar lo aprendido en el semestre con base a distintos criterios: *“evaluó absolutamente todo, se los dije, desde actitud, hasta conocimientos”*. DDVM3. Ella es quien les pide a los alumnos que le proporcionen datos personales y académicos para conocer con quiénes trabajará durante el semestre, también es de las profesoras que se aprenden los nombres de sus alumnos.

El Plan de Estudios dentro de los elementos de evaluación, además de los exámenes, trabajos, participación y asistencia, considera «Otros a criterio del profesor», fomentando con ello su libertad de cátedra:

“No, pues dejándoles tareas, que estudien... que cumplan. En virtud de que yo también les ofrezco... que los trabajos.... que se les dejan, las participaciones... hasta la asistencia les digo que les va a promediar en su calificación final”. DDVH2

Aunque el hecho de que asistan no es garantía de que estén atentos y aprendiendo, una buena calificación tampoco es garantía de que hayan aprendido el contenido, pero el profesor decide que será tomado en cuenta para su calificación final. La mayoría de los docentes opta por el examen como principal recurso de evaluación, el problema es que difícilmente puede valorar habilidades y actitudes necesarias en la formación de los alumnos:

“...hay muchos muchachos que son bien, bien... yo hasta les digo que son nerd porque... se aprenden todo, todo lo que uno les dice lo apuntan, incluso lo graban y así se la pasan y en el examen están bien, pero yo digo -es que estos van a ir directo al fracaso porque son de los más tímidos, que no hablan...-”. DDVM1

La profesora realiza exámenes escritos para evaluar los conocimientos conceptuales y de cálculo matemático, pero en este comentario reconoce que los exámenes que aplica no evalúan la actitud o el desenvolvimiento de los alumnos. Hace una cruda sentencia para los alumnos que son inseguros para expresarse, teniendo el conocimiento para hacerlo, porque sabe lo importante que es la seguridad en el discurso, la “facilidad de palabra”, la retórica para un abogado.

Hay docentes que se atreven a recurrir a su creatividad modificando algún aspecto de los exámenes, como aplicar tiempo, porque en el campo laboral tendrán que dar sus respuestas oportunamente, o con preguntas abiertas para comprobar el conocimiento de los alumnos:

“...para el final de mi semestre de Garantías [Individuales y Sociales] les pido que vean una película que se llama... «En el nombre de Dios», en donde se ve claramente en un caso práctico todas las violaciones a las que puede estar expuesta una persona que es detenida de manera arbitraria por la autoridad y ahí entonces, ellos ya tienen que echar mano de todo lo que aprendieron en el semestre para decirme --es que a esta persona se le violaron tales y tales garantías-”. DDVM3

En este caso, la profesora recurre a una película para hacer más “real” el sentido de la materia. La evaluación no son preguntas sobre algún artículo, es identificar una situación a la que posiblemente se enfrenten. Este es sólo un ejemplo de cómo es asumida la libertad de cátedra, cuando se considera el sentido del contenido.

En una observación a la DDVM1 tuve oportunidad de estar presente en la revisión de examen y entrega de calificaciones. La profesora con el examen en mano empezó a hacer las preguntas para esperar la respuesta de los chicos. Se mantuvo atenta a las respuestas para corregir, complementar o dar la respuesta correcta, Si era necesario apuntaba en el pizarrón la operación matemática de la solución.

Al entregarle a cada uno su examen y correspondiente calificación, los miraba directo y les hacía algún comentario. Aun cuando era evidente que eran calificaciones bajas (por la expresión y comentarios de los alumnos), la profesora mantenía la sonrisa (en ningún momento la consideré burlona). Nombres que nadie se acercó, comentó que si alguien los conocía les dijeran que ya estaban en extraordinario.

Hay docentes que evalúan a partir de representar casos prácticos, porque también evalúan el desenvolvimiento de los alumnos; y otros prefieren recurrir a los lineamientos mencionados para ser lo más neutral posible; pero lo importante de la libertad de cátedra es mantener presente la finalidad de lo que hacen:

“...los prepara uno para eso, no para verlos como enemigos sino preparados que se defiendan allá, sean justos, sean pues si, en todo momento la justicia y no haya corrupción”. DDVM1

La libertad de cátedra tiene muchas posibilidades para acercarse a los alumnos, para desarrollar la creatividad y comprender los valores y el sentido del Derecho, pero también el riesgo de abusar:

“Porque, yo he escuchado con tristeza que toman ese concepto de libertad de cátedra para hablar de lo que se les... ocurre dentro de la, dentro de la cátedra, dentro de la clase y eso es incorrecto”. DDVH4

“Pero hay otros maestros que lo toman... para no dar nada, o sea como ellos llegan y les dicen a los muchachos –Yo tengo la... libertad... de... cátedra...- y vienen y les platican otras cosas o hacen otras cosas que el temario nunca lo aplican”. DDVM1

Con estos comentarios, el tema de la libertad de cátedra se liga con la responsabilidad docente, pero también de las autoridades de la universidad, porque al arriesgar la formación de los alumnos (que se evidenciará en la práctica laboral), se pierde el prestigio de ambos, profesores y universidad, y se limita las posibilidades de egresados. La libertad de cátedra no es sólo una función de los docentes universitarios, es una responsabilidad que debe ser asumida por todos.

En los ejemplos que presento, se han exteriorizados los significados que docentes han construido sobre la disciplina jurídica, la forma de enseñarla y su postura personal, mismos que han dado sentido a la profesión docente. “Respetar la realidad implica el desafío de volcarnos creativamente sobre ella para conocerla en lo que tiene de único, sin negar lo que en ella existe de múltiple...” (Blanco, 1982, p. 53).

En los fragmentos mostrados a lo largo los distintos apartados se ha podido apreciar tanto la postura que cada participante tiene de entender y sentir la docencia, como su deseo de transformación. Finalmente la libertad de cátedra es sí libertad pero también es compromiso.

3.2.7 Estrategias didácticas.

Con la relación teoría y práctica se ha presentado la respuesta que dan los docentes a qué enseñar del Derecho, la formación del criterio jurídico, es presentado como la finalidad de su enseñanza (¿para qué?) y finalmente, la libertad de cátedra y las estrategias didácticas son parte de la respuesta a cómo enseñar el Derecho en la FES Aragón.

Finalmente presento ejemplos del actuar docente en la Licenciatura en Derecho, para la planeación del semestre y durante las clases para improvisar cuando no hay la respuesta esperada y para valorar los resultados de la práctica docente.

3.2.7.1 Planeación del semestre

Cada docente puede recurrir o adaptar las técnicas de enseñanza, los mecanismos para impartir una asignatura y los elementos de evaluación propuestos en el Plan de Estudios, pero también tiene la apertura para desarrollar distintas estrategias didácticas para impartir cada materia adaptándose al grupo:

“...dependiendo de, del semestre planeo las mecánicas, por ejemplo, visitas a museos, relacionados con la materia, si doy [Derecho] Constitucional podemos ir al museo de las constituciones, si doy, eh [Derecho] Administrativo nos vamos a Palacio Nacional para que conozcan la sede del poder Ejecutivo Federal. En este caso estoy dando Garantías [Individuales y Sociales], vamos a ir a la Suprema Corte de Justicia, eh, relacionamos los temas con visitas...”. DDVM3

La profesora está cumpliendo con la motivación que la trajo a la docencia: *“...me llamó mucho la atención echar a andar muchas prácticas, mecánicas, métodos que se me ocurrieron...”.⁹* La planeación permite considerar temas, tiempos y actividades. Desde el inicio del semestre, algunos docentes proponen (o imponen) un reglamento y la estructura de trabajo:

“... tratándose del primer día bueno lo importante era presentarme, presentarles la propuesta del curso, y así mismo, eh el temario... en ese sentido pensé que era importante establecer las fechas de exámenes y de entregas de trabajos para darles certeza a los chicos de todas esas cuestiones que considero son importantes para ellos y que ayuda mucho en el desarrollo de un curso porque ya tenemos claro, de donde partimos y a donde vamos a llegar... en el sentido de que pensarán que se estaban haciendo cambios de última hora y evitarnos emplear tiempo valioso, de las clases, aclarando cuestiones que ya se habían definido el primer día... Y también les hice mención de sus obligaciones y derechos que tenían como estudiantes”. DDMH4

Las condiciones de trabajo son establecidas por el docente, y los alumnos deciden si permanecer en el grupo y participar en lo determinado, o darse de baja en ese grupo para inscribirse con otro docente. Son limitadas las posibilidades del alumno para proponer cambios en la dinámica de trabajo para el semestre.

El profesor DDMH4 en sus comentario a concedido total responsabilidad a los alumnos sobre su formación, para él ser docente es mantener la disciplina en el aula. Tratar a todos los alumnos de la misma manera y apegarse al plan de

⁹ Citado en el apartado de Docente universitario.

trabajo, que los alumnos aceptaron. Otros prefieren invitarlos a un compromiso compartido:

“...yo con ellos planteo la situación desde el primer día de clases, les comento que no están solos en el barco, que nos vamos a comprometer ambas partes para que alcancemos un resultado útil, que no vayamos en busca de una buena calificación, exclusivamente, si no de un buen entendimiento, un buen aprendizaje que conlleve a una buena calificación” DDVM3

Es un compromiso mutuo, que ella establece con sus alumnos. Trata de convencerlos que su calificación no la lograrán si no se esfuerzan por aprender, una como consecuencia de la otra.

En la planeación del semestre los docentes consideran el contenido de la materia y el tiempo del que se dispone para profundizar o no en cada tema:

“Me queda claro que hay temas en los que uno tiene que aplicar eh la técnica del chapoteadero... En las que solamente vamos a ver las cosas de manera esencial. Y habrá otras que tendremos que aplicar... la de piscina de clavados ¿no?, irnos al fondo. Pero de que tenemos que ver todos los temas, lo tenemos que hacer. No podemos argumentar que –es que están extenso que con solo este tema nos podemos pasar todo el semestre-”. DDMH4

Estos son ejemplos de que hay profesores que no se guían por el sentido común. Planean un semestre con base a conocer los contenidos del temario para saber a qué dar prioridad, deciden técnicas de enseñanza bajo tiempos medidos, y tienen presente la cantidad y el perfil de los alumnos. Frente al reto de la enseñanza, los docentes asumen distintas perspectivas y comparten sus experiencias de lo que les ha funcionado como una forma más de expresar su ser docente.

3.2.7.2 Para enseñar, para aprender

En el aula es donde los docentes desarrollan lo planeado para un grupo nuevo y donde se refleja lo aprendido en otros semestres. Se da paso a la creatividad y se aprovechan las experiencias.

De las evidencias de lo observado en las aulas de los participantes retomo situaciones comunes pero llevadas a cabo de manera distinta: el momento de pasar asistencia, el uso de las tecnologías y las preguntas a los alumnos.

El momento de pasar asistencia para algunos docentes es un requisito a cubrir como parte del reglamento. El DDMH4, me comento que con él, los alumnos deben cumplir con el 80 por ciento de asistencias para tener acceso al examen final. Otros docentes que quieren cumplir el reglamento, aprovechan este tiempo para conocer a los alumnos:

“...a ellos los veo de manera muy, personal, procuro aprenderme sus nombres... cuando yo paso asistencia, eh, la, lo hago mencionando sus apellidos y ellos me tienen que contestar con su nombre de pila, no me contestan «presente» se los pido desde el principio porque es la manera en que yo voy ubicándolos por nombre... a principio de semestre le pido una vez por semana a alguno de los compañeros, de los alumnos que pasen asistencia y que los demás levanten la mano para yo ubicarlos por nombre y por persona, ¿no?”. DDVM3

En el aula de DDVH4, empezó a pasar lista por número, uno..., dos..., tres..., los chicos responden diciendo su nombre, si no hay respuesta, es falta. Constantemente levantó la vista. Una chica me dijo que estaban sentados por número de lista. Esta forma de pasar lista le ayuda al profesor a aprenderse nombres y facilita el registro de participaciones.

Para otros docentes pasar lista es un estorbo considerando la cantidad de alumnos, y prefieren omitir el momento para ocuparse en lo que consideran importante: *“Porque yo generalmente no paso lista, para mí se me hace eso una gran pérdida de tiempo estar pasando la lista de 85 personas”. DDMM3*

Pasar lista de asistencia puede ser justificación para enseñar compromiso, motivo para mirar a la persona que hay en cada alumno, y también oportunidad de tener unos minutos más de clase para quienes quieren estar en ella, considerando que la asistencia no es garantía de atención.

Mi proyecto de investigación antes de muchas modificaciones estuvo enfocado al uso de las tecnologías dentro del aula y como medio de aprendizaje utilizado por los docentes. Ahora me parece justo exponer cuál ha sido la experiencia que docentes de la Licenciatura en Derecho han tenido con ellas:

“...ahorita ellos tienen todas las facilidades de las tecnologías para, allegarse de información..., si alguna [noticia] me llama la atención en particular, entonces la retomo por la tarde, por internet, si es lo suficientemente importante o trascendente para que ellos, este la vean más a fondo la, tenemos un grupo en... en Dropbox¹⁰ ... Entonces yo les adjunto las noticias o las reformas constitucionales que van saliendo al grupo, para que ellos tengan acceso a esa información”.

DDVM3

No se niega el potencial de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como no es posible ignorar la preocupación por el abuso que los alumnos han hecho del avance tecnológico:

“Que si bien es cierto que en esta dinámica que les toca vivir a ellos, tiene la posibilidad de obtener información a través de Internet, deben de aprender a... a elegir, a decidir qué información si es confiable, pero no solamente basta con eso, sino también que la tienen que leer, que analizarla”.

DDMH4

“...luego les digo -pero por lo menos consulten sitios oficiales-. También hay que educarlos, hay que enseñarlos a eso. ¿Voy a tomar referencia a información electrónica?, por lo menos que sea verídica, por lo menos que sea de un sitio oficial, que me digas -en la Cámara de Diputados se dijo esto, este reportaje...-. Porque también eso es lo que les pregunto -¿de dónde tomó la información?-. DDMM3

“...yo ya no les pido que me entreguen trabajos hechos a computadora. Ahora les pido que me hagan los trabajos manuscritos... sufren porque les digo -ese trabajo debe ser con letra legible-, les marco una formalidad en cuanto a la estructura del trabajo”. DDMH4

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación facilitan el acceso a la información, favorecen la comunicación y pueden dar una mejor presentación a los trabajos, pero como en el tema de los valores, los docentes no se pueden responsabilizar por el uso que los alumnos les den a las herramientas tecnológicas. Algunos profesores por esa razón prefieren omitirlas en su enseñanza, pero eso tampoco es garantía de que el alumno entregue trabajos de calidad en forma y fondo.

¹⁰ Dropbox es un servicio de alojamiento de archivos online, con la posibilidad de acceder por cualquier dispositivo electrónico.

Como estrategia didáctica recupero la vigilancia que los profesores pueden hacer del uso de las tecnologías, revisar las fuentes citadas, la estructura de la información y la opinión que el alumno expresa de lo investigado.

Otra situación básica en el aula es cuestionar al alumno, es de las técnicas más recurrentes en el aula y tiene muchas variantes considerando la intención de preguntar. Preguntas abiertas a todo el grupo, de opinión o concretas, sobre algún artículo o definición al que hacen referencia, de un tema ya visto o para explorar qué saben del siguiente tema a revisar.

Los alumnos por lo general respondieron a la segunda insistencia del profesor, a veces de manera correcta, otras dudosos y otras equivocadamente. Pero a veces las respuestas expresan más de lo solicitado:

“...algunos reaccionan de manera agresiva ¿no? Luego, luego se nota en el tono de la voz... por la falta de conocimiento, se sientan acorralados, porque a final de cuentas si ellos se consideran personas avezadas en temas jurídicos, y de repente el profe, encuentra una debilidad y quedan expuestos frente a todo el grupo, se sienten que van a perder, eh, su status dentro del mismo. Pero, he... tienen que comprender que no se trata de eh, ser, de sostener tu liderazgo, eh, plantado en la arena...algunos si llegan aplicarse otros mejor optan por mejor ya no hablar. Pero entonces dices - Qué pena que no te des cuenta que... tu solito te estás boicoteando-”. DDMH4

A veces no es la pregunta o la respuesta lo que incomoda, sino el cómo se plantea. Habrá docentes que pregunten a los alumnos con la intención de humillar, que es señal de personas que equivocaron la profesión, pero también quienes preguntan con la mejor intención de valorar lo aprendido. El aula es el lugar para practicar, equivocarse, corregir y ser corregido.

El problema es que después de años en un sistema educativo donde se aprecia que el alumno permanezca callado y sin moverse de su lugar, que obedezca todas las indicaciones y que dé respuestas textuales, pues resulta difícil para muchos romper con el esquema aprendido y dar una opinión propia:

La narración [entendido como el dictado] cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por

el educador... Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (Freire, 1970, p.78).

Este problema también se presenta en las respuestas de los exámenes, situación que empecé a abordar desde el tema de la libertad de cátedra y aquí viene a ejemplificar las estrategias que los docentes utilizan para enfrentar los hábitos de los alumnos al mismo tiempo que enseñan lo necesario para el ejercicio del Derecho:

“Me decían -es que se sobreentiende-. -Usted lo sobreentiende, yo no lo entiendo. Usted se va a dirigir a un juez, se va a dirigir a una autoridad, si la autoridad no le entiende a usted, pues obviamente cómo le va a dar asesoría, cómo va a respaldar a su cliente-. Entonces le va a decir el cliente -¿para qué lo contraté?, mejor no-“. DDMM3

“Entonces eh, siempre se quejan de que es muy poco tiempo [10 minutos para hacer el examen], dicen -es que no estamos acostumbrados-. -Exacto compañeros, es que ustedes tienen que desarrollar sus potencialidades... El problema es que ustedes practican con el examen, ¿por qué no se formulan ustedes preguntas en su casa... y se toman el tiempo...?-. Les digo -es que así va a ser allá en la audiencia, les van a preguntar, y no le van a decir -espérame... o ¿tiene usted veinte minutos para pensar su respuesta?... ustedes tienen que decidir en segundos-“ DDMH4

“Me preguntan -maestra y ¿cómo son sus exámenes?-. -A pregunta abierta. Lo mío es de pregunta abierta, Yo necesito saber, cuáles son sus ideas, si saben manejar el concepto de tal cosa. ¿Qué necesito saber? Yo necesito saber si usted sabe cuáles son los derechos y obligaciones del comprador, a qué tengo derecho como comprador, a qué estoy obligado como comprador-“ DDMM3

Los exámenes como herramienta de evaluación son buen ejercicio para evidenciar hábitos de los alumnos. Para la DDMM3 no debe suponerse nada, la respuesta debe ser clara y los alumnos deben respaldar sus respuestas. El DDMH4, justifica con una situación común, porque aplica tiempo en sus exámenes, y al igual que la DDMM3, busca que el alumno tenga seguridad en sus respuestas, que más adelante será en sus asesorías.

Los docentes no tienen tarea fácil cuando se trata de valorar lo enseñado durante el semestre, de ahí que tiene que ser creativos y hacer uso de la experiencia de la profesional jurídica. Saben que pueden parecer rudos o

insensibles, pero lo hacen para ayudar a los alumnos a valorar su futura profesión jurídica, a saberla aplicar y defender.

Un principio que se desprende de la teoría crítica es la noción constructivista crítica de pensamiento postformal que considera a los docentes no como reproductores de una cultura ascética, sino como:

...profesorado de alta complejidad [que] tiende a cuestionar el pensamiento de su alumnado, reclamándole para sus argumentos una base mayor de hechos y conceptos, una mayor divergencia analítica y un autoanálisis más profundo, a la luz de los conceptos en estudio (Kincheloe, 2001, p. 167).

Su libertad de cátedra les permite proponer estrategias didácticas que favorezcan no sólo la enseñanza del Derecho, sino la participación del alumno en su proceso de aprendizaje: *"...yo he notado de que si al alumno uno le impone, no responde, no responde. Más sin en cambio cuando le haces la invitación, se avienta... y empiezan a participar y dicen -yo, yo, yo quiero-." DDMM3*

Tratar de ver personas antes que bancas ocupadas es trabajo complicado, considerando los grupos tan grandes y el poco tiempo en el aula, pero docentes que logran darles más oportunidad de involucrarse en su aprendizaje, obtiene la satisfacción de un buen trabajo realizado. "Los estudiantes se convierten en partícipes de la conversación en lugar de entidades despersonalizadas susceptibles de manipulación." (Kincheloe, 2001, p. 86)

Lo importante es aprovechar el conocimiento pedagógico que ya existe entre los docentes, porque como profesionales en Derecho ya tienen el interés de prepararse académica y profesionalmente en las áreas de su principal actividad, pero como docentes hay mucho que compartir, que desaprender y aprender.

3.2.7.3 Evidencias

En el aula, la mayoría de los participantes recurrieron a la exposición del tema y al dictado de artículos o términos clave. Algunos otros utilizaron métodos alternativos, como el estudio de casos con algunas modificaciones, por ejemplo la

DDVM1 pide que en equipos interpreten un caso ante sus compañeros, con la intención de que apliquen lo aprendido y desarrollen su habilidad de comunicación interpersonal.

El DDVH4 aplica una estrategia que llama estudio monográfico, donde a cada alumno pide que imagine y planteé un caso en relación a un artículo asignado. Lo explican frente al grupo y deben responder las preguntas del profesor como en el método socrático.

En la observación del aula, el docente relató un hecho para un ejemplo. Narró la simulación de un secuestro e hizo mención de algunos términos jurídicos. La narración fue tan detallada que parecía ser un hecho real. La facilidad de palabra que debe tener el Licenciado en Derecho es de las habilidades más necesarias de la profesión y tal vez de las más difíciles de enseñar. “Digamos que la palabra es la expresión de la teoría.” (p. 22)

La clase de DDVM3, tuvo una estructurada clara: apertura, desarrollo del tema y cierre. Después de pasar asistencia inició preguntando qué se vio el día anterior. Una chica dio una respuesta y cuando empezó a dudar la profesora le recordó que hay que tomar apuntes. Cada que les daba la palabra para participar los llamaba por su nombre. Dictó y explicó algunas definiciones. Para el tema del día, preguntó qué sabían del mismo. Escribió palabras claves, se mantuvo hablando, dando ejemplos y haciendo preguntas que la mayoría ella contestaba. Al final dio las conclusiones generales e indicó con qué iniciarían el día siguiente.

La mayoría de los profesores se apoyaron de escribir palabras clave en el pizarrón, continuamente preguntaban si se entendió lo expuesto y nombraban a los alumnos por sus nombres. Algunos retomaban temas de clases pasadas o retomaban conceptos de otras materias. A todos al final de la clase siempre se acercaba algún alumno con alguna consulta. Y sólo tres profesores me preguntaron mi opinión sobre lo observado.

Fue una actividad enriquecedora saber el compromiso que los docentes tienen con su profesión, comprobar que existen posturas críticas y propositivas, y

la responsabilidad que la mayoría de los docentes tienen por seguir aprendiendo. En muchos fragmentos presentados a lo largo del capítulo se presentó el deseo de los docentes porque los alumnos sean personas integra que aporten y se comprometan con su profesión, que conozcan los retos, pero sobre todo que tengan las herramientas para enfrentarlos.

Si he podido ser clara en que existe la disposición de los docentes para compartir sus reflexiones y propuestas, por qué no aprovechemos ese interés para profundizar en lo que la profesión docente tiene para compartir y enriquecer la formación de alumnos y docentes de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón.

Reflexiones finales

En el momento de aceptar la invitación o ser aceptada su solicitud para laborar como docente en la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón, los participantes, en su mayoría, entraron al aula universitaria con la única experiencia de haber estado en un salón de clases sólo como alumnos.

Todos tenían un imaginario de maestro que fue aprendido durante sus años de estudiante, y algunos repitieron el mismo modelo de enseñanza; otros, tal vez por esa misma experiencia decidieron intentar cambios en sus aulas, tanto en la forma de enseñar, como la atención en los valores y actitudes que consideran necesarios en los futuros Licenciados en Derecho.

En este camino enriquecido de experiencias y reflexiones, sus acciones han modificado esa primera idea que tenían acerca de lo que significaba la docencia. Ahora, con muchos o pocos años, han confrontado el ideal del perfil profesiográfico de profesor contenido en Planes de estudio, determinado en objetivos de cursos y seminarios, para construirse un significado propio de educación, alumnado, docente y otros tantos elementos, que les dan sentido a reconocerse como docente universitario.

Cuando hablo de sentido, reconozco que cada sujeto ha construido un mundo de significados que tienen lógica para que él se asuma como docente universitario. Por ejemplo, asumirse como “mamá” frente a los alumnos es parte de un imaginario donde por lógica, el alumno es visto como “hijo” y los pensamientos y acciones que se realicen, responderán al significado que se le atribuya a “ser una mamá con su hijo”. Por el contrario, si en el imaginario de docente se rechaza el significado de ser “mamá o papá” no tendrá sentido significar al alumno como hijo.

Significados y sentido de ser docente en la Licenciatura en Derecho, son construcción y resultado del desarrollo de imaginarios psíquicos y socio-histórico de la docencia y del Derecho. Se combina el discurso formal de lo que es

docencia y Derecho con lo que cada sujeto asume que es docencia y Derecho, es decir, los significados de la docencia y del Derecho son comprendidos por lo que esta decretado que es cada disciplina (por ejemplo el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho), y lo que viven en la práctica educativa y jurídica, para de nuevo ser resignificados cuando son nombrados:

Al recibir una construcción simbólica el sujeto la interpreta, le da sentido y la incorpora a otros aspectos de su vida; cómo interpreta este sujeto esta construcción está evidenciado por lo que él o ella dicen al respecto (o no dicen nada) o por lo que él o ella hacen con esa construcción (o no hacen) (Thompson, 1991, p. 8)

Algunos docentes, con gran orgullo reconocen lo que han logrado por su constante trabajo, preparándose para las clases o interesándose en los alumnos. En sus relatos podemos encontrar los diversos significados que atribuyen a ser docente universitario, las relaciones que buscan o evitan con alumnos y colegas; el compromiso consigo mismos, con la profesión jurídica y con la universidad; los momentos y particularidades de la enseñanza del Derecho, desde preparar una clase hasta valorar los resultados.

Pero también tienen muchas propuestas para la formación de docentes y alumnos, y para el Plan de estudios y cómo debería ser el vínculo con el campo laboral. Reflexiones que dan cuenta del compromiso de ser docente universitario y el constante trabajo que implica. La docencia para cada participante se ha asumido en lo que se hace y por las decisiones que se toman.

A veces no se puede concretar una idea sin confrontar lo que realmente se está pensando, como le pasó a la DDVM1 cuando describía su labor como docente, confirmándose que participa en la formación de los alumnos más que sólo informarles sobre lo que es el Derecho. Formando al compartir sus experiencias, dando consejos y haciendo propuestas en lo que debería mejorarse en la enseñanza del Derecho.

Kincheloe 2001), no da una definición explícita del profesor postformal, para evitar que se limite su verdadero significado, pero le reconoce cualidades muy particulares "...los educadores postformales trascienden las limitaciones de los roles tradicionales, rompen estereotipos, estimulan el desarrollo de conciencias críticas, generan nuevas interpretaciones, ayudan a la creación de conocimiento nuevo y agitan la confortable jerarquía de la escuela" (p. 273).

Estas cualidades son compartidas por autores como Blanco (1982), Freire (1969, 1970, 1993, 1997), Gimeno S. y Pérez G. (1992), McLaren (1998), Morin (1977), Shön (1998), ya sea para enfrentar desafíos, para reconocer el impacto que lo individual tiene en lo social, para reconocer la reflexión como posibilidad de cuestionarse y el aspecto crítico que los acompaña. "Ser crítico equivale a asumir que los seres humanos somos agentes activos, cuyos autoanálisis reflexivos y cuyo conocimiento del mundo conducen a la acción." (Kincheloe, 2001, p. 228)

Reconocer la complejidad del ser docente de la Licenciatura en Derecho, es aceptar que su pensar y hacer en el aula se relaciona con su actividad jurídica como fuente actualizada de información, con la preparación que la universidad le ofrece, con las relaciones y experiencias que se viven con los alumnos. Es reconocer que el ser docente se expresa con la libertad de cátedra que le permite dar su opinión y en la práctica educativa que no se limita a una hora frente al grupo:

Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra sociedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en *presencias* notables en el mundo (Freire, 1993, p. 67).

En cada apartado presentado se hicieron presentes los recuerdos, las ideas y los deseos que confirman que los significados y sentidos se complementan porque no hay una separación tajante entre lo que fue y es, como tampoco entre

lo que puede ser. Es en sus palabras y la forma en que son expresadas, donde docentes comparten su visión de mundo y el deseo de participar en él.

Pero no sólo se hicieron presentes palabras, en varios fragmentos se hacen presentes las pausas (...) y las frases inconclusas que comunican más de lo que una oración completa dice, lo que puede confirmar que en la docencia como en las personas no hay nada concluido. A veces los silencios expresan más que la palabra buscada:

(Es) Justamente en los *lapsus*, en las declaraciones involuntarias, en los silencios, en las contradicciones tan evidentes cuanto repetidas es donde radica la validez de su aportación cognoscitiva, ya que son precisamente estas «fisuras» o «rayos de luz» las que nos permiten la reconstrucción de las «representaciones mentales» que los grupos sociales y los individuos elaboran en sus complejas dinámicas relacionales (Ferrarotti, 1986, p. 25). Los silencios también son reflejo de los significados y sentidos. Así lo noté en varios momentos durante las entrevistas, cuando dudaban de cómo terminar la frase o mostraban precaución de no decir algo que fuera a contradecir el discurso.

Lo compartido por los docentes, afortunadamente, tampoco se limitó a lo explícito en los Programas de las materias ni al Plan de Estudios. Hablaron de cómo se sienten con ser docentes universitarios de la UNAM, de las relaciones con los alumnos que les han impactado y de sus motivaciones para continuar enseñando (que en poco se relacionan con la remuneración económica).

En muchos momentos compartieron relatos de la profesión del Derecho y su enseñanza, e incluso la mayoría manifestó propuestas para mejorar lo que se está haciendo. Por ejemplo, el Perfil profesiográfico de los docentes, quedó rebasado por mucho, con la existencia de preocupaciones (formativas y académicas) hacia los alumnos. Las propuestas profundizaron en distintos aspectos y son la mejor evidencia de los factores que no se están considerando en la formación de los docentes universitarios ni en la enseñanza del Derecho.

Los docentes en sus narraciones comparten la opinión sobre el problema de la vigencia del Plan de estudios. A pesar de ser reciente no considera muchas actualizaciones en materia del Derecho y aunque pretende una formación integral de los alumnos, no aborda ningún contenido que favorezca más allá de conocimientos teóricos y elaboración de escritos.

Entre los temas de mayor preocupación para los docentes está la cuestión del ejercicio de los valores y el compromiso de los alumnos como estudiantes y ante la visión de futuros profesionistas. Los valores en el Plan de estudios aparecen como conceptos a conocer y como parte del Perfil Profesional, Algunos temen que los alumnos estén por razones equivocadas en la licenciatura (lo que debería preocuparnos a todos como sociedad, porque no estamos exentos de solicitar sus servicios en algún momento), y por tal motivo siga prevaleciendo la idea de que es una carrera corrupta.

Algunos docentes esperan que los alumnos ejerzan valores de solidaridad y respeto entre ellos, como señal de que en su futuro, como Licenciados en Derecho tendrán el hábito de realizarlos. Pero por los comentarios compartidos, resulta evidente que tienen fuertes dudas sobre que los alumnos sean conscientes de lo que implican los valores en la profesión.

El tema del compromiso de los alumnos ante la carrera, preocupa a los docentes porque detectan que muchos alumnos no asumen las acciones ni actitudes que reflejen su compromiso con la Licenciatura, y por lo tanto, con su práctica cuando egresen. Aunque les reconocen potencial, generalmente los describen como apáticos para aprender y para participar, dudan de su capacidad de análisis y síntesis, de planeación, de toma de decisión, de diálogo y de propuesta. Un comentario constante fue sobre sus hábitos de lectura, los docentes suponen que no aprenden porque no comprenden lo que leen.

Tal vez sea por la formación académica de algunos alumnos, o por las prácticas de algunos docentes de tratarlos como niños, quizá sea el método que utilizan o los problemas personales de los alumnos. Tal vez sean varios factores,

pero mientras se analiza la situación de cada alumno, los docentes contribuyen a la formación de los alumnos compartiendo su experiencia profesional, utilizando situaciones reales como ejemplo, dando consejos y previniendo sobre confusiones comunes en la práctica.

Les comparten los retos que enfrentaran saliendo de las aulas, realizan exámenes con tiempo límite, buscan nuevas formas de evaluar, que hablen frente al grupo, llamarlos por su nombre, preguntando qué les pasa. Algunos les comparten aquello que no está incluido en el Plan de estudios, invocando su libertad de cátedra y recurriendo a su experiencia profesional jurídica para enriquecer sus materias.

Seguir fielmente el Plan de estudios resultaría una limitante en la formación de los alumnos y en una confrontación con el conocimiento de los docentes, profesionales del Derecho que se han desarrollado en el campo jurídico y quienes saben de primera mano lo que se necesita saber para ejercer como Licenciado en Derecho. “Hay ocasiones en que la imparcialidad estorba e incluso el juez, finalmente, concluye con ser parcial al dictar sentencia; es decir, falla a favor de una de las partes” (Carrancá y Rivas, 1987, p.19)

Los docentes no pueden omitir temas tan importantes en el Derecho sólo porque no se explicitan en documentos. Por ejemplo, los valores y la ética, son dimensiones tan grandes que no debieran ser sólo conceptos dentro de algunas materias periféricas (enfocadas a lo político-moral del Derecho), sino que deberían ser la base para comprender la teoría y ejercer el Derecho como dieron cuenta las narraciones.

También es cierto que la imagen y credibilidad de los abogados sigue en constante prejuicio por la mala práctica de algunos, lo que aumenta la creencia de que los Licenciados en Derecho ganaran dinero fácil y rápido de sus clientes. Lo que trae al aula, jóvenes interesados en el dinero y no en los principios de la Justicia.

Los participantes son conscientes que en grupos tan grandes de alumnos, no pueden ayudar a todos en sus procesos de aprendizaje, ya sea por la cantidad de información, por las técnicas y estrategias pedagógicas que utilizan, por los conflictos entre el grupo, y también porque depende de lo que cada alumno espera de la profesión jurídica.

El Plan de Estudios de Estudios parte de considerar que los alumnos inscritos cumplen con el perfil de ingreso que solicita, pero las evidencias que los docentes mencionan muestran las claras deficiencias académicas de algunos alumnos; la falta de análisis crítico, de seguridad, incluso de conocimientos básicos del lenguaje.

Los docentes deberían apoyarse en el Plan de Estudios como guía de trabajo, pero así como la formación de valores queda sólo en conceptos a revisar en dos materias, cada semestre que pasa, mucho del contenido se aleja del ejercicio actual del Derecho. No es por omisión irresponsable sino por la misma naturaleza cambiante del Derecho, misma que debe ser clara para los alumnos; de lo contrario podría confundirse con ser inestable y confusa.

Con varios comentarios de los docentes, queda claro que no es posible seguir fielmente lo explicitado en el Plan de Estudios, pero tampoco significa que sea obsoleto. Es el punto de partida y de referencia, contiene las teorías y los principios, que los docentes con su experiencia, contextualizan para que los alumnos las relacionen y las concreten en acciones.

En Derecho existe un principio que aborda lo que se sabe y lo que se debería de saber, *ignorantia iuris non excusat*, que significa: “La ignorancia de la ley no exime su cumplimiento”. Aquel Licenciado en Derecho que se conforme con lo dado (una ley, un código, un artículo, un Plan de Estudios) y no tenga la inquietud, la curiosidad de seguir investigando, no sólo será mediocre como profesionalista sino que estará afectando a otros con su conformismo.

El compromiso con la profesión jurídica es un tema que se aborda en la Deontología jurídica, pero también aplica a la docencia. Los participantes

comparten su inquietud y gusto por seguir aprendiendo en beneficio de su profesión jurídica, pero también porque es material que enseñan a los alumnos.

Ya sea por los años de experiencia docente o por el resultado de aplicar novedosas estrategias, es que no se engañan creyendo que todos sus alumnos aprovechan lo que se están esforzando porque aprendan. Con mucho pesar los docentes comparten que son pocos los alumnos que tienen la disposición de escuchar y aprender con el profesor. Ya ni hablar que cumplan con el avance progresivo de los perfiles que se establecen en el Plan de Estudios.

Pero es al confrontar el desinterés de algunos alumnos, que los docentes construyen el sentido de lo que quieren realizar. Algunos superan lo dado y aunque sea poco a poco hacen lo necesario en su salón de clases, para que los alumnos no sean parte de lo dicho sino que construyan su propia realidad.

Algunos docentes reconocieron que han aprendido que cada persona es distinta y no habrá grupos iguales, han aprendido que lo que funcionó ayer tal vez no funcione mañana, experiencia que les mantiene atentos a cambiar de estrategia o simplemente a preguntarles por su bienestar. Son docentes dispuestos a ver más allá de un nombre en la lista o una persona que ocupa una banca. Aceptan las necesidades y diferencias entre sus alumnos reconociendo que “el individuo experimenta múltiples formas de inteligencia, numerosas epistemologías, diversas espiritualidades y una gran variedad de sistemas éticos.” (Kincheloe, 2001, p. 97).

Para algunos docentes es importante conocer a sus alumnos, pero en grupos tan grandes, es difícil detectar las particularidades de cada uno. Hay poco tiempo en el aula y resultaría desgastante tratar de conocer las necesidades (académicas, comunicativas, afectivas) de todos. Razones por las que trabajan con quienes quieren trabajar, callando a los que están físicamente presentes pero su atención está en el dispositivo móvil, el videojuego o en la conversación con el de al lado.

Algunos profesores hablan bajo para que entre los mismos alumnos se callen, o fuerte para que todos escuchen, escriben, dictan, ven películas, visitan museos, se mueven por el salón, aconsejan o cuentan chistes. Lo que esté en sus posibilidades para lograr acercarse a los alumnos.

Tratan de ayudar a los más posibles, pero saben que el desempeño de los alumnos dependerá de su trabajo. "Cada uno de nuestros alumnos y alumnas traen consigo a clase su propia y exclusiva disposición. Lo mismo sucede con cada docente". (Kincheloe, 2001, p. 141)

Otros docentes por su propia historia, su sentido de ser docente se limitan a dar el contenido de la materia para esperar mejores situaciones. Tienen la única disposición de impartir la clase que ya conocen y consideran cumplido su trabajo dando a los alumnos la calificación que necesitan para pasar la materia.

En mi opinión, no es la intención o la oportunidad de ejercer la docencia lo que los hace docentes, es la inquietud de retarse a sí mismos para lograr que los alumnos aprendan aquello que les servirá en la vida, es el gusto por superarse cada día y de saberse ejemplo de Licenciados en Derecho, pero también de ser docente.

Ya sean profesores con muchos años de experiencia frente a grupo o de reciente ingreso, la mayoría expresa su deseo de seguir enseñando y por supuesto, aprendiendo de los alumnos. A lo largo del tercer capítulo se presentaron las evidencias de los significados construidos por los docentes, muchos de ellos nos presentaron opiniones y deseos de cambiar lo que ya no funciona en la enseñanza del Derecho. El sentido de ser docente, en cada aula y relato compartido superaron lo pensado por el fuerte compromiso que tienen consigo, con los alumnos, con la universidad y con la sociedad.

Si reconocemos la importancia de profundizar en los distintos momentos de la enseñanza del Derecho, como fuente y expresión de los imaginarios psíquicos y socio-históricos de los docentes, tal vez encontraríamos nuevas formas de hacer y de pensar lo establecido, buscando la transformación de las prácticas educativas

que limitan la acción de los jóvenes, sometiéndolos desde su pensar. “Nutriéndose del sistema postmoderno de significados, el pensamiento emancipador del profesorado pone «en cuestión» al individuo, examinando las imágenes sobre uno mismo, los dogmas heredados y las creencias absolutas” (Kincheloe, 2001, p. 42).

Paulo Freire cuando habla de la pedagogía humanista liberadora, expone dos momentos en el compromiso con la transformación. “En el primer momento, mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora” (Freire, 1970, p. 55).

En lo personal, conocer los significados y sentidos de los docentes de la Licenciatura en la FES Aragón, los factores que influyen y las propuestas que resultan, me han sido muy enriquecedores como investigadora y como persona:

...el Derecho es trascendente y el Derecho trasciende. El Derecho es obra humana, desprendida del tronco generoso de la cultura. El hombre está detrás del Derecho y en el Derecho, nunca por encima o por debajo de él... La evolución de la sociedad no hay que olvidarlo. es (sic) la cultura. Y la cultura representa, asimismo la evolución espiritual del hombre. Por lo tanto el Derecho no puede ni debe ser ajeno a este progreso *sui generis*, a esta maduración (Carrancá y Rivas, 1987, p. 16).

Los principios del Derecho y su relación con lo humano y la cultura, se relacionan con los procesos de formación de los que es parte el hombre. Descubrir conocimientos del Derecho que forman una categoría maravillosa del ser humano, rompieron con prejuicios que tenía y me dieron la posibilidad de abrir camino para continuar investigando y motivación para mi profesión.

Lo que más quiero que sea claro, es la urgencia de escuchar los problemas de los docentes, las necesidades que detectan en la formación de algunos alumnos y la atención a las demandas que la sociedad está necesitando. Ante la competencia laboral, profesional y social, no podemos conformarnos con unos cuantos buenos Licenciados en Derecho egresados de la FES Aragón.

Debemos aprovechar el gusto y la pasión que algunos docentes sienten por sus dos profesiones, para recuperar sus experiencias, críticas y propuestas en la formación de más profesionales de la docencia universitaria. Motivar a los docentes que tienen la disposición de preguntar por el estado anímico de sus alumnos, de preocuparse por los desafíos del campo laboral que enfrentaran y de buscar estrategias adecuadas a la situación de cada grupo.

Finalmente, debemos agradecerles a los docentes su interés en la formación de los alumnos, con sus propuestas que requieren de más tiempo y trabajo pero que buscan romper con prejuicios de la profesión y defender que los alumnos con libertad asuman la responsabilidad de su formación.

Referencias

Referencias bibliográfica

- Aceves Lozano, J. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo Cáceres, Jesús. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276) México: Pearson.
- Alliud, A. y Suarez, D. H. (Coords.) (2011). *3/El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Facultad de Filosofía y Letras/UBA.
- Amador, R. (2008). Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información y el conocimiento. En Amador, R. (Coord.) *Educación y tecnologías de la información y de la comunicación: Paradigmas teóricos de la investigación* (pp. 21-59) México: IISUE.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández. M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Carrancá y Rivas, R. (1987) *El arte del Derecho: magister iuris* 4ª. ed. México: Porrúa.
- Casas Olivera, M. (2012) *Sentidos y significados que otorgan estudiantes de la licenciatura en pedagogía a las Tecnologías de la información y la comunicación, en su proceso de formación*. (Tesis de maestría. FES Aragón, UNAM). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2012/septiembre/094132067/Index.html>
- Castañeda, A., Navia, C. y Yurén, T. (Coords.) (2004). *Formación, distancias y subjetividades: Nuevos retos de la formación en la globalización*. Colección Reflexión y Análisis. México: Noriega y Universidad del Estado de Morelos.
- Didriksson Takayanagui, A. (2011). Universidad e Integración Regional: Un escenario para la universidad latinoamericana. En Amador Bautista, R. y Didriksson Takayanagui, A. *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*. (pp. 49-82). México: UNAM, Plaza y Valdés.

- Elizondo Huerta, A. (2001). *La nueva escuela II: Dirección, liderazgo y gestión escolar*. España: Paidós.
- Escamilla de los Santos, J., (2000). *Selección y uso de tecnología educativa*. Reimp. 2011. México: Trillas
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1992) *Cartas a quien pretende enseñar*. España: Siglo XXI.
- (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Trad. Mastrangelo, S. 2ª ed. Rev. y corr. España: Siglo XXI.
- (1997) *Pedagogía de la autonomía*. España: Siglo XXI.
- Gil Antón, M., Mendoza Rojas, J., Rodríguez Gómez, R. y Pérez García, M.J. (2009). *Cobertura de la Educación superior en México: Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. (10ª ed.) Madrid: Morata. (2002)
- Imbernón, F. (Coord.) (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.
- Labra Manjarrez, A. (2011). Planeación y Reformas de la Educación Superior en América Latina y México: Una perspectiva desde la UNAM. En Amador Bautista, R. y Didriksson Takayanagui, A. *Escenarios de la universidad pública latinoamericana* (pp. 83-130). México: Plaza y Valdés.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M. y Clan, D.J (1995). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- McEwan, H. y Kieran, E. (Comp.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (Trad. Castillo, O.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Moreno-Bried, J. C. y Ruíz-Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: CEPAL, Naciones Unidas. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35095/Serie_106.pdf

- Morín, Edgar. (1979) *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Repensar la reforma reformar el pensamiento.* (Trad. de Mahler, P.) Buenos Aires: Nueva visión.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* (Trad. Vallejo-Gómez, M.) Francia: UNESCO
- Rivas O., R y Sánchez G., H., (2003). La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada, en Porter, L., Ibarra, E. y Cazés, D. (Coord.). Geografía política de las universidades públicas mexicanas. Claroscuros de su diversidad. Tomo I.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada: Aljibe.
- Santos, B. (2011). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* (Trad. Moncada Cardona, R.) Argentina: Miño y Dávila.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* (Trad. Bayo, J.) Barcelona: Paidós.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido en la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo Cáceres, J. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.* (pp. 277- 292). México: Pearson.
- Siliceo, Alfonso (1999). *Capacitación y desarrollo de personal.* 4ta ed. Limusa, México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.* Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 22/02/2014 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIE_D-espanol.pdf
- Suárez, D. (2007) Docentes, Narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires: Novedades educativas. Versión electrónica. Recuperado de <http://www.lpp->

buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_in_grid.pdf

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de los significados*. Buenos Aires, Paidós.

Torres, R. M. (1996). Formación docente. Clave de la reforma Educativa. En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Referencias hemerográficas

Anzaldúa Arce, R. E. (2009), La formación: una mirada desde el sujeto. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf

Arenas Castellanos, M. V. y Fernández de Juan, T. (2009, abr. /jun.). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*. 38/(150). ISSN 0185-2760. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602009000200001&script=sci_arttext

Badano, M., Basso, R., Benedetti, M., Angelino, M. y Ríos, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. E-ISSN 1851-1716. 15/(28), 27-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502802>

Castañeda Rivas, M. L (2013) La imprevisión en los contratos: la clausula *rebus sic stantibus* como excepción al principio *pacta sunt servanda*. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (258), 203-228. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/258/art/art10.pdf>

Colas Bravo, M. P. (1986). Corrientes metodológicas en la investigación educativa. *Cuestiones pedagógicas*. E-ISSN: 2253-8275 (3), 193-200. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/3/art_17.pdf

- Conde Cotes, A. (2006, mar.). El rumbo de la universidad pública. *Ensayos críticos*. (2), 131-138. Bogotá Recuperado de <http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/libros/ecrt/esycr02a07.pdf>
- Curcu, Antonio. Sujeto, subjetividad y formación en educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 13 (2008):195-216.
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario: Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. ISSN 0214-3402, (18), 111-122. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3900113>
- Díaz Mesa., C. (2007a) Acercamientos reflexivos al proceso de convertirse en maestro desde la experiencia de sí: Análisis de tres relatos de vida. *Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia*. Universidad Santo Tomás. ISSN 2011-8643. 1/(1), 59-71. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/599/885>
- Díaz Meza, C. (2007b). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: Relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo Ockham*. ISSN 1794-192X. 5(2), 55-65. Recuperado de http://www.usbcali.edu.co/images/stories/archivos/investigaciones/PDF_revista/Vol_5N2/5_2_Cientificos_Narrativas_docentes_experiencias.pdf
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Artículo de Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. E-ISSN 1989-639X 14(3), 17-32 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART1.pdf>
- Flores, I. (2006) Prometeo (des)encadenado: La enseñanza del Derecho en México. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. ISSN 1667-4154 4(7), 51-81. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Rubinzal-Culzoni. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/academia-07.pdf
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., y Carranza Peña, G. (2008, ene). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista*

Electrónica de Investigación Educativa. E-ISSN 1607-4041. 10, 1-15 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_arttext

García Córdoba, F., Flores Rosete, L. y Hernández Quiroz, A. (2008). El investigador: Una relación entre sujeto y objeto realmente intensa. *Mundo Siglo XXI*. 4/(14), 81-88. Recuperado de <http://www.mundsigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v04/14/09.pdf>

González R., (2003) Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*. E-ISSN 1695-0194, (5). Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf>

Guzmán Naranjo, M. (2012, jul. /sep.). El “yo” en los textos científicos. *Esdrújula. Revista de filología*. ISSN 2014-5918. (3), Recuperado de http://www.losfilologos.com/esdrujula/03_2012/01-El-yo-en-los-textos-cientificos.html

Heno Mejía, O. (2006). Polémica relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado. *Revista Educación física y deporte*. Universidad de Antioquia. E-ISSN: 2145-5880 25/(1), 11-20. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/articulo/view/203/135>

Juárez Pineda E. (2013, 26 de septiembre). Urgen mejoras políticas educativas: académicos de la UNAM. *Educación futura*. Recuperado de: <http://www.educacionfutura.org/urgen-mejores-politicas-educativas-academicos-en-la-unam/#sthash.GU4iX3AE.dpuf>

Madrazo Lajous, A. (2006). ¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué?: Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. ISSN 1667-4154. 4(7), 167- 247. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Rubinzal-Culzoni. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/academia-07.pdf

Melo Hermosilla, Y. y Villalobos Claveria, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: Vivencias y reflexiones. *Investigación y Postgrado*. 21(2). Caracas.

Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872006000200004&script=sci_arttext

Merlinsky, G. (2006, dic.). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. ISSN 0717-554X. (27), 256-265. Recuperado de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/27/merlinsky.html>

Miñana, Carlos. (2006) El contexto de las reformas académicas en la educación superior. *Ensayos críticos*. No. 2, pp. 60-86. Recuperado el 13/03/2014 14:24 de <http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/libros/ecrt/esycr02a04.pdf>

-(2011, jul. /dic.). Libertad de cátedra, colegialidad, autonomía y legitimidad: Transformaciones en cuatro universidades latinoamericanas. *Ciencia Política. Educación Superior Pública en América Latina*. E-ISSN 1909-230X (12), 77-108. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3832984>

Montoya Londoño, M. (2010). Narración, emociones e identidad. Una lectura epistemológica y hermenéutica en *Desafíos*. Universidad del Rosario, Bogotá 22/(2), 277-303.

Redacción AN (2013, 19 de septiembre) UNAM baja 17 lugares en ranking de mejores universidades del mundo. *Aristegui Noticias*. Recuperado de <http://aristeguinoticias.com/1009/mexico/unam-baja-17-lugares-en-ranking-de-mejores-universidades-del-mundo/>

Rizo García, M. (2004). El Interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto: Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Lecciones del portal*. ISSN 2014-0576 Portal de la comunicación. Recuperado de http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=17

-(2007). Intersubjetividad, Comunicación e Interacción: Los aportes de Alfred Schütz a la Comunicología. *Razón y palabra. Primera Revista Latinoamericana Especializada en Comunicación*. ISSN 1605-4806. (57). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/mrizo.html>

Rodríguez Gómez, R. (2006, mar.). La educación superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. *Ensayos críticos*. (2), 40-59.

Recuperado de

<http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/libros/ecrt/esycr02a03.pdf>

Ruíz Carrillo, E. (2013). Reflexión de la práctica docente universitaria desde estrategias discursivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 88-98.

Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/332/520>

Saxe-Fernández, J. (2006, mar.). Globalización, poder y educación pública. *Ensayos críticos*. (2), 3-29. Recuperado de

<http://www.espaciocritico.com/sites/all/files/libros/ecrt/esycr02a01.pdf>

Serna de la Garza, J.M., (2004) Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. E-ISSN 0041-8633. (11), 1047-1082. Recuperado de

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/boletin/cont/111/art/art7.pdf>

Suárez, D., Dávila, P. y Ochoa de la Fuente, L. (2007, jun.). Narrativas docentes y prácticas escolares: Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes. *12NTES*. (14), año II. Recuperado de

http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Articulo_12ntes.pdf

Thompson, J. (1991) La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. *Versión. Estudios de comunicación y política*. (1).

Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco, México. Recuperado de http://martinezsilva.com/uam/Hermeneutica_Thompson.pdf

Páginas web

Ferreiro Pérez, A. (2007) De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. *COMIE*. Ponencia en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A. C. (2013) <http://www.anuies.mx/>

Centro de Investigación Multidisciplinaria de Aragón (s. f.)
<http://informatica.aragon.unam.mx/investigacion/CIMA/cima/cima.html>

Consejo para la Acreditación de la Enseñanza del Derecho A.C. (s. f.)
<http://www.conaed.org.mx/proceso.html>

Descripción sintética del Plan de Estudios Licenciatura en Derecho (2009). Oferta educativa nivel Licenciatura. *Dirección General de Administración Escolar*. Recuperado de <https://escolar1.unam.mx/planes/aragon/Derecho-Arag.pdf>

Inducción para el personal académico (s. f.) *Universidad Nacional Autónoma de México*
<http://ambar.dgapa.unam.mx:8443/>

Investigación (2014). *Universidad Autónoma de México*. Recuperado de
<http://www.uam.mx/investigacion/index.html>

Licenciatura en Derecho (2009) *Oferta educativa, Facultad de Estudios Superiores Aragón*. Recuperado de
http://www.aragon.unam.mx/oferta_educativa/licenciaturas/derecho/derecho.html

Derecho en Facultad de Estudios Superiores Aragón (2011). *Oferta académica licenciatura, UNAM*. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/carreras/1/derecho>

Acerca de Licenciatura en Derecho, (s. f.). *CIDE*. Recuperado de
<http://ld.cide.edu/acerca-de>

Laboratorio de Enseñanza Práctica de Derecho, (2012). *Cultura Jurídica, Facultad de Derecho, UNAM*. Recuperado de <http://www.derecho.unam.mx/cultura-juridica/index-cultura.php>

Línea del tiempo. Historia. (2009) *100 UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*. (Responsable del Portal). Recuperado de
http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=80&lang=es

Martínez Miguélez, M. (s. f.). La Etnometodología y el Interaccionismo simbólico: Sus aspectos metodológicos específicos. *Cuerpo de docentes. Universidad Simón Bolívar*. Recuperado de http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html#_ftn1

Normatividad académica de la UNAM. Docencia y Planes de estudio. Marco institucional de docencia (2003). *Oficina del Abogado General. Dirección General Estudios de Legislación Universitaria, UNAM*. <http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/consulta/#>

- Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015. (2012, 16 de mayo). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Versión electrónica, recuperado de http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/PDI2011-2015.pdf
- Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024 (2011). *Universidad Autónoma de México*. Versión electrónica recuperada de http://www.uam.mx/pdi/pdi/pdi_2011_2024/assets/downloads/PDI_2011-2024.pdf
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, (2014). Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, *Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. <http://www.uacm.edu.mx/uacm/es-es/colegios/colegiodehumanidadesycienciassociales.aspx#90712216-licenciaturas>
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho (2008). *Facultad de Estudios Superiores Aragón*. Tomo I, II y III. FES Aragón, UNAM. Recuperado de http://www.aragon.unam.mx/oferta_educativa/licenciaturas/derecho/derecho.html
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho (s./f.) División de Ciencias Sociales y Humanidades. *Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco*. Recuperado de http://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/12_5_Lic_en_Derecho_AZC.pdf
- Plan de Estudios del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (2014). *Coordinación de Estudios de Posgrado*. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/oferta/programa.php?id_coor=37
- Población escolar y personal académico por zona geográfica 2013-2014 (2014). *Serie estadísticas 2000-2013. Portal de Estadística Universitaria, UNAM*. Recuperado de http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/index.php
- Población escolar. Licenciatura, Docencia. (2013). *Agenda estadística UNAM. Dirección General de Planeación*. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/disco/#>
- Políticas Operacionales de Docencia, Políticas (2014). *Legislación UAM*. Recuperado de http://www.uam.mx/legislacion/pod/index.html#1/z_consultado_08/05/2014
- Portal de Estadística Universitaria (2014). *Universidad Nacional Autónoma de México*. <http://www.estadistica.unam.mx/>

- Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Derecho, (2012) Facultad de Derecho, UNAM. Recuperado de <http://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/nuevoplan2011/PlandeEstudios2011Completo.pdf>
- Saltalamacchia, Homero R. (1992) "Las entrevistas semiestructuradas". *Movimientos sociales, identidad y narrativas contra-hegemónicas*. Cuadernos de investigación, Buenos Aires. Versión corregida Recuperado de <http://saltalamacchia.com.ar/pagina-inicial/articulos/entrevista-semiestructuradas-e-historias-de-vida/>
- University Rankings (2014) *TOPUNIVERSITIES*. <http://www.topuniversities.com/>
- Unidad de Sistemas y Servicio de Computo (2014). *Servicios, FES Aragón*. Recuperado de http://www.aragon.unam.mx/unam/servicios/documentos/UNIDAD_SISTEMAS_SERVICIOS_COMPUTO.pdf
- Zemmelman, Hugo. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

Anexos

- A. Solicitud de información a la Jefatura de Derecho de la FEA Aragón, sobre el número de docentes en la Licenciatura
- B. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma Metropolitana.
- C. Malla curricular de la Licenciatura en Derecho del Centro de Investigación y Docencia Económicas, S. C.
- D. Mapa curricular de la Licenciatura en Derecho (2011), Facultad de Derecho. Universidad Nacional Autónoma de México
- E. Materias de la Licenciatura en Derecho (2013), Facultad de Estudios Acatlán Universidad Nacional Autónoma de México.
- F. Mapa Curricular de la Licenciatura en Derecho (2009), Facultad de Estudios Aragón Universidad Nacional Autónoma de México.

México, D.F. a 11 de febrero de 2014

Mtro. Gustavo Jiménez Galván
Jefe de carrera
Licenciatura en Derecho
Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM

JEFATURA DE DERECHO

Luis Arango Pinto
12FEB2014 20:17

Estimado señor:

Permita presentarme, soy Blanca Cecilia Díaz Ixta, estudiante de posgrado, aquí en la FES Aragón, en la Maestría en Pedagogía. La investigación que estoy desarrollando tiene por título: "Aproximación al ser docente de la Licenciatura en Derecho de la FES Aragón, a partir de los sentidos y significados de su práctica docente."

Tengo entendido que la Licenciatura en Derecho es la más demandada en la Facultad, y por lo tanto tiene el mayor número de docentes. Con la intención de corroborar este dato es que me dirijo a usted para solicitar la siguiente información:

Número de docentes que integran la planta de docentes; y

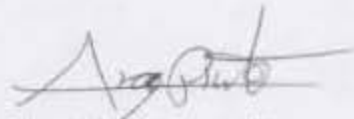
Número de docentes que son de asignatura.

Estos datos son para uso exclusivo de la investigación que me permitirán describir el contexto de los sujetos de mi investigación, a la vez que fortalecerá mi justificación con un criterio de selección estadístico de por qué esta licenciatura.

Sin otro particular, agradezco su atención.



Lic. Blanca Cecilia Díaz Ixta



Tutor: Dr. Luis Gabriel Arango Pinto

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD AZCAPOTZALCO
División de Ciencias Sociales y Humanidades

Licenciatura en Derecho

Título: Licenciado o Licenciada en Derecho

PLAN DE ESTUDIOS

I. OBJETIVO GENERAL

Formar juristas que, apoyados en un conveniente enfoque interdisciplinario, sean conscientes de la verdadera naturaleza del Derecho y de la función que éste está llamado a desempeñar en la sociedad y estén en aptitud de contribuir a la solución de nuestros problemas, mediante el uso adecuado de esa técnica de control social que es el Derecho. Estos profesionales del Derecho deberán estar en posibilidad de distinguir con claridad las cuestiones económicas y sociales subyacentes en las instituciones jurídicas y detectar los verdaderos intereses protegidos por la normatividad, enjuiciando críticamente los resultados de la aplicación de las normas jurídicas.

II. ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER NIVEL: TRONCO GENERAL

a) Objetivo:

Proporcionar a los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, la formación básica de carácter teórico, histórico e instrumental que les permita introducirse al conocimiento de la realidad social contemporánea, en particular la formación social mexicana. Formación crítica que tomando en cuenta el carácter global de las ciencias sociales y humanidades constituye punto de partida para la definición de un campo específico de trabajo.

b) Trimestres: Tres (I, II y III).

c) Unidades de enseñanza-aprendizaje:

CLAVE	NOMBRE	OBL/OPT	HORAS	HORAS	CRÉDITOS	TRIMESTRE	SERIACIÓN	
			TEORÍA	PRÁCTICA				
120001	Doctrinas, Políticas y Sociales I	OBL.	4.5		9	I		
120002	México: Economía, Política y Sociedad I	OBL.	4.5		9	I		
1200100	Lectura y Escritura I	OBL.	1.5	3	6	I		
120005	Doctrinas Políticas y Sociales II	OBL.	4.5		9	II	120001	
120006	México: Economía, Política y Sociedad II	OBL.	4.5		9	II	120002	
1200101	Lectura y Escritura II	OBL.	1.5	3	6	II	1200100	
120009	Doctrinas Políticas y Sociales III	OBL.	4.5	0	9	III	120005	
120010	México: Economía, Política y Sociedad III	OBL.	4.5	0	9	III	120006	
TOTAL DE CRÉDITOS EN ESTE NIVEL					66			

SEGUNDO NIVEL: TRONCO BÁSICO PROFESIONAL

a) Objetivo:

Capacitar al alumno en el análisis, descripción, manejo y evaluación de los conceptos, principios y estructura del orden jurídico, así como de la información que mejor puede servirle en su futuro quehacer profesional o científico.

b) Trimestres: Once (I al XI).

c) Unidades de enseñanza-aprendizaje:

CLAVE	NOMBRE	OBL/OPT	HORAS	HORAS	CRÉDITOS	TRIMESTRE	SERIACIÓN
			TEORÍA	PRÁCTICA			
122083	Historia del Derecho de Occidente	OBL.	4.5		9	I	
122084	Lógica Simbólica I	OBL.	4.5		9	I	
122085	Historia del Derecho Mexicano	OBL.	4.5		9	II	122083
122086	Lógica Simbólica II	OBL.	4.5		9	II	122084
120012	Economía Política I	OBL.	4.5		9	III	
122026	Introducción al Derecho	OBL.	4.5		9	III	

122082	Economía Mexicana I	OBL.	4.5	9	IV	120012
122004	Teoría Constitucional I	OBL.	4.5	9	IV	120009
122027	Obligaciones Civiles	OBL.	4.5	9	IV	122026
122028	Teoría General del Derecho I	OBL.	4.5	9	IV	122026
122061	Economía Mexicana II	OBL.	4.5	9	V	122082
122040	Teoría Constitucional II	OBL.	4.5	9	V	122004 y 120010
122041	Teoría del Contrato	OBL.	4.5	9	V	122027 y 122028
122042	Teoría General del Derecho II	OBL.	4.5	9	V	122028
122012	Régimen de la Administración Pública	OBL.	4.5	9	VI	122061 y 122040
122029	Régimen de la Economía I	OBL.	4.5	9	VI	122061 y 122040
122013	Régimen Penal y Preventivo I	OBL.	4.5	9	VI	122042
122014	Teoría General del Derecho III	OBL.	4.5	9	VI	122042
122044	Régimen de la Economía II	OBL.	4.5	9	VII	122041, 122029 y 122012
122017	Régimen Penal y Preventivo II	OBL.	4.5	9	VII	122013
122060	Régimen de la Propiedad I	OBL.	4.5	9	VII	122041, 122040, 122029 y 122012
122059	Teoría General del Proceso I	OBL.	4.5	9	VII	122041 y 122014
122033	Régimen de la Economía III	OBL.	4.5	9	VIII	122044
122064	Régimen de la Propiedad II	OBL.	4.5	9	VIII	122060
122065	Régimen de las Relaciones de Producción I	OBL.	4.5	9	9	VIII 122041, 122029 y 122012
122091	Teoría General del Proceso II	OBL.	4.5	9	VIII	122040, 122059 y 122017
122037	Régimen de la Economía IV	OBL.	4.5	9	IX	122017 y 122033
122039	Régimen de la Propiedad III	OBL.	4.5	9	IX	122017 y 122064
122066	Régimen de las Relaciones de Producción II	OBL.	4.5	9	9	IX 122017 y 122065
122015	Régimen de las Relaciones Internacionales I	OBL.	4.5	9	9	IX 122040 y 122014
122089	Clínica Procesal I	OBL.	1.5	3	6	IX 122091, 122044 y 122060
122038	Régimen de las Relaciones Internacionales II	OBL.	4.5	9	9	X 122015 y 122037
122036	Conflictos de Leyes	OBL.	4.5	9	X	122015
122067	Filosofía del Derecho	OBL.	4.5	9	X	122037 y 122066
122068	Amparo I	OBL.	4.5	9	X	122091, 122040, 122066 y 122037
122090	Clínica Procesal II	OBL.	1.5	3	6	X 122033 y 122089
122069	Amparo II	OBL.	4.5	9	XI	122068

TOTAL DE CRÉDITOS EN ESTE NIVEL 327

TERCER NIVEL: ÁREAS DE CONCENTRACIÓN

Objetivo:

Proporcionar al alumno la oportunidad de profundizar en los conocimientos teóricos y prácticos relativos a un área de lo jurídico que revista una singular importancia desde el punto de vista social, a fin de que pueda incorporarse más fácilmente y con más provecho al quehacer jurídico, en una actividad que responda a las inquietudes vocacionales del egresado y al interés de la colectividad.

A) RÉGIMEN DE LA ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS PÚBLICAS

a) Objetivo:

Dotar al alumno de la calificación necesaria para ejercer la profesión de abogado en el área del Derecho Administrativo, sea como servidor del Estado o bien como gestor de los legítimos derechos e intereses de los particulares frente al Estado.

b) Trimestres: Dos (XI y XII).

c) Unidades de enseñanza-aprendizaje:

CLAVE	NOMBRE	OBL/OPT	HORAS	HORAS	CRÉDITOS	TRIMESTRE	SERIACIÓN
			TEORÍA	PRÁCTICA			
122052	Economía Pública	OBL.	4.5		9	XI	122012 y 122037
122073	Teoría del Acto y Contrato Administrativo	OBL.	4.5		9	XI	122012 y 122041
122056	Régimen de la Administración Pública Paraestatal	OBL.	4.5		9	XI	122012 y 122044
1220088	La Investigación: Técnicas y Procedimientos	OBL.		4.5		9	XI 1200101 y 372 Créditos
122054	Organización y Reforma Administrativa	OBL.	4.5		9	XII	122012
122074	Administración Regional y Municipal	OBL.	4.5		9	XII	122012
122049	Derecho Procesal Administrativo	OBL.	4.5		9	XII	122012 y 122069
122075	Impuesto Sobre la Renta	OBL.	4.5		9	XII	122012 y 122052
TOTAL DE CRÉDITOS EN ESTE NIVEL					72		

B) CIENCIAS PENALES Y CRIMINOLÓGICAS

a) Objetivo:

Capacitar al alumno para ejercer de inmediato y en forma eficaz, la profesión especializada en cualquiera de sus orientaciones: ministerio público, defensoría de oficio, secretaría de juzgado o de sala penal, judicatura, profesión libre, investigación teórica y docencia; a fin de satisfacer la intensa necesidad que experimentan, principalmente las grandes mayorías de desposeídos y marginados, de contar con una justicia oportuna en el ámbito penal.

b) Trimestres: Dos (XI y XII).

c) Unidades de enseñanza-aprendizaje:

CLAVE	NOMBRE	OBL/OPT	HORAS TEORÍA	HORAS PRÁCTICA	CRÉDITOS	TRIMESTRE	SERIACIÓN
122051	Derecho Procesal Penal	OBL.	4.5		9	XI	122091 y 122017
122047	Criminología	OBL.	4.5		9	XI	122017
122048	Delitos en Particular	OBL.	4.5		9	XI	122017
1220088	La Investigación: Técnicas y Procedimientos	OBL.		4.5		9	XI 1200101 y 372 Créditos
122055	Pruebas en Materia Penal	OBL.	4.5		9	XII	122051
122076	Garantías y Amparo en Materia Penal	OBL.	4.5		9	XII	122051 y 122069
		OPT.	4.5		9	XII	
		OPT.	4.5		9	XII	
TOTAL DE CRÉDITOS EN ESTE NIVEL					72		

d) Unidades de enseñanza-aprendizaje optativas:

CLAVE	NOMBRE	HORAS TEORÍA	HORAS PRÁCTICA	CRÉDITOS	TRIMESTRE	SERIACIÓN
122081	Psicología Criminal	4.5		9	XII	122047
122080	Penología	4.5		9	XII	122017
122078	Derecho Penitenciario	4.5		9	XII	122017
122077	Criminalística	4.5		9	XII	122051
122079	Medicina Legal	4.5		9	XII	122017

C) DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

a) Objetivo:

Preparar profesionales que habilitados para analizar las cuestiones medulares de las relaciones de producción, tales como la organización, estructura y redistribución de la fuerza de trabajo en México, participen eficazmente en la solución de la problemática derivada del modo de producción nacional.

b) Trimestres: Dos (XI y XII).

c) Unidades de enseñanza-aprendizaje:

CLAVE	NOMBRE	OBL/OPT	HORAS	HORAS	CRÉDITOS	TRIMESTRE	SERIACIÓN
			TEORÍA	PRÁCTICA			
122070	Derecho Procesal Laboral I	OBL.	4.5		9	XI	122091 y 122065
122053	Historia del Movimiento Obrero	OBL.	4.5		9	XI	120010 y 122061
122062	Introducción a la Economía Laboral	OBL.	4.5		9	XI	122029 y 122061
1220088	La Investigación: Técnicas y Procedimientos	OBL.		4.5	9	9	XI 1200101 y 372 Créditos
122071	Derecho Procesal Laboral II	OBL.	4.5		9	XII	122070
122072	Regímenes Laborales Especiales	OBL.	4.5		9	XII	122065
122057	Régimen Internacional del Trabajo	OBL.	4.5		9	XII	122038
122058	Seguridad Social en México	OBL.	4.5		9	XII	122012 y 122065
TOTAL DE CRÉDITOS EN ESTE NIVEL					<u>72</u>		

III. DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS

PRIMER NIVEL (TRONCO GENERAL)	66
SEGUNDO NIVEL (TRONCO BÁSICO PROFESIONAL)	327
TERCER NIVEL (ÁREAS DE CONCENTRACIÓN)	72
TOTAL	465

IV. NÚMERO DE CRÉDITOS QUE SE PODRÁN CURSAR POR TRIMESTRE

Los alumnos podrán cursar trimestralmente, dependiendo de las unidades de enseñanza-aprendizaje que se ofrezcan, un máximo de 45 créditos.

V. REQUISITOS PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN DERECHO

1. Haber acreditado un mínimo de 465 créditos.
2. Elaborar una Monografía con las siguientes características:

El tema debe estar vinculado con el contenido de las unidades de enseñanza-aprendizaje del área de concentración que haya elegido el alumno.

El temario, objetivos, bibliografía básica y método de trabajo, deben ser aprobados por el Coordinador del Área de Concentración respectiva.

El trabajo puede ser individual o colectivo, pero en todo caso no podrán participar en un solo trabajo un número mayor de cinco alumnos.

El trabajo debe presentarse escrito a máquina, con tres copias y con el visto bueno de un profesor del área de Redacción e Investigación Documental.

El trabajo debe ser elaborado durante el desarrollo del Área de Concentración que haya elegido el alumno y será necesaria su terminación para acreditar alguna(s) de las unidades de enseñanza-aprendizaje correspondiente(s) a dicha Área.

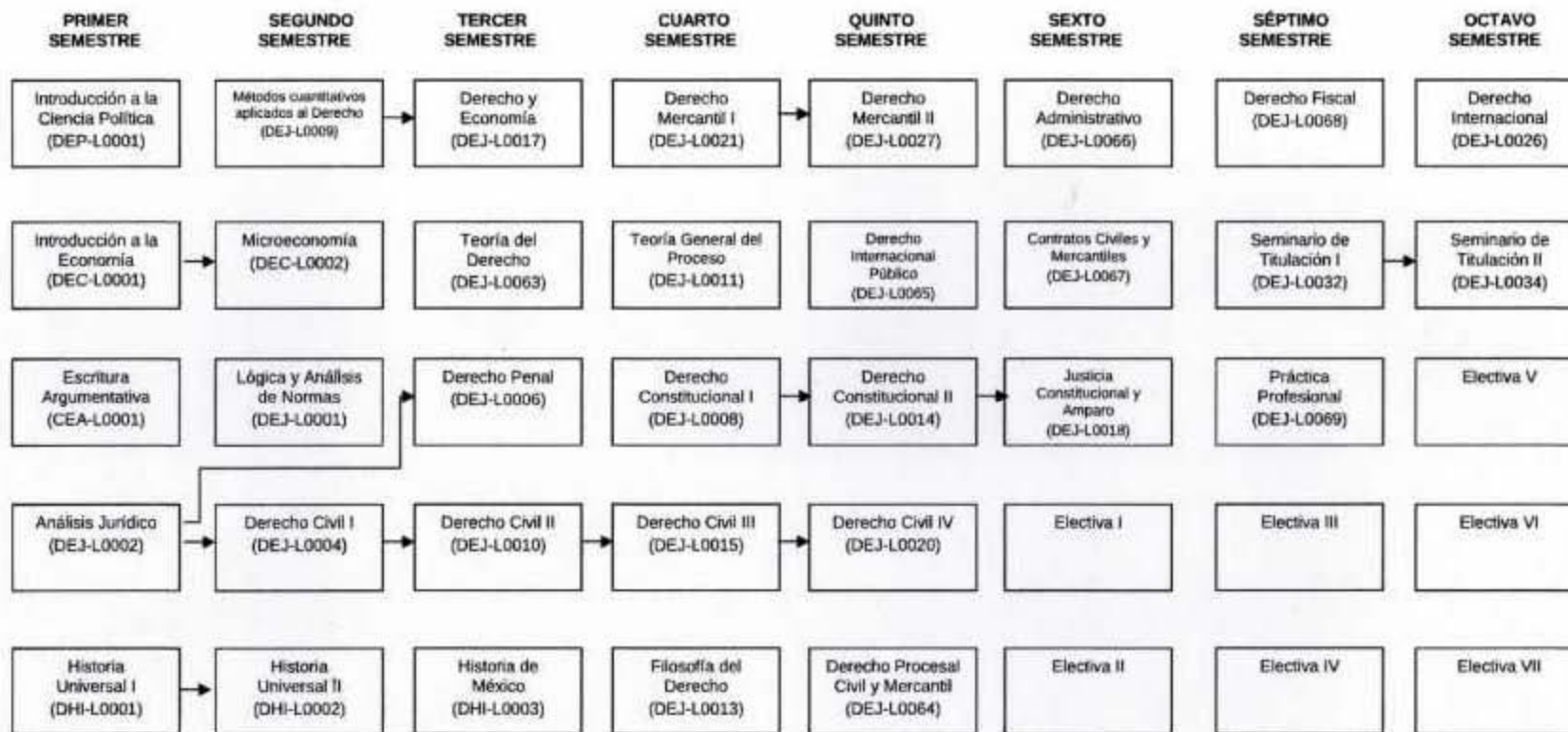
La aprobación final de la monografía estará a cargo de dos profesores designados para el efecto por el Coordinador del área correspondiente.

3. Cumplir con el servicio social de acuerdo al Reglamento de Servicio Social a nivel de licenciatura.
4. Aprobar el Nivel III de alguno de los idiomas que se imparten en la Coordinación de Lenguas Extranjeras o aprobar el examen de comprensión de lectura que se aplica en dicha Coordinación.

VI. DURACIÓN PREVISTA PARA LA CARRERA

La duración prevista de la carrera es de 12 trimestres.

Malla curricular de la Licenciatura en Derecho del Centro de Investigación y Docencia Económicas.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE DERECHO

PLAN DE ESTUDIOS 2011

FORMACIÓN PROFESIONAL:

Primer semestre		Creditos: 53	Segundo semestre		Creditos: 51
Derecho Romano I	8		Acto jurídico y Personas	8	
Historia del Derecho Mexicano	8		Derecho Romano II	8	
Introducción al Estudio del Derecho	8		Metodología Jurídica	6	
Sociología General y Jurídica	8		Teoría del Derecho	8	
Teoría General del Estado	8		Teoría de la Ley Penal y del Delito	8	
Derechos Humanos	8		Teoría de la Constitución	8	
Inglés I *	5		Inglés II *	5	
Tercer semestre		Creditos: 53	Cuarto semestre		Creditos: 51
Bienes y Derechos Reales	8		Derecho Procesal Civil	6	
Delitos en Particular	8		Derecho Administrativo I	8	
Derecho Constitucional	8		Derecho Económico	8	
Sistemas Jurídicos	8		Garantías Constitucionales	8	
Teoría del Proceso	8		Obligaciones	8	
Teoría Económica	8		Sociedades Mercantiles	8	
Inglés III *	5		Inglés IV *	5	
Quinto Semestre		Creditos: 49	Sexto Semestre		Creditos: 53
Contratos Civiles	6		Contratos Mercantiles	6	
Derecho Procesal Penal	6		Derecho Fiscal I	8	
Derecho Internacional Público	8		Derecho Internacional Privado I	8	
Derecho Administrativo II	8		Derecho Individual del Trabajo	8	
Régimen Jurídico de Comercio Exterior	8		Filosofía del Derecho	6	
Título y Operaciones de Crédito	8		Derecho Familiar *	8	
Inglés V *	5		Inglés VI *	5	

Séptimo Semestre	Creditos: 36	Octavo Semestre	Creditos: 36
Amparo	6	Derecho Agrario	8
Derecho Fiscal II	6	Seguridad Social	8
Derecho Bancario y Bursátil	6	Argumentación Jurídica *	5
Derecho Internacional Privado II	6	Lógica Jurídica *	5
Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo	6	Juicios Orales en Materia Civil*	5
Derecho Sucesorio *	6	Juicios Orales en Materia Penal*	5
Cómputo (requisito de titulación)	0	Curso Permanente de Ética (requisito de titulación)	0

FORMACIÓN ESPECIALIZADA:

Noveno Semestre	Creditos: 36	Décimo Semestre	Creditos: 36
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6
Optativa u optativa de elección	6	Optativa u optativa de elección	6

* Son asignaturas de nueva creación o reubicadas, con relación al Plan de estudios de 2004.

Las asignaturas optativas comprenden las materias del curso superior de posgrado en alguno de los campos de especialización:

Derecho Social
Derecho Financiero
Derecho Constitucional
Derecho Civil
Derecho Penal
Derecho Fiscal
Derecho Internacional Público
Derecho Empresarial
Derecho del Comercio Exterior
Derecho de la Administración y Procuración de Justicia
Derechos Humanos
Derecho de la Propiedad Intelectual

Derecho Administrativo
Derecho Internacional Privado
Derecho Electoral
Derecho Laboral
Derecho Familiar
Derecho Notarial y Registral
Derecho de la Información
Sistema de Responsabilidad de Servidores Públicos
Género y Derecho
Derecho Ambiental
Derecho de Menores

Facultad de Estudios Superiores Acatlán Plan de Estudios (2013) Licenciatura en Derecho.

Primer semestre

Introducción al Estudio del Derecho
Derecho Romano I
Historia de las Ideas Políticas y Económicas
Sociología y Derecho
Teoría del Estado
TIC Aplicables al Derecho

Segundo semestre

Teoría del Derecho
Derecho Romano II
Teoría Económica
Ética Jurídica
Personas y Bienes

Tercer semestre

Teoría de la Constitución
Derecho Económico
Teoría de la Ley Penal y del Delito
Filosofía del Derecho
Teoría General de las Obligaciones

Cuarto semestre

Derecho Constitucional Mexicano
Derecho Administrativo I
Delitos en Particular
Argumentación Jurídica
Contratos Civiles

Quinto semestre

Propiedad Intelectual
Derecho Administrativo II
Derecho Internacional Público
Conceptos, Sujetos y Actos de Comercio
Familia y Sucesiones

Sexto semestre

Derechos Humanos y Garantías Constitucionales
Derecho Fiscal
Derecho Internacional Privado
Títulos y Operaciones de Crédito
Teoría del Proceso

Séptimo semestre

Amparo
Derecho del Trabajo. Parte Sustantiva
Derecho de la Seguridad Social
Contratos Mercantiles
Derecho Procesal Civil

Octavo semestre

Derecho Procesal de Amparo
Derecho Procesal del Trabajo
Derecho Procesal Penal
Derecho Procesal Administrativo
Juicios Especiales Civiles

Noveno semestre

Práctica Forense Penal
Práctica Forense Laboral
Práctica Forense Familiar
Práctica Forense Civil

Décimo semestre

Práctica Forense de Amparo
Práctica Forense Fiscal y Administrativa
Práctica Forense Mercantil
Seminario de Investigación Jurídica

Optativas multidisciplinarias

Acciones de Inconstitucionalidad y Controversias Constitucionales
Criminalística
Criminología
Delitos Previstos en Leyes Especiales
Derecho Agrario
Derecho Ambiental
Derecho Bancario y Bursátil
Derecho Concursal
Derecho de los Tratados
Derecho Electoral
Derecho Empresarial
Derechos Humanos, Garantías y Amparo en Materia Penal
Derecho Informático
Derecho Laboral Burocrático
Derecho Marítimo
Derecho Municipal
Derecho Notarial y Registral
Derecho Penitenciario
Derecho Procesal Electoral
Fundamentos Teóricos de la Política Exterior de Estados Unidos
Historia del Derecho Mexicano
Medicina Forense
Procesos Políticos y Sociales del México Contemporáneo
Régimen Jurídico del Comercio Exterior
Sistema de Defensa de los Derechos de los Usuarios y Consumidores



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

JFATURA DE LA CARRERA DE DERECHO

MAPA CURRICULAR

LICENCIATURA EN DERECHO



Semestre	Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura
1°	Introducción al Estudio del Derecho (1100)	Derecho Romano I (1102)	Teoría Económica (1204)	Sociología (1101)	Técnicas de la Investigación (1103)
2°	Derecho Civil I (1200)	Derecho Romano II (1202)	Historia del Pensamiento Económico (1104)	Teoría del Estado (1203)	Metodología Jurídica (1600)
3°	Derecho Civil II (1300)	Historia del Derecho Mexicano (1302)	Derecho Penal I (1201)	Derecho Constitucional (1303)	Deontología Jurídica (1401)
4°	Derecho Civil III (1400)	Derecho Mercantil I (1304)	Derecho Penal II (1301)	Garantías Individuales y Sociales (1403)	Teoría del Proceso (1402)
5°	Derecho Civil IV (1500)	Derecho Mercantil II (1404)	Derecho Procesal Penal (1501)	Derecho Administrativo I (1601)	Derecho Procesal Civil (1502)
6°	Derecho Notarial y Registral (1700)	Derecho Mercantil III (1504)	Práctica Forense de Derecho Penal (1603)	Derecho Administrativo II (1701)	Práctica Forense de Derecho Privado (1604)
7°	Derecho Ambiental (1803)	Régimen Jurídico del Comercio Exterior (1904)	Derecho Agrario (1703)	Práctica Forense de Derecho Administrativo (1800)	Derecho del Trabajo I (1704)
8°	Derecho de la Seguridad Social (1901)	Derecho Internacional Público (1702)	Derecho Fiscal (1804)	Amparo (1503)	Derecho del Trabajo II (1801)
9°	Filosofía del Derecho (1900)	Derecho Internacional Privado (1802)	Práctica Forense de Derecho Fiscal (1903)	Práctica Forense de Amparo (1602)	Práctica Forense de Derecho del Trabajo (1902)
10°	Seminario de Tesis (2100)	Obligatoria de Elección I	Obligatoria de Elección II	Obligatoria de Elección III	

Décimo Semestre:

Asignaturas obligatorias de elección

Orientación	Asignaturas
Penal	Criminología (1000)
	Delitos Especiales (1002)
	Derecho Penitenciario (1001)
	Medicina Forense (1003)
Fiscal	Derecho Aduanero (1004)
	Derecho Empresarial (1005)
	Introducción a la Contabilidad (1006)
Mercantil	Derecho Bancario y Bursátil (1007)
	Derecho de Seguros y Fianzas (1008)
	Concursos Mercantiles (1025)
Internacional	Derecho Aeronáutico (1010)
	Derechos Humanos (1011)
	Derecho Marítimo (1012)
	Sistemas Jurídicos Contemporáneos (1013)
Civil	Derechos de Autor y de la Propiedad Industrial (1014)
	Derecho de Protección al Consumidor (1015)
	Elaboración y Redacción de Contratos Civiles (1016)
Constitucional	Derecho Electoral (1018)
	Derecho Municipal (1019)
	Teoría Política (1017)