

00781 22
24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE DERECHO
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



“LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA DOCENCIA
E INVESTIGACION JURIDICA EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS
CON ESTUDIOS DE POSGRADO. LA UNAM Y LA UAEM COMO
ESTUDIO DE CASO”.

I N V E S T I G A C I O N
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN DERECHO
P R E S E N T A
M. EN D. ELIAS GARCIA ROSAS

TUTOR ACADEMICO: DR. RAMON REYES VERA

COMITE TUTORIAL: DERECHO CONSTITUCIONAL, TEORIA DEL
ESTADO Y SOCIOLOGIA JURIDICA.

México, D.F., Octubre de 1999.

TESIS CON
FALLA DE CENEN

273974.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIAS

A Amadita, que el presente trabajo contribuya para que sigas viviendo eternamente.

A Margarita, compañera con la que comparto mis alegrías y desesperanzas.

A Pamela y Omar, motivos que orientan mi camino.

A Tania y Noé, como reconocimiento a su esfuerzo por lograr la comunión familiar y la superación personal.

A Luis Alberto, esperando que su bondad, belleza e inteligencia sean los factores que le abran camino en la vida.

A Lucía, Ezequiel, Inés,
Margarita, Graciela, Juan
Carlos, Sandy, Hugo, Raúl,
Emmanuel, Silverio y amigos.

AGRADECIMIENTOS

Al Doctor Ramón Reyes Vera, Tutor Académico, compañero y, sobre todo, amigo con el que he compartido mi proceso formativo.

A los Doctores David Vega Vera y Raúl Avila Ortiz, profesores formadores de formadores.

Al M. en D. Alfonso Chávez López, por su amistad, valioso apoyo y comprensión para estimular el proceso formativo y productivo.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Universidad Autónoma del Estado de México, instituciones forjadoras de hombres libres, justos y comprometidos.

A los Doctores José Barragán Barragán, Luis Ponce de León Armenta, Rolando Penagos Arrecis, Julio Tellez Valdés y José Manuel Vargas Menchaca por la valía de sus observaciones, comentarios y orientaciones.

INTRODUCCION

En el presente trabajo se tratan aspectos diversos acerca del proceso formativo que se sigue en las Facultades y Escuelas de Derecho de las universidades públicas ubicadas en el país. Sin embargo, como objeto principal de análisis se abordan situaciones específicas de las dependientes de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Autónoma del Estado de México, por ser estas las que fueron elegidas para realizar el estudio de caso correspondiente.

Como eje central de este estudio se partió de plantear tres problemas de investigación y tres hipótesis de trabajo, con objeto de orientar el proceso de indagación. Los problemas y las hipótesis se enunciaron en los siguientes términos:

Planteamiento del problema No. 1.

¿Cumplen las universidades públicas con estudios de posgrado los fines que legalmente les son atribuidos?

Hipótesis No. 1.

En la mayor parte de las universidades públicas con estudios de posgrado se presenta una ruptura entre los fines propios de este nivel y la práctica profesional de los egresados.

Planteamiento del problema No. 2.

¿Ha resuelto las necesidades de formación de docentes e investigadores el posgrado en la UNAM?

Hipótesis No. 2.

La vinculación entre formación de recursos humanos para la docencia e investigación y la práctica profesional de los egresados es mínima.

Planteamiento del problema No. 3.

¿Existe congruencia entre los postulados teóricos y legales que fundamentan los planes de estudio para el posgrado que se han impartido en la Facultad de Derecho de la UAEM y las actividades desempeñadas por los egresados?

Hipótesis No. 3.

Si fueran congruentes los postulados teóricos y legales que fundamentan los planes de estudio con las actividades que realizan los egresados, entonces éstos se dedicarían a la docencia e investigación jurídica en un porcentaje elevado.

Para ir a la comprobación de la hipótesis, se formuló un esquema de trabajo que comprende 8 capítulos, conclusiones, bibliografía y anexos. A continuación, se señalan algunos aspectos significativos de los diversos capítulos.

El No. 1, denominado "Marco histórico y referencial de la educación superior en México", visualiza el surgimiento y evolución de este nivel educativo en el país, pasando luego a explicar qué es educar, sus modalidades y dimensiones. Se analiza qué es el Estado Mexicano, con objeto de precisar su participación en la prestación del servicio que ofrece el sistema educativo nacional, del cual se establecen diversos niveles de clasificación, hasta llegar a caracterizar la educación superior, su estructura organizacional y presentar un breve análisis de la pública y la privada. Cuando se considera necesario, se recurre a la presentación de datos estadísticos para precisar la información vertida y, en su caso, al comentario analítico.

En el capítulo No. 2, cuyo título es "Marco legal de la Educación Superior", se realiza un seguimiento de las disposiciones legales, de los planes y los programas que han regido y rigen a las instituciones del nivel superior. Se inicia con un análisis del texto contenido en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tanto en su versión original como en sus cinco revisiones, actualizaciones y modificaciones, destacando el contenido de la fracción VIII, aprobado en 1980 y el de las fracciones V y VII que entraron en vigor en 1993, además de señalar otros artículos contenidos en el texto constitucional que se relacionan con la educación superior. En los apartados siguientes se tratan tres leyes: la General de Educación, la de Coordinación de la Educación Superior y la de Educación del Estado de México, la que fundada en las disposiciones de la Constitución Política para esta Entidad Federativa delega en el carácter de autónomas la facultad para gobernarse internamente a las instituciones de educación superior que gozan de esta característica. Asimismo, se retoman aspectos del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, del Programa de Desarrollo Educativo para el mismo período, del Programa Nacional de Posgrado y de la Legislación de cuatro universidades públicas: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) y Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), con objeto de establecer los fines, funciones y otros aspectos inherentes a la vida de estas instituciones.

Continuando con la misma línea de trabajo, se estructura el Capítulo 3, denominado "Las universidades públicas", que comprende aspectos históricos para ubicar el surgimiento, en el siglo XIII, de la educación superior institucionalizada. Cobran relevancia en este capítulo los aspectos referentes a las características que legalmente se atribuyen a la mayoría de las instituciones públicas de educación superior, principalmente universitarias, siendo estas las siguientes: autonomía y descentralización.

Al efecto, se hace un seguimiento de lo que históricamente se ha concebido por el

término autonomía, así como de los movimientos políticos que enarbolaron los estudiantes y los docentes al interior de las universidades y de las respuestas brindadas por las autoridades estatales. Del análisis jurídico de las disposiciones constitucionales, resalta la figura del término descentralización, entendido como acto del Estado para delegar la prestación de un servicio público, como el educativo, en un ente que gozará de ciertos atributos, tales como el de tener personalidad jurídica y patrimonio propios, así como para gobernarse internamente en un contexto de autonomía y basada en los principios de libertad de cátedra, de investigación y de libre examen y discusión de las ideas.

Asimismo, en este capítulo 3, se analizan los fines y funciones de las universidades públicas, siendo estos los de impartir docencia, realizar investigación y difundir y extender la cultura. Se establecen, de modo general, las condiciones que guarda el estado actual de estas instituciones en la consecución de sus fines y las funciones y actividades que al respecto se han venido realizando. Finalmente, se establece una visión panorámica de la distribución de las instituciones en el territorio nacional, del comportamiento de su matrícula y de la composición del personal académico, concluyendo con señalamientos globalizadores analíticos de su situación actual e indicando algunas medidas alternativas para contribuir al desarrollo de la educación superior.

Se denomina "Los estudios de posgrado", el capítulo 4, en el que se aborda su surgimiento y su caracterización, comprendiendo en esta los fines y las funciones que les son adjudicados a cada uno de los niveles de los estudios de posgrado. Dentro de la exposición, se reconoce que en general los fines y las funciones son los mismos de la universidad pública; sin embargo, por razones didácticas específicas, se plantean algunos aspectos propios de la especialización, la maestría y el doctorado para diferenciarlos de la licenciatura. En este sentido, se resaltan la alta especialización profesional y la formación de recursos humanos altamente capacitados para desarrollar la docencia y la investigación.

También dentro de este capítulo, se contextualizan los estudios de posgrado en las universidades públicas recurriendo, cuando esto es posible o necesario, al análisis comparativo con las universidades privadas. Finalmente, se analiza el contexto global de la situación actual de los estudios de posgrado en las universidades públicas, con objeto de conocer lo que existe y proponer algunas medidas para contribuir a su transformación y afianzamiento. Resulta importante señalar que en la exposición se hace una propuesta trascendente para el expositor; *que los niveles de maestría y doctorado sean secuenciados legalmente*, ésto, con el propósito de que quien obtenga el grado de Doctor, al poseer cualidades para realizar investigación, previamente haya adquirido las de la docencia, logrando un profesional íntegro: con formación profesional, para la docencia y para la investigación, lo que permitirá enriquecer los diversos procesos formativos.

El capítulo 5, denominado "El Derecho", comprende diversos elementos de controversia dentro del campo jurídico. Sin embargo, su finalidad es aportar elementos para la discusión, el análisis, la investigación y la transmisión de lo que para el expositor constituye la Ciencia del Derecho. En su exposición se plantean diversas corrientes de pensamiento teórico, como debe poseer cualquier disciplina científica, que tratan de acercarse a una concepción de qué es el Derecho, encontrando que cada una reúne a un grupo de expositores y seguidores, agrupados en lo que se denomina escuela o corriente de pensamiento, que sin pensar y actuar igual comparten ciertos rasgos que los identifican.

Con fundamento en lo anterior, es como en el trabajo se exponen criterios representativos y delimitadores de las siguientes corrientes: Derecho Natural y Iusnaturalismo, Positivismo y Sociologismo. De cada una se indican sus principales exponentes y los aspectos que señalan para caracterizar al Derecho, tanto en su versión teórico-filosófica, como política y social. A este respecto, debe señalarse que no se pretende sino aportar elementos para el debate del carácter científico del Derecho, con la idea de que cada docente, investigador, estudiante o profesional conozca que su forma de percibir, comprender, practicar e interpretar el Derecho tienen un sustento existente en el campo de la teoría jurídica, y que esta se complementa con los resultados obtenidos mediante la investigación.

Para finalizar el capítulo 5, se desarrolla una caracterización del campo para el ejercicio profesional, señalando algunas de las posibilidades existentes, sin dejar de reconocer que no son las únicas, sino las más representativas.

El capítulo denominado "La formación de docentes", que ocupa el No. 6, conforma el eje central del trabajo, conjuntamente con el capítulo siguiente, acorde con el título de la investigación, los problemas de investigación, las hipótesis y los objetivos. Su exposición se inicia con el análisis de la docencia, entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje, que se basa en diversas corrientes de pensamiento pedagógico y didáctico, así como en relaciones sociales, económicas, políticas y culturales existentes en un espacio y un tiempo históricamente determinados.

Trata también de ¿qué es la pedagogía? y las principales corrientes que existen para su estudio teórico y para el ejercicio práctico. En este sentido, se señalan los creadores, las características principales, las aportaciones y las deficiencias de la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva o Activa, la Tecnología Educativa y la Escuela Crítica y su vinculación con la didáctica, entendida esta como recurso para llevar a la práctica las concepciones pedagógicas.

Importante es el punto relativo a la formación de docentes, donde se analizan las circunstancias pasadas y presentes de esta tarea, así como los programas de formación y estimulación docente que se han implementado en el país. Lo relativo al proceso enseñanza- aprendizaje del Derecho, nos muestra parte de la realidad imperante en este

sector de la ciencia, resaltando la orientación tradicional que históricamente ha privado y la aparición de la enseñanza activa como alternativa innovadora; asimismo se destaca la orientación hacia la tecnología educativa que siguen los programas educativos oficiales, explicando las razones que conducen a ésto. Sin embargo, es visible la ausencia que se presenta entre los tratadistas respecto a la intervención de la escuela crítica en la vida de la ciencia jurídica.

La figura del docente-investigador se plantea como una alternativa para enfrentar los grandes desafíos que se viven en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de acercar más al docente con su proceso vivencial laboral y con los estudiantes. Lo referente a la formación de docentes en el campo jurídico toma como marco de referencia la situación actual que priva en la UNAM y en la UAEM, con la intención de generalizarla hacia otras universidades públicas donde se imparten estudios de Derecho.

En el capítulo 7, "La formación de investigadores", se aborda otro de los puntos nodales del trabajo. Se inicia con una exposición acerca de qué es la ciencia y el conocimiento científico, para pasar a exponer sobre la forma típica de acercarse a ellos: la investigación. De esta se analizan sus antecedentes y la situación que guarda actualmente en el país, por lo que para este último punto, se divide en tres apartados: sector público, sector privado y universidades públicas, realizando un recorrido retrospectivo para llegar a señalar las opciones reales y su proyección, así como las medidas que en el país se han tomado para formar investigadores, destacando los aportes, los programas y las limitaciones existentes.

Lo referente a la investigación jurídica, que dicho sea de paso se encuentra en un estado de semidesarrollo, es tratada como parte de este capítulo, comprendiendo un panorama nacional y como puntos centrales de referencia se abordan las Facultades de Derecho de la UNAM y de la UAEM, instituciones de las que se hace un balance general y se plantean perspectivas para su desarrollo.

El último de los capítulos, el 8, se denomina "Estudio de caso. Los planes de estudio del Posgrado en Derecho de la UNAM y de la UAEM", y contiene una semblanza histórica y su estructura actual, pasando a tratar sobre la Facultad de Derecho, en ambas instituciones, haciendo un recorrido histórico y llegando al objeto central de análisis, constituido por los planes y programas que han tenido vigencia en los estudios de posgrado, indicando sus características académicas, administrativas, jurídicas y de los actores que en los mismos intervienen. Se resalta el papel del sistema tutorial, de los tutores, de los Comités de Tutoría y otros aspectos que dan vida a los programas por investigación.

Lo referente a las disposiciones reglamentarias, en el caso de la UNAM, que conducirán a la implementación instrumental de un nuevo plan de estudios de los programas de posgrado, es comentado en este capítulo.

La parte empírica de la investigación forma parte del propio capítulo 8, donde se da cabida a la instrumentación de la encuesta, vía cuestionario, que forma parte del presente trabajo. Los resultados obtenidos mediante el instrumento de medición aplicado, son procesados, representados y analizados, destacando diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la formación para la investigación, del ejercicio profesional, de las satisfacciones e insatisfacciones de los egresados y otros datos generales que, según se pretende con el estudio, de ser tomados en consideración serán aportes básicos para la transformación de los planes y programas que fundamentan los estudios de posgrado.

En la parte final se anotan las conclusiones y sugerencias que surgen de la presente investigación. Asimismo, se anexa la bibliohemerografía consultada.

Por último, deseo externar mi reconocimiento a las personas que me brindaron información, orientación y apoyo en la realización del presente trabajo, conciente de que sus aportes son los que le darán, si lo tiene, brillo al mismo, ya que los errores contenidos son atribuidos solamente a quien ésto expone. Se reitera, en este sentido, que se espera recibir la retroalimentación proveniente de los expertos, por lo que de antemano se reconocen las aportaciones del Comité de Tutoría, del Tutor Académico y de los Revisores, sabedor de que estas tendrán por objeto mejorar lo hasta ahora logrado.

	Pág.
INTRODUCCION	1
INDICE	7
CAP. 1 MARCO HISTÓRICO Y REFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO	
1.1 Surgimiento.....	12
1.2 Evolución.....	13
1.3 ¿Qué es educar?.....	18
1.4 El estado mexicano	24
1.5 La educación como servicio.....	28
1.6 El sistema educativo nacional	37
1.7 La educación superior.....	46
1.8 Estructura organizacional	
1.8.1 Pública.....	54
1.8.2 Privada.....	55
CAP. 2 MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
2.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	60
2.2 Ley General de Educación.....	72
2.3 Ley para la Coordinación de la Educación Superior.....	73
2.4 Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.....	73
2.5 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	74
2.6 Programa Nacional del Posgrado.....	75
2.7 Constitución Política para el Estado Libre y Soberano de México.....	76
2.8 Ley de Educación del Estado de México.....	77
2.9 Legislación Universitaria	
2.9.1 La Universidad Nacional Autónoma de México.....	79
2.9.2 La Universidad Autónoma del Estado de México.....	80
2.9.3 Otras Universidades.....	81
CAP. 3 LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	
3.1 Surgimiento.....	84
3.2 Caracterización	
3.2.1 La autonomía.....	96
3.2.2 La descentralización.....	105
3.2.3 Fines.....	107
3.2.4 Funciones.....	112
3.3 Distribución	115
3.4 Análisis global de su situación actual.....	116
CAP. 4 LOS ESTUDIOS DE POSGRADO	
4.1 Surgimiento.....	133
4.2 Caracterización	
4.2.1 Fines.....	141
4.2.2 Funciones.....	143
4.2.3 Niveles.....	145
4.3 Contexto Nacional en las Universidades Públicas.....	152
4.4 Análisis global de su situación actual.....	158

CAP. 5 EL DERECHO

5.1	Hacia una conceptualización.....	185
5.2	Principales corrientes para su estudio	
5.2.1	Derecho natural y Iusnaturalismo.....	205
5.2.2	Positivismo.....	210
5.2.3	Sociologismo.....	218
5.3	Caracterización del mercado de trabajo	
5.3.1	La postulancia.....	228
5.3.2	La administración de justicia.....	232
5.3.3	La administración pública.....	237
5.3.4	La planeación.....	238
5.3.5	La organización y coordinación grupal.....	239
5.3.6	La docencia.....	240
5.3.7	La investigación.....	243
5.3.8	Otras actividades.....	244

CAP. 6 LA FORMACIÓN DE DOCENTES

6.1	La docencia como un proceso de enseñanza-aprendizaje.....	253
6.2	La pedagogía	
6.2.1	¿Qué es?.....	267
6.2.2	Corrientes principales	
6.2.2.1	La escuela tradicional.....	270
6.2.2.2	La escuela nueva.....	279
6.2.2.3	La tecnología educativa.....	293
6.2.2.4	La escuela crítica.....	300
6.3	La didáctica	
6.3.1	¿Qué es?.....	312
6.3.2	Su vinculación con las corrientes pedagógicas.....	315
6.4	La formación de docentes.....	315
6.5	La enseñanza-aprendizaje del Derecho.....	335
6.6	El docente investigador.....	352
6.7	La formación de docentes en las Facultades de Derecho (la UNAM y la UAEM)	
6.7.1	Situación actual.....	364
6.7.2	Perspectivas.....	366

CAP. 7 LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

7.1	La ciencia.....	373
7.2	La investigación	
7.2.1	Antecedentes.....	392
7.2.2	Situación actual en México	
7.2.2.1	En el sector público.....	407
7.2.2.2	En el sector privado.....	413
7.2.2.3	En las universidades públicas.....	415
7.3	La formación de investigadores.....	425
7.4	La investigación jurídica	
7.4.1	Panorama nacional.....	440
7.4.2	Visión interna en la UAEM.....	444
7.5	El investigador docente.....	447
7.6	La formación de investigadores en las Facultades de Derecho (la UNAM y la UAEM)	
7.6.1	Situación actual.....	454
7.6.2	Perspectivas.....	458

CAP. 8 ESTUDIO DE CASO. LOS PLANES DE ESTUDIO DEL POSGRADO EN DERECHO DE LA UNAM Y LA Universidad Autónoma del Estado de México

8.1 La Universidad Nacional Autónoma de México	
8.1.1 Semblanza histórica.....	465
8.1.2 Estructura actual.....	472
8.1.3 La Facultad de Derecho	
8.1.3.1 Semblanza histórica.....	478
8.1.3.2 Organización y funcionamiento actual.....	481
8.1.3.3 El Posgrado.....	482
8.2 La Universidad Autónoma del Estado de México	
8.2.1 Semblanza histórica.....	495
8.2.2 Estructura actual.....	498
8.2.3 La Facultad de Derecho	
8.2.3.1 Semblanza histórica.....	501
8.2.3.2 Organización y funcionamiento en la actualidad.....	504
8.2.3.3 Los planes de estudio del Posgrado	
8.2.3.3.1 1976.....	506
8.2.3.3.2 1980.....	506
8.2.3.3.3 1986.....	507
8.2.3.3.4 1993.....	507
8.5 Trabajo empírico.....	511
CONCLUSIONES.....	536
PROPUESTAS.....	544
BIBLIOGRAFÍA.....	545
ANEXOS (Cuestionario).	

Capítulo 1

MARCO HISTÓRICO Y
REFERENCIAL DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR EN
MÉXICO

A todas luces es conveniente que para realizar el análisis de la educación, se parta de ubicarnos en el contexto de la formación social imperante al momento actual, misma en la que se lleva a efecto el proceso educativo, ya que este reflejará ampliamente las formas concretas y las expectativas en que la sociedad percibe el cúmulo de contradicciones que en ella se presentan y, a la vez, propiciará su propia transformación, tanto del grupo social como del proceso educativo.

La educación, entendida como proceso social que ha estado presente en todas las etapas de la humanidad, ha sido la responsable de socializar al hombre, formándole hábitos, destrezas, conocimientos, valores y actitudes, de manera que la sociedad en que vive se mantenga y, a la vez, se transforme. En este sentido, debe observarse que históricamente la educación no sólo prepara al hombre para vivir el presente, sino que también lo hace previendo el futuro; sentando las bases para generar mejores condiciones para su propio desarrollo, aún cuando en ocasiones el desarrollo lleve implícito el signo de la destrucción.

Como una manera de dar respuesta al incierto futuro que se ciñe sobre el país, en México debe pensarse en realizar una transformación de los procesos educativos, amén de que también deberá hacerse en las demás áreas de la vida social, con objeto de poder enfrentar la dinámica actual, impulsada por los retos emanados de la globalización económica que, en el mejor de los casos, exigen que nos insertemos en el logro de estándares nacionales e internacionales de productividad, de manera tal que se garantice la competitividad de nuestros productos y servicios en los mercados mundiales. Consecuente con ello, el sector educativo no puede soslayar la formación de recursos humanos de alta calidad para satisfacer las necesidades de los sectores productivo y social.

El nuevo modelo económico del que nuestro país forma parte, como vemos, no solamente exige la producción de bienes de alta calidad y competitividad, sino también la prestación de servicios profesionales con similares características, por lo que las universidades públicas, -aunque no exclusivamente, sino todo el sistema educativo nacional- deben modificarse para estar a tono con las exigencias del nuevo modelo pero, a la vez, deben estar previendo la llegada de otro próximo, y así sucesivamente. Al momento, es innegable y reconocible que las políticas educativas están fuertemente globalizadas. Ante la necesidad de cambiar, las Instituciones de Educación Superior (I.E.S.) deberán reaccionar de diversas maneras, destacando las siguientes:

- a) Asumiendo una posición pasiva,
- b) Adaptándose a los cambios en un plano formal, y
- c) Insertándose creativa y críticamente en el proceso¹.

¹ SANTOYO S., Rafael. "La función de docencia y la formación de profesores en las IES (1970-1996)". pp. 103-104. Notas del Curso: *Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México. ANUIES. 1997.

Creemos que la mejor opción es la última: sin embargo, al analizar más adelante el Sistema Educativo Nacional, en lo referente a la educación superior en general y a la universitaria en particular, veremos que las tres tendencias tienen vigencia y, aún a riesgo de cometer errores, puede decirse que la primera y la segunda tienen mayor presencia al momento.

Respecto a la tercera forma de reacción, debe señalarse que su fuente principal debe ser constituida por la innovación, en sentido tanto filosófico como empírico [las innovaciones educativas inducirán cambios en la organización y modelos académicos; modificarán usos y costumbres; cambiarán los roles tradicionales de profesores y estudiantes; habrá una evolución hacia nuevas formas de organización académica que integrarán las funciones sustantivas de docencia e investigación]. La innovación del sistema de educación superior es un reto, ya que por una parte implica cambiar conceptos, valores, actitudes; tener visión del futuro; conjuntar voluntades; todo en un marco crítico y de participación comprometida, tanto de los componentes de la comunidad educativa mediante la acción unida a la reflexión y al análisis, como de los diversos elementos del contexto social.

Como es obvio, si hablamos de innovación educativa, nos estamos refiriendo al replanteamiento de la concepción que nos conduzca a entender la pedagogía y la didáctica en sus versiones innovadoras, pero para poder llegar a dicha vertiente conceptual, es preciso plantear en forma integral la innovación de la concepción de educación, así como de las instituciones, tanto orgánicas como funcionales, que tienen bajo su responsabilidad el proceso educativo, de otra manera el valor de cualquier propuesta innovadora se reduce y tiende a perderse en un mundo de esfuerzos aislados.

Debe reconocerse que la educación ha sido, es y seguirá siéndolo, uno de los recursos más poderosos en la orientación de la conducta de los individuos hacia el logro de metas socialmente necesarias y deseadas. No obstante, también conviene reconocer que a la fecha se habla, en diversos niveles del entorno social, de un *deterioro de la educación* y, casi de manera automática, se le asocia con la labor que desempeñan los docentes. Aunque luego se analizará con mayor profundidad, deben resaltarse algunos elementos del medio educativo que influyen en el trabajo docente: deterioro de la condición laboral, profesional y salarial de los docentes e investigadores, la competencia entre pares, el distanciamiento entre pares ocasionado por los programas de estimulación y la exigencia de producir trabajos breves para los programas de evaluación, entre otros. Todos estos elementos constituyen lo que Torres denomina "...tendencias más negativas hacia la desprofesionalización y proletarización del magisterio..."²

² TORRES, Rosa María. "La necesidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros". *Cuadernos de Trabajo CEA-UNESCO*. (No. 8, febrero, 1997). p. 3, en Notas del Curso: *Ibid*.

1.1 Surgimiento

La sociedad no es un rebaño de animales ni una simple suma aritmética de individuos caídos del cielo ya hechos.

La sociedad es un producto histórico; resultado de la transformación de las relaciones gregarias en relaciones humanas sociales. Como factores que han incidido, primordialmente, en la socialización de las relaciones humanas, debe señalarse el trabajo, el lenguaje, el pensamiento lógico, las relaciones sociales y los sentimientos, en el sentido de que cada uno de ellos, y todos en su conjunto, han actuado como ejes articuladores que, en un proceso lento, gradual, pero firme, han dado origen a la condición de hombre que caracteriza a la sociedad presente. Una vez que ha hecho su aparición histórica, la sociedad no ha dejado de desarrollarse, ni tiene porque dejar de hacerlo, cambia constantemente motivada por el acontecer en las relaciones sociales.³

Como factor contribuyente al establecimiento y desarrollo de las relaciones sociales, encontramos el conocido como educación, el cual, como la propia sociedad, es un producto histórico que ha atravesado por diversas etapas y enfrentado diversas orientaciones, acordes a las relaciones sociales imperantes en una época y lugar determinados. Una de las manifestaciones formales que permiten explicar el fenómeno sociohistórico de la educación se refiere a la institución escolar, cuyo origen debe hurgarse en la necesidad de formar a los miembros más jóvenes para asegurar la supervivencia del propio tipo de sociedad de que se trate.

No existe con certeza una fecha para decir que a partir de tal o cual momento se da inicio a lo que ahora denominamos Educación Superior. Sin embargo, debemos reconocer que entre las sociedades más antiguas existen vestigios de que la cultura superior existía y era proporcionada a algunos de los hombres que reunían ciertas características, pero no en lo que se conoce ahora como sistema escolarizado; es decir, en instituciones permanentes de enseñanza. Estas, surgen en los siglos XII y XIII, conjuntamente con algunos de los atributos existentes hasta hoy, tales como las facultades, los colegios, los cursos, los exámenes y los grados académicos. Además, debe resaltarse que la primera educación superior conocida oficialmente, al menos en la sociedad occidental, es la universitaria, especialmente aquella que nace en las postrimerías de la alta Edad Media, cuando las universidades se convirtieron en los principales centros que albergaban la cultura superior y universal en sus diversas manifestaciones.

La impartición de la docencia y el desarrollo de la investigación se fueron incorporando paulatinamente como finalidades institucionales, en respuesta a las necesidades sociales existentes desde el propio medioevo y posteriormente.

³ Las relaciones sociales son relaciones entre personas que se desarrollan bajo formas sociales establecidas históricamente, bajo condiciones específicas de tiempo y lugar.

Obregón Alvarez, señala algunas de las características por las que ha atravesado la educación, al decir que:

- A) Hasta el siglo XVIII, el derecho a la educación se configura con un contenido predominantemente privado y se ejercía por personas privadas, naturalmente de naturaleza confesional. Hasta 1763, en que Louis-René de la Chalotais publica su *Ensayo de Educación Nacional*, la vertiente pública de la educación se abre camino en Europa. Se considera que la educación tiene un fin público que el Estado no puede desatender, sin que por ello se excluya la enseñanza privada.
- B) La Revolución Francesa tiene la importancia de haber puesto de relieve la educación como derecho del hombre, aunque sin llegar a un reconocimiento legislativo, sino meramente teórico, por obra de Condorcet en su informe a la asamblea emitida en 1792. Considera que la educación, para hacer efectiva la libertad y la igualdad, debe proporcionar a todos los hombres los conocimientos mínimos para poder cumplir los deberes de ciudadano, desarrollar los dones de cada hombre y contribuir al progreso de la especie humana. Trata de lograr un equilibrio entre la vertiente pública y la privada de la educación, por cuanto que interesa tanto al Estado como a la sociedad y al individuo.
- C) A lo largo del siglo XIX, el derecho a la educación, por una parte, se consolida como un derecho más dentro del conjunto de las libertades públicas reconocidas por el constitucionalismo europeo. Pero, por otra parte, la consideración del interés público de la educación se reconoce también en las mismas Constituciones, dando lugar a un apasionado antagonismo entre ambas concepciones, del que nace el problema que hoy se plantea genéricamente como *libertad de enseñanza*.⁴

1.2 Evolución

En todas las épocas, las características que asume el proceso educativo han sido producto de las condiciones en que los hombres trabajan y se relacionan entre sí, con objeto de elevar las condiciones de vida de su comunidad. La educación, por tanto, ha tenido que adecuarse siempre a esas condiciones y se ha constituido como uno de los factores que posibilitan la transformación social y propicia la formación de los hombres que la sociedad requiere. A continuación, se mencionarán algunos hechos considerados como relevantes para entender los antecedentes evolutivos de la educación superior, hasta llegar a analizar la actual estructura de lo que se considera el Sistema Nacional de Educación Superior.

⁴ OBREGÓN Alvarez, Alejandro E. "La facultad educativa del Estado Mexicano", en *Congreso Internacional sobre el 75 Aniversario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. UNAM. 1993. p. 593.

En el contexto general educativo, es preciso recordar que en el año de 1843 se mencionan por primera ocasión, en el marco jurídico mexicano referente a la educación, los *estudios literarios y preparatorios*, en el documento titulado *Bases de organización política de la República Mexicana*, emitido el 12 de junio; mientras que en las *Bases para la Administración de la República hasta la Promulgación de la Constitución*, del 22 de abril de 1853, aparecen mencionados por primera vez los de secundaria.⁵

En 1912, con la creación de la Escuela Libre de Derecho y la Universidad Popular Mexicana, se entra a una etapa de privatización de la educación superior. En contrapartida, debemos considerar el año de 1917 como mudo testigo de un hecho sobresaliente; el 5 de octubre se decretó la autonomía de la hasta entonces conocida como Universidad de Michoacán, a la que se suman en 1923 la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y en 1925 la Universidad de Guadalajara.

Los inicios del control gubernamental sobre las universidades, en lo que podríamos considerar época actual, ya que este existía desde tiempos inmemoriales, se presentan en el año de 1921, cuando es creada la Secretaría de Educación Pública, a cuyo frente aparece José Vasconcelos.

Durante el período de 1940 a 1950, fueron creadas la Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, la Escuela Normal Superior y el Colegio de México, como instancias de la Administración Pública Federal encargadas de alentar y eficientar las tareas del Estado en materia de educación superior. 1945, es un año significativo para la política educativa nacional, debido a que en este se inicia un proceso acelerado de expansión.

En la década de los años cincuenta, se presenta un acontecimiento relevante en la concepción de la educación superior, ya que ante el crecimiento problemático de las IES, el gobierno mexicano propone la creación de un organismo que regule todas, o al menos las principales, actividades inherentes a este sistema educativo, siendo así que en el año de 1958, se funda la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), como una organización para intercambiar opiniones y tratar de elevar los sistemas académicos de la educación superior en México. Sus objetivos primarios son los siguientes: constituirse como la instancia vinculatoria entre las universidades y, al mismo tiempo, el enlace de estas con el gobierno federal y estatal; es la instancia encargada de estudiar y definir políticas para los aspectos académicos, administrativos y de financiamiento del sistema; propone y proporciona alternativas de solución a los problemas; genera lineamientos para el desarrollo de la educación superior; y, promueve la realización de actividades de investigación y difusión acordes a las características regionales del país.

Con esta estructura orgánico-funcional, la ANUIES inicia una serie de acciones y

⁵ *Ibid.* p. 589.

recomendaciones, que de una u otra manera, repercuten en la conocida reforma educativa de 1971, sobresaliendo el impulso otorgado a los institutos tecnológicos regionales y a la creación de los institutos tecnológicos agropecuarios y pesqueros. Además, en 1971 se crea la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional (IPN); en 1973 se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); en 1974 se expide una nueva Ley Orgánica del IPN; y, en 1978, con la pretensión de formar especialistas con nivel académico equivalente al universitario, tanto de licenciatura como de posgrado, y habilitados para realizar la actividad educativa, ante la ineficiencia mostrada por los estudiantes y egresados normalistas de los ciclos antecedentes, se crea la Universidad Pedagógica Nacional; asimismo, en 1978 se declara el desarrollo de la educación tecnológica como prioritario para el desarrollo nacional y, en 1979, se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

Con la misma idea de eficientar los mecanismos de control y brindar opciones alternativas para el mejoramiento de la educación superior, la SEP crea en 1977 la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).

Para intentar cumplir con su cometido, la ANUIES, a partir de 1978, se ha dado a la tarea de fraccionar a sus integrantes en diversas comisiones, cada una de las cuales tiene una tarea específica bajo su responsabilidad como grupo de trabajo. En dicho año, conjuntamente la SEP y la ANUIES, aprueban la ponencia "La planeación de la Educación Superior en México"⁶, también conocida como "Plan Nacional de Educación Superior", donde se contienen las bases para crear el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), concebido como un mecanismo de carácter eminentemente operativo orientado a propiciar la concertación de tareas y compromisos compartidos entre el Estado y las instituciones de educación superior, a la vez que se constituye como el instrumento de política educativa del Estado hacia este nivel. Su ámbito de incidencia comprende los niveles nacional, regional, estatal e, incluso, institucional.

El SINAPPES, orgánicamente dá origen en 1979 a la instalación formal de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), que es el órgano técnico-administrativo superior en la estructura del sistema y cuyo objeto es favorecer y nutrir la interacción, la congruencia y la organización entre las instituciones de educación superior del país. Otros organismos, jerárquicamente con un menor margen de influencia, son: los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES); y las Unidades Institucionales de Planeación (UIP). Su ámbito de incidencia se desprende de su denominación. En la actualidad, este sistema se conforma por una

⁶ Vid. PÉREZ Azcué, Irma. *La planeación de las Universidades Públicas en México*. Toluca, Méx. Universitas-Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad-UAEM. 1994. pp. 19, 20, 40 y 41; y, CASTREJÓN Diez, Jaime. *La Educación Superior en México*. México. Edicol. 1979. p. 79

instancia de coordinación nacional, 31 comisiones estatales, ocho consejos regionales y un conjunto de unidades institucionales de planeación correspondientes a cada uno de los centros educativos participantes.⁷

Otros ordenamientos que han surgido, tanto de las reuniones del pleno como de los diversos grupos mencionados de la ANUIES y que tienen como propósito regular la educación superior, son los siguientes: "Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el período 1981-1991" (1981); y "Programa Nacional de Educación Superior", PROIDES (1986).

Una vez establecido el marco histórico institucional de la educación superior en el país, pasaremos a analizar las condiciones que, en lo general, han estado presentes en el proceso educativo a que las instancias mencionadas han debido hacer frente y que en el futuro, deberán seguir enfrentando. Al respecto, dice Palacios:

Que la escuela está en crisis es una evidencia que se impone constantemente. Cuando hablamos de escuela (...) no nos referimos sólo a la escuela elemental o a la elemental y la secundaria, sino a todos los niveles de los diversos sistemas de enseñanza, desde los más elementales hasta los más avanzados. En todos estos niveles hay «algo que no funciona» de un año para otro los problemas son mayores y más complejos, las contradicciones se acumulan, las dificultades de todo tipo aumentan. La escuela actual -entendida, (...) como el conjunto de instituciones y niveles de enseñanza- se nos aparece cada vez más como un noble edificio antiguo cuyos cimientos se van poco a poco desmoronando. (...). Las críticas no dejan de generalizarse; las protestas de profesores y alumnos aumentan de un curso para otro; existe una decepción fácilmente constatable de alumnos, profesores, padres y sociedad con respecto a la enseñanza; no sería muy exagerado decir que la escuela esta, cada vez más y a todos los niveles, generando una dolorosa frustración que abarca a todos sus estamentos. Tanto más cuanto que la escuela dificulta a veces, en lugar de facilitar, el aprendizaje, entendiendo este en su más amplio sentido... .

La situación se hace a veces caótica para los que están inmersos en ella: planes de estudio que se superponen, condiciones de trabajo nefastas - tanto para los que aprenden como para los que enseñan-, falta de espacio y material, burocratismo de la organización y de las relaciones, medios económicos insuficientes (con frecuente derroche de los pocos que existen), divergencias entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales: estos son algunos de los aspectos en que la crisis se

⁷ Vid. *PROGRAMA de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México. Poder Ejecutivo Federal-SHCP. 1995. p. 8; MENDOZA R., Javier. "Vinculación Universidad necesidades sociales: Un terreno en confrontación", en POZAS H., Ricardo (Coord.). *Universidad Nacional y Sociedad*. México. UNAM-CIH-Porrúa. 1990. p. 331; RUIZ Massieu, Mario. *El cambio en la Universidad*. 2ª ed. México. UNAM. 1987. pp. 108-110; y ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano, "El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un Sistema Nacional Universitario", en POZAS H. pp. 249-250.

manifiesta.

Especialmente a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial la crisis de la escuela a que nos referimos no ha hecho más que acentuarse. Sin embargo, es necesario destacar que su origen hay que buscarlo muchos años atrás; por esta razón, los análisis de la crisis y las propuestas de solución no son una característica de los últimos años, sino que cuentan con una larga tradición histórica. De hecho, las críticas han florecido de una forma especial en los últimos treinta o cuarenta años, como es lógico dada la magnitud de la crisis durante ellos; pero es interesante tener en cuenta que los historiadores de la pedagogía encuentran ya críticas en autores que vivieron hace algunos cientos de años.⁸

Ninguno de los cuestionamientos señalados ha desaparecido a la fecha. Sin embargo, por la importancia que reviste para el presente trabajo, se destacará a continuación uno de los hechos sobresalientes del sistema de educación superior mexicano: el crecimiento acelerado de su matrícula, tanto de alumnos como de profesores, así como el de instituciones que prestan el servicio educativo de este nivel.

En la década de los sesentas se inicia en México un fuerte movimiento de crecimiento poblacional en la educación superior y en las que siguen se ratifica, hasta llegar a un punto, si no de equilibrio si de control, donde se estabiliza, e incluso se detiene decreciendo la matrícula. En 1960 se contaba con 76,000 estudiantes de licenciatura a nivel nacional; en 1970, habían 251,054; en 1980, 825,725 y en 1985, 1,107,760. Las escuelas superiores crecen a un ritmo inusitado, lo mismo que las opciones de formación profesional a nivel licenciatura y la planta docente. Las instituciones educativas, no obstante, carecían de los elementos infraestructurales mínimos para hacer frente a este ritmo de crecimiento, tales como recursos materiales, instalaciones, equipo y financiamiento, así como, y principalmente, de los recursos humanos requeridos para atender a los solicitantes.

En estas condiciones, se hizo necesario realizar una serie de improvisaciones, tanto en recursos materiales como humanos. La carencia de estos últimos, condujo a habilitar de manera casi forzada a individuos carentes de conocimientos y de experiencia en la actividad docente. El grupo emergente se conformaba por egresados y, en la mayoría de los casos, de estudiantes de los últimos años de una licenciatura. La situación imperante en la educación superior durante el período de 1960 a 1985, parecía ser una perspectiva que debería continuar hacia el futuro; sin embargo, ello no ha sido cierto, como veremos más adelante.

Como opción alternativa para atender a los requerimientos educativos de capacitación y formación de los recursos humanos incorporados a la docencia, y otros en vías de incorporarse, se crean diversos organismos educativos, destacando los

⁸ Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*. Barcelona, España. Ed. Laia. 1989. pp. 11-12.

siguientes: Centro de Didáctica de la UNAM (1969); Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (1969); Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (1970); Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV del IPN (1971); Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana (1971); Grupo de Análisis del Sector Educativo (1971); Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación, CEMPAE (1972); Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1973); Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE (1973); Centro de Investigaciones Superiores del INAH, posteriormente Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, CIESAS (1973); Fundación Barrios Sierra (1975); Centro de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIDET (1976); Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, CISE (1977); Grupo de Estudios sobre Financiamiento a la Educación, GEFE (1978); Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, COPLAMAR (1978) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA (1981)⁹.

A nivel social, el crecimiento acelerado de la educación superior presentó diversos problemas, destacando dos: 1º La masificación provocó que los egresados universitarios perdieran el prestigio que gozaban hasta antes y que les permitía ascender, con relativa facilidad, en la escala social, y 2º Se presentó una 'devaluación' de los títulos profesionales universitarios en el mercado de trabajo. Por estos y otros motivos, se han realizado importantes esfuerzos institucionales, destacando el relativo a mantener un crecimiento sostenido de la matrícula, como se ha observado a partir de 1985 y hasta la fecha.

La problemática señalada y las condiciones económicas del país, caracterizadas por la reducción en el gasto público y su evidente impacto en el presupuesto asignado a la educación superior, obligan a mirar detenidamente la situación actual y las expectativas del sector hacia el futuro próximo y lejano. Los retos deberán enfrentarse con creatividad innovativa, de manera que debe iniciarse una reconceptualización de la educación superior, sus procesos, sus metas y las estrategias que permitan pensar en seguir creciendo y desarrollando un modelo alternativo, congruente con los requerimientos que la sociedad presente y futura señale. Por ello, es urgente dar vigencia a la construcción de un sistema nacional de educación superior, implantando las acciones correspondientes, retomando las experiencias de las que han operado con antelación y promoviendo la interrelación interinstitucional.

1.3 ¿Qué es educar?

Verdadero paradigma de la ciencia de la educación es descubrir qué debe entenderse por educar. Los tratadistas que formulan su propia versión, o que se agrupan en torno a una determinada corriente de pensamiento, son muchos. Por ello,

⁹ SÁNCHEZ Puentes, Ricardo. "La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)", en *Revista de la Educación Superior*. (Vol. 19, No. 2, 1990). pp. 25-26.

ahora se tratará de hacer un recorrido breve sobre los postulados que, a nuestro juicio, son de los más representativos.

Partimos de la idea de que la educación debe preparar al hombre para la vida y, con ese fin, ha variado infinitamente según la época y el lugar de que se trate. La subordinación a la colectividad, era el objeto que perseguía la educación en los pueblos griegos y latinos, pues se consideraba al individuo como una cosa de la sociedad. Para ello, se formaban espíritus delicados, alertas, sútiles, enamorados de la mesura y la armonía, capaces de gustar la belleza y las alegrías de la especulación pura, todo esto entre los atenienses; mientras que entre los romanos se quería formar ante todo hombres de acción, apasionados por la gloria militar, indiferentes en lo que concierne a las letras y al arte. En la Edad Media, predomina el enfoque cristiano; mientras que en el Renacimiento toma un carácter más laico y literario. La educación de los tiempos más recientes, ha sido invadida por una ideología que aproxima a la ciencia y a la formación de una personalidad autónoma; sin embargo, debemos reconocer la coexistencia de los diversos fines en ámbitos educacionales contemporáneos.

La educación, en su acepción más amplia, es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se inicia en la familia, continúa en la escuela y permanece en nuestra vida cotidiana. Es decir, el acto educativo puede producirse dentro y fuera de la institución escolar.

Dice Castrejón Diez, que al concebir la educación como proceso, se deben establecer algunos conceptos que no sean únicamente los tradicionales, así como tener presente que la educación se adquiere durante toda la vida y que se realiza por toda la sociedad, no sólo en las aulas. A pesar de ello, hasta el momento, al tratar sobre la educación se le asocia de inmediato con el punto de vista escolar, dejando de lado la concepción que la considera como un proceso social continuo y universal y lleno de interacciones en las diversas inmediaciones del medio en que se desenvuelve el hombre. La educación como proceso no es, entonces, un resultado sino la forma misma del hombre, por lo que se orienta a todo hombre y a todos los hombres, en cuanto se hace social, trascendiendo de un acto meramente psíquico individual a un acto social. Por esa razón, debe servir al hombre en todas sus dimensiones, impactándole al ser parte de su ambiente biopsicosocial¹⁰.

La misión, en este sentido, que la educación tiene frente a sus ojos es el *fin de la vida*. Es decir, no tiene como fin primordial desarrollar capacidades ni la transmisión del conocimiento, estos, como máximo, aspiran a ser medios, puesto que lo esencial de la educación consiste en poner al hombre en condiciones de alcanzar la meta de su vida, sea cual sea esta. De acuerdo con esta concepción, el fin supremo de la educación es educar, poniendo en el educando la mentalidad de que la educación es un proceso de vida, formándole una voluntad que le faculte para decidir con firmeza y enseñándole a

¹⁰ Vid. CASTREJÓN Diez, Jaime, en sus obras: *La escuela del futuro*. México. FCE. 1975. pp. 22, 23 y 34 y *La educación superior en México Edicol*. 1979. p. 88. Asimismo a OROZCO Hernández, María Estela y Vicente Peña Manjarrez. "Educación y trabajo ante el reto de la apertura económica", en *La Mora. Órgano Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 17, octubre, 1995). p. 3.

que disfrute el acto de aprender, entendido este como un despertar de la capacidad creadora.

Vemos así que al tratar del hombre completo, integral, partimos de una concepción de la educación como proceso, al considerarla como una característica interna del hombre mismo; donde no sólo es el aprendizaje como proceso lo que le corresponde al hombre sino que es la educación misma la que lo define como hombre, a diferencia del enfoque de la educación como sistema, la cual solamente busca perfeccionar las aptitudes y actitudes del hombre por medio de programas, planes y proyectos educativos escolarizados. En este contexto, lo escolar no sólo vigoriza el acto educativo, sino que lo fosiliza al extremo de no poder distinguir, específicamente, el acto de aprender.

La educación, como puede distinguirse claramente en ambas concepciones, es un proceso, fenómeno para algunos, de tipo eminentemente social; es comunitaria y no individualizada, por lo que entre sus atributos debe considerarse el de marcar el destino vital de los pueblos.

Una vez identificadas la concepción integral y la escolar de la educación, debemos proceder a señalar que las mismas atienden a una división que las considera como:

- *Educación no formal, informal, espontánea o cultural.* Consiste en una socialización metódica de la sociedad en su conjunto, sobre los individuos. Es ampliada y difundida esencialmente por los instrumentos de comunicación social, que circundan al hombre actual, que lo plasman y moldean en el desarrollo de toda la vida.
- *Educación formal, institucionalizada.* Comprende la actividad institucionalizada que ejecuta esencialmente el Estado, y que tiene como finalidad crear los profesionales y técnicos aptos para dirigir un sistema social determinado. Se relaciona con la idea de la educación como sistema institucionalizado regido por ciertos principios y organización, tales como secuenciación de niveles, ciclos escolares, otorgamiento de títulos y grados, entre otros.

Antes de continuar analizando otras concepciones de educación, es conveniente detenernos un poco para hacer una distinción, a partir de la generalización de términos que se manejan indistintamente como sinónimos al que nos ocupa. Nos referimos a los de enseñar, instruir y capacitar. Todos ellos nos dejan ver la idea de que existe un ser que sabe y por eso transmite y que, como contraparte, hay un recipiendario que recibe lo que el otro le da, en un acto de depositar y, como hasta aquí hemos visto, eso no es la educación. Sin embargo, lo que si deber aceptarse es que los tres términos quedan comprendidos, cada uno como instancia específica, dentro de lo que es la educación.

Emilio Durkheim, dice que la educación es "... la acción ejercida por las

generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclamen de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que esta particularmente destinado"¹¹.

Esta concepción, denominada en el argot sociológico *funcionalismo*, atribuye a la educación un carácter universal, ahistórico, ligado estrechamente al orden natural, donde el conocimiento es acabado, estático, concluido y donde la práctica pedagógica se caracteriza primordialmente por la transferencia de conocimientos de las generaciones que saben (adultos) a las que no saben (jóvenes). Destaca, asimismo, el planteamiento que conduce a entender la educación como sistema y no como proceso; al decir:

Es vano creer que nosotros educamos a nuestros niños como queremos. Estamos forzados a seguir las reglas que reinan en el medio social en que vivimos (...). Del mismo modo, estamos sumidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a voluntad; y es sobre ideas y sentimientos de esa clase que descansan las prácticas educativas....

Las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros; para una misma sociedad, están ligados en un mismo sistema cuyas partes contribuyen todas a un mismo fin: es el sistema de educación propio de ese país y de ese momento.¹²

El funcionalismo, en lo relativo a la teoría del capital humano, concibe a la educación, en su versión escolarizada, como una inversión social e individual que contribuye al desarrollo económico de los países y al aumento proporcional de los ingresos para cada individuo, de acuerdo con el número de años que estudio (a mayor educación, mayor ingreso)¹³.

Esta versión, acompañada por algunas ideas de otras corrientes de pensamiento, es la que en general ha regido la educación en el país, de ahí la relevancia que adquiere. Sin embargo, como se indicó antes, existen otras como las siguientes:

En la teoría marxista, se concibe a la educación como un proceso de selección y diferenciación de la fuerza de trabajo; restringe el acceso al conocimiento a ciertas clases sociales y legitima el control social sobre el proceso de trabajo. Así, por un lado la educación separa a las personas y por otro las capacita de manera diferente¹⁴. De esta concepción debe retomarse lo referente a la selección y diferenciación de que hacen gala el sistema educativo y productivo, pues es cierto que ni todos los hombres tienen acceso a la educación, menos a la superior, ni tampoco a la esfera de la producción en

¹¹ DURKHEIM, Emilio. *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Argentina. Shapire Editor. 1974. p. 16.

¹² *Ibid.* pp. 42-43.

¹³ HIRSCH Adler, Ana. *Investigación Superior Universidad y formación de profesores*. 3ª ed. México. Trillas. 1990. p. 32.

¹⁴ *Ibid.* p. 25.

condiciones siquiera semejantes.

En la versión de la escuela nueva¹⁵, la educación es un proceso de relación activa del hombre con su medio y con el propio desarrollo de la personalidad, que va conformando, de manera paralela con los medios masivos de comunicación, la religión y los demás transmisores de ideología, nuestro comportamiento como ciudadanos y nuestra personalidad. Es decir, la educación consiste en liberar la individualidad de cada alumno, en permitir a su alma abrirse y expandirse; es un proceso para desarrollar cualidades latentes y la propia naturaleza del alumno, más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos, por lo que es imprescindible que el alumno pueda asimilar directa e inmediatamente aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones de parte de los adultos.

La concepción que proporciona la llamada escuela crítica, dice que la educación es un proceso por el cual se estimula en el alumno su potencial de vitalidad en los aspectos teórico-prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social. En esta vertiente se amalgaman las posturas que incitan a la integración del hombre en su esencia, es decir, como ser social, en contra de otras posiciones que pugnan por que la educación sea un factor de alienación; por ello, el educador es un constante invitador del educando para que conjuntamente descubran la realidad en forma crítica.

En esta misma línea, Díaz de Cossio, expone una definición analítica y argumenta en torno a ella, por lo que a continuación se cita:

EDUCACIÓN

Definición. La educación es un PROCESO permanente, deliberado, individual y social QUE CONSISTE EN LA ADQUISICIÓN de información, hábitos, habilidades, métodos, lenguajes, actitudes y valores, y que SIRVE PARA aprehender, convivir, cuestionar y crear. (...). Todo lo que le sucede a una persona durante su vida es educación, pero aquí nos interesa lo que es *deliberado, premeditado.*

.....

La educación le sirve al hombre para *aprehender*, en el sentido de tomar, asir, internalizar; *convivir*, poder vivir con otros de acuerdo con las reglas de la cultura; *cuestionar*, poner en duda todo lo adquirido, incluyendo el sistema ético; y *crear*, una sinfonía, un libro, un proceso industrial. Cuestionar y crear son las capacidades más elevadas del hombre; lograr que todos las poseamos debe ser el fin último de la educación, en un marco ético, de conciencia social.

¹⁵ Vid. Capítulo 6.

La definición anterior es, como todas, arbitraria. Se han propuesto muchas más...

Con la definición anterior se pretende dar una idea de la complejidad del proceso educativo, mucho más amplio que el sólo propósito de formación de recursos humanos, a través del cual suele definirse a menudo. Este propósito es parcial y, por sí solo insuficiente¹⁶.

Señaladas algunas aproximaciones a lo que debe entenderse por educación, procederemos ahora a analizarla como un hecho que se presenta en la sociedad. Iniciaremos haciendo un señalamiento derivado de las concepciones anteriores: la neutralidad en educación no existe; todo lo que se hace o se deja de hacer tiene un sentido y unas consecuencias que llevan a un objetivo y ese objetivo no puede dejar de remitir a una cierta concepción de la sociedad y de las relaciones sociales. La escuela neutra, si existiera, sería una escuela muerta. Se debate en ella, y frecuentemente acerca de ella, aspectos ideológicos y éticos relativos al papel de la escuela y a los intereses a que ha de servir. Se analiza el qué, el cómo y el para qué de esta institución¹⁷.

Como se observa, por necesidad propia del trabajo, partimos de reconocer el carácter integral de la educación y su proceso permanente en la vida del hombre; sin embargo, para ser congruentes con el objeto de estudio que nos orienta, en lo sucesivo tendremos que referirnos a la educación como sistema, de manera que pueda contarse con un referente teórico y empírico de análisis. No obstante, a lo largo de todo el trabajo haremos hincapié en el carácter formativo e integral de la educación.

Continuando con la exposición, vemos que a la educación como hecho social se le adjudican una serie de finalidades y posibilidades complejas, como: ser instrumento eficaz de socialización y aculturación, vía de movilidad social, modo de adquirir conocimientos y habilidades para el trabajo; asimismo, se le considera como el único camino que conduce a la libertad y a la plena e inteligente realización humana, pues la ignorancia resulta ser su mayor obstáculo. Para lograr esos y otros fines, el fenómeno educativo debe considerar diversos elementos: el acervo cultural, los agentes transmisores y los sujetos en formación, y, principalmente, las intenciones que la escuela se propone, las prácticas pedagógicas, las teorías que las sustentan y la realidad donde estas prácticas se desarrollan. Estos dos últimos elementos se conjugan en la producción del discurso pedagógico¹⁸.

Este discurso, debe dar respuesta a una de las tareas prioritarias a que se enfrenta la sociedad: decidir cómo y qué queremos hacer de nuestro futuro, ya que la propia ciencia y el conocimiento son cambiantes a cada momento. Tenemos ante nosotros dos

¹⁶ DÍAZ de Cossio, Roger. "Algunos aspectos cualitativos de la planeación educativa", en *Revista de la Educación Superior*. (No. 3), pp. 20-21.

¹⁷ Vid. PALACIOS. *Op cit.* p. 642; y, APPLE, Michael. *Política, Economía y Poder en Educación*. México. Universidad Autónoma de Hidalgo. 1990. p. 87.

¹⁸ AGUERRONDO, Inés; Beatriz Uralde y Leticia Walther. "La innovaciones curriculares provinciales como aporte a la transformación de la educación", en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. (Vol. 3, No. 5, 1991). p. 49.

alternativas: nos decidimos por un tipo de existencia dominada por una organización omnipotente y anónima que reduzca a la nada al individuo y lo maneje a capricho; o, nos decidimos por un tipo de vida que conquiste la libertad a todos los niveles y para todos los individuos como producto de la acción social, donde la vida humana sea plena, intensa y auténtica.

Por nuestra parte, nos inclinamos por la segunda opción, ya que nos parece claro que educar sin motivar es un acto vacío, que no conduce a nada; por lo contrario, debe promoverse el desarrollo creativo y el trabajo grupal, tanto en el docente como en el discente, quienes deben estar abiertos a la innovación. Pero, esto implica un cambio integral en la sociedad ya que, a la fecha, la educación en el país tiene como fin reforzar las estructuras existentes por medio de los valores, bienes y recursos que transmite, y con el propósito de lograr el consenso y la integración social en torno a un proyecto de desarrollo protagonizado por el Estado.

“En síntesis, dice Witker, la educación procesa al hombre, socializa al sujeto y lo moldea en los patrones de la cultura dominante del país y de la época...”¹⁹. Sin embargo, debe reconocerse que el proceso educativo, por ser contradictorio y paradójico, es un medio potencial para buscar la libertad y el desarrollo autónomo de individuos y colectividades.

Concluiríamos este apartado diciendo que la educación en sí no es negativa, depende el uso que se haga de ella, ya que además de servir de reproductora de la ideología de la clase dominante, tanto la oficial como la familiar, también es cierto que puede generar conciencia de clase y propiciar cambios en las estructuras de la sociedad. En este sentido, el conocimiento no debe ser adquirido solamente para interpretar la realidad en que nos desenvolvemos, también debe servirnos para contribuir a su transformación, ya que hasta entonces podremos darnos cuenta que hemos aprendido; por ello, para atender el entorno educativo de manera eficaz, debemos partir de concebir a la educación como un proceso social, socializante y formativo, donde la escuela deje de ser una institución aislada y, por lo contrario, se considere como una colectividad en torno de la cual gire cualquier planteamiento que con ella se vincule²⁰; además, es necesario replantear la orientación de la educación a lo largo de toda la vida, de manera que pueda cumplir los siguientes objetivos de aprendizaje: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.*²¹

1.4 El Estado mexicano

Socialmente, existe la necesidad de que el ser humano vaya más allá de su individualidad, que se interpenetre y conjugue del comportamiento de los demás

¹⁹ WITKER V., Jorge. “Los problemas de la enseñanza del Derecho”, en KAPLAN, Marcos (Compilador). *Estado, Derecho y Sociedad*. México. UNAM. 1981. p. 187.

²⁰ GARCÍA Rosas, Elías. *Influencia de los medios masivos de comunicación en el concepto de familia*. Toluca, Méx. UAEM-FACICO. 1986. p. 137. (Tesis Profesional) y *Pedagogía y didáctica de la enseñanza del Derecho en el nivel licenciatura de la UAEM*. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho. 1994. p. 237. (Tesis de Grado de Maestría).

²¹ TORRES. *Op. Cit.* p. 29.

hombres, con objeto de propiciar condiciones adecuadas para protegerse ante las incidencias de su realidad virtual, tanto natural como social, así como para alcanzar su desarrollo pleno, integral, buscando satisfacer sus fines más altos y el equilibrio entre individuo y ser social. Dentro de este contexto, encontramos que lo social y lo político se interpenetran y se influyen recíprocamente, dando origen a la figura del Estado, como ente que detenta el poder político y responsable de sentar las bases esenciales para que sobre ellas se constituya el orden social; asimismo, le corresponderá al Estado legitimar, hacer lícito dicho orden social. De lo anterior, se desprende que la relación entre sociedad y Estado, primordialmente, es un producto de la función política ejercida por este último y como mandato de la primera. El derecho, a su vez, es el responsable de legitimar al propio Estado y al orden social que de este emana.

Cardiel Reyes, dice al respecto:

La relación que se establece entre Sociedad y Estado es esencial. Una de las características básicas del Estado es justamente cuidar de un orden social determinado, para lo cual recibe atribuciones específicas, autoridad sobre todos los miembros de una comunidad; poder de coacción, facultades legislativas y judiciales; capacidad administrativa. La sociedad se constituye, por otra parte, por las relaciones que sus miembros establecen entre sí y las normas que las rigen. La actividad de la comunidad es regulada, encauzada, fortalecida a través del poder político. Sin embargo, por amplias que se supongan las facultades concedidas o reconocidas a la organización política, las relaciones sociales la desbordan y trascienden...²².

Debe destacarse aquí, que el enfoque positivista del derecho considera que debe hablarse del Estado y el derecho como la misma cosa, ya que ambos tienen el mismo fin: organizar la coacción social. Además, toda la actividad del Estado se presenta bajo la forma de actos jurídicos, de actos que aplican la norma jurídica. Sin embargo, su propia concepción, estructura y funcionamiento surgen de las disposiciones contenidas, en este caso, en la norma constitucional; medio de coacción principal en nuestro sistema jurídico y de la cual emanan todos los demás.

Tradicionalmente, y no se encuentra otro enfoque válido hasta la actualidad, se considera al Estado como una agrupación de hombres que habitan permanentemente en un territorio, unidos por un poder que depositan en el propio Estado como manifestación soberana.

Para regular el orden social, el Estado tiene bajo su responsabilidad el cumplimiento de tres funciones básicas: la administrativa, la legislativa y la jurisdiccional, de donde surge la conocida división de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial), cuyo cumplimiento emana de la Constitución Política de los Estados Unidos

²² CARDIEL Reyes, Raúl. "Sociedad y Estado", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (UNAM. Tomo XXX, No. 115, enero-abril, 1980). p. 79.

Mexicanos. Esta misma división opera para cada uno de los estados integrantes de la Federación.

Robles, dice que no es lo mismo Estado que gobierno, ya que el Estado es una unidad total, en cambio el gobierno es una parte del Estado, representada por uno de los poderes (el ejecutivo) y vinculado fundamentalmente con la administración, encargado de llevar al pueblo a la realización de un bien público temporal²³. En México, el ejercicio de la soberanía constitucional esta depositado en el gobierno federal y en las entidades federativas al correspondiente gobernador, en un marco de Estado federal y gobierno de representación democrática.

En un sistema democrático, dice Burgoa, todos los órganos del Estado deben actuar conforme al derecho fundamental -constitución- o secundario -legislación ordinaria-, es decir, dentro de la órbita competencial que les asigna y según sus disposiciones. Ningún acto del poder público es válido si no se ajusta a las prescripciones jurídicas que lo prevén y rigen. Concluye, diciendo que el sistema democrático es necesariamente un sistema jurídico²⁴.

Lo que resulta evidente, es que el Estado asume un carácter de frontera natural de la vida social, aún cuando tal caracterización pueda ser objeto de cuestionamientos, tanto en el ámbito académico, como en el que concierne a la población en general, pues cada uno le atribuye funciones, características y necesidades de manera individual o de grupo reducido. Sin embargo, debe reconocerse que el Estado se sostiene con eficiencia porque es capaz de circunscribir las libertades, de buscar equilibrio entre las facetas que integran la vida social. Por ejemplo, podemos decir que mientras la cultura persigue abrir el ámbito de libertad del individuo, compete al Estado cumplir con la función de ponerle límites.

Pero esta limitación no es exclusiva del Estado nacional, se comparte con otros estados que inciden, al entrecruzarse las interrelaciones en el campo internacional, creando nuevas combinaciones originales e históricamente válidas. Vemos, por ejemplo, que una ideología nace en un país desarrollado, se difunde en los países menos desarrollados y tiene incidencia en el juego de combinaciones local. Esa correlación entre las fuerzas internacionales y las fuerzas nacionales se complica aún más porque en el interior de cada Estado existen divisiones territoriales, con diferentes estructuras y distintas relaciones de fuerza en todos los niveles.

²³ ROBLES Sotomayor, Ma. Elodía. "Sociedad, Derecho y Estado", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (UNAM. Tomo XXX, No. 115, enero-abril, 1980). pp. 150, 151 y 156.

²⁴ BURGOA Orihuela, Ignacio. "La estructura democrática del Estado", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (UNAM. Tomo XXX, No. 115, enero-abril, 1980). p. 39.

El problema del imperialismo cultural, como se le denomina a esta situación, es visto como un proceso en el cual las élites dominantes perpetúan su dominación a través de distintas formas²⁵.

Este factor no es nuevo, somos un país dependiente desde la llegada de los españoles; sin embargo, en la época contemporánea, es a partir de 1980 cuando el país se integra con mayor fuerza al proceso de globalización económica. La sociedad y el Estado, en este sentido, deben dar respuesta a dos grandes tendencias complementarias entre sí: la primera, significada en la modernización de las relaciones sociales y de las estructuras económico-políticas (aún cuando no se abandonan los referentes tradicionales de la identidad nacional) y, la segunda, por una readaptación de los procesos o infraestructuras de producción en la perspectiva de una generación y acumulación de riqueza más efectiva.

Un fenómeno que tiene gran impacto en la reestructuración nacional, está representado por los tratados internacionales en materia económica y su consecuente impacto en diversas áreas del acontecer social. Entre estos, resalta el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), por ser el que adquiere mayor trascendencia y magnitud; sin olvidar, por supuesto, otros de tipo regional, tales como el Tratado General de Comercio y Aranceles (GATT) y el signado con Chile, entre otros. Debe resaltarse que la problemática originada por la globalización económica, nos debe volver los ojos, incluso, a los países asiáticos, ya que la movilidad presentada en ellos, nos impacta seriamente.

Ante el signo presente de la globalización económica liberal y neoliberal, se presentan cambios estructurales en la composición y función del Estado mexicano, que nos deben conducir a la reconversión de la estructura productiva y a la innovación de sus procesos; a una nueva división internacional del trabajo; a la integración económica; a modificar las estructuras sociales tradicionales y como consecuencia lógica, a reconceptualizar a la educación y transformar sus procesos. Esta misma situación, analizada con detenimiento debe conducir a que en todo momento se vea la necesidad de que las políticas que se dicten en materia educativa sean de Estado y no queden sujetas a programas de gobierno de manera que su consistencia y obligatoriedad sean acordes a los requerimientos, abriendo la posibilidad para que en lugar de hablar del mejoramiento de la calidad en la educación, se plantee una transformación educativa genuina, más allá de la reforma escolar.

²⁵ GARCÍA Rosas. *Influencia de...* Op. Cit. p. 52. Se llama imperialismo cultural al proceso mediante el cual una nación impone a otra un conjunto de creencias, valores, conocimientos, normas de comportamiento y hasta un estilo propio de vida.

1.5 La educación como servicio

Ensanchemos el campo espiritual: demos el alfabeto a todos los hombres; demos a cada uno los instrumentos mejores para trabajar en bien de todos; esforcémonos por acercarnos a la justicia social y a la libertad verdadera; avancemos, en fin, hacia nuestra utopía.

Pedro Henríquez Ureña²⁶.

Debe considerarse a la educación como un factor coadyuvante en la realización y consolidación de las transformaciones estructurales, ya que no podrán efectuarse estas, ni establecerse un nuevo tipo de orden social, si la educación no evoluciona conjuntamente con ellas.

Para entender a la educación como un servicio que el Estado se ha arrogado para sí mismo, debe observarse que si bien dicha institución tiene la obligación y facultad, a la vez, de educar, también es el encargado de legislar lo conveniente a la educación, así como de proporcionar los medios necesarios para cumplir con ese fin. Dice Kaplan:

El Estado define los objetivos de la sociedad global, que determinan alternativas y opciones respecto a la asignación de recursos culturales a los diversos subsistemas. Esta afectación tiene necesariamente un carácter ideológico, reflejado en los conceptos clave y en las actitudes fundamentales que se refieren a la cultura, la educación, la ciencia y la técnica, que prevalecen en una sociedad y en una etapa dadas. El Estado crea y administra economías externas de impacto cultural y social difuso, pero indisociables de las fuerzas, estructuras y actividades económicas.

Debe aclararse además que la educación no se limita a la mera enseñanza formal. Toda sociedad tiene su *pedagogía cotidiana*; que interviene en la práctica social, integra o busca integrar sus diversos aspectos. Esta pedagogía general y no explícita es esencial para la transformación de lo adquirido, y para la perpetuación y reproducción de las relaciones sociales que están implicadas en dicha transmisión.

A partir de sus formas propias de *educación y propaganda*, el Estado tiende a cumplir las funciones y finalidades siguientes:

²⁶ *Universidad y Educación*. 3ª ed. México. UNAM. 1987. p. 34.

- a) Socialización e internalización de los valores y normas que fundamentan y posibilitan la producción y reproducción regulares del sistema y el cambio inherente al mismo.
- b) Conservación y transmisión del acervo histórico (tradición, cultura, formas organizativas y operativas), como factor de cohesión, equilibrio y continuidad de la sociedad.
- c) Incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad por medio de la asimilación colectiva de la tradición heredada, del sistema de valores predominantes, de la enseñanza de solidaridades entre individuos y grupos, de éstos con la sociedad y el Estado.
- d) Desarrollo de la cohesión colectiva de los adultos.
- e) Preparación de los grupos e individuos para los papeles económicos, sociales, culturales y políticos.
- f) Selección y formación de las élites intelectuales y profesionales que integran la capa orgánica (en el sentido gramsciano del término) para la constitución y el funcionamiento de centros de elaboración, de difusión y de aplicación de los modelos y elementos cultural-ideológicos y científico-técnicos que requieren los grupos hegemónicos, las clases dominantes, la sociedad oficial, el tipo de desarrollo adoptado.
- g) Provisión al grupo hegemónico y a la clase dominante de los elementos necesarios para mantener y reforzar su control del aparato productivo y del subsistema científico-técnico, como prerequisites y componentes indispensables de su poder.
- h) Formación de personal especializado para el servicio de las estructuras técnicas existentes, su mantenimiento, operación y control.
- i) Entrenamiento de científicos asignados a las formas superiores de investigación e innovación.
- j) Elevación de la gran masa de la población a un determinado nivel técnico, cultural y moral que corresponda a las necesidades de desarrollo del sistema y a los intereses de la fracción hegemónica.
- k) Creación y consolidación del conformismo general, como modo de refuerzo de la legitimidad y del consenso en favor del Estado y de la aceptación de la hegemonía de ciertas fracciones y clases sobre otras.

l) Contribución a la emergencia y mantenimiento de una personalidad básica.²⁷

Y a todo esto contribuye la educación. Por ello mismo, la educación es un proceso dirigido a todos los hombres, por ser una actividad pública y con fines sociales, y que se ha desarrollado conjuntamente con la sociedad general y con las sociedades particulares.

Debe insistirse, sin embargo, en que la educación no debe servir como simple instrumento de transferencia de conocimientos y de valores, sino ser motivadora, con capacidad de generar en el educando el interés por crear, recrear, reinventar el conocimiento. En uno o en otro sentido, y en ocasiones en ambos, debemos reafirmar el carácter determinante de la educación como factor socializante, que contribuye a las transformaciones sociales. El Estado, en este sentido, para dictar e implementar las políticas educativas, debe presuponer que es un bien social, necesario para el desarrollo de la sociedad y del individuo y, además, comprometerse a proporcionarla a quienes carezcan de ella en el plano institucional, procurando contemplar las directivas vigentes en el contexto internacional, tanto en lo económico, lo político, lo social y sobre todo educativo.

En el marco jurídico mexicano, uno de los aspectos que mayor interés ha despertado, es el que se refiere a la educación, por ser el educativo el servicio público de mayor contenido social.²⁸ Además, debemos darnos cuenta que al hablar de educación en nuestro país, hablamos de un derecho social, mismo que se ha reflejado y respetado en toda la historia de nuestras constituciones, reconociéndole su valor para fundamentar la cohesión social.²⁹

Padilla hace un recorrido al respecto, destacando el siguiente resumen:

Históricamente, el tema de la educación impartida y controlada por el Estado, se contempla en diversas constituciones, iniciando con la Constitución Española promulgada el 18 de marzo de 1812, que estuvo vigente en nuestro país hasta mayo de 1814 y, luego, en 1820 vuelve a la vigencia y es ratificada en el Plan de Iguala de 1821, mismo año en que se expide el reglamento de Instrucción Pública, reglamentario de lo establecido en los artículos 366 al 373 de la Constitución Española mencionada. Se decía que la enseñanza pública sería gratuita, pública y uniforme. Se alude a las disposiciones de dicha Constitución, en materia educativa, en otros ordenamientos como la Constitución de Apatzingan de 1814, en el Plan de Iguala, en el tratado de Córdoba de 1821, en sendos decretos de la Soberana Junta Provisional Gubernativa del propio año y otros emitidos en el seno del Primero y Segundo Congreso Constituyentes.

²⁷ KAPLAN, Marcos. "Estado y sociedad. (El problema de la autonomía relativa)"; en *Estado, Derecho y... Op. Cit.* pp. 62-64.

²⁸ MELGAR Adalid, Mario. "El derecho para la educación", en *A cien años de la muerte de Vallarta*. México. IJ-UNAM. 1994. p. 147.

²⁹ *Vid.* OBREGÓN Alvarez. *Op. Cit.* p. 589; PADILLA López, Raúl. "El tema de la educación estatal en el constitucionalismo mexicano"; en *Congreso Internacional sobre... Op. Cit.* pp. 582 y 474; BARQUÍN Alvarez, Manuel e Ignacio Carillo Prieto. *La regulación del trabajo en las instituciones autónomas de educación superior*. México. UNAM. 1984. p. 44; y, AZUA Reyes, Sergio T. "Los Derechos Humanos y el derecho a la educación", en *Revista de la Facultad de Derecho de México* (Tomo XXXVII, Nos. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 363.

En la Constitución de 1824, lo relativo a la educación se regula en el artículo 5º, fracción I, al considerar como una facultad del Congreso de la Unión promover la ilustración en sus diversas modalidades y respetando la autonomía de los estados en la materia.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en nuestra opinión, es la que mejor refleja el espíritu del legislador, principalmente después de la reforma sufrida por el artículo tercero en 1934, cuando se asienta el principio de que la educación es un servicio público, que corresponde impartir por igual a la federación, los estados y los municipios³⁰. "... nuestra Constitución de 1917, con sus diversas interpretaciones, modificaciones y reformas, establece muy claramente el alcance social de la educación, así como la función educativa propia del Estado (Federación, estados, municipios) y la concurrencia de los particulares"³¹. En resumen, podemos decir que a pesar de que en todas nuestras constituciones se ha preservado el carácter social de la educación, es hasta la que nos rige actualmente en la que dicha manifestación adquiere claridad, tanto en lo que se refiere a su función como servicio público estatizado como a la naturaleza social que le es propia.

La legislación vigente en la materia, en sus diversas disposiciones, tiende a ratificar el carácter de servicio a cargo del Estado que ha adquirido la educación. Así, por ejemplo, lo vemos en la Ley General de Educación y en la Ley de Educación del Estado de México, publicadas en 1993 y 1997, respectivamente, además de hacer hincapié en los caracteres que debe poseer: laica, obligatoria y gratuita, democrática, nacional, integral e integradora.

Como se ha venido externando, el impulso que el Estado mexicano le ha otorgado a la educación, principalmente después de la revolución del presente siglo, se ha reflejado en el marco normativo respectivo, al existir disposiciones constitucionales - artículos 3º, 31, 73 y 123-, federales, locales y municipales, en las que se plasma dicho fin, y donde se hace manifiesto, como una finalidad primordial, la de generar beneficios sociales, promoviendo el crecimiento de posibilidades para el desarrollo, tanto individual como del colectivo social.

En México, la prestación del servicio social de la educación ha adquirido un carácter concurrente, ya que corresponde tanto a la federación, las entidades federativas y los municipios, cumplir con las atribuciones que les son encomendadas, principalmente en lo que corresponde al financiamiento y, en su caso, a la aplicación adecuada de los recursos, permitiendo la vigilancia y verificación de la autoridad respectiva la que, en un momento determinado, podrá fincar responsabilidad de tipo administrativo, civil y/o penal, a aquellos que infrinjan lo dispuesto y desvíen la aplicación de dichos recursos. Todo ello, tiene como propósito afirmar y reafirmar el

³⁰ Un análisis completo del texto original y las reformas del artículo tercero, se realizará en el capítulo 2.

³¹ OBREGON Alvarez. *Op. Cit.* p. 593.

carácter prioritario de la educación pública para los fines del desarrollo nacional³², la que conjuntamente con el derecho a la salud, se constituyen no sólo en garantías individuales, sino en derechos sociales; es decir, que asisten a todos los habitantes.

Sin embargo, debemos llamar la atención a este respecto, ya que si bien los dispositivos legales prevén, regulan e, incluso, pronostican la situación de la educación en el país, también es cierto que las condiciones reales en que se vive el proceso educativo varían. En este sentido, puede decirse que el derecho de todos a la educación es un mito, si se parte de analizar los contrastes existentes. Por ejemplo: el índice de analfabetismo; la eficiencia terminal entre ingresantes y egresantes; la distribución de aulas y profesores en el territorio nacional; la proporción de solicitantes contra la de aceptados a las universidades, etc. Vemos como, en la realidad, el derecho de todos a la educación no es un canal, sino una válvula que impide el ascenso de los estratos bajos y mantiene arriba a los estratos altos.³³

Dicho derecho, no obstante, debe seguir siendo una política del Estado, con la consiguiente obligatoriedad de los gobernantes y autoridades para buscar su logro. Solamente de esa manera podemos aspirar a que algún día se alcancen los atributos que legalmente se atribuyen a la educación:

- I. Luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios;
- II. Ser democrática;
- III. Ser nacional;
- IV. Contribuir a la mejor convivencia humana;
- V. Preservar los valores de la libertad, la justicia, la paz, la honradez, la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la autoestima y sentido crítico, y todos aquellos que contribuyan a una mejor convivencia humana;
- VI. Considerar las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos sociales que la integran respetando, protegiendo e impulsando su diversidad cultural;
- VII. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- VIII. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- IX. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y

³² De la *Ley General de Educación*, véanse los artículos 3, 15, 18, 25 y 27 y de la *Ley de Educación del Estado de México*, el artículo 73, de las versiones 1993 y 1997 respectivamente.

³³ Vid. GARCÍA Rosas. *Influencia de... Op. Cit.* p. 95 y BRIONES, Guillermo. *Educación y estructura social*. México. UNAM. 1997. p. 15.

- particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- X. Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;
 - XI. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;
 - XII. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante esta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;
 - XIII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica;
 - XIV. Estimular la educación física y la práctica del deporte;
 - XV. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios.
 - XVI. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente;
 - XVII. Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.³⁴

En la disposición normativa todo es claro, lo que aún queda pendiente es buscar congruencia con el sistema educativo nacional, de otra manera, deberemos seguir hablando de un mito. Asimismo, existe la obligación de brindar más y mejores servicios educativos, asegurar que la formación esté a la altura de los requerimientos sociales, satisfaciendo parámetros de calidad nacionales e internacionales; pero sin olvidar que la educación, al asumirse como proyecto social, debe contribuir a formar el nuevo hombre: solidario, humanista, sano, científico y bien alimentado que sea capaz de hacer frente al tercer milenio. Por ello, debe hacerse hincapié en que el proceso educativo institucional no debe servir solamente para transmitir y consumir conocimientos, ya que ello representa un freno a las dos metas fundamentales de la educación, que según Jean Piaget son: "La primera, crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han dicho. La segunda, formar mentes que estén en condiciones de criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les proponga". (*¿A dónde va la educación?* España. Teide. 1983).³⁵

³⁴ Vid. Artículo 3º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*; 7 de la *Ley General de Educación*; y 114 y 14 de la *Ley de Educación del Estado de México*.

³⁵ Apud. ALANIS Huerta, Antonio. *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México. Trillas.

Debe reiterarse en este sentido, el papel que desempeña la innovación educativa, al permitir la posibilidad de dar paso a un proceso intencionado hacia el porvenir, que será válido no sólo en la medida en que actualice el mayor número de metas y propósitos, sino por la riqueza y creatividad con que sea vivida en cada uno de sus instantes. Deben crearse, entonces, las condiciones que permitan generar al hombre crítico, participativo y creativo, capaz de hacer praxis -conjuntar la teoría y la práctica-, que se desprende del marco normativo de la educación. Para el desarrollo futuro, adquiere cada vez una mayor importancia, la dirección planificada y óptima de los procesos sociales, especialmente la educación de colectivos.

Por planeación debe entenderse: previsión. Es un proceso anticipatorio, el diseño de un futuro deseado y de los medios, recursos efectivos para realizar fines previamente determinados. Planear es decidir en el presente las acciones que se ejecutarán en el futuro para realizar propósitos preestablecidos.

De lo anterior, se desprenden las siguientes características de la planeación: a) Es un proceso; b) Debe aplicarse a un objeto; c) Debe tener un propósito específico; d) Obliga a la formulación de un claro concepto del objeto al que se va a aplicar la planeación, a la obtención de información relativa a ese objeto; e) Implica una sucesión de decisiones con respecto al objeto al que se aplica; y f) Debe haber disponibilidad para actuar en torno del objeto, transformándolo.

En lo educativo uno de los enfoques de la planeación, es el llamado *planeación innovativa*, también conocida como *acción investigación*, la cual:

- Procura transformar proposiciones normativas en formas de organización institucional.
- Su propósito y realización son inseparables.
- La preocupación principal de sus administradores, es conseguir los recursos para llevar a cabo los fines de la planeación.
- No se aplica al sistema educativo, sino a los procesos educativos; aquellos se corregirán según el rumbo que tomen estos.
- Se concibe a partir de reflexionar sobre lo que es la educación en una circunstancia cultural concreta y no, como se ha hecho hasta ahora, basada en datos estadísticos.
- Se fundamenta en los valores que como sociedad o individuo se pretenden alcanzar, como lo serían la libertad, la justicia y la igualdad, entre otros.

La planeación educativa, en cualquiera de sus enfoques, por nuestra parte el de la vertiente innovativa nos parece adecuado, deberá responder a los siguientes problemas:

- Rápido crecimiento de las necesidades humanas de aprender.
- Limitación de recursos dedicados a la educación, especialmente financieros.
- Deterioro del mercado de empleo.
- Cambio de las estructuras educativas y persistencia de las desigualdades sociales.
- Ampliación de la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados.
- Coexistencia de la planeación, la burocracia y la política.
- Crisis del sistema educativo, principalmente el superior.³⁶

A todo lo enunciado en este apartado está obligado el Estado, de manera que el servicio educativo sea atendido eficientemente. Por ello, así lo queremos pensar, a partir del texto del artículo 9 de la *Ley General de Educación*, en correspondencia del 3º, fracción V de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, donde se considera al Estado como responsable de promover y atender -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, así como el desarrollo de la investigación científica y tecnológica y la difusión cultural, nacional y universal, el Estado asume como propia la organización, planeación e instrumentación de la tarea educativa, en forma plena.

Parecen congruentes los señalamientos anteriores a las condiciones imperantes en el país, ya que para ninguno es desconocido que la población nacional es joven y que al pretender incorporarse al sector productivo se les requiere, cuando menos, que hayan cursado el ciclo básico escolar -educación primaria y secundaria-. Sin embargo, al carecer de ellos, se problematiza la situación de los jóvenes. Debe destacarse, asimismo, que dependerá de la empresa o institución solicitante y del empleo solicitado para conocer los requerimientos que deben cubrirse, es decir, debe enfrentarse al llamado credencialismo, entendido según Hirsch, como "... el aumento artificial de los requisitos educativos necesarios para conseguir un determinado empleo..."³⁷. Se solicitan cada vez más certificados, diplomas, títulos o grados, en ocasiones innecesarios para cubrir el puesto solicitado, con lo que se incurre en una devaluación de la educación, ya que la acreditación escolar no asegura un empleo y mucho menos la calidad de este, lo que ha motivado que se pretenda adquirir credenciales con fines de movilidad social y no para

³⁶ Vid. PRAWDA, Juan. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. (s. p. i.) pp. 23, 24 y 34 y DÍAZ de Cossio. *Op. Cit.* pp. 18-20.

³⁷ HIRSCH Adler. *Op. Cit.* p. 26.

adquirir conocimientos y habilidades.

El Estado, para dar respuesta a los requerimientos señalados aporta una buena proporción del gasto público, destinado a la atención de programas sociales, dentro de los cuales se ubica el educativo, reafirmando el principio de que la educación es un servicio público y, como consecuencia, de interés social.

El gobierno federal ³⁸, reconoce que ha habido incremento en el gasto asignado al sector educativo, lo que se ha visto reflejado en el fortalecimiento de acciones como:

- Incremento en la dotación de libros de texto gratuitos; incluyendo primaria, educación indígena, secundaria general y técnica, telesecundaria y material para profesores;
- Equipar con bibliotecas y medios electrónicos centros para la actualización docente;
- Reforma a la educación normalista;
- Establecimiento de un nuevo sistema de televisión educativa, que ha impactado en diversos planteles y en diferentes acciones;
- Implementación de programas compensatorios, dirigidos a propiciar condiciones para que niños y jóvenes con desventajas económicas extremas se incorporen a la educación;
- Incremento de la matrícula escolar en las escuelas bilingües;
- Incremento en la cantidad de becas otorgadas a infantes;
- Triplicar el número de desayunos escolares diarios;
- Incrementar el número de becas para realizar estudios de posgrado en México y el extranjero;
- Creación y consolidación de una red nacional de bibliotecas públicas.

Pero, en un acto de convergencia con la realidad, también se reconoce la necesidad de que:

- Más mexicanos vayan a la escuela y completen más ciclos educativos;
- Qué aumente constantemente la calidad de la enseñanza en todos los niveles y;

³⁸ ZEDILLO Ponce de León, Ernesto. "Avances y retos de la Nación". *La Jornada*. (2 de Septiembre de 1997). pp. II y III.

- Realizar programas integrados de apoyo económico y social para que los niños y jóvenes más pobres puedan recibir y aprovechar la educación.

Es indudable que el Estado ha avanzado en la atención del servicio educativo, pero también lo es que hay retrocesos, estancamientos y, con frecuencia, lagunas que no han querido ser atendidas. De mejorar lo logrado, de corregir lo equivocado y de hacer lo que aún queda pendiente, surge la tarea que en el futuro próximo y lejano debe asumir el Estado en materia educativa, de lo contrario en los próximos años volveremos a repetir incansablemente que "... prácticamente todo esta dicho en el discurso pero poco de todo ello se traduce efectivamente en acciones"³⁹, como se ha venido haciendo hasta ahora.

Para concluir el apartado, señalaremos cuatro de las múltiples tareas que esperan al Estado mexicano si quiere hacer frente con atingencia al nuevo milenio, en lo educativo.

- Mejorar la calidad de la educación;
- Investigar y desarrollar científicamente al país;
- Evitar la fuga de cerebros; e
- Incrementar el poder adquisitivo del personal adscrito al sector.

1.6 El sistema educativo nacional

En el presente apartado se abordará lo que para una mejor designación debiera llamarse subsistema educativo nacional, por estar integrado a un sistema mayor, el todo social, el cual puede desarticularse en varios subsistemas. La educación institucionalizada se agrupa en el llamado sistema educativo nacional, bajo la perspectiva de pretender la unidad de los diversos niveles, modalidades, subsistemas, etcétera, en una organización real, eficiente y con capacidad para dar respuesta a los requerimientos nacionales en esta materia. La palabra sistema, es entendida como el conjunto de reglas, principios o cosas que se relacionan ordenadamente entre si para contribuir a un determinado objeto, en este caso la educación nacional.

Se ha dicho que los sistemas educativos son organizaciones sociales que, por pretender servir a los objetivos de sus miembros, se gobiernan por consenso, son democráticos. No pueden gobernarse verticalmente, de arriba hacia abajo, lo cual no debe olvidarse si se quiere que los cambios sean aceptados por el sistema; es decir, los que planeen un sistema educativo deben tener autoridad, política y moral, para implantar las medidas que se juzguen convenientes y, al mismo tiempo, esas medidas deben contar con el consenso de los miembros del sistema. Esto debe considerarse

³⁹ TORRES, Rosa María. *Op. Cit.* p. 30.

seriamente en la planeación educativa, ya que no será tan importante saber cuántos alumnos habrá en un periodo próximo, sino descifrar cual será el destino de la educación en un tiempo determinado, de acuerdo a la orientación que, a partir del momento, se le esté atribuyendo. Esto, obviamente, no podrá separarse de otros subsistemas de la vida social, como el económico y el político, ya que uno es parte de los demás y viceversa; no olvidemos que al tratar de la educación como sistema, sabemos de inmediato que se trata de políticas vinculadas a procesos educativos.⁴⁰

La institución escolar, por lo señalado, es tanto una institución política, social, económica, educativa y cultural. Dice Apple:

Cuando se define el conocimiento de ciertos grupos como legítimo para la producción y distribución, y al conocimiento y las tradiciones de otros grupos se les considera inapropiadas como conocimiento escolar, las escuelas ayudan no sólo en la producción de conocimiento técnico-administrativo útil, sino además en la reproducción de la cultura y de las formas ideológicas de los grupos dominantes.⁴¹

Debe destacarse que el sistema educativo abarca todos los procesos educacionales (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes), que ocurren en la sociedad, mientras que el sistema escolar, al que nos referimos a continuación, abarca el conjunto de instituciones (públicas y privadas), cuya finalidad explícita es educar y dentro de cuyas políticas queda inmersa la enseñanza de cualquier disciplina.

Conforme a lo dispuesto en la fracción VIII del artículo 3º Constitucional, es facultad del Congreso de la Unión expedir las leyes necesarias para unificar y coordinar la educación en toda la República; para distribuir la función social educativa entre la federación, los estados y los municipios; fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo a todos aquellos que las infrinjan. En el mismo sentido se pronuncia el artículo 73, fracciones XXV, XXIX-F y XXX. En lo referente a la organización institucional, derivado de la disposición expresada en este párrafo, han surgido diversas instancias, algunas de las cuales se vieron antes, en el apartado 1.2.

Para alcanzar un mejor desarrollo educativo en el país, es preciso partir de reconocer la existencia de un marcado desequilibrio y desigualdad. A la fecha, en los lugares con mayor índice de urbanización y crecimiento económico se encuentran concentrados y dirigidos los apoyos, tanto de infraestructura como de recursos, en detrimento de aquellos alejados y atrasados. Nos referimos entonces, a un crecimiento centralizado, al igual que en lo económico, político y social, por lo que vale la pena

⁴⁰ DÍAZ de Cossío. *Op. Cit.* pp. 24-36.

⁴¹ APPLE, Michael. *Op. Cit.* pp. 160-161.

insistir en que cumplir con la disposición constitucional es un reto para el Estado.

Orgánicamente, el sistema educativo nacional se encuentra constituido por los siguientes elementos:

- I. Los educandos y educadores;
- II. Las autoridades educativas;
- III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- IV. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;
- V. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios y;
- VI. Las instituciones de educación superior a las que la Ley otorga autonomía.⁴²

Mientras que los tipos, niveles, modalidades y vertientes, son los siguientes:

A. Tipos:	B. Niveles:
Básico	Preescolar Primaria Secundaria
Medio Superior	Bachillerato Niveles equivalentes al bachillerato Educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes
Superior	Técnico superior Licenciatura Especialidad Maestría Doctorado Opciones terminales previas a la licenciatura Normal en todos sus niveles y especialidades

⁴² Vid. Artículo 10, segundo párrafo, de la *Ley General de Educación* y 6 de la *Ley de Educación del Estado de México*.

C. Modalidades:

Escolar

No escolarizada

Mixta

D. Vertientes

Para preescolar: indígena, especial y general

Para primaria: indígena, especial y general

Para secundaria: telesecundaria, técnica y general

Para educación media superior: bachillerato general, bachillerato bivalente y profesional medio.

Para superior: educación universitaria, tecnológica y normal.⁴³

El tipo educativo básico, constituido por tres niveles, tiene un carácter formativo, sin embargo, la educación preescolar no es un antecedente obligatorio de la primaria, aún cuando esta y la secundaria son obligatorias para todos los mexicanos. La falta de obligatoriedad del nivel preescolar se considera una omisión que provoca un abismo en el proceso de socialización de los niños, con relación a aquellos que si lo cursan, por lo que es recomendable abrir mayores oportunidades para contribuir, con efectividad, al logro del carácter formativo enunciado. La educación básica tiene por objeto la adquisición de conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente, proporcionando elementos básicos, culturales, artísticos, así como una progresiva autonomía de acción en su medio. En ella se despierta la curiosidad y el gusto por el saber y se forman hábitos para el trabajo individual y de grupo.

Vistos los niveles de manera particular, encontramos que la educación primaria tiene por objeto contribuir al desarrollo armónico de la personalidad del niño para desarrollar en él sus aptitudes, fomentarle el amor a la patria, a las instituciones y símbolos patrios, así como de proporcionarle los instrumentos fundamentales que le permitan el conocimiento cultural, nacional e internacional. La educación secundaria, por su parte, tiene como finalidad contribuir a la conformación del desarrollo armónico e integral del educando, fomentarle la adquisición de habilidades y destrezas que lo preparen para su incorporación a la vida social y productiva. En síntesis, debe decirse que la escuela, en los niveles aquí mencionados, educa e instruye al estudiante en las reglas del juego social, proporcionándole los medios para que se inserte en su medio.

El tipo medio superior, tiene un carácter formativo y, en algunos casos, terminal. Comprende el nivel de bachillerato, cuya función es propiciar la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores y, en el caso de la orientación bivalente, además, prepara al alumno para el desempeño de

⁴³ *Ley General... Ibid.* pp. 9-10, artículo 24.

alguna actividad productiva. Este tipo se complementa con la educación profesional media, que persigue la formación del estudiante capacitándolo en un campo específico para su inmediata inserción en el mercado laboral.

La educación superior tiene por objeto conservar, transmitir y adquirir conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, con el fin de formar los cuadros requeridos por el desarrollo social, capaces de ejecutar actividades profesionales y de investigación. Comprende los niveles de: a) Técnico superior universitario, que es el profesionista que se prepara para el ejercicio de una actividad técnica de alta calificación profesional; b) Licenciatura, con la cual se forma el estudiante para el ejercicio profesional, dotándolo de principios e instrumentos de carácter teórico y práctico, así como de un alto sentido de responsabilidad, de ética y de servicio; c) Especialidad, la cual proporciona a los profesionales conocimientos específicos, teóricos y prácticos, en una área determinada del conocimiento; d) Maestría, cuyo propósito es ampliar los conocimientos de una disciplina y formar recursos humanos orientados a la docencia y a la investigación; y, por último; e) Doctorado, que tiene como finalidad perfeccionar a los profesionistas y formar investigadores de alto nivel que procuren la generación de nuevos conocimientos.

Conjuntamente a los niveles señalados de educación superior, coexiste la llamada educación normal, que también imparte estudios de licenciatura y posgrado. En ambos casos, su propósito es la formación de docentes para la educación básica. Respecto a esta concepción, debe decirse que no hay una plena aceptación acerca de que la formación lograda sea equivalente a una licenciatura universitaria, y se opina en el sentido de que el nivel alcanzado sólo es de tipo técnico⁴⁴, posición a la cual nos sumamos.

En cuanto a las modalidades en que se lleva a cabo el proceso educativo, debemos decir que pueden ser tres: a) Escolar, caracterizada por la relación áulica de profesor-alumno, sujeta a un horario determinado y a periodos escolares señalados en el calendario correspondiente; b) No escolarizada, sujeta a planes y programas previamente establecidos, pero con amplios márgenes de libertad para el estudiante, en lo referente al tiempo de dedicación y para la conclusión de los estudios, por lo general, la relación áulica no existe o es mínima; y c) Mixta, considerada como una opción favorable al estudiante que puede alternar, mediante asesorías, el tiempo áulico con el dedicado a la formación autodidacta.

De las vertientes consideradas por el sistema educativo nacional, debe destacarse lo relativo a la educación indígena, integrada por los tres niveles del tipo básico y con una orientación bilingüe y bicultural, enfocado a la integración de los grupos étnicos al desarrollo nacional, pero respetando siempre sus rasgos culturales, tales como su lengua y sus valores. La búsqueda de mecanismos adecuados para que los discapacitados y sobrecapacitados logren un mayor desarrollo de la personalidad y para favorecer su

⁴⁴ FARRAND Rogers, John. "La selección de aspirantes: un proceso duro pero sano", en *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM. No. 13, junio, 1996). p. 103.

integración social, hace destacar la educación especial que, en nuestra opinión, debe ampliarse a todos los niveles; se destina a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes procurando, en un marco de equidad social, atenderlos a cada uno según su propia condición.

A los niveles y vertientes señalados, deben agregarse la educación inicial, la educación para adultos y la educación para el trabajo. La primera, tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de 4 años de edad; la segunda comprende, además de la clásica idea de alfabetización y enseñanza primaria, las experiencias de formación de formadores para la capacitación, la promoción e, incluso, la investigación, por lo que parte del principio de que la educación, después de cierta edad, no puede seguir siendo la misma para todos los educandos, tendiendo cada vez más a diversificarla; la tercera, por su parte, procura la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas que le permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado mediante alguna ocupación o algún oficio calificados. Estas tres, por lo general, se agrupan para constituir la llamada educación extraescolar, la que constituye un proceso permanente de acción ejercida sobre el individuo a lo largo de su vida, promoviendo la estimulación de los siguientes aspectos.

- I. Favorecer el desarrollo materno infantil;
- II. Acceder al conocimiento que la educación básica proporciona;
- III. Favorecer la capacitación de jóvenes y adultos para alcanzar niveles más elevados en el área ocupacional;
- IV. Elevar la capacidad crítica del individuo y su conciencia de identificación con la Nación y con el mundo;
- V. Encauzar el aprovechamiento del tiempo y del ocio de los individuos conforme a los planes y programas que se formulen, adecuados a la edad de cada escolar; y
- VI. Mejorar la vida familiar y de la comunidad, en lo que concierne a la salud, deporte, cultura, normas de convivencia, información y fomento a su acervo educativo.

Hasta aquí se concluye la descripción y análisis de los tipos, niveles, modalidades y vertientes del sistema educativo mexicano que, como se ha señalado, el Estado asume para sí, tanto en su promoción como en su atención, distribuyendo tareas entre la federación, los estados y los municipios, de manera concurrente y organizada.

La matrícula nacional del sistema educativo, en el período 1986-1996, observa el siguiente comportamiento:

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, 1986-1996*

NIVEL EDUCATIVO	1986		1996		1986-1996 TASA MEDIA DE CRECIMIENTO ANUAL	
	ALUMNOS (Miles)	PERSONAL DOCENTE	ALUMNOS (Miles)	PERSONAL DOCENTE	ALUMNOS	PERSONAL DOCENTE
PREESCOLAR	2 381.4	80 529	3 170.0	134 204	2.9	5.2
PRIMARIA	15 124.2	449 760	14 623.4	516 051	-0.3	1.4
SECUNDARIA	4 179.5	224 732	4 687.3	264 578	1.1	1.6
PROFESIONAL MEDIO (TÉCNICO)	359.1	30 925	388.0	38 559	0.8	2.2
MEDIA SUPERIOR (BACHILLERATO)	1 538.1	96 727	2 050.7	138 450	2.9	3.6
NORMAL BASICA**	64.7	-	-	-	-	-
EDUCACIÓN SUPERIOR	1 157.6	109 567	1 522.0	158 086	2.8	3.7
NORMAL (LICENCIATURA)	131.5	9 339	160.0***	12 759***	2.0	3.1
LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA	988.1	91 183	1 286.6	134 286***	2.8	3.9
POSGRADO	38.0	9 045	75.4	11 041***	7.1	2.0
ESPECIALIZACIÓN	12.3	-	20.9	-	5.4	-
MAESTRÍA	24.2	-	49.3	-	7.4	-
DOCTORADO	1.5	-	5.2	-	13.2	-
TOTAL NACIONAL	24 804.6	992 240	26 441.4	1 249 928	0.6	2.3

Nota: En los datos de educación superior hay diferencias con los que publica la SEP, lo cual se debe a los distintos tratamientos, agrupamientos y a los plazos de recolección.

* No incluye técnico superior universitario: 8 561 alumnos en 1996 ni capacitación para el trabajo: 407.7 mil alumnos, 19 899 docentes en 1986 y 463.4 mil alumnos y 26 099 docentes en 1996.

** Por acuerdo presidencial, en marzo de 1984 la educación normal recibió el carácter académico de licenciatura.

*** Datos preliminares.

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP. Para Educación Superior Anuarios Estadísticos de la ANUIES.

En el ciclo escolar 1997-1998, están inscritos 27.9 millones de alumnos reflejando un sensible aumento en todos los tipos y niveles.⁴⁵

Ante la complejidad que presenta el sistema educativo, es necesario abrir un espacio para analizar algunos aspectos que, en lo general, tienen la intención de reflejar el cómo se observa al momento y, luego, realizar algunas precisiones sobre lo que deberá ser en el futuro próximo.

Es indudable que la escuela "...en el sentido corriente de lugar especial donde se imparte la instrucción, en particular la educación de los niños"⁴⁶, es un instrumento para la preparación de intelectuales de diversas categorías y que, en la medida que pueda mostrarse un sistema educativo más amplio, se estará en posibilidad de presentar un Estado vigoroso, sobre todo cuando los grados superiores se otorguen en cantidades considerables. Este aserto, parte de la concepción de que la escuela es una agencia de legitimación; es decir, forma parte de una estructura compleja a través de la cual los grupos sociales reciben legitimidad y las ideologías sociales y culturales son recreadas, mantenidas y construidas continuamente.

Con ese propósito, encontramos que las instituciones educativas tienden a la inmovilidad y a la conservación, en una realidad circundante dinámica y móvil. El modelo escolar convencional, tradicional, imperante en casi todo el sistema, asume las siguientes características: es centralizado, vertical, jerárquico, rígido, donde todo está reglamentado y normado, la enseñanza ha sido tradicionalmente concebida como una actividad definida, prescrita, regulada, instrumentada, analizada, investigada y evaluada desde arriba y desde afuera, por sujetos e instancias ubicados por encima y por fuera de los sujetos concretos involucrados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

Se trata de un modelo basado en la desconfianza hacia el educador, en su capacidad y en su competencia para hacerse cargo responsablemente de su tarea (lo que a su vez significa que se desconfía del sistema de formación docente), imponiéndole diversos recursos de la tecnología educativa. Se percibe al educador como *operador* y *obrero* de la enseñanza, antes que como trabajador intelectual; como agente receptivo, pasivo, sumiso y dependiente, reproductor de un saber envasado, antes que como agente activo, creativo y creador en el proceso de enseñanza. Su labor se confina al aula de clase, donde reproduce informaciones, implementa la currícula y traduce los textos. Pero, además, por medio de la formación docente, hace que éste internalice y asuma esta concepción, engrosada con la creencia de que él es el único poseedor del conocimiento, evadiendo por tanto, su ignorancia y la necesidad de continuar aprendiendo, de abrirse a los cambios, a la innovación, a la crítica y a la autocrítica, entre otras cosas.

El resultado visible de lo anterior, es que la enseñanza continúa moviéndose, en

⁴⁵ ZEDILLO. *Op. Cit.* p. II

⁴⁶ GILBERT, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía*. México. Grijalbo. 1977. p. 21.

buena medida, en el nivel de la intuición, del sentido común, de la técnica del ensayo y el error, donde en forma paradójica, el desempeño docente se "evalúa" en relación con el "rendimiento escolar del alumno"⁴⁷.

El Estado, en respuesta ha tomado medidas aisladas e incompletas, como reformar la currícula educativa sin formar a los docentes para su implementación, otorgar autonomía administrativa sin otorgarla en lo financiero, renovación curricular sin renovación pedagógica, etcétera. Asimismo, vemos que hay discontinuidad en las políticas educativas, las cuales conjuntamente con las acciones son interrumpidas con cada cambio de gobierno o administración y los programas educativos quedan sujetos a los avatares de la política.

Estas situaciones han impactado fuertemente en los profesores, los cuales, cada vez en número creciente, tienden a abandonar, por completo o parcialmente, las labores docentes, buscando encontrar mejores estímulos en otras actividades.

Si la pretensión del Estado es lograr el fortalecimiento del sistema educativo, a pesar de las crisis económicas recurrentes que enfrenta y, muy probablemente, seguirá enfrentando el país, deberá reconceptualizar las políticas educativas y actuar en torno a los docentes, en el sentido de considerarlos como agentes y sujetos activos, pensantes y deliberantes de la educación; generar un sistema escolar donde los educadores recuperen el sentido y la alegría de enseñar, continúen aprendiendo de sí mismos y junto con sus alumnos y tengan oportunidad de realizarse en el cumplimiento de una tarea de enorme contenido social; un sistema escolar capaz de preparar educandos y educadores defensores y constructores de una sociedad más justa y más solidaria; un sistema escolar con capacidad para revisar los mecanismos de ingreso, permanencia y promoción, que considere dentro de la jornada laboral el tiempo destinado a la planeación, el estudio y el intercambio profesional, por medio del fomento al trabajo colectivo entre pares, intrainstitucional e interinstitucional.

Si no se actúa, el país quedará al margen de participar en un nivel de competitividad ante los países signantes de los convenios y acuerdos que rigen la apertura económica, la globalización. Sin embargo, no es mediante un sistema escolar mecanicista y mecanizado como se daría una respuesta, sino uno basado en el análisis, la reflexión, la innovación, la creatividad y la crítica, enarbolados como principios orientadores de los procesos educativos y vinculado con los requerimientos de los diversos sectores de la sociedad.

Como opciones que ofrecen respuesta a corto y a largo plazo debe resaltarse el papel que deben desempeñar en la construcción de la transformación educativa, tanto la investigación como la planeación o viceversa. Pero dichas actividades deberán estar realizadas por los actores reales del proceso, separándolas del burocratismo presente;

⁴⁷ WITKER V., Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*. 3ª ed. Toluca, México. UAEM-Fac. de Derecho. 1982. p. 45 y TORRES. *Op. Cit.* Varias páginas.

ellas deberán proporcionar nuevas tendencias pedagógicas, nuevos métodos educativos y nuevas prácticas didácticas.

1.7 La educación superior

Se trata, como lo es todo el sistema educativo nacional, de un subsistema heterogéneo, por lo que es complejo intentar la aplicación de modelos o normas similares, cuando menos, a todas las instituciones educativas que lo conforman. En una ciudad, en una región, en un Estado y, sobre todo en el país, coexisten diversos tipos, niveles, modalidades y vertientes, a los que se suma el trato individual que se da a cada institución educativa; algunas instituciones de educación superior (IES), por ejemplo, cuentan con profesores de tiempo completo, infraestructura y equipo suficiente y actualizado, o cuando menos con el necesario, mientras que ahí mismo, se ubican otras que carecen de profesores de tiempo completo, de infraestructura y también de equipo.

Este tipo educativo, como ya se vio antes, se conforma por los estudios de técnico superior, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, en su acepción tradicional, a los que se suman las opciones terminales previas a la licenciatura. Comprende la educación normalista, la tecnológica y la universitaria; debiendo realizar, como fines y funciones, actividades de docencia, investigación y difusión cultural, en forma armónica y complementaria con la realidad histórica, social y cultural; así como prever con eficiencia las demandas que le señale el desarrollo integral del país.

Dice Santoyo: "La educación superior debe contribuir a generar nuevas posibilidades y oportunidades para un desarrollo más justo y equilibrado; poner los adelantos científicos y tecnológicos al servicio de las necesidades de los diversos grupos y comunidades e incrementar la eficiencia y la productividad de la población a través de la formación y capacitación de recursos humanos, propiciando una mayor y mejor distribución de oportunidades de educación y empleo".⁴⁸

Conjuntamente a esta visión, vemos que la educación superior tiene ante sí un desafío: ser capaz de generar nuevos conocimientos y formas de pensamiento, contribuyendo a la creación de nuevos aspectos culturales. Se convierte, por lo tanto, en la gran esperanza, la conciencia ética en la construcción del futuro y depositaria fundamental del conocimiento y del saber, para hacer frente al futuro.

Se reconoce, no obstante, que hablamos de las IES como instancias universales, donde es inherente la concurrencia de todas las corrientes del pensamiento humano, donde los que exponen profesando una, están obligados a respetar las de los demás; confrontando su percepción con otras y estando abiertos a la pluralidad de pensamiento. Estos breves planteamientos, dan cobertura a lo que se ha denominado libertad de cátedra y libertad de investigación, vigentes primordialmente en el ámbito

⁴⁸ SANTOYO S., Rafael. "La función de docencia y la formación de profesores en las IES (1970-1996)", en Notas del Curso: *Políticas y... Op. Cit.* pp. 100-101

universitario, como lo veremos más adelante y, como es obvio, a la libertad de pensamiento.

En resumen, puede decirse que las IES son espacios naturales para el despliegue de las ideas, el avance de la ciencia, la aplicación del conocimiento y la difusión de la cultura; pero no puede dejarse de lado una gran verdad: la educación superior y sus instituciones surgen como instrumento al servicio de los países desarrollados para mantener en desventaja a los países subdesarrollados, a lo que debe agregarse, la distribución centralizada, cosmopolita, de la educación superior en México que genera, también, dependencia.

Con relación al crecimiento y desarrollo de la planta física, la matrícula de alumnos y la plantilla de profesores, haremos un breve recorrido, con objeto de precisar algunas cuestiones.

Empezaremos por señalar la evolución quinquenal de la educación superior durante el período 1959-1979.⁴⁹

	1959	1964	1969	1974	1979
Matrícula	25,021	109,357	246,150	471,717	848,875
Profesores	4,226	14,373	19,300	41,892	62,494
Escuelas	130	158	240	484	813

Fuente: J.E. Esquivel y L. Chehaibar. *Profesionalización de la docencia*. México. CESU-UNAM. 1987. p. 29.

Debe destacarse la falta de consistencia observada en el manejo de datos estadísticos que refieren los movimientos de la matrícula en educación superior existente en todos los períodos, pero principalmente en lo que corresponde al de 1980-1996. Por ello, en el presente trabajo se consideran los Anuarios Estadísticos de la ANUIES correspondientes a esa etapa.

⁴⁹ Apud. SÁNCHEZ Puentes. *Op. Cit.* p. 18.

POBLACIÓN ESCOLAR DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1980-1996

AÑO	LICENCIATURA		POSGRADO	TOTAL
	LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN NORMAL		
1981	731 291	96 590	25 503	853 384
1981	785 419	112 307	32 139	929 865
1982	840 368	125 860	32 169	998 397
1983	879 240	133 877	32 970	1 046 087
1984	939 513	132 163	35 390	1 107 066
1985	961 468	125 236	37 040	1 123 744
1986	988 078	131 500	37 955	1 157 533
1987	989 414	132 304	38 214	1 159 932
1988	1 033 207	133 467	39 505	1 206 179
1989	1 069 565	131 046	42 655	1 243 266
1990	1 078 191	123 376	43 965	1 245 532
1991	1 091 324	110 525	44 946	1 246 795
1992	1 126 805	105 662	47 539	1 280 006
1993	1 141 568	110 241	50 781	1 302 590
1994	1 183 151	120 996	54 910	1 359 057
1995	1 217 431	138 048	65 615	1 421 094
1996	1 286 633	160 034*	75 392	1 522 059

* Dato preliminar

Veamos ahora la movilidad de la población escolar de licenciatura y su tasa media de crecimiento por entidad federativa, a partir de 1970 y hasta 1996.

POBLACIÓN ESCOLAR DE LICENCIATURA Y SU TASA MEDIA DE CRECIMIENTO POR ENTIDAD FEDERATIVA 1970-1996							
ENTIDADES FEDERATIVAS	POBLACIÓN ESCOLAR DE LICENCIATURA 1970-1996				TASA MEDIA DE CRECIMIENTO DURANTE EL PERÍODO		
	1970	1980	1990	1996	1970-1980	1980-1990	1990-1996
AGUASCALIENTES	154	3 040	6 804	11 653	34.8	8.4	9.4
BAJA CALIFORNIA	1 330	14 119	23 382	30 046	26.6	5.2	4.3
BALA CALIFORNIA S.	-	1 489	2 366	4 067	-	4.7	9.4
CAMPECHE	117	1 409	4 513	7 970	28.3	12.3	9.9
COAHUILA	4 599	19 338	32 120	42 381	15.4	5.2	4.7
COLIMA	245	2 259	5 939	8 971	24.9	10.1	7.1
CHIAPAS	392	3 920	12 212	21 292	25.9	12.0	9.7
CHIHUAHUA	3 246	18 686	29 620	35 091	19.1	4.7	2.9
DISTRITO FEDERAL	109 216	227 837	251 782	288 766	7.6	1.0	2.3
DURANGO	1 127	8 488	9 809	13 435	22.4	1.5	5.4
GUANAJUATO	3 236	8 080	17 903	24 268	9.6	8.3	5.2
GUERRERO	505	6 161	20 460	31 992	28.4	12.8	7.7
HIDALGO	1 105	3 685	8 723	11 679	12.8	9.0	5.0
JALISCO	21 853	74 493	97 420	97 177	13.0	2.7	-
MÉXICO	2 739	53 805	92 072	106 571	34.7	5.5	2.5
MICHOACÁN	5 292	21 764	23 203	34 033	15.2	0.6	6.6
MORELOS	1 675	5 172	8 653	15 570	11.9	5.3	10.3
NAYARIT	355	4 329	6 193	10 613	28.4	3.6	9.4
NUEVO LEÓN	15 874	66 329	76 297	83 127	15.4	1.4	1.4
OAXACA	1 448	5 722	15 650	27 975	14.7	10.6	10.2
PUEBLA	8 272	30 091	92 347	75 316	13.8	11.9	-3.3
QUERÉTARO	1 160	3 899	11 385	16 334	12.9	11.3	6.2
QUINTANA ROO	-	589	1 674	4 010	-	11.0	15.7
SAN LUIS POTOSÍ	4 001	13 167	20 810	23 275	12.7	4.7	1.9
SINALOA	1 949	30 515	38 265	47 176	31.7	2.3	3.6
SONORA	2 331	11 611	34 056	42 542	17.4	11.4	3.8
TABASCO	1 164	5 799	9 976	21 948	17.4	5.6	14.0
TAMAULIPAS	3 447	19 278	36 438	46 173	18.8	6.6	4.0
TLAXCALA	211	1 451	6 646	11 377	21.3	16.4	9.4
VERACRUZ	9 049	52 464	60 928	64 545	19.2	1.5	1.0
YUCATÁN	1 920	7 252	11 176	15 198	14.2	4.4	5.3
ZACATECAS	932	5 050	9 369	12 062	18.4	6.4	4.3
TOTAL NACIONAL	208 944	731 291	1 078 191	1 286 633	13.3	4.0	3.0

Hasta 1995, encontramos que en el país existen 814 instituciones de educación superior, distribuidas de la siguiente manera:

SUBSISTEMA	NÚMERO DE IES	MATRÍCULA ATENDIDA (EN MILES)	PORCENTAJE
Subsistema universitario SEP	41	750	53%
Subsistema tecnológico SEP	102	214	15%
Universidades tecnológicas	10	5	--
Otras	57	26	2%
Subtotal públicas	210	995	70%
IES particulares	266	292	20%
Normales	338	139	10%
Sumas	814	1426	100%

Fuente: Anuarios Estadísticos 1995, ANUIES y Coordinación General de Universidades Tecnológicas.

Los datos comprenden a la licenciatura, al técnico superior universitario y al posgrado.⁵⁰

A los datos estadísticos anotados, deben agregarse los siguientes comentarios:

- La matrícula estudiantil creció rápidamente durante las décadas 1961-1970 (290%), 1971-1980 (300%), llegando a una notable disminución entre 1981-1990 (48%), mientras que la tendencia esperada para 1991-2000 es de un crecimiento acumulado del 35%.
- La educación normal, a partir del decreto expedido en 1984 en que se elevó el nivel académico al tipo superior, presentó una reducción significativa en el ingreso; sin embargo, tal parece que al implementarse nuevas opciones restrictivas, como el examen nacional de admisión al nivel superior y la reducción en la matrícula de nuevo ingreso en las universidades públicas, la educación normalista vuelve a asimilar a una creciente matrícula.
- Aún cuando se espera que el sistema de educación superior continúe creciendo, lo esperado es que sea en infraestructura y vertientes, no en alumnos por grupo.
- El número de alumnos que cursan estudios de posgrado es mínimo, alcanzando apenas el 5%, por lo que se prevé duplicar su matrícula para el año 2000.

⁵⁰ Vid. Programa de Mejora del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. Notas del Curso: Políticas y... Op. Cit. p.3.

- Se espera, para la presente década, dar un impulso creciente al subsistema de educación tecnológica.⁵¹
- En el ciclo escolar 1994-1995, había en el país 156,000 profesores adscritos a las 814 IES, incluyendo públicas y privadas.
- A finales de la década de los ochenta, se observa un proceso de diversificación institucional, debido a la creación de un número elevado de instituciones particulares, colegios y centros de investigación.

En el sector académico, se encuentran varias rasgos que nos permiten identificar su situación en el quehacer educativo. Vemos por un lado, que la planta académica de la educación superior del país representa un universo plural y diversificado; los profesores e investigadores altamente calificados y de reconocido prestigio son escasos; la correlación existente entre incremento de la población estudiantil, se dió en términos de exigir el crecimiento en el número de profesores; la escolaridad de los profesores es dísimbola, encontrando en orden ascendente: estudios de nivel medio profesional, doctorado, especialización, maestría y licenciatura; aproximadamente el 30% del personal académico es de tiempo completo (mientras que en los países más desarrollados son mayoría y en las instituciones de mayor prestigio rebasan el 90%).

De la información precedente, se desprende que la gran mayoría de los profesores no accedieron a conocimientos profundos, por lo que carecen de formación para realizar investigación, lo mismo que para la aplicación de conocimiento de frontera, lo que ocasiona que las IES, además de buscar estrategias pedagógicas y didácticas para brindar una buena formación a sus alumnos, también deban instrumentarlas para formar a los docentes.

A lo anterior, debe agregarse que uno de los problemas más serios a que deben enfrentarse las IES actualmente, es el desmantelamiento de su planta académica, formada con grandes esfuerzos a través de muchos años, y con la aplicación de recursos en gran escala. Esta situación podría generar una caída importante en la calidad académica de la educación pública superior. Uno de los factores que mayor incidencia tienen en este sentido, aunque parezca reiterativo, lo es el salario, principalmente en el sector universitario, que se ha ido depauperizando cada vez más; también encontramos la falta de credibilidad social hacia el magisterio y la búsqueda de otras opciones con mejores rendimientos económicos. Los egresados noveles y los que cuentan con amplia experiencia, tanto en el campo profesional como en el de la docencia, que gozan de

⁵¹ Compuesta por el Instituto Politécnico Nacional (IPN), su Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) y por 110 institutos tecnológicos (industriales, agropecuarios y del mar) distribuidos en el territorio nacional. De estos, 94 son coordinados por instancias federales y 16 operan como organismos descentralizados de los gobiernos estatales. Los tecnológicos ofrecen 19 carreras o planes de estudio. A los anteriores centros de estudio, debe agregarse el denominado subsistema de universidades tecnológicas, creado en 1991, integrado por instituciones que operan como organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, que ofrecen opciones de educación superior tecnológica a cursar en 2 años, lo que permite a los egresados en poco tiempo incorporarse al sector productivo.

El subsistema completo, atiende al 17% de los estudiantes de licenciatura y al 7% de los de posgrado, en el contexto nacional.

prestigio y calidad, con cierta frecuencia son cooptados laboralmente por el sector privado y, en ocasiones, por instituciones extranjeras, lo que repercute negativamente en las IES públicas del país. Se debe, en consecuencia, actuar para mejorar las condiciones de trabajo, de salud y otras del profesional dedicado a la docencia.

Como corolario a este apartado, es preciso resaltar que, aun cuando cueste trabajo reconocerlo, el sistema de educación superior es solamente una idea, que no logra cimentarse en forma adecuada. Vemos como se distribuye la población estudiantil y la de profesores; que las diversas IES están desvinculadas entre sí, tanto en el aspecto académico como en el de sus relaciones con la sociedad y el Estado; los planes y programas de estudio e investigación adolecen de coordinación; se duplican esfuerzos; las condiciones de trabajo son distintas de una a otra, etcétera, lo que nos lleva a decir que no existe un sistema nacional de educación superior y que, sin embargo, es preciso crearlo y fortalecerlo. Este sistema, deberá procurar dar respuesta a planteamientos como los siguientes:

- Elevar el nivel académico, con objeto de responder con mayor eficacia a las necesidades y problemas del país.
- Insertar a la educación superior en un marco de competitividad, aportando los elementos científicos y contribuyendo a prevenir el futuro, orientando el rumbo del cambio y formando al personal calificado para impulsarlo con mayor consistencia y racionalidad.
- Buscar la calidad en la educación superior, creando y fortaleciendo los espacios adecuados para llevar a cabo la investigación de alto nivel, así como creando y fortaleciendo los estudios de posgrado requeridos por la comunidad académica.
- Generar una mentalidad de iniciativa en los cuadros dirigentes de las IES y en su personal académico, con objeto de que una de las vías para establecer la relación IES-sociedad, lo sea el ofrecer proyectos y su desarrollo como medida para atraer recursos para la institución.
- Exigir al Estado una mayor aplicación de los recursos públicos al rubro de la educación superior.
- Planear la aplicación de recursos, sin ninguna clase de distinciones más que la necesidad comprobada, en forma equitativa en todo el territorio nacional.
- Velar por que se conciba a la educación superior, por su capacidad creadora de habilidades para el trabajo profesional, como un medio y, sobre todo, por su contribución para formar seres humanos libres, reflexivos y comprometidos con los más altos fines de la sociedad.

1.8 Estructura organizacional

Se ha venido señalado que en México el centralismo social, político y económico ha condicionado el crecimiento, también centralizado, del sistema educativo, lo que ha dificultado la planeación de la educación superior. Como una medida para hacer frente al crecimiento en la demanda estudiantil, se reconoce a partir de 1812 la separación y coexistencia de dos subsistemas educativos: el público, del que el Estado es titular y el privado, que otorga a los particulares la prestación del servicio en una tarea de coadyuvancia. Existe, no obstante, otra separación, posterior en el tiempo y significativa por su referencia, la que corresponde a la separación de la educación media superior y superior, principalmente universitaria, al otorgarse en 1929 autonomía a la Universidad Nacional Autónoma de México, lo que constituye un tercer género entre las instituciones educativas, ya que por su origen y su esencia, conservan el carácter público, pero por su funcionamiento y sistema de gobierno, se apartan del Estado. No obstante, debemos recordar que acorde a las reformas constitucionales, que se verán en el siguiente capítulo, la educación superior ha vuelto a estatizarse.

La incapacidad material del Estado para proporcionar educación a toda la población, en los términos que su legislación ha considerado; es decir, dentro de la concepción estatista o estadual que hemos señalado, produjo la aceptación de la colaboración de los particulares en esta misión. Sin embargo, estos deben quedar sujetos a las reglas que el propio Estado les impone.

La estructura, como vemos, se constituye por:

- a) Universidades públicas, que comprende la UNAM, la UAM, la UPN y las de los estados que tienen tal carácter.
- b) Instituciones tecnológicas públicas, que comprenden a los Institutos Tecnológicos (regionales, agropecuarios y pesqueros) y el IPN.
- c) Otras instituciones públicas de educación superior, que no siendo universidades ni tecnológicos, imparten educación de este nivel de estudios, como las normales.
- d) Instituciones privadas de educación superior.⁵²

Como caracterización de la educación superior, puede decirse que en lo general ha estado a cargo de las instituciones públicas, a pesar del crecimiento acelerado que han vivido las privadas, principalmente a partir de 1970, y a la restricción económica de 1998 que ha impactado fuertemente a la educación superior, en particular a la pública; así como la reducción de la matrícula, vigente desde 1985 y con tendencia a continuar en este mismo tenor. En México, hasta 1998 se registra la existencia de 1259 instituciones de

⁵² Vid. MORALES Ramírez, José y Rogelio Díaz Barriga. *Fuentes alternas de financiamiento para la educación superior en México*. Toluca, Méx. UAEM. 1986. pp. 39-40.

educación superior, entre universidades (incluidas las tecnológicas y la del Ejército y Fuerza Aérea), Institutos Tecnológicos, Centros, Colegios y Escuelas, y Escuelas Normales, todas prestando el servicio educativo en los sectores público y privado.

Las instituciones públicas, parece ser, deberán recobrar fuerza y calidad para seguir brindando el servicio a los grupos mayoritarios, abriendo sus puertas a todos aquellos que reúnan los requerimientos académicos y administrativos necesarios.

1.8.1 Pública

Las instituciones que conforman este sector de la educación superior, ascienden a un 43.20% aproximadamente, incluyendo las de tipo estatal y federal autónomas, y las dependientes de alguna Secretaría de Estado, del gobierno federal o del gobierno de alguna Entidad Federativa. La fuente para su financiamiento, regularmente está representada por el gobierno federal y, en menor proporción, por el gobierno de los estados. Atienden a un 77% de la matrícula estudiantil, como se observa en el siguiente cuadro:

POBLACIÓN ESCOLAR DE LICENCIATURA POR ENTIDAD FEDERATIVA SEGÚN RÉGIMEN, 1996

	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
ENTIDAD FEDERATIVA	TOTAL	TOTAL	
AGUASCALIENTES	10 313	1 340	11 653
BAJA CALIFORNIA	26 189	3 857	30 046
BAJA CALIFORNIA S.	4 067	-	4 067
CAMPECHE	7 970	-	7 970
COAHUILA	32 839	9 542	42 381
COLIMA	8 577	394	8 971
CHIAPAS	13 942	7 350	21 292
CHIHUAHUA	31 318	3 773	35 091
DISTRITO FEDERAL	189 829	98 937	288 766
DURANGO	11 281	2 154	13 435
GUANAJUATO	11 972	12 296	24 268
GUERRERO	30 189	1 803	31 992
HIDALGO	9 307	2 372	11 679
JALISCO	76 572	20 605	97 177
MÉXICO	78 524	28 047	106 571
MICHOACÁN	30 565	3 468	34 033
MORELOS	11 705	3 865	15 570
NAYARIT	10 206	407	10 613
NUEVO LEÓN	54 406	28 721	83 127

OAXACA	26 272	1 703	27 975
PUEBLA	50 081	25 235	75 316
QUERÉTARO	11 410	4 924	16 334
QUINTANA ROO	3 548	462	4 010
SAN LUIS POTOSÍ	21 596	1 679	23 275
SINALOA	44 347	2 892	47 176
SONORA	39 188	3 354	42 542
TABASCO	21 019	929	21 948
TAMAULIPAS	36 164	10 009	46 173
TLAXCALA	10 377	1 000	11 377
VERACRUZ	52 675	11 870	64 545
YUCATÁN	11 521	3 677	15 198
ZACATECAS	11 479	583	12 062
TOTAL NACIONAL	989 448	297 185	1 286 633

Fuente: Anuario Estadístico 1994. Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES.

El subsistema, en 1998 se integra por 544 instituciones, entre universidades e institutos tecnológicos; además de centros de posgrado SEP-Conacyt, escuelas normales, agropecuarias y militares, atendiendo estas últimas una mínima parte de la población estudiantil.⁵³

1.8.2. Privada

La tendencia a privatizar la educación superior no es exclusiva de México, ya que un fenómeno paralelo en tiempo se ha presentado en toda América Latina y el Caribe. En toda la región ha sido posible observar que algunos sectores de la iniciativa privada y de algunas órdenes religiosas, católicas principalmente, propician la fundación de nuevos centros educativos, con el fin de despolitizar a la población estudiantil, suprimir posibles centros de peligrosidad y crear cuadros profesionales para su servicio acordes a un perfil prefijado y dispuestos a mantener el *statu quo*, al promover la defensa del orden social existente, convirtiéndose, en síntesis, en detractores del cambio social.

El Estado permite a los particulares impartir educación en todos sus tipos y modalidades, mediante autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, emitida por la autoridad correspondiente, federal o estatal. Se requiere autorización expresa del Estado, para impartir educación primaria, secundaria, normal y otros estudios tendientes a la formación de profesores de educación básica; mientras que para impartir otro tipo de estudios, se requiere contar con reconocimiento de validez oficial de los mismos. En ambos casos, deberán sujetarse a las disposiciones normativas que les señale el Estado, el cual dentro del marco legal, puede otorgarlos y retirarlos.

⁵³ El tratamiento de la educación superior pública continuará en los siguientes capítulos; principalmente en lo que se refiere a la universitaria.

Como modalidad de las instituciones privadas de educación superior, encontramos las siguientes: universidades libres, escuelas que ofrecen cursos reconocidos individualmente y escuelas con reconocimiento general de estudios.

Entre las más representativas, cuando menos en el sector universitario, deben señalarse: la Escuela Libre de Derecho, que nace en 1912, reconocida por la Secretaría de Educación Pública para todos los efectos legales; al principio de la década de los cuarenta, surgen la Universidad Obrera, la Universidad Motolinia y la Universidad Iberoamericana, esta última como Centro Cultural Universitario incorporado a la UNAM en 1942 y en 1952 se constituye como institución independiente con su actual denominación. A partir de 1950, este tipo de instituciones han proliferado en toda la República Mexicana, aún cuando sea mayor su crecimiento en el Distrito Federal y la zona conurbada.

El régimen jurídico de las universidades o escuelas universitarias privadas, puede pertenecer a alguno de los siguientes cuatro tipos:

- a) Escuela libre universitaria; categoría que se obtiene por acuerdo del Ejecutivo Federal.
- b) Escuela o universidad con decreto o acuerdo de validez oficial de estudios.

Estos dos son supervisados y regulados por la SEP.

- c) Escuela incorporada a una universidad pública. En esta modalidad, el Ejecutivo delega a la universidad pública el control y seguimiento de los servicios que presta la institución.
- d) Universidades privadas autónomas, apoyadas en una Ley emitida por el Congreso de la Unión.⁵⁴

Bajo este esquema referencial deben agruparse las instituciones privadas de educación superior, las cuales en su inicio pretendieron dar respuesta al problema de la generación de mano de obra profesional calificada; sin embargo, se carecía de una vinculación estrecha con el mercado de trabajo y, en consecuencia, de sus necesidades. Se trata, principalmente, de formar cuadros directivos -tendencia aún vigente en instituciones como la UIA, el ITAM, la Universidad de las Américas y otras-, pero no de formar profesionales con capacidad para aplicar conocimientos, métodos y técnicas al proceso productivo.

Los propios grupos empresariales fueron los generadores de estas nuevas empresas, de corte educativo, con el propósito de formar sus propios recursos humanos.

⁵⁴ LEDEZMA, Jesús. "Universidad pública autónoma y universidad privada", en *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (Vol. 1, No. 1, 1986). pp. 73-76.

La realidad presente, sin embargo, ha rebasado los propósitos iniciales de dichos grupos y los egresados carecen del empleo reflejado en el espejo de su "formación", debiendo vencer serias dificultades para ingresar al mundo laboral. Principalmente los que concluyen estudios en carreras que, según la moda difundida publicitariamente, son las mejores opciones para tener un futuro asegurado. En esta apreciación solamente se incluyen algunas de las instituciones privadas, ya que la mayoría, aún cuando se fundan en una concepción capitalista, su función es abierta para quien pueda pagar los servicios.

En los dos tipos mencionados, el que está al servicio de los grandes capitales y de la cúpula del Estado, y del que ofrece el servicio educativo solamente como negocio, encontramos un avance en la constitución de su matrícula, donde algunos alumnos en el caso del primer tipo, asisten masivamente en busca del "sueño dorado" de interactuar con los hijos de grandes hombres del sector público y privado; mientras que en el caso del segundo, se han constituido en una vasija receptora de los miles de alumnos rechazados, o con estudios inconclusos, de las instituciones públicas.

Para el financiamiento de las mencionadas instituciones, puede decirse que el primer sector lo recibe de parte de grupos empresariales y del gobierno mediante subsidios de entrega periódica, sumado al cobro de elevadas colegiaturas que debe pagar el alumno y cuotas de inscripción. El segundo grupo, regularmente se constituye por la conformación de una sociedad civil, donde sus integrantes aportan *a prorrata* el capital inicial y los alumnos cubren colegiaturas periódicas, más bajas que en el primer grupo, y cuotas de inscripción.

En ambos sistemas, se promueve poco la venta de servicios al sector público y privado, como opción para hacerse llegar recursos económicos y se carece de investigación en todas sus manifestaciones, salvo raras excepciones y, más que nada, a título personal que institucional. En el segundo grupo, es excepcional la ayuda económica gubernamental.

Respecto a la calidad en el servicio que ofrecen, pueden encontrarse diversas opiniones; desde aquellas que mencionan que es muy elevado el nivel académico en comparación con el que se alcanza en las instituciones públicas, hasta aquellas que solamente logran ver un negocio que no alcanza, incluso, el nivel de las públicas. No puede generalizarse, en nuestra opinión, ya que cada una tiene sus características propias que la hacen acercarse y, a la vez, alejarse de las demás.

Con bondades y carencias, las instituciones privadas han llegado a 715, representan el 56.79% y, en matrícula, atienden el 25% del total nacional en el nivel en 1998. La expectativa para estas parece halagüeña a la tendencia globalizante de la economía y a la respuesta que el sector educativo nacional debe brindar en consonancia. Sin embargo, su carácter elitista también tenderá a aumentar, ya que los costos continuarán incrementándose sin miramientos y la oferta educativa, carreras ofrecidas,

no se alterará mucho, lo mismo en la licenciatura que en el posgrado.⁵⁵

Con pesimismo debería observarse el proceso continuo de depauperización de la moneda nacional, ya que las clases sociales están entrando a un proceso de descomposición y los que ahora, de la clase media, pueden aspirar a ingresar a una institución privada, podrían perder ese gusto en futuro próximo.

Lo problemático de esta situación, sería saber cuál es la alternativa que plantea el Estado mexicano para dar una respuesta a todos los estratos de la población.

⁵⁵ Debe recordarse que estas instituciones imparten carreras profesionales de bajo costo, principalmente del área de ciencias sociales y administrativas; mientras que las públicas lo hacen en todas las áreas del conocimiento y promueven los posgrados. Debe tomarse ésto en consideración para hablar de calidad.

Capítulo 2

MARCO LEGAL DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

Hablando de educación, es preciso decir que los conceptos que la fundamentan, teóricos, empíricos y jurídicos, no pueden permanecer inactivos durante mucho tiempo, por lo contrario, cambian continuamente, lo que obliga al estudioso del marco normativo de la educación a buscar el significado del lenguaje educativo en su uso contextual y específico. Solamente así podrá comprender, predecir y proyectar el hacer educacional, partiendo de entender los conceptos, tanto políticos como educativos, como parte de un contexto social amplio y complejo, en constante transformación y sujeto a conflictos ideológicos agudos. La educación es el conducto, por antonomasia, que ha servido históricamente para resolver y afianzar las disputas ideológicas más fuertes; en ella, confluyen los grupos económicos, políticos y culturales que tratan de tener y ejercer el poder, de manera que su planteamiento ideológico forme parte del sistema educativo.

En el país, caracterizado por un derecho formal, la norma que regula tanto el derecho a la educación, como el derecho de la educación, esta basado en una concepción positivista, emanado de la corriente creada por Hans Kelsen, que otorga a la Constitución una supremacía absoluta con respecto a las demás normas jurídicas. Esta norma, ha permitido encontrar un principio jurídico positivo: por encima de la Constitución nada y por debajo todo lo que esté de acuerdo con ella.

De acuerdo con el principio de la supremacía constitucional (y secundariamente de la ley respecto del reglamento), dice Fix Zamudio, toda norma inferior debe respetar a la superior, en la cual encuentra su fundamento de validez, según el sistema de jerarquía normativa.¹ En el mismo sentido se pronuncia Burgoa, al decir que la constitucionalidad es el modo de validez de toda la actuación gubernativa. Ningún acto de autoridad, independientemente de su naturaleza y del órgano estatal de que provenga, puede escapar a su imperatividad; y tratándose de las leyes, su validez formal depende de su adecuación a la Constitución.²

Como se observa, en México la legislación en materia educativa es federal, con una construcción teórico-jurídica constitucional -indicada en los artículos 3º, 31, 73 y 123-, en su Ley reglamentaria, denominada Ley General de Educación y otras de esta naturaleza, cuya pretensión es normativizar en lo general o, lo que es más común, hacerlo solamente para un objeto y un tiempo determinados previamente. Sin embargo, a partir del principio de la concurrencia, encontramos que también compete a los Estados de la Federación y a sus municipios intervenir en la prestación de este servicio. En lo tocante a las universidades públicas, debe señalarse que se rigen por sus propios ordenamientos orgánicos, ley en el caso de las autónomas.

A continuación, se realiza un análisis de los aspectos que regulan la educación superior en el país, de acuerdo con diversas disposiciones normativas.

¹ FIX Zamudio, Héctor. *Metodología, docencia e investigación jurídica*. 2ª ed. México. UNAM. 1984. p. 33.

² BURGOA Orihuela, Ignacio. "La estructura democrática del Estado", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (UNAM, Tomo XXX. No. 115, enero-abril, 1980). p. 40

2.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Acorde a nuestro sistema jurídico, para lograr que la educación en todos sus niveles cumpla con su propósito de dinamizar, perfeccionar y democratizar la convivencia social, debe estar apoyada en un sistema legal, estructurado y fundamentado en el marco constitucional. Por ello, en el presente trabajo, se parte de analizar el referente jurídico básico del que emanan otros ordenamientos normativos: la Constitución, en lo que corresponde al articulado con contenido educativo expresado literalmente; es decir, los artículos 3º, 31, 73 y 123.

Hemos dicho que la Constitución es la cúspide del sistema jurídico mexicano y que por su conducto se rigen el Estado y la sociedad; y, asimismo, que de ella emanan los derechos y obligaciones de los individuos. Ello, es debido a que la Constitución es la expresión suprema de la voluntad colectiva; en ella se manifiesta la soberanía popular y es la Ley Fundamental cuya supremacía esta fuera de toda duda, lo que le permite erigirse como el único marco para la convivencia social, regulando normativamente las relaciones entre los integrantes de la sociedad.

El marco normativo constitucional en materia educativa, se inicia con las disposiciones contenidas en el artículo 3º, el cual, a partir de 1917, recoge los postulados que en lo educativo se habían venido formulando desde la consumación de la Independencia, y los resume elevando a rango constitucional el derecho a la educación, complementariamente a la disposición que hace obligatoria la educación primaria y a la que dispone que los servicios educativos que preste el Estado deben ser gratuitos. Asimismo, reconoce imperativamente el carácter laico de la educación.

En su devenir histórico, decíamos antes que los conceptos en materia educativa han sido cambiantes y, por fortuna, seguirán siéndolo, la concepción de la educación ha variado, hasta llegar a la vigente que considera el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, como su fin último.

La democracia y el nacionalismo, son principios rectores de la educación en el país. La primera, entendida como una estructura jurídica, como un régimen político y como un sistema de vida, debe entrar a la vida académica con el propósito de generar oportunidades igualitarias para todos aquellos que se interesen por participar en ella, además de proveer equitativamente el mejoramiento social, cultural y económico de la comunidad. El segundo, debe entenderse como el conocimiento, análisis, reflexión y propuesta de soluciones a la problemática en que esta inmerso el país, por lo que los planes y programas educativos deben estar basados en la realidad y tener como propósito, entre otros, formar personas críticas, reflexivas y realistas.

Lo relativo a la educación superior ha sido, también, objeto de diversas concepciones históricas en el proceso evolutivo constitucional. Al otorgar autonomía a las universidades, se pensó que con ello se rompería todo vínculo con el Estado, y no fue

así, como puede apreciarse en los intentos que, a partir de 1958, con la creación de la ANUIES, se han realizado para establecer organismos que regulen la educación de este nivel; además, esta idea ha dejado de tener peso con la reforma del 5 de marzo de 1993, donde en la fracción V del artículo 3º constitucional, el Estado se compromete a promover y atender todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación superior.

La educación superior, conforme a lo estipulado en el artículo tercero constitucional y en sus leyes reglamentarias, debe estar basada en dos principios fundamentales: la libertad de cátedra y la libertad de investigación, los cuales se consideran inquebrantables si se quiere que esta educación contribuya a la formación de recursos con las características requeridas. Esta disposición debe vincularse estrechamente con lo indicado en el artículo 6º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que dice: La manifestación de las ideas no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, sino en el caso de que ataque a la moral, los derechos de terceros, provoque algún delito, o perturbe el orden público; el derecho a la información será garantizado por el Estado.³

Este artículo, en nuestra opinión, debe ser analizado siempre, conjuntamente con la educación superior, principalmente la universitaria, asociada a los principios mencionados.

Para una exposición más amplia, se realizará un recorrido acerca de la evolución del artículo tercero constitucional, a partir del texto original de 1917, y las cinco reformas que ha sufrido hasta 1993 y que nos llevan, la última, hasta el texto vigente.

TEXTO ORIGINAL (5 de febrero de 1917)

Artículo 3. La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

Del texto original se desprende el carácter laico y gratuito de la educación, pero no se considera obligatoria, además de permitir a los particulares brindar el servicio educativo, siempre y cuando no pertenezcan a corporación religiosa o profesen el ministerio de algún culto.

³ *CONSTITUCION Política de los Estados Unidos Mexicanos*. 120ª ed. México. Porrúa. 1997. pp. 11-12.

PRIMERA REFORMA (13 de diciembre de 1934)

Artículo 3. La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado -Federación, Estados y municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrá concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso, con las siguientes normas:

- I. Las actividades de enseñanza de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo y estará a cargo de personas que en el concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones exclusivas o que preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente .
- II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado.
- III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, autorización expresa del poder público.
- IV. El estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.
- V. Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos.
- VI. La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.

El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las

aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las acciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

Este artículo, reformado por primera ocasión, presenta diversos aspectos novedosos. El primero, es el carácter de socialista que debe darse a toda la educación, dejando de ser laica. El segundo, es el hecho de que el Estado asume para sí la impartición de la educación primaria, secundaria y normal, siendo la primera obligatoria y gratuita. Restringe las autorizaciones a los establecimientos privados, aumentando los requerimientos y condicionando su existencia hasta con la revocación de la autorización concedida. Excluye la enseñanza religiosa y la que se proporcione simplemente como negocio. Promueve una cultura basada en el carácter científico y racional de la enseñanza, así como la solidaridad entre los hombres. Por primera ocasión, la educación es vista como un servicio público, a cargo de la Federación, los Estados y los Municipios; pero, como algo que podría pensarse contradictorio, en el párrafo final, se otorga al Congreso de la Unión facultades para expedir leyes que verifiquen y coordinen la educación en toda la República, dejando de ser tarea exclusiva de cada entidad federativa y convirtiéndola en materia de concurrencia.

En resumen: se reforma el contenido del artículo y se adicionan las fracciones de la I a la IV.

SEGUNDA REFORMA (30 de diciembre de 1946)

Artículo 3. La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
 - a) Será democrática, considerando la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
 - b) Será nacional en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de

nuestra cultura, y

- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de las personas y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.
- II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;
 - III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos iniciales, I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y los programas oficiales;
 - IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o preponderantemente, realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos;
 - V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares;
 - VI. La educación primaria será obligatoria;
 - VII. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;
 - VIII. El Congreso de la Unión con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones

relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

Como producto de esta reforma, saltan a la vista varios elementos útiles para el análisis. Por ejemplo, de cuatro fracciones pasan a ser ocho; se suprime el carácter socialista de la educación y se pugna por otra, de corte integral, humanista, tanto en lo individual como en lo social. La educación se basa en la libertad de creencias, concomitantemente con lo dispuesto en el artículo 24 constitucional, pero con un sentido orientado al progreso científico combatirá la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Reafirma lo democrático, nacionalista y solidario como hilos conductores del proceso educativo; así como el carácter obligatorio de la primaria. Por primera ocasión, se plantea que toda la educación que imparta el Estado será gratuita. Las restricciones para establecer planteles educativos particulares, dirigidos a los grupos eclesiásticos y a los que conforman asociaciones lucrativas, continúan vigentes, al igual que la atribución concedida al Congreso de la Unión para regular la educación en todo el país.

En resumen: Se reforma el contenido del artículo, se adicionan los incisos a), b) y c) de la fracción I, y se adicionan las fracciones de la V a la VIII.

TERCERA REFORMA (9 de junio de 1980)

En esta se mantiene el mismo texto que en la reforma anterior, en lo que corresponde al párrafo inicial, fracción I, incisos a), b) y c), y a las fracciones de la II a la VII, reubicando la fracción VIII como IX, e introduciendo una nueva VIII, con el siguiente texto:

VIII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el Apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

Como se observa, esta reforma tiene por objeto consagrar a nivel constitucional los principios de autonomía, de libertad de cátedra y de la libertad de investigación a todas aquellas instituciones, universidades y otras de educación superior, que al momento de

su creación o en etapas posteriores, fueron facultadas y responsabilizadas, por un acto emanado del poder legislativo o, en algunos casos, por disposición administrativa surgida del poder ejecutivo, para gobernarse a sí mismas, cumplir con sus fines, elaborar y aprobar su normatividad interna y administrar sus recursos.

Lo que parece raro en el texto de la fracción VIII, es que el artículo trata en general de la educación y, en la parte final de esta fracción, se abordan aspectos laborales. Como recomendación, se sugiere realizar una nueva modificación constitucional, de manera que esta parte se remita al lugar conducente en el artículo 123.

CUARTA REFORMA (28 de enero de 1992)

Mantiene, en general, el contenido de la 2ª y 3ª reformas. Lo trascendente, es que se deroga la fracción IV y el contenido de la fracción I se rehace en las fracciones I y II, recorriendo el orden de las fracciones II y III para ser ahora III y IV, reformando el contenido de esta última. Las fracciones V a IX continúan igual que en la anterior revisión.

Los cambios indicados, quedaron de la siguiente manera:

Artículo 3 (Párrafo inicial con el mismo texto aprobado para la segunda reforma)

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y prejuicios. Además:

(Se mantiene íntegro el texto de los incisos a), b) y c), vigentes desde la segunda reforma; lo mismo que el de la fracción III).

- IV. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior, deberán impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el primer párrafo y la fracción II del presente artículo; además cumplirán los planes y programas oficiales y se ajustarán a lo dispuesto en la fracción anterior;

(Las fracciones V a IX, mantienen íntegro su texto vigente desde la segunda reforma).

Como comentarios a esta reforma, debe señalarse la derogación de la fracción IV, que imponía una serie de restricciones a las corporaciones religiosas, los ministros de algún culto y a los propagadores de algún credo religioso, así como a los comerciantes de la educación para intervenir en los planteles educativos. Con esta reforma, que se da paralelamente con la reforma del artículo 130 constitucional, la cual modifica sustancialmente las relaciones entre el Estado y las iglesias, permite a estos grupos segregados desde 1917, participar libremente en la educación ⁴, en todos sus tipos, niveles y modalidades.

Por otro lado, continuando dentro de la cuarta reforma, es de observarse que se vuelve a decir que la educación debe ser laica, a pesar de lo asentado en el párrafo anterior. En la nueva fracción IV, se concretizan los criterios a que deben sujetarse los planteles particulares. El resto del artículo mantiene la misma orientación que en la segunda y tercera reformas.

QUINTA REFORMA (5 de marzo de 1993)

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:
 - a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
 - b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y

⁴ Debe recordarse que a pesar de las disposiciones legales vigentes en diversas épocas, que prohibían a esos grupos participar en educación, en todo el país han existido ininterrumpidamente escuelas ligadas estrechamente al clero, incluyendo universidades.

- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de raza, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;
 - IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;
 - V. Además de impartir la Educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;
 - VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establece la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en los planteles particulares. En el caso de educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:
 - a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
 - b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;
 - VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de

libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

- VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

De esta reforma deben destacarse varios aspectos. El primero y, a nuestro juicio, más relevante, es que por primera ocasión se expresa en el texto constitucional el DERECHO A LA EDUCACION, en los siguientes términos: TODO INDIVIDUO TIENE DERECHO A RECIBIR EDUCACION. El resto del precepto se refiere al DERECHO DE LA EDUCACION, pues tiende a regular el sistema educativo y los procesos educativos institucionalizados. Esta expresión se contiene en el primer párrafo, que se complementa con otras dos disposiciones: a). El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria; y, b). La educación primaria y secundaria son obligatorias.

Otros aspectos reformados son: en el inciso e) de la fracción II, se suprime en la parte final lo referente a sectas; se suprime la fracción IV, aprobada en la cuarta reforma y su contenido se introduce en la fracción VI, vigente; se recorre la numeración de las fracciones y se reordenan quedando como sigue -entre paréntesis se anota el número que le correspondía a la fracción en la reforma anterior-: Párrafo inicial, nuevo; 2º párrafo (párrafo inicial); Fracciones I y II (I y II); Incisos a), b), y c) de la fracción II a), b) y c); fracción III, (nueva), Fracción IV (VII), Fracción V (nueva); Fracción VI (II, III, V); Fracción VII (VIII); y, Fracción VIII (IX).

Realizando un comentario global, debe destacarse que en el devenir histórico por el que ha pasado el artículo tercero, son importantes desde su creación en 1917, hasta todas y cada una de las reformas que se le han hecho, pues todas ellas pretenden dar respuesta a un proceso histórico, ubicado en un tiempo y un espacio determinados, con una ideología manifiesta de la clase gobernante y de los detentadores del poder económico, sin dejar de lado las tendencias internacionales, transculturalistas, en que el

país se encuentra inmerso.⁵

La disposición legal es clara y deja ver la expectativa del Estado con respecto a lo que se quiere con la educación y por medio de la educación. Falta ver la respuesta que en la práctica instrumente el sistema educativo nacional para hacer frente a los postulados indicados.

En lo que corresponde de manera específica al título del capítulo, el marco legal de la educación superior a nivel constitucional es nuevo, iniciado con la reforma al artículo 3º de 1980, y concretizada en la de 1993, en la fracción V, en la que el Estado asume el carácter de promotor y se compromete a atender todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior, además de hacer suyos los fines que hasta antes eran facultativos de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y difusión de la cultura.

No quiere decir lo anterior que el Estado no haya intervenido en la educación superior, pues como lo vimos antes y se volverá a ello después, se han creado diversas instancias estatales cuya función primordial ha sido la de regular todo lo concerniente a este tipo educativo. Con la última reforma mencionada, el Estado tiene la pretensión de involucrar a la educación superior en un contexto de educación nacional, buscando el desarrollo armónico de las facultades humanas, el amor a la patria y demás características, criterios y orientaciones contenidos y emanados del texto integral del artículo tercero constitucional.

Otros preceptos contenidos en el texto constitucional se vinculan estrechamente con la educación general, como lo son el artículo 31, el 73 y el 123.

Dispone el artículo 31, en su párrafo inicial y en la Fracción I, lo siguiente: Son obligaciones de los mexicanos:

- I. Hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación primaria y secundaria, y reciban la militar en los términos que establezca la ley;

En esta parte del artículo, encontramos que para el Estado no es suficiente con que por disposición constitucional la educación en los dos niveles citados sea obligatoria,

⁵ Para mayor información *Vid.* "Ley Federal del Trabajo, Adición de un capítulo al Título Sexto. Dictamen Primera Lectura", en BARQUIN ALVAREZ, MANUEL e Ignacio Carrillo Prieto. *La regulación del trabajo en las Instituciones Autónomas de Educación Superior*. México. UNAM. 1984. p. 291; *CONSTITUCION Política de los ... Op. Cit.* pp. 7-9; "CONSTITUCION Política de los Estados Unidos Mexicanos. Relación de Reformas a la Constitución por Artículos y Periodos Gubernamentales", en *Cuadernos de Derecho. Compilación y Actualización Legislativa*. (Año II. Vol. XXVII, No. 1-6, agosto, 1996). pp. 41, 46, 47 y 49; PADILLA López, Raúl. "El tema de la educación estatal en el Constitucionalismo mexicano", en *Congreso Internacional Sobre el 75 Aniversario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. UNAM. 1993. pp. 475 y 477-479; PARENT Jacquemin, Juan Ma. "Los objetivos de la Universidad en el Artículo Tercero Constitucional", en *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM, No. 1, enero, 1996). pp. 45-48; *LEGISLACION Federal. Reformas al artículo 3*. México. Poder Legislativo Federal. 1998. INTERNET; *Proyecto Académico del Doctorado en Derecho*. Toluca, Méx. UAEM. 1997. p. 18; y, TORAL Azuela, Alfredo. "La autonomía universitaria. Diversas concepciones y opiniones desde los puntos de vista jurídico, político, académico, social, etcétera, de la autonomía universitaria en México y su referencia constitucional", en *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (Vol. I, No. 1, 1986). p. 119.

sino que, como tarea compartida socialmente, aquellos que detentan la paternidad y la patria potestad sobre potenciales alumnos y, aún de aquéllos que no poseen dichas categorías, actúen como corresponsables en la tarea de hacer cumplir los objetivos académicos institucionales.

Por disposición expresa del artículo 73, se señala como facultad del Congreso de la Unión lo siguiente:

XXV. Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales elementales, superiores, secundarias y profesionales, de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la Nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como de dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República. Los títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República;

Del precepto citado, en la fracción correspondiente, se extraen los siguientes elementos:

- El Congreso tiene facultades para establecer, organizar y sostener en toda la República, escuelas donde se impartan todos los tipos y modalidades educativos, así como centros donde se desarrolle investigación científica e institutos cuyo objetivo sea la conservación, fomento y difusión de la cultura.
- Para legislar sobre el patrimonio artístico y cultural de la Nación.
- Para legislar sobre la concurrencia entre la Federación, los Estados y los Municipios para atender la función educativa, la que se ratifica como servicio público, fijando las aportaciones económicas correspondientes.
- Para buscar la unificación y coordinación en materia educativa, en toda la República.
- En la parte final de la fracción se observa que los títulos que expidan los establecimientos citados surtirán sus efectos en toda la República. Esta disposición se correlaciona con lo establecido en el segundo párrafo del artículo 5, que faculta a los estados de la federación para que en sus propias leyes determinen las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo;

asimismo, con la fracción V del artículo 121, que indica que los títulos expedidos por las autoridades de un Estado con sujeción a sus leyes, serán respetados en los otros.

- Finalmente, debe resaltarse que en una de las partes intermedias de la fracción XXV del artículo 73 que se viene analizando, con ligeras modificaciones, reproduce el texto de la fracción VIII del artículo 3º constitucional vigente, al referirse a la concurrencia, a las aportaciones económicas y a la unificación y coordinación de la educación.

Los comentarios vertidos, deberán ser considerados en otros trabajos cuya pretensión sea la de hacer una propuesta tendiente a perfeccionar los contenidos y la técnica jurídica de la Constitución, cuando menos en materia educativa.

Con relación al artículo 123, debe destacarse que el Estado obliga, por mandato constitucional, a que toda empresa agrícola, industrial, minera o de cualquier otra clase de trabajo ubicada fuera de las poblaciones deba establecer escuelas, así como otros servicios necesarios a la comunidad; esto, según se desprende de la fracción XII, párrafos primero y tercero, mientras que en la fracción XIII prevé la capacitación y adiestramiento para el trabajo, como obligación patronal.

Merece especial mención la disposición del artículo 18 constitucional, en virtud de que el derecho a la educación se amplía hasta quedar considerado como parte en el proceso de readaptación social para los internos en los centros penitenciarios. Se acepta de antemano la crítica, en el sentido de que el sistema penitenciario no funciona adecuadamente para rehabilitar al interno; sin embargo, puede afirmarse que eso es una condición que puede imputarse a la educación, pero no como sistema educativo, sino a las desviaciones adquiridas por los sujetos involucrados en el sistema penitenciario en su propio *proceso* educacional.

Debe recordarse, asimismo, que las leyes de la materia consideran el proceso de readaptación como una actividad integral, compuesta de diversas áreas de servicio, tales como el trabajo, la educación, la atención psicológica, psiquiátrica, médica, etcétera; por lo que la educación es solamente un factor que, en la medida que pudiera mejorarse, surtiría mejores efectos. Nótese que en esta parte se habla de educación integral y no sólo como parte del sistema educativo, como un proceso que involucra a todos los actores del sistema penal y penitenciario del país.

2.2 Ley General de Educación

Como es de suponerse, al ser la Ley Reglamentaria del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, su vigencia es posterior a la de la última reforma mencionada en el apartado anterior, y data del 14 de julio de 1993, se publicó en el Diario Oficial de la Federación un día antes, abrogando a la Ley Federal de

Educación vigente desde el 29 de noviembre de 1973.

Regula aspectos como la caracterización de la educación; la educación como servicio a cargo del Estado, los organismos descentralizados y los particulares; el federalismo educativo; de la equidad en la educación; del proceso educativo; de la validez oficial de los estudios y de la certificación de conocimientos ; así como de la participación social en la educación; de las infracciones, de las sanciones y del recurso administrativo.

En lo referente a las universidades y demás instituciones de educación superior que gozan de autonomía, dice que se regirán por sus propias leyes, conforme a lo estipulado en la fracción VII del artículo tercero constitucional.

2.3 Ley para la Coordinación de la Educación Superior

Fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978, entrando en vigor el mismo día. Por medio de ella, se formaliza la subdivisión de la educación superior en tres subsistemas: normalista, tecnológico y universitario. Dispone que el establecimiento, extensión y evaluación de las instituciones de educación superior, así como su coordinación, se realizarán atendiendo a las prioridades nacionales, regionales y estatales y a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura.

A la fecha, se considera agotada, por no contener lineamientos para el financiamiento de la educación superior, las relaciones laborales, la revalidación de estudios, la coordinación interinstitucional y la distribución de la tarea educativa entre la federación, los estados y los municipios, rubros contenidos en la ley citada en el apartado precedente.

2.4 Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000

Conforme al contenido del artículo 26 de la Carta Magna, que eleva a rango constitucional la planeación nacional y a lo dispuesto en el artículo 5 de la Ley de Planeación, el Ejecutivo Federal presentó el presente Plan, aprobado por Decreto que entró en vigor el 31 de mayo de 1995.

En este documento, el Ejecutivo Federal refrenda su compromiso con las instituciones de educación superior como espacios naturales para el despliegue de las ideas, el avance de la ciencia, la aplicación del conocimiento y la difusión de la cultura. Se compromete, asimismo, a perfeccionar los instrumentos y apoyar la excelencia académica, a modernizar las instituciones y a vincularlas a los sectores productivos.

En el apartado de ciencia y tecnología, observa que la política se orientará a ampliar la base científica del país, incrementar el número de proyectos de investigación, mejorar la infraestructura científica e impulsar la preparación de científicos jóvenes

mediante un vigoroso programa de becas para estudios de posgrado.

2.5 Programa de Desarrollo 1995-2000

Tomando como referente jurídico lo dispuesto en el artículo 22 de la Ley de Planeación, que señala que el Plan Nacional de Desarrollo indicará los programas sectoriales, institucionales, regionales y especiales pertinentes, el Ejecutivo Federal presentó un paquete integrado por 32 programas. El denominado Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, fue aprobado por Decreto que entró en vigor el 20 de febrero de 1996, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día anterior.

Entre otros objetivos, establece:

- Lograr una mayor correspondencia entre los resultados del quehacer académico y las necesidades y expectativas de la sociedad;
- Estimular y apoyar a los investigadores y programas de investigación que mejor contribuyan a la solución de los problemas nacionales, regionales y de las comunidades;
- Fortalecer en la formación de los estudiantes, además de la capacidad de anticipación, la responsabilidad de imaginar y construir mejores alternativas para el futuro;
- La formación, el mejoramiento y la actualización de profesores, así como la mejora de las condiciones de trabajo de los más destacados de ellos;
- Apoyar el mejoramiento de la infraestructura, equipamiento y adaptación o adecuación de espacios físicos;
- Impulsar la apertura de oportunidades educativas con base en:
 - a) Calidad
 - b) Existencia de un flujo consistente de la demanda.
 - c) Crecimiento de los servicios educativos en las disciplinas y las modalidades donde la matrícula estatal, regional o nacional sea menor a lo deseable.
 - d) Búsqueda del desarrollo equilibrado de la oferta educativa en relación con las necesidades sociales y las aspiraciones formativas de los educandos.
 - e) Consideración de los mercados laborales, el desarrollo de las profesiones, los requerimientos del sector productivo, las necesidades

tecnológicas, así como las perspectivas de desarrollo regional y local.

- f) Incorporación de los avances recientes del conocimiento, la pertinencia de los programas y la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos.
- Estimular la calidad docente, la autoevaluación y la evaluación externa de las instituciones, los programas académicos y el aprovechamiento escolar;
- Fomentar el desarrollo de las capacidades y aptitudes de los alumnos, a fin de que concluyan con éxito sus estudios;
- Buscar una mayor vinculación de las instituciones de educación superior con sus entornos socioeconómicos, tanto con los de menor grado de desarrollo, como con el sector moderno de la producción, mediante programas y acciones que alcancen un desarrollo integral y sustentable.
- Fortalecer la modernización administrativa, incluyendo los sistemas de planeación y el uso y control de sus recursos.

2.6 Programa Nacional del Posgrado

En este programa, se destaca lo siguiente:

- a) No sólo es necesario, sino imprescindible, vincular los estudios de posgrado con los de licenciatura; a fin de dar continuidad a ambos niveles, elevar la calidad de la formación profesional y facilitar la iniciación temprana en la investigación de calidad.
- b) Dar carácter científico y, por tanto, objetivo, racional, crítico y de la más alta calidad a los estudios de posgrado.
- c) Articular docencia, investigación y extensión entre sí y con los sectores productivo y social.
- d) Optimizar el uso de recursos mediante la concertación interinstitucional a nivel nacional e internacional.
- e) Acercarse a las convenciones y estándares internacionales en lo referente a criterios de evaluación y acreditación.
- f) Establecer cuerpos consultivos con la participación de los sectores público, social y privado, que orienten el desarrollo curricular.
- g) El diseño curricular debe facilitar:

- La formación multi e interdisciplinaria
 - El equilibrio entre los intereses del alumno y los de la institución
 - La actualización permanente de métodos y contenidos.
 - La creación de nuevas líneas de formación
 - La realización de actividades académicas supervisadas en otras instituciones educativas, de investigación o de producción, tanto nacionales como extranjeras.
- h) Diseñar programas de doctorado eliminando los valores crediticios y exigiendo al alumno dedicación de tiempo completo.
- i) Asignar a cada estudiante un tutor que posea el grado académico requerido y esté realizando producción de calidad. En la especialización y la maestría es recomendable, en el doctorado es obligatorio.

Hasta aquí se ha abordado la legislación nacional en materia educativa, por lo que ahora se procede a analizar la del Estado de México.

2.7 Constitución Política para el Estado Libre y Soberano de México

Respecto a la educación, la Carta Magna estatal, dispone en el artículo 89, las obligaciones del gobernador, contenidas en las fracciones siguientes:

XXI. Asumir por conducto de la dependencia correspondiente la dirección técnica de los establecimientos oficiales de educación pública en el Estado, dentro de las limitaciones que al efecto impone a las entidades federativas la Ley Orgánica de la Educación Pública, reglamentaria de la Constitución Federal;

XXII. Asumir, por el mismo conducto, la dirección administrativa de los mismos establecimientos de enseñanza que deben ser sostenidos por los fondos generales del Estado, con excepción del Instituto Científico y Literario, que funcionará de acuerdo con lo que disponga la Ley de autonomía;⁶

Saltan a la vista varios comentarios. Quizá el más importante lo constituya la falta de actualización de esta Constitución, ya que continua aludiendo a instituciones ahora inexistentes; por otro lado, es de observarse que el Gobierno se arroga la dirección técnica y la dirección administrativa de todos los establecimientos de educación pública estatal, excepto en lo que se refiere a la universitaria, específicamente a los que integran a la UAEM.

⁶ *CONSTITUCION Política del Estado Libre y Soberano de México*. Toluca, Méx. Comisión Estatal Electoral. 1990. p. 25.

2.8 Ley de Educación del Estado de México

Expedida en 1997, indica que las disposiciones que contiene son de orden público e interés social, teniendo por objeto regular la educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en términos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley General de Educación.

Sin embargo, en el artículo 3, aclara que la propia Ley de Educación del Estado de México no será aplicable a dos tipos de instituciones: a) Las dependientes del Gobierno Federal y, b) La Universidad Autónoma del Estado de México. A las anteriores, deben anexarse las de los particulares no incorporados a la Dirección de Educación Pública o no reconocidos por el gobierno del Estado.

Con relación a la UAEM y demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, dice que se registrarán de acuerdo con lo establecido por la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y demás disposiciones aplicables.

Las instituciones descentralizadas, agrega, aprobarán por conducto de sus órganos de gobierno, los planes y programas de educación media superior y superior de conformidad con sus respectivas leyes o decretos de creación.

En los términos anteriores se regula la educación media superior y superior en los organismos descentralizados; es decir, por su propia Ley y por sus órganos colegiados internos.

2.9 Legislación Universitaria

La Universidad es una estructura educativa, cultural y científica, cuyos fines y objetivos primordiales que la sociedad le ha asignado le permiten tomar las iniciativas más viables para su organización y funcionamiento, de acuerdo a las atribuciones y derechos que le confiere la Ley o Decreto, mediante el cual se crea.

El orden jurídico universitario constituye la base en la que se sustenta el quehacer cotidiano institucional, así como su desarrollo, crecimiento y perfeccionamiento, lo que motiva a que la legislación universitaria y el apoyo para su observancia y seguimiento, sean dos vertientes de la función normativa que debe atenderse para lograr un adecuado cumplimiento de los fines asignados a la universidad.

La Legislación Universitaria es el mecanismo que legitima el quehacer universitario encuadrándolo en un contexto normativo, a la vez que permite y promueve conductas y actividades, y crea un estado de derecho de la propia Institución sin separarse de sus principios en los que debe actuar conforme a las disposiciones normativas que la rigen.

La Universidad se halla inmersa en una sociedad cambiante, en continua transformación y sus instituciones, jurídicas, educativas, sociales, deben cambiar, observando y previendo; por lo que el Derecho Universitario debe ser dinámico, sagaz, preventivo, pero, sobre todo, debe mostrar su capacidad para hacer frente a las diversas situaciones por las que deben atravesar las universidades. Con cierta frecuencia, el Derecho Universitario se muestra incongruente con las condiciones reales de la vida universitaria, por ello, debe actualizarse, meterlo a una práctica constante de innovación.

Institucionalmente, se ubican dos vías para trabajar con la Legislación Universitaria: a) Reformarla mediante la innovación y actualización; y b) Brindar el apoyo adjetivo necesario para que el desarrollo institucional cotidiano se funde en un carácter normativo.

Actualmente, encontramos que la Legislación Universitaria, en el contexto nacional, se integra por los siguientes ordenamientos:

- Ley;
- Estatuto General;
- Reglamentos Ordinarios;
- Reglamentos Especiales;
- Reglamentos Administrativos
- Decretos; y
- Disposiciones Administrativas.

La Ley, generalmente es expedida por el Congreso de la Unión o por la Legislatura de los Estados, y es mediante ella, o por Decreto de los organismos indicados o por acto del Titular del Poder Ejecutivo, que se da origen a la vida institucional, enmarcada en un contexto de autonomía.

Con el Estatuto General, se inicia el trabajo legislativo interior que desarrolla, en general, el Consejo Universitario. Es el ordenamiento jurídico interno de mayor jerarquía. Regula de manera general, aspectos vinculados con los fines institucionales, el ingreso, la permanencia y la promoción de los alumnos y del personal docente, los fines y las funciones adjetivas y sustantivas del quehacer universitario, entre otros aspectos.

Los reglamentos ordinarios están destinados a regular actos, hechos o situaciones jurídicas de observancia general para la Universidad o una de sus partes, o un objeto o situación de la misma competencia.

En tanto, los reglamentos especiales, tienen como fin establecer la operatividad de un ordenamiento superior o, regular un objeto, proceso o situación determinados.

Los reglamentos administrativos, regulan la aplicación y cumplimiento de normas superiores, o bien, ordenan el ejercicio de la función administrativa.

Por su parte, los decretos serán acuerdos o lineamientos destinados a regular un acto, hecho o situación específicos, o a determinar la observancia o ejecución de normas superiores.

Finalmente, las disposiciones administrativas serán acuerdos, circulares e instrucciones destinadas a conducir el ejercicio de la función administrativa.⁷

Como nota importante, debe señalarse que el Estatuto y los reglamentos ordinarios, especiales y administrativos, deben ser aprobados por el Consejo Universitario; mientras que los decretos y las disposiciones administrativas, son expedidas por actos de autoridad, ejercidos en el cumplimiento de una función por el titular del área correspondiente.

Por ser los ordenamientos genéricos de mayor relevancia en cada una de las universidades públicas, a continuación citaremos las disposiciones contenidas en la Ley y en el Estatuto Universitario de algunas de ellas.

2.9.1 La Universidad Nacional Autónoma de México

Su *Ley Orgánica* define la personalidad jurídica y las funciones de la Universidad, su estructura de gobierno y su funcionamiento académico y administrativo. Entró en vigor el 11 de enero de 1945; sin embargo, su vigencia ha estado llena de modificaciones y actualizaciones, habiéndose realizado de las últimas en el mes de diciembre de 1997.

Establece, asimismo, que es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- que esta dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; que tiene derecho para organizarse como lo estime conveniente, pero siempre dentro de los límites señalados por su propia Ley Orgánica; para impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones de acuerdo con el principio de libertad de cátedra e investigación; para elegir y designar a los integrantes de los cuerpos de autoridad y le concede al Consejo Universitario la facultad legislativa, encaminada a expedir todas las normas y disposiciones generales tendientes a regular el funcionamiento técnico, docente y administrativo de la institución.⁸

⁷ *ESTATUTO Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, Méx. UAEM. 1996. p. 2.

⁸ *Vid.* ARIAS Galicia, Fernando. *Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. 3ª ed. México. Trillas. 1978. p. 19; GARCIA Maynez, Eduardo. "Dos temas universitarios: a) Conceptos ético y jurídico de autonomía; b) Relaciones entre las tareas del investigador y el docente". (s.p.i). p. 90; *LEY Orgánica de la UNAM*. p. 1; *La Universidad en el Mundo*. UNAM. (No. Esp. 16, diciembre 1977 - marzo 1978). p. 209.

Por ser una estructura distinta a la que opera en otras universidades, a continuación se reproduce el texto del artículo 3 de la Ley Orgánica de la UNAM.

Artículo 3. Las autoridades universitarias serán:

1. La Junta de Gobierno
2. El Consejo Universitario
3. El Rector
4. El Patronato
5. Los Directores de Facultades, Escuelas e Institutos; y
6. Los Consejos Técnicos...

Esta organización del gobierno universitario no es la misma en la gran mayoría de universidades públicas, al carecer de los organismos enunciados en los numerales 1 y 4. Para mayor información, consúltese la propia Ley y otros ordenamientos de esta Institución.

El *Estatuto General* de la UNAM entró en vigor el 12 de marzo de 1945 y ha sido modificado, corregido y adicionado con cierta regularidad, realizándole las más recientes el 2 de diciembre de 1997. Este ordenamiento prevé todo lo referente al funcionamiento interno de la vida universitaria, desde su personalidad y fines, hasta su personal académico y los alumnos, especifica las autoridades y las atribuciones de las mismas. Para no ser repetitivos, diremos que en su articulado reproduce diversas disposiciones contenidas en la Ley Orgánica y que, algunos aspectos que sobresalen por ser nuevos, son: que la investigación debe orientarse a conocer y resolver los problemas nacionales y extender lo más amplio posible los beneficios de la cultura, dando cabida a todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, sin tomar parte en actividades de grupos de política militante.

2.9.2 La Universidad Autónoma del Estado de México

Como en todas las universidades públicas, es la Ley el máximo ordenamiento jurídico interior, cuyo régimen se complementa con la reglamentación que de ella se deriva.

La *Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México*, fue publicada en la Gaceta del Gobierno el día 3 de marzo de 1992, donde se reconoce que es un organismo público descentralizado del Estado de México, con personalidad jurídica y patrimonio propios, dotado de plena autonomía en su régimen interior, en todo lo concerniente a sus aspectos académico, técnico, de gobierno, administrativo y económico. Asimismo,

que constituye una comunidad académica dedicada al logro del objeto y fines que le son asignados por la propia Ley, en armonía con los principios emanados del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Establece que la Universidad debe atender a un objeto, unos fines y unas atribuciones. Todo ello, deberá estar basado en la libertad de cátedra y de investigación y en el libre pensamiento, conducente al libre examen y discusión de las ideas.

El *Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*, vigente a partir del 28 de junio de 1996, regula las funciones sustantivas y adjetivas que conforman la actividad interna institucional, basándose en los principios que lo hace la Ley y agregando los siguientes: universalidad, pluralismo, autonomía y democracia. Regula la organización y el funcionamiento de la UAEM, las relaciones de esta con los integrantes de su comunidad, la de estos entre sí y los de la Universidad con la sociedad.

Como aspectos relevantes, debe destacarse que el Estatuto Universitario, por primera ocasión en la vida institucional, introduce figuras como las siguientes: la Contraloría Universitaria; la Defensoría de los Derechos Universitarios; la Responsabilidad Universitaria y, como un intento de coordinación y organización del quehacer institucional para mejor cumplir con sus fines, se prevé la creación de un Consejo General Académico, como responsable de implementar el cumplimiento de los fines que le competen a esta Institución.⁹

2.9.3 Otras Universidades

Sin afán de hacer un estudio que considere la legislación de todas las universidades del país, por considerar que todas ellas parten y plasman principios como los que se han mencionado en las dos universidades antes indicadas, debe decirse que en lo que corresponde a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, cuenta con dos instrumentos legales básicos: Ley Orgánica y Estatuto Universitario, donde se concibe como una institución de servicio descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios; dedicada a la educación media superior y superior, en sus diversos niveles y modalidades, la investigación científica, la difusión de la cultura y la extensión universitaria; y reconoce su autonomía.

La misma condición se observa en la Universidad Autónoma de Guerrero, en la que sus dos ordenamientos supremos ratifican el carácter de servicio, de organismo descentralizado y que tiene como fines los mismos que las demás instituciones, basado también en los principios citados.¹⁰

Para concluir el capítulo, debe hacerse hincapié en que el marco jurídico de la

⁹ Vid. *Ley de la UAEM, 1992*. Varias páginas; *ESTATUTO Universitario UAEM, 1996*. Varias páginas; *CUARTO Informe Administración Universitaria 1993-1997. UAEM*. p. 29; y, MARTÍNEZ Pichardo, José. *La docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, Méx. UAEM-Cuadernos de Investigación No. 13. 1985. p. 109.

¹⁰ Para mayor abundamiento de información, véanse los documentos originales.

educación superior alcanza tres niveles:

- El federal
- El local, y
- El interno de cada Institución

No obstante, debe reconocerse que el marco anotado en el último lugar, sólo asiste a las universidades y otras instituciones de educación superior a las que la Ley les concede autonomía, o bien, que se les crea como organismo descentralizado.

Capítulo 3

LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

En estos momentos de crisis por los que atraviesa el país, reviste especial importancia reflexionar sobre el papel que ha de asumir la universidad pública, incrustada en una sociedad moderna, que debe ser capaz de reconocer sus problemas más apremiantes, conocer su entorno y aportar ideas y sugerencias para plantear las mejores soluciones.

Es la universidad el campo propicio para fomentar la necesidad de conocer, buscar, analizar y criticar, porque sólo de esa manera se puede conducir a la sociedad a un futuro distinto y mejor.

La universidad debe concebirse como un espacio donde el hombre aprende a pensar y a vivir, como la institución donde se desarrolla la ciencia y conciencia del país, que posibilita la promoción de la discusión que es necesaria para el mejoramiento del conocimiento, pero no necesariamente de aquel que está dirigido a la aplicación inmediata para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad, sino también debe enfocarse a aquel conocimiento que pretende organizar, transmitir y ampliar la cultura.

El conocimiento debe ser un fin en la universidad, debe ser un valor intrínseco, conformando la comunidad científica de la humanidad, investigar la realidad bajo un criterio de verdad. En la medida que esta Institución asuma su papel de vigilar, proteger y promover la verdad, renacerá la credibilidad en ella.

Dice Kourganoff:

La Universidad es actualmente la más desprestigiada de las instituciones. De todas partes se levantan reivindicaciones y quejas. Estudiantes, ministros, periodistas, padres, industriales e incluso algunos docentes no dejan de criticar públicamente a la Universidad y de reprocharle toda clase de insuficiencias.

Algunas de las insuficiencias son meras calumnias, otras están perfectamente justificadas y corresponden a esencias reales. Pero aún en éste último caso la opinión de los jueces se pierde en detalles de importancia secundaria tan pronto como se trata de diagnosticar las verdaderas causas del mal.¹

A pesar de las quejas y reproches, a la universidad se le ha considerado como conciencia crítica de la sociedad, dentro de un principio que sintetiza el propósito de vincularse con la sociedad ejerciendo una función necesaria, enmarcando a quienes la ejercen en un profundo conocimiento, inmersos en un ámbito de libertad y asumiendo ineludiblemente un compromiso con la comunidad. Ante ello, debe pugnarse por lograr una universidad en donde los alumnos estudien, los profesores enseñen, los investigadores investiguen y cada uno de sus integrantes realice el papel que les

¹ KOURGANOFF, Vladimir. *La cara oculta de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo Veinte. 1973. p. 15.

compete.

3.1 Surgimiento

Reciente, en verdad, es la universidad en su concepción moderna. El mundo antiguo no conoció la institución universitaria, esta inicia su aparición después de la caída del Imperio Romano de Occidente; es decir, en la alta Edad Media. Sin embargo, debe reconocerse que al surgir la universidad retoma la idea de la academia platónica, creada hacia el año de 387 a. C., la cual podría considerarse como la primera institución de enseñanza superior y que en la actualidad se retoma en los postulados jurídicos, pedagógicos y didácticos que rigen la educación de este nivel.

Dice Henríquez Ureña:

La Universidad es -¡ella también!- herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna. Es la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas; el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la Ley local, que se congregan clamorosos en torno a los *estudios* de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge. Después del aparente estancamiento, debajo del cual con penoso esfuerzo se organizaba la sociedad europea, la germinación inicial del siglo que produce en Bolonia el primer núcleo de los que a poco se constituirían en Universidad definitiva; pero a éste había precedido, desde el siglo IX, la Escuela de Medicina de Salerno, verdadero principio de la institución universitaria, y producto de las tradiciones de cultura antigua de la Magna Grecia antes de la difusión de la ciencia árabe en Europa.²

El surgimiento de la universidad, aún cuando no existe una fecha exacta que lo indique, suele atribuirse a la Edad Media, en lo temporal y al continente europeo, en lo espacial, considerándola una obra genuina de la cultura occidental. No puede remontarse ni a la tradición clásica ni a la oriental; no tiene parecido alguno con las escuelas griegas, romanas, bizantinas o árabes, ya que todas estas carecieron de la estructura corporativa que caracteriza a la universidad europea. Sin embargo, debe reconocerse que todas esas culturas le proporcionaron fuerza e impulso al nuevo modelo institucional.

El vocablo universidad que se conoce actualmente, proviene de las voces *atis* y *universus*, que conforman la palabra *universitas*, cuyo significado es: la multitud de todas las cosas; el mundo, el universo. Se empleó originalmente para designar cualquier comunidad, corporación, cuerpo, gremio o colegio, considerado en su aspecto colectivo. Cuando se le usaba en un sentido moderno, denotando un cuerpo dedicado a la

² HENRÍQUEZ Ureña, Pedro. *Universidad y Educación*. 3ª ed. México. UNAM. 1987. p. 48.

enseñanza y la educación, requería la adición de un complemento para redondear el significado. Así, se decía *Universitas Magistrorum, Universitas Scholarium, Universitas Discipulorum, Studiorum Universitas, Universitas Creatorum Rerum Multitudo*, etcétera. Alrededor del siglo XIV se empezó a utilizar sólo el vocablo universidad, con el significado exclusivo de comunidad de maestros y alumnos, aún cuando también se les denominaba *Studium, Studium Generale, Universitas Studii, Universitas Collegium*, etcétera.³

Con los elementos que anteceden, puede decirse que la universidad es mucho más que la representación de una entidad social, inerte, acabada; todo lo contrario, la universidad es una realidad actuante, viva, que tiene bajo su responsabilidad la educación superior, la docencia de altura, la investigación en todas sus manifestaciones y la preservación y difusión cultural. Ante esta realidad, se observa la necesidad de que en ella se manifieste en forma plena la autonomía del pensamiento, condición necesaria para que el quehacer universitario pueda desarrollarse lejos de prejuicios y dogmas.

La universidad, adquiere existencia real sólo cuando se integra a la red universal de los buscadores de la verdad; por ello, debe ser la portadora del pensamiento en sus distintas vertientes, mostrando su universalidad. En esta medida, vemos que no puede existir una idea estática, fija, única, de la universidad, ya que esta no es fruto de la imaginación o del talento creativo de un tratadista; es un producto histórico-social, por lo que gradualmente en el tiempo se ha ido redescubriendo y redefiniendo, donde cada definición conlleva una filosofía, un modelo, una concepción de lo que se pretende entender por y que sea la universidad.

Históricamente, la universidad ha desempeñado un doble papel; por un lado, se convierte en la conservadora de la cultura universal, guardian del pasado y, por otro, tiene ante sí el reto de impulsar a la sociedad en busca de un mejor porvenir, indagando y haciendo propuestas para resolver los problemas que le atañen al ser humano.

La universidad aparece en medio de un conflicto entre las dos élites de poder medieval; la iglesia y la monarquía, como una necesidad para crear un derecho que frenara el poder de los grupos antagónicos, por lo que nació como un nuevo poder, independiente de los otros poderes, pero con facultad para mediar en sus conflictos. En sus inicios siempre tienen primacía los grupos clericales para atender a las universidades, eran los hombres más cultos de la época, interesados en ejercer el oficio de pensador y enseñante; además, funcionan sin un reconocimiento oficial, el cual se adquiere a través del tiempo, gozando solamente de un reconocimiento social. Su labor se enfocaba fundamentalmente a proveer cultura general, incluyendo Teología, Filosofía y Artes⁴, por lo que la investigación era poco practicada, al igual que la formación para

³ Vid. HALLIVIS Pelayo, Manuel. "La enseñanza e investigación del Derecho Económico en la Universidad Iberoamericana", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Nos. 154, 155 y 156, julio-diciembre, 1987) p. 194; y TAMAYO y Salmorán, Rolando. *La universidad, epopeya medieval. México*. UNAM, 1987. pp. 110-111.

⁴ Durante la Edad Media el centro de toda la vida europea fue la Iglesia. Controlaba la educación y la ciencia y, en consecuencia, la teología era considerada la más importante de las ciencias. BODENHEIMER, Edgar. *Teoría del Derecho*. México. FCE. 1994. p. 150.

el ejercicio de alguna profesión; no obstante, se preparaban juristas, teólogos y médicos, conjuntamente a los filósofos y literatos. La investigación se orientaba a los institutos.

La jurisprudencia, nombre que se le asignaba al derecho en esa época, es una disciplina asociada indisolublemente a la universidad desde sus inicios, contribuyó a esclarecer el conflicto entre las élites mencionadas, así como, a partir del derecho romano y a la introducción del método dialéctico, a crear una versión europea del derecho, vigente en su mayor parte hasta nuestros días y que impacta al sistema jurídico mexicano. Asimismo, se genera la necesidad de contar con juristas profesionales y, por ende, las escuelas donde se formarían dichos profesionistas, y surgen las universidades.

En estas se empiezan a formar cuadros para satisfacer profesionalmente las necesidades tanto de la Iglesia, del Imperio y de la incipiente administración vinculada a ellos.

En el norte de Italia se crea la primera universidad, la de Bolonia. Su orientación inicial es laica, enfocada al estudio del derecho romano, y más tarde se anexa el estudio del derecho canónico. Como se observa, el estudio del derecho fue el objeto principal de esta universidad, y se dedica a la formación de alumnos.

La Universidad de París, en sus orígenes, dá prioridad a la enseñanza de la teología, la lógica y la dialéctica, en ese orden, y excluye la del derecho. Esta institución, proporciona el primero y más dramático ejemplo en la historia europea de la lucha por la autonomía universitaria frente al dominio eclesiástico. Su población estudiantil era constituida por profesores en formación.

En Padua, se constituye la universidad con tres colegios de doctores⁵: el de los juristas (1222); el de los médicos y artistas (1250) y el de los teólogos (1363). Su enfoque principal es hacia el estudio de la jurisprudencia, lo que permitió a los juristas ejercer un dominio casi absoluto en la gestión universitaria.

Por su parte, la Universidad de Oxford, en Inglaterra, fortalece y da primacía a la formación en matemáticas y en ciencias naturales, disciplinas en las que alcanza un gran reconocimiento.

Corresponde a la Universidad de Nápoles, en Italia, ser la primera que se funda por un acto imperial, emitido por el emperador Federico II en 1224, con la pretensión de formar juristas al servicio del imperio, dotados de una preparación adecuada a los intereses a que debían servir⁶.

⁵ En las primeras épocas de la universidad (entendida como institución universal), solamente se otorgaba el grado de doctor ya que los estudios conducían a una posición social de altos conocimientos y de responsabilidad mayor frente a las cofradías de artesanos que se ocupaban de todos los menesteres de una sociedad relativamente sencilla. PARENT Jacquemin, Juan María. "Una duda: ¿Posgrado o estudios avanzados?", en *La Mora. Órgano Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 19, diciembre, 1995). p. 17.

⁶ Vid. TAMAYO. *Op. Cit.* Varias páginas; ORTÍZ Gutiérrez, Pedro Antonio. "La formación académico-profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturaleza", en DIAZ Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (Coordinadores). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México. UNAM-Coordinación de Humanidades-CESU. 1997. pp. 132, 134 y 135; VALLE, Víctor M. "Reflexiones

En general, su estructura se ha mantenido vigente, integrada en escuelas y facultades independientes, organizadas federativamente y ejerciendo el monopolio docente; dirigidas por un rector y un consejo, constituidos colegiadamente. Sin embargo, tal parece que dicha estructura ha empezado a resquebrajarse. La universidad medieval se estancó, se paralizó en algunas sociedades, se dejó corromper por las ventajas económicas que se proporcionaban a sus integrantes con la intención de mantener o conservar lo existente y ello era el privilegio, por lo que se convirtió en un obstáculo para el desarrollo que antes había incitado: la ciencia se volvió oficial, subyugada, encadenada y, por lo mismo, estéril y condenada a perecer; el conocimiento se volvió rutinario, defensor de la tradición académica y social.

Pero, la historia continua y la universidad debe transformarse, los hombres de ciencia formados en la universidad se agrupan, forman grupos, sociedades, asociaciones, no importa el nombre sino el fin, y surgen las academias científicas en el siglo XVI.

Ante el advenimiento de los *Estados Nacionales* y la aparición, crecimiento y desarrollo de la burguesía en Europa, las universidades modifican su concepción y su quehacer, ahora deben dar prioridad a la formación de profesionales, capaces de cumplir como funcionarios y especialistas en una actividad del Estado o del sector productivo, asegurando asimismo un nuevo tipo de dominación social. Sin embargo, retoman el dominio y control ejercido por la Iglesia, lo que nuevamente las somete a una etapa oscurantista.

La segunda mitad del siglo XVIII es un período decisivo, no el más brillante, para el desarrollo de las universidades. Sufren transformaciones que darán lugar a nuevas formas de organización de la educación superior, acercándose más a los sistemas que hoy conocemos, constituyéndose en la sede institucional para la creación del conocimiento.

En la universidad de fines del siglo XVIII y principios del XIX, la facultad de teología perdió importancia; la de medicina conservó su papel como centro de capacitación en una rama aplicada del conocimiento científico; la de filosofía abordó el estudio de las diversas y modernas estructuras del conocimiento; la de derecho, continuo preparando profesionales, sin atreverse a rebasar viejas concepciones⁷. Se combinó la investigación con la idea de la enseñanza.

En la última mitad del siglo XX, con el inicio de la era posindustrial, la universidad debe dar respuesta a una sociedad orientada por los servicios y al rápido crecimiento de la industria que requiere de la ciencia respuestas rápidas, tecnológicas, aplicadas a problemas concretos. Surge, así, el dilema de decidir entre la educación universitaria

sobre autonomía universitaria", en *Universidades. UDUAL* (México, Año XXV, Tercera Serie, No. 100, julio-sept., 1985). p. 133; y, GONZÁLEZ, Enrique. "La organización de los estudios durante el primer siglo de la Real Universidad de México", en KRAUZE, et. al. *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad de México*. México. UNAM. 1986. p. 78.

⁷ Vid. WALLERSTEIN, Emmanuel (Coordinador). *Abrir las Ciencias Sociales*. México. Siglo XXI. 1996. p. 9.

enfocada a la formación de élites dirigentes, a la formación de recursos técnicos o a la formación de grandes masas de la población para el ejercicio profesional. En cualquiera de estas modalidades, surge el papel del Estado como rector del sistema educativo.

La tendencia vigente en Europa, se traslada a Latinoamérica y provoca que las universidades surjan con una marcada tendencia elitista, desconocedoras o, cuando menos, desvinculadas de sus propias realidades nacionales.

Nacen en el siglo XVI las primeras universidades, con una orientación heredada de la colonia española y con la finalidad de preparar funcionarios al servicio de la Corona. Posteriormente, como una expresión de dependencia, se han recibido diversos modelos académicos universitarios, destacando los siguientes: el napoleónico, el humboldtiano y, más recientemente, el norteamericano, basado en un modelo conductual psicológico.

El primer modelo, de la colonia, estaba determinado por los intereses de la Corona, representados por los colonizadores, y el objetivo central era formar recursos humanos en Teología, Medicina, Leyes y Artes.

El modelo napoleónico ha sido el más influyente en la vida universitaria. Se caracteriza por recalcar la enseñanza y la transmisión de conocimientos concebidos como ya construidos y acabados. Su estructura se caracteriza por una organización federativa de organismos independientes y autosuficientes, sin relación entre sí, denominadas escuelas y facultades; estas últimas, con cierta frecuencia, viven en un sistema de competencia entre sí que reproducen hacia las escuelas. El gobierno es de carácter central. Promueve las profesiones liberales⁸.

La universidad latinoamericana empieza a gestarse con la llegada de los primeros misioneros al continente, los cuales crean colegios, seminarios y universidades. Como es obvio, la tendencia educativa era dictada por la Iglesia, cuyo propósito era formar sacerdotes y dar educación institucional a los hijos de los españoles y, en pocos casos, para educar a los indígenas. Se enseñaba, principalmente, teología y latín, ambas con un enfoque religioso y las primeras cátedras laicas fueron jurisprudencia y medicina, luego, minas.

En 1536, Fray Juan de Zumárraga solicitó a los reyes de España la fundación de una universidad, lo que fue apoyado por Fray Bartolomé de las Casas (1539) y el cabildo de la Ciudad de México (1543), petición a la que accedió el Rey Carlos V, en cédula expedida en Toro el 21 de septiembre de 1551, quedando bajo la jurisdicción de la de Salamanca, la cual funcionaba acorde al modelo de la Universidad de Bolonia. Nació así la Real y Pontificia Universidad de México, que inició sus actividades el 3 de junio de 1553, dividida en las facultades de Teología, Derecho Canónico, Derecho Civil y Artes,

⁸ Para mayor información sobre la Universidad Latinoamericana *Vid.* EZCURRA, Ana María; Cayetano de Leya y Carlos P. Krotsh. *Formación docente e innovación educativa*. México. Ed. Patria. 1995. p. 119; GARCÍA Laguardia, Jorge Mario. *La Universidad Latinoamericana y la formación de los juristas*. México. UNAM. 1975. p. 5; e HINESTROSA, Fernando "Nuevos sistemas de enseñanza jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, julio-diciembre, 1987). p. 53.

en las que se otorgaban los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor. Este último no se otorgaba en la de Artes.

Antes, en 1538, se estableció la Universidad Imperial y Pontificia de Santo Domingo; conjuntamente a la de San Marcos de Lima, en Perú, y luego, continúan otras en Guatemala, Colombia, Cuba, etcétera.

La Universidad en México, durante el siglo XIX, fue considerada como botín de los grupos en el poder: conservadores y liberales. Los primeros pugnaban porque la iglesia dirigiera la educación; los segundos no lo aceptaban. Los primeros, sin embargo, se dividen y el clero liberal retoma el control de la educación creando seminarios y colegios. La Universidad de México, mientras tanto, se vio envuelta en los vaivén de los grupos políticos acumulando un total de cuatro ocasiones en que fue clausurada y vuelta a abrir, hasta que en 1910 se abrió para continuar vigente.

En México se considera el año de 1910 como el de inicio de la universidad moderna, cuando con intervención de Justo Sierra se da creación a la Universidad Nacional de México, como un centro que aglutine la vida intelectual, la coordine, le dé difusión y pugne por su perfeccionamiento.

“La Universidad tiene por función crear hombres de ciencia, hombres de saber en toda la extensión de la palabra; hombres que puedan, que tengan la facilidad que una selección sucesiva pueda darles, para adquirir los más altos elementos de la ciencia humana, para propagarla y para crearla”⁹, dijo en el texto de la iniciativa para crear la universidad.

Esta universidad, ha tenido cuatro leyes que han regido su ser y función: la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de 1910; Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de 1929; Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México de 1933; y Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México de 1945 y vigente a la fecha.

Las universidades de provincia, en lo general, surgieron y se han desarrollado bajo el modelo de la actual Universidad Nacional Autónoma de México, al igual que la mayoría de las privadas.

En el proceso evolutivo de la universidad mexicana, pueden apreciarse dos etapas definidas: antes de 1910 y después de este año. El criterio seguido obedece a lo que se ha denominado implantación de la universidad moderna. En este sentido, la primera etapa registra solamente tres instituciones con carácter de universidad¹⁰: la de México, la de Guadalajara y la de Yucatán. La segunda etapa se inicia con la reapertura de la Universidad Nacional de México y continúa en 1917 con la Universidad Michoacana de

⁹ *Apud.* ALVARADO, María de Lourdes. “Reconsideración sobre los orígenes de la Universidad Nacional de México”, en KRAUZE. *Op. Cit.* p. 105.

¹⁰ La educación superior en el país era ofrecida por otro tipo de instituciones, como los colegios civiles y los institutos literarios.

San Nicolás de Hidalgo, San Luis Potosí (1923) y la de Guadalajara (1925). De 1930 a 1948 surgen las universidades de Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Colima, Sonora, Sinaloa y Veracruz. En los años cincuenta se establecieron las de Querétaro, Morelos, Chihuahua, Oaxaca, Estado de México, Tamaulipas, Durango, Coahuila, Campeche, Baja California, Tabasco, Guerrero e Hidalgo. El resto de universidades fue creada en las décadas de los sesentas y setentas, haciendo a la fecha un total de 88 universidades: 39 públicas y 49 particulares. De las públicas 36 son autónomas. Entre todas las universidades públicas ofrecen un total de 447 programas de licenciatura.¹¹

El crecimiento universitario, tanto de instituciones como de matrícula, es un movimiento correlativo al registrado a nivel mundial a partir de 1950. En su interior, desde su surgimiento y hasta el momento, motivadas por su estructura y funcionamiento, han sido instituciones con una clara tendencia al cuestionamiento, al análisis, a la síntesis y a la formulación de nuevos modelos de conocimiento. Por ello, están destinadas a perdurar, a fortalecerse, ya que el conglomerado social precisa de contar con esta institución generadora de pensamiento propio, transformadora y con proyección hacia la vida social, en un marco de libertad, donde puedan converger diversas ideas y creencias, matizadas por un alto espíritu humanista.

Por lo anterior, hablar del presente y del futuro de la universidad no tiene límites, por la gama tan amplia de tópicos que le son propios.

3.2 Caracterización

Para ubicar las características de la universidad debe partirse de entender que no existe un sólo modelo o una sola ideología para hacerlo, sino que existen diversas concepciones acerca de qué es, su papel, su historia, su futuro.

Como punto de partida, debe considerarse a la universidad como una institución ligada al proceso de esclarecimiento de la verdad, a la cual se acerca por medio de la investigación y la docencia; la indagación, la enseñanza y el aprendizaje como quehaceres primordiales en la vida universitaria, son los vínculos de acercamiento a la verdad, son los procesos que sirven para buscarla, ir tras ella. A la vez, esa búsqueda de la verdad es lo que vincula estrechamente a la universidad con la sociedad y viceversa, influyéndose recíprocamente, simbióticamente.

La universidad no puede permanecer al margen del acontecer social, de su devenir histórico, por lo contrario, le corresponde despertar, inculcar, promover y crear la conciencia de un trabajo comunitario, justo, solidario y en busca del beneficio social.

¹¹ Vid. ARREDONDO Galván, Victor Martiniano. "El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades estatales. Hacia un sistema nacional universitario", en POZAS H., Ricardo. *Universidad Nacional y Sociedad*. México. UNAM-CIIH-Porrúa. 1990. p. 243; CASTREJON DIEZ, Jaime. *La educación superior en México*. México. Edicol. 1979. pp. 280-281; OCAMPO Ramírez, Antonio. "Ley Federal del Trabajo. Adición de un Capítulo al Título Sexto. Dictamen Primera Lectura, Cámara de Senadores", en BARQUIN Alvarez, Manuel e Ignacio Carrillo Prieto. *La regulación del trabajo en las instituciones autónomas de educación superior*. México. UNAM. 1984. p. 301; ORIA Razo, Vicente. "La educación universitaria" *El Sol de Toluca* (16 de mayo de 1996). p. 2, Sección B; y, OSBORN II, Thomas N. *La educación superior en México*. México. FCE. 1987. pp. 31 y 36.

Entonces, al hablar de la universidad debemos remitirnos a la generación, preservación, transmisión, difusión y extensión del conocimiento, siempre al servicio de la sociedad, generando una dinámica de cambio acorde a las exigencias temporales, territoriales y humanas existentes. Por ello, no es posible hablar de la universidad como algo inerte, estático, acabado; no es un depósito inanimado de cultura o de libros, sino que se conforma, antes que nada, por hombres vivientes, llenos de vitalidad y expectativas, por lo que debe ser pensada y realizada como una comunidad que dialoga sobre la naturaleza del hombre, de la sociedad y de la cultura.

La universidad debe ser un espacio social libre, donde coexistan ideologías diversas y, por lo mismo, abierto a la crítica, que permita el desarrollo pleno de la capacidad de trascendencia social del individuo, se preserven sus valores y principios y se propicie su tránsito hacia estadios de mayor significación y alcance.

La universidad que se viene caracterizando es la pública, que es la única que admite en su seno la pluralidad de enfoques y opiniones, que sustenta la libertad de cátedra y de investigación y que permite cultivar la ciencia, las artes y las humanidades sin un carácter mercantil. No obstante, puede decirse que a la fecha coexisten universidades con las siguientes características:

- El conjunto de universidades conforma el denominado *subsistema* universitario de la educación superior.
- Por el acto que les da origen; pueden clasificarse en *estatales, particulares y autónomas*.
- Por la tendencia del proceso de acercamiento al conocimiento que siguen, pueden ser: *tradicional o conservadora; modernizante, palanca y motor del desarrollo económico; democrática; y, humanista-espiritualista*.¹²

Sin embargo, sea cual sea su caracterología, la universidad debe concebirse como responsable de formar a los hombres y a las mujeres en el arduo camino del pensamiento, ya que no es una condición necesaria que se les enseñe a hacer algo, esto es un medio y lo otro un fin. Esta institución debe enseñar al hombre a pensar, a aprender a ser y a vivir, que es lo fundamentalmente humano. Asimismo, debe verse la formación universitaria como proceso integrador en la búsqueda de encontrar la mejor forma de aprehender la realidad, como un laboratorio del quehacer científico. La conciencia de los universitarios debe aceptar con plenitud que la universidad del futuro se inicia hoy.

Por otro lado, debe observarse que la universidad es una institución que forma

¹² Vid. HIRSCH Adler, Ana. *Investigación Superior. Universidad y Formación de profesores* 3ª ed. México. Trillas. 1990. pp. 6, 53 y 54; BUENO, Miguel. *La autonomía universitaria*. México. UNAM. 1975. p. 9; y, MENDOZA R. Javier. "Vinculación universidad necesidades sociales: un terreno en confrontación", en POZAS. *Op. Cit.* p. 299.

parte de un sistema educativo y que, en consecuencia, esta bajo el dominio del Estado, el cual la financia, le reconoce los títulos y grados que otorga, por lo que no puede ser totalmente independiente. Es un organismo social condicionado por un contexto con el cual debe interactuar, legitimando su existencia y acorde a las reglas del juego que la dejan existir y desarrollarse.

Tratando de caracterizar diversos modelos de universidad, se observa que en México coexisten cinco tendencias en la actualidad: napoleónico, alemán, inglés, norteamericano y latinoamericano.

El primero, concibe a la universidad al servicio del Estado, entendido como poder central, y de la ideología que le caracteriza. Tiende a la ilustración aplicada de sus estudiantes donde se les enseña una profesión libre avalada con un título general. Sitúa las tareas docentes, investigativas y extensoras, en organismos estancos y particularizados: las facultades.¹³ Es conservadora y tradicionalista.

La universidad al servicio de la sociedad no de los hombres, es el principio que fundamenta la versión alemana. Es una comunidad de investigadores, cuya finalidad es la aspiración de la humanidad a la verdad, concibiendo la unidad de la enseñanza con la investigación en el seno del universo de las ciencias fundada en la libertad académica. Mediante la investigación permanente, libre de profesores y alumnos, buscan la recreación del conocimiento científico y humanístico, por ello la universidad no es una escuela, sino una comunidad de personas interesadas en el espíritu, en su desarrollo y, en caso de que la libertad individual así lo decida, en la realización de una función trascendente en la sociedad. La actual universidad alemana, continua rigiéndose por este modelo, llamado humboldtiano, propiciando como algo indisoluble la unidad entre la investigación y la enseñanza.¹⁴

Para el modelo de universidad inglesa, esta es solamente un medio de educación donde se considera a la investigación y a la ciencia en un nivel de excelencia y la cultura universal tiende a unificarse. Se da mayor importancia al saber que a la ciencia y aún más a la educación, de manera que el individuo esté en condiciones de ser libre para adquirir el saber. Importa conocer bien y no mucho, con la idea de que la educación liberal permita formar al hombre de espíritu amplio, abierto y tolerante. Por último, es conveniente destacar el papel que desempeña el sistema de tutorías, al cual se le da demasiada importancia en la formación universitaria.

En Norteamérica, la universidad otorga un lugar preferente a la investigación, pero no a la investigación como fuente de conocimiento, sino como fuente de progreso, por lo que esta inmersa en una concepción que toma como referente teórico y empírico el proceso creativo y la innovación. Se enfoca más hacia la acción y esta al servicio de la

¹³ MOLINA Piñero, Luis. "Docencia e investigación en el posgrado de la Facultad de Derecho". (s.p.i.) p. 47; y WITKER V., Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*. 3ª ed. Toluca, Méx. UAEM-Facultad de Derecho. 1982. p. 70.

¹⁴ MOLINA, *Ibid.* y FERRER Pi. Pedro. "Concepciones de la universidad", en *Cuadernos de formación docente*. No. 25. 1988. pp.7-8.

sociedad, entendida como la comunidad y no al del Estado ni de una clase social en particular. Se basa en la trilogía Universidad-Administración-Industria, por lo que esta plenamente inmersa en la vida real y en relación permanente con las empresas y con todas las fuentes de riqueza, de las que saca los fondos que necesita para hacer frente a sus gastos, por lo que su condición de autonomía es casi inexistente. De alguna manera, el modelo se ha denominado universidad-empresa.¹⁵

La universidad en Latinoamérica es un modelo típico, híbrido, que toma elementos de las anteriores, adaptándolos a la idiosincracia de cada uno de los países del continente, así como a las condiciones políticas y sociales que les son propias. Las universidades son estatales en su mayoría y dotadas de autonomía, por lo que pueden actuar con ciertos márgenes de libertad; preocupadas por la formación teórica más que práctica; la investigación se rige más por el idealismo; preocupadas por la sociedad circundante y como consecuencia, tienden a constituirse como factores de cambio y en conciencia de la Nación; atienden más a la división vertical, entendido como saber especializado, que a la horizontal, es decir, con un enfoque hacia lo cultural.

Esta coexistencia se ha visto dominada por el modelo napoleónico en la universidad mexicana, pero ello debe cambiar, ya que el conocimiento que promueve es disociado y, por tanto, es desfavorable para el progreso verdadero, al conducir solamente a la aplicación técnica de conocimientos adquiridos en otros lugares, a aumentar la dependencia económica y a diluir la cultura nacional.

Las universidades públicas en México son, en su mayoría, creadas por un decreto expedido por el gobierno federal o estatal, conforme a lo estipulado en la legislación vista en el capítulo anterior. Pueden o no estar dotadas de autonomía; en este segundo caso, se presenta la intervención del gobierno en los procesos internos institucionales, como la elección de las autoridades.

Es indudable que la universidad es una institución pública y social, abocada al desarrollo y transmisión del conocimiento, que requiere de un ambiente de libertad para el desarrollo de sus funciones y el logro de sus fines, mismo que debe a su vez, garantizar a sus integrantes, profesores, alumnos y trabajadores administrativos, en el entendido de que ellos son los elementos que fundamentan la calidad, la tradición y el prestigio de las funciones sustantivas y adjetivas que la sociedad le ha encomendado y que constituyen su razón de ser.

Jorge Carpizo, concibe a la universidad como plural, democrática, crítica y propositiva, entendiendo por cada uno de estos términos lo siguiente:

- a) La Universidad es plural, porque es un espacio donde se discuten todas las corrientes de pensamiento y en donde se encuentran las más diversas posiciones, actitudes, tendencias, estilos y afanes.

¹⁵ FERRER. *Ibid.* pp. 11-13.

- b) La Universidad es democrática, porque abre sus puertas a cualquier estudiante sin distinción de ideología, posición socioeconómica o nacionalidad y permite y estimula la movilidad social. Además, es democrática porque permite el libre juego de las ideas, acepta y da avance a la disidencia y orienta mediante la concertación sus tareas.
- c) La Universidad es crítica y ejerce la autocrítica. En el primer caso, a fin de coadyuvar en el destino y perfeccionamiento del país, y en el segundo, para transformarse continuamente adecuándose a las necesidades sociales y adelantándose inclusive a ellas, a efecto de cumplir de mejor manera con sus funciones.
- d) La Universidad es propositiva, porque ofrece soluciones y plantea alternativas para superar la problemática nacional. Tiene que ser una universidad preocupada por la sociedad, capaz de entenderla e impulsarla.
- e) La Universidad debe, además, estar muy cerca del pueblo de México, porque es él quien la nutre de recursos y quien le ha confiado la formación de sus cuadros.¹⁶

Como se ve, a la universidad se han encomendado tareas sociales de las más nobles, tales como la formación de recursos humanos, aptos para dirigir los destinos del país, crear, desarrollar y definir la ciencia y la cultura, así como contribuir al desarrollo nacional mediante el estudio y planteamiento de soluciones a los problemas.

A las encomiendas anteriores, deben agregarse aquellas que emanan del artículo tercero constitucional, tales como el carácter laico, la procuración del mejoramiento socioeconómico y cultural del pueblo, la conservación de los valores nacionales y el fortalecimiento de las bases para la convivencia humana. Asimismo, deben mencionarse sus fines y funciones: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura.

Por las condiciones de existencia que han privado en la universidad pública, puede señalarse que surgió, se desarrolló y continúa viviendo con una orientación más próxima a la crítica que a la ciencia, aun cuando no pierde su carácter de centro de desarrollo de esta disciplina. En ellas, cuando uno de sus integrantes es "capaz" de abstenerse de emitir un juicio o una opinión, es una contradicción, ya que por definición y por vocación el universitario debe ser crítico.

La universidad, para cumplir con su papel de formadora de sujetos pensantes, críticos, debe fundar su quehacer en los siguientes principios: libertad de cátedra, libertad de investigación, libre examen de las ideas y libre discusión de las ideas, todos ellos delimitados dentro de la esfera de la autonomía.

¹⁶ *Apud.* RUIZ Massieu, Mario. *El cambio en la Universidad*. 2ª ed. México. UNAM. 1987. pp. 42-43; y MORENO, Rafael. *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*. México. UNAM. 1990. pp. 100 y 107.

Dichos principios deben agruparse en uno sólo: libertad académica, porque donde falta esta, tienden a cerrarse los caminos que llevan a la verdad, que llevan a la creatividad, incurriendo en posiciones dogmáticas y estas representan la muerte de toda cultura. El ejercicio de las libertades de cátedra y de investigación, así como el libre examen y discusión de las ideas, son responsabilidad de la universidad y de los universitarios para buscar el conocimiento con criterio científico en todas las concepciones, doctrinas y posturas; para generar, preservar, rescatar y perfeccionar el saber; para elegir los caminos que mejor convengan al desarrollo del humanismo, la ciencia, la tecnología, el arte y otras manifestaciones de la cultura; y para estudiar, desarrollar y aplicar estos últimos con actitud crítica e innovadora.

La libertad de cátedra e investigación implica que el académico no se vea coaccionado directa o indirectamente por dirigismos emanados de autoridades académicas o extra académicas, ni por dogmatismos, ya que esta es un derecho inherente a la función que desarrolla en busca de la verdad, en su difusión, y que solamente debe subordinarse al debido respeto y amor a los demás. El cultivo de la inteligencia para el ejercicio de la ciencia requiere de esta libertad, abriéndose a la diversidad académica y promoviendo la función crítica y el desarrollo del pensamiento independiente.

La universidad es una entidad de docencia y de crítica, de investigación y de análisis, de búsqueda de la verdad; su pluralidad esta constituida en el hecho mismo de que la libertad de cátedra implique la introducción de todas las corrientes en el plano de la exposición de las tesis. Por este principio, se permite el estudio y la discusión libre de las diversas corrientes del pensamiento científico, de los hechos históricos y de las teorías sociales y políticas en las aulas universitarias, debiéndose ajustar al criterio de la objetividad señalada en sus propios fines académicos y culturales. Se expresa, asimismo, en la libertad para que el académico elija sus objetos de estudio y los contenidos de su enseñanza, para que revise, juzgue y critique las teorías científicas o sociales sobre las que tradicionalmente se habían apoyado estas actividades, liberándose humana y académicamente y promoviendo el diálogo científico, ya sea mediante las publicaciones impresas o en la concurrencia a eventos con grupos de pares.

El libre examen y discusión de las ideas, son prerrogativas que se atribuyen al universitario para elegir, con independencia intelectual, un objeto de análisis, comprensión y crítica o discutir y cuestionar u opinar sobre el mismo, a través de las diferentes concepciones y criterios del saber, sin subordinarse a creencias ni a disposiciones que impongan formas de pensamiento o expresión.¹⁷

Para concluir este apartado de caracterización de la universidad pública, debe señalarse que esta institución debe asumir conscientemente su función de liderazgo en la

¹⁷ *Ibid.* FERRER, *Op. Cit.* pp. 18 y 19; BARQUIN, *Op. Cit.* pp. 117, 218 y 219; *La Universidad en el Mundo. UNAM.* (No. Esp. 16, diciembre 1977-marzo 1978). p. 301; PARENT Jacquemin, Juan María. *La libertad y su aplicación en la cátedra.* Toluca, Méx. Universitas Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. Octubre. 1995. Varias páginas; y, *ESTATUTO Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 1996. pp.7-8.

opinión pública, buscando formar la conciencia política de los ciudadanos; debe concebirse y actuar como comunidad académica pensante de vanguardia; debe ejercer plenamente su autonomía; y, en resumen, debe preocuparse por dar respuesta a las inquietudes que la sociedad ha generado en su nombre.

Como características que se desprenden de lo general y que, por la importancia que adquieren en el contexto de la universidad pública, definen de manera específica el ser y el deber ser de estas instituciones, a continuación se analizan los siguientes aspectos: la autonomía, la descentralización, los fines y las funciones que como atributos les competen.

3.2.1 La autonomía

Tratar acerca de este tema, es abrirse a un espacio lleno de contradicciones, delimitaciones, enfoques-políticos, académicos, administrativos, jurídicos; es decir, con la autonomía y contra la autonomía existen diversas acepciones, atendiendo a su historia, grupo, ideología, etcétera.

La autonomía universitaria es uno de los conceptos que mayor importancia y controversia han adquirido, cuando menos en la segunda mitad del siglo que esta por concluir. Ha originado discusiones con matices académicos y políticos, orientadas a definir el rumbo de la cultura, de la ciencia y en un sentido amplio, del conocimiento, así como del desarrollo de las propias instituciones de educación superior.

Este atributo de la autonomía, nace como un principio indispensable para buscar que las universidades fuesen democráticas y críticas, lo que significa que su ámbito de incidencia lo constituye la esencia misma de la universidad. Desde su nacimiento y hasta nuestros días, sin embargo, se ha convertido en un elemento que es preciso definir, ya que a partir de ello se desprenderán las funciones que deberían desempeñarse a nivel institucional. Su concepción ha estado invadida, históricamente, de las corrientes ideológicas y políticas que han regido en las instituciones de educación superior las que, en ocasiones, son aceptadas por el Estado y, otras veces, han constituido verdaderas versiones antagónicas.

El propio Estado carece en su aparato legislativo y normativo de una concepción que pudiera considerarse oficial, lo que ha permitido caer en un juego de palabras e interpretaciones acordes a los grupos que se interesan en hacer uso del término y sus implicaciones. La palabra autonomía, entonces, es controvertida y, por consiguiente, incomprendida para la generalidad, ya que la "comprensión" es sólo para quienes comparten una posición ideológica.

La autonomía universitaria surge con el propósito no de separar a la universidad de la sociedad y del Estado; al contrario, nace para establecer las reglas del juego social y político entre la Universidad y el Estado. Se crea como producto de un deseo

externalizado por profesores y alumnos: la necesidad de crear un orden democrático y racional al interior de la universidad y en sus relaciones con el exterior, rompiendo con el predominio de castas y las pequeñas oligarquías que formaban los que detentaban el conocimiento; es decir, se buscaba minar la influencia del grupo en el poder.

El Estado solamente debería limitarse a suministrar los recursos materiales necesarios para su funcionamiento, debiéndose abstener de señalar lineamientos para regir la vida interior de estas instituciones.

Como dato histórico relevante, debe recordarse que la autonomía como condición intrínseca a la universidad, se remonta a las primeras instituciones de este tipo que surgen en la Edad Media. La primera que la obtuvo, fue la Universidad de París en 1229, siguiéndole la de Bolonia en 1231.

En la concepción de universidad pública que se maneja en América Latina, se considera consustancial a la condición universitaria; es decir, a los fines y funciones que debe cumplir, la existencia formal y material de la autonomía. Se dice, por lo tanto, que los gérmenes de la autonomía universitaria están en los orígenes mismos de la universidad.¹⁸

Como un movimiento autonomista, considerado el primero y más importante en el continente, se reconoce el efectuado en la Universidad de Córdoba, Argentina, donde se toman como bandera los siguientes postulados: independencia económica y política del gobierno; participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad; vinculación de la universidad con la problemática de la sociedad; considerar a la universidad como científica, creativa, libre y al servicio del desarrollo nacional independiente. Todo esto se plantea en el *Manifiesto Liminar*, más conocido con el nombre de *Manifiesto de Córdoba*.

Sin embargo, es importante aceptar, sin dejar de reconocer la valía del movimiento citado, al que se sumaron posteriormente otros, que la separación plena entre Estado y Universidad solamente es un mito, ya que ambos comparten responsabilidades para responder a las necesidades presentes y prever las futuras de la Nación. Dice Bueno:

La subsistencia del estado es necesaria y correlativamente dialéctica frente a la universidad; el primero, porque la comunidad pública exige normar y circunscribir las libertades, y la segunda, porque esa comunidad debe alcanzar el más amplio progreso en un régimen de libertades. Entrambas se requieren inexorablemente; no se entiende a la universidad sin libertad, pero al mismo tiempo hay que reconocer la necesidad de circunscribirla, como lo demanda la exigencia pragmática del convivio en los

¹⁸ Vid. WITKER, Jorge. "Presentación", en *La autonomía universitaria en América Latina. Volumen II*. México. UNAM. 1979. p. 8; CASTREJON. *Op. Cit.* pp. 49, 52 y 53; BUENO. *Op. Cit.* p. 3; ARREDONDO. *Op. Cit.* pp. 226 y 230; VALLE. *Op. Cit.* pp. 131, 132 y 144; y, "DECIMATERCERA y décimacuarta audiencias de la Comisión Especial del Consejo Universitario para la reforma de la Legislación Universitaria". *La Universidad en el Mundo*. (No. Especial 14, junio, 1978). pp. 60 y 128.

términos que se encuentran a la base de toda legislación. Se trata, en última instancia, de la correlación dialéctica entre el estado y la universidad que, para funcionar correctamente, debe entenderse en su momento y ubicarse en el entrecruce de coordenadas que representan dinámicamente cada etapa y cada momento histórico de una colectividad.¹⁹

No puede hablarse, como se observa, de una dicotomía entre dos entes separados, sino todo lo contrario, debe tratarse de dos instancias que dan respuesta a la estructura del todo social, que se necesitan para vivir, para perdurar; viven simbióticamente. El Estado le proporciona a la universidad recursos para su funcionamiento y esta, le regresa, o debe regresarle, hombres formados en la cultura superior, en la ciencia, en la técnica y en el humanismo, con capacidad para atender diversas tareas del quehacer social.

En México, acorde con el régimen constitucional, la universidad es pública, en su mayoría, lo que provoca que las propias instituciones autónomas deban ajustarse a los principios contenidos en el artículo 3º de la Constitución.

Reconocen los tratadistas que en México el movimiento que concluye con la expedición de la Ley Orgánica de 1929, que consagra como autónoma a la Universidad Nacional de México, es el más significativo. Sin embargo, también pueden citarse los siguientes antecedentes: la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México de 1910; el debate de la Cámara de Diputados sobre el dictamen que consulta la no supresión de la universidad, efectuado en 1912; el proyecto de ley que autoriza la autonomía de la Universidad Nacional de México, presentado en 1914. Debe destacarse la iniciativa presentada por la Federación de Estudiantes de México ante la Cámara de Diputados, en 1923, donde se plantean aspectos como: la autonomía para la Universidad Nacional en lo referente a su estructura técnica; facultades para nombrar y remover maestros y empleados; disposición libre del presupuesto y dominio de los inmuebles.²⁰

La característica principal de todos estos intentos por lograr la autonomía, lo fue el hecho de convertirse en entidades descentralizadas del Estado, con capacidad para establecer por sí mismas las normas académicas, políticas y administrativas que las deberían regir, sin permitir la ingerencia del Estado en estos campos. Este reclamo alcanza su expresión legal en la Ley Orgánica del 5 de junio de 1929, sólo que en forma completamente restringida.

La universidad quedó supeditada al Estado en los aspectos de gobierno, administrativo y económico. Por ejemplo, la Ley otorgaba al Ejecutivo el control directo para designar al rector, le confería amplios poderes de veto sobre las resoluciones del Consejo Universitario, en materia de admisión de alumnos, de revalidación de estudios,

¹⁹ BUENO. *Op. Cit.* p. 17.

²⁰ PEREZNIETO Castro, Leonel. "Notas para el estudio jurídico del concepto de autonomía, durante 1917, en la Universidad Nacional de México", en *La autonomía... Op. Cit.* pp. 316-362; y, ARREDONDO. *Op. Cit.* p. 234.

de reglamentos universitarios, etcétera. Cualquier cambio en la estructura universitaria, debería turnarse al Poder Legislativo para su aprobación.

La consolidación de la autonomía se logra en 1933, cuando la Universidad Nacional de México, inicia la elaboración interna de sus propias normas y ejerce el derecho de organizarse y nombrar a sus autoridades en la forma que ella misma determine. El primer Estatuto de la Universidad Nacional se dicta el 14 de junio de 1934. Se mantuvo, no obstante, el papel rector del Estado, al cual no ha renunciado ni lo hará, ya que al reconocer el ámbito de la autonomía, le fija límites dentro del orden legal nacional.²¹

Como actos más recientes vinculados con el movimiento por la autonomía, se observa que en 1972 el Presidente de la República ofreció enviar al Congreso de la Unión una iniciativa de Ley para elevar a la calidad de garantía constitucional el reconocimiento y respeto a las universidades del país, por medio de reconocerles y legitimar su condición de autónomas. En ese mismo sentido, el 11 de octubre de 1979, el Presidente de la República en turno, envió una iniciativa a la Cámara de Diputados para modificar la fracción VIII del artículo 3º de la Constitución, con el fin de consagrar el principio de la autonomía universitaria en la propia Carta Magna.

El resultado, fue la adición de la fracción VIII²², en la que se definen los términos de la autonomía concedida a las universidades y demás instituciones de educación superior que se encontraran en el caso, siendo los siguientes:

- a) Facultad y responsabilidad para gobernarse a sí mismas.
- b) Realizar sus fines: educar, investigar y difundir la cultura.
- c) Respetar la libertad de cátedra y de investigación.
- d) Respetar el libre examen y discusión de las ideas.

En la parte final, se prevé que las relaciones laborales del personal académico y administrativo se rigen por las disposiciones del apartado A del artículo 123 de la propia Constitución y en congruencia con lo dispuesto en la Ley Federal del Trabajo.

A partir de esta fecha, la autonomía universitaria adquirió el carácter de garantía constitucional.

En la fracción VIII, se deja ver claramente que la autonomía no se restringe solamente a la libertad de cátedra y de investigación como expresiones de una potestad

²¹ PINTO Mazal, Jorge. *El Consejo Universitario UNAM*. México. UNAM. 1973. pp. 4, 7 y 9. (Deslinde, No. 39); GONZÁLEZ del Rivero, Bertha Elena. *La autonomía universitaria y sus implicaciones laborales: 1929-1933*. México. UNAM. 1989. p. 196; y, PÉREZ Azcué, Irma Irene. "La planeación de las Universidades Públicas en México", en *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM. No. 4, Octubre, 1994). pp. 12-13.

²² En el capítulo anterior, lo vimos como tercera reforma al artículo 3º Constitucional. Su entrada en vigor data del 10 de junio de 1980.

personal, alcanzando la categoría de un derecho colectivo. El autogobierno universitario, permite resolver colectivamente los problemas, en un clima democrático y promotor de diversos canales de participación abierta a los integrantes de su comunidad.

El texto que se viene comentando, nos deja ver dos dimensiones de la autonomía:

- I. Académica. Esta permite la existencia de diversas organizaciones colegiadas de profesores, de alumnos y mixtas, donde se señalan las líneas de trabajo que han de seguir la investigación, la docencia y la difusión de la cultura. Se rige por la autodeterminación de sus integrantes y permite el libre examen y discusión de las ideas.
- II. Jurídica. Esta significa la capacidad que tiene la universidad para dictar sus propias normas, las cuales rigen sus relaciones internas, en lo académico y en lo administrativo, pero también en lo estructural y funcional. En lo externo, su ámbito jurídico será el mismo que esté vigente para toda la sociedad, al ser partícipe de un estado general de derecho. La parte medular de esta dimensión se ubica en la independencia y en el reconocimiento y atribución de la capacidad de autogobierno y administración que les asiste a las instituciones de educación superior.

A estas dimensiones, conviene agregar otra: libertad política, ya que mediante ella se lograría impulsar el carácter crítico de los universitarios.

Para llegar a la concepción legal actual de lo que es la autonomía, a la que solamente se llega por un proceso de abstracción y no por la claridad del término, hubieron de concurrir varios factores.

Uno de ellos, quizá el más importante, fue la participación de los integrantes de la comunidad universitaria y, otro fue el convencimiento a que hubo que llegar con los gobernantes para que aceptarán que dicho atributo era necesario para la vida universitaria. De lo anterior, podemos inferir que la autonomía no fue *dada* a la institución de educación superior, le fue *reconocida* ante la contumacia de los argumentos esgrimidos por los peticionarios.

Pero no todo esta dado a favor de la universidad, ya que al ser considerada organismo descentralizado del Estado, la autonomía de que goza debe ser relativa y precaria, sujeta a limitaciones derivadas del interés público y del sistema jurídico nacional.

Como hemos visto, el reconocimiento de la autonomía es producto del ejercicio de las facultades del Estado, mediante el procedimiento legislativo, por lo que bajo ninguna circunstancia este atributo podrá quedar por encima de los intereses del Estado. En

ningún momento debe significar o entenderse como extraterritorialidad, sino solamente como respeto a la persona jurídica titular de la autonomía, lo otro sólo es un dogma. La universidad como institución carece de soberanía y, por tanto, de jurisdicción excepcional sobre el área y los recintos que físicamente ocupan sus instalaciones.

El Estado, para que la universidad ejerza su autonomía, debe comprometerse a no interferir en la vida institucional, a respetar el desarrollo del pensamiento, de la ciencia, de la investigación, de la docencia y de la libertad de cátedra, sin abandonar el mandato social que le obliga a contribuir a su sostenimiento.

Es necesaria su coexistencia, lo reafirmamos, la Universidad y el Estado están inmersos en la misma sociedad, forcejeando continuamente en la búsqueda de poder, pero interactuando dinámicamente. La universidad debe vincularse al acontecer diario y fundamental de la sociedad que la alberga y sostiene, ejerciendo su condición crítica, pero no antagónica a los fines del Estado, en su condición de estructura de la sociedad, garantizando la libertad de progresar con libertad, que es al mismo tiempo el derecho a fundarse en el derecho y aplicar sus beneficios a la vida de la comunidad, preservándolo.

La autonomía es vista como un espacio para que los universitarios realicen sus tareas específicas y como una vía que permita su colaboración con el Estado para el estudio y resolución de los problemas sociales. Supone, como quiera que se le vea, un alto grado de confianza que tanto el pueblo como el derecho depositan en las instituciones que la poseen para el mejor e independiente desempeño de sus tareas.²³

El concepto autonomía ha observado contenidos cambiantes de acuerdo con la época y las circunstancias políticas, sociales y económicas, principalmente derivado de la relación existente entre el Estado y la universidad.

La palabra autonomía proviene de la voz griega "automoi" y de la voz romana "automí", que se referían a los estados que se gobernaban por sus propias leyes y no estaban sometidos a ningún poder extranjero.

El concepto autonomía, es definido por la Real Academia Española como: la potestad que dentro del Estado pueden guardar municipios, provincias, regiones y otras entidades de él, para regir intereses peculiares de su vida interior, mediante normas y órganos de gobierno propios.

En la acepción legal del término, es la capacidad de una persona (individual o

²³ GARCÍA Maynez, Eduardo. "Dos temas universitarios: a) Concepto ético y jurídico de autonomía; b) Relaciones entre las tareas del investigador y el docente", en *Conferencias y discursos sobre la autonomía. Vol. XIV*. México. UNAM. 1979. p. 89; BUENO. *Op. Cit.* pp. 5, 7 y 22; MASSÉ N., Carlos. "Introducción". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM. No. 15, diciembre, 1996). pp. 7-8; TORAL Azuela, Alfredo. "La autonomía universitaria. Diversas concepciones y opiniones desde los puntos de vista jurídico, político, académico, social, etcétera, de la autonomía universitaria en México y su referencia constitucional", en *Cuadernos de Legislación Universitaria* (Vol. I, No. 1, 1986) p. 120; VALLE. *Op. Cit.* p. 141; PLAN Nacional de Desarrollo 1995-2000. p. 88; SOSA, Jaime. "Autonomía y Vinculación, un caso de posgrado frustrado; en VILLEGAS, Abelardo. *Posgrado y desarrollo en América Latina*. México. UDUAL. 1992. p. 58; y, LEDESMA, Jesús. "Universidad pública autónoma y universidad privada", en *Cuadernos de... Op. Cit.* p. 72.

colectiva), de darse las leyes que han de regir sus actos.

Según Emilio Betti (en el artículo "Autonomía privada", publicado en el tomo 1, 2, del *Novissimo Digesto Italiano*, p. 1559), autonomía significa, en general, actividad y potestad de darse un ordenamiento, esto es, de regular las relaciones e intereses propios, potestad y actividad que son ejercidas por el propio ente o por los miembros que a él pertenecen.

Y, agrega, considerada desde el ángulo visual de la competencia, la autonomía puede ser asumida independientemente por el mismo ente o sujeto o bien ser delegada y reconocida por una instancia superior.²⁴

El propio García Maynes dice que autonomía, en el sentido ético del vocablo, es un atributo de nuestro querer o, en otras palabras, la posibilidad que éste tiene de autodeterminarse; y que en la acepción legal de la voz, es un derecho subjetivo del individuo o el ente autónomos.

García Laguardia, dice que es la capacidad de formular su propia legislación, designar sus autoridades, planificar su actividad académica, y disponer de sus fondos con plena libertad.

Bueno, dice que la autonomía tiende a garantizar la independencia política y académica indispensable para resguardar el principio más elevado de la vida institucional: la libertad de cátedra y de investigación. A esta libertad básica se agrega, en el aspecto administrativo, la capacidad de disponer su organización interna.

El propio autor, aporta el siguiente concepto de autonomía:

La autonomía de la Universidad es la facultad que se le otorga en su calidad de institución cultural, docente e inquisitiva, como garantía de que en ella se ejercerá la más completa libertad de cátedra e investigación, de pensamiento y expresión, de organización y difusión. A tal efecto, podrá dictar libremente sus normas académicas y administrativas; sin embargo, la autonomía no afecta en modo alguno su naturaleza de organismo estatal, ni releva al Estado de la obligación que tiene de suministrar los fondos necesarios para el cumplimiento de sus tareas, como tampoco exime a la Universidad de servir al propósito de beneficio público que persigue el Estado al impartir educación y cultura a través de las dependencias y organismos que se destinan al servicio educativo de la Nación.

En la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), se concibe a la autonomía universitaria como la potestad legítima que genera autodeterminación de la Institución para elegir los objetivos políticos y mecanismos necesarios para el

²⁴ Vid. CASTREJON Diez. *Op. Cit.* pp. 46-47; TORAL. *Ibid.* p. 110; y GARCÍA Maynez. *Ibid.* p. 87.

cumplimiento de su objeto y fines, así como teorías, tesis, concepciones y posturas relativas al quehacer académico, técnico, de gobierno, administrativo y económico.²⁵

Resumiendo, puede observarse que la autonomía es entendida como la garantía jurídica, académica, económica, política y administrativa que permite a las instituciones de educación superior ejercer las libertades de organización, cátedra, expresión, investigación, pensamiento y difusión, que son inherentes al desarrollo educativo y cultural.

Estas ideas son expresadas en la legislación universitaria actual, pues con excepción de la Ley Orgánica, el resto de sus ordenamientos son elaborados y aprobados por sus propios órganos colegiados. A la vez, de dichos ordenamientos emergen disposiciones que regulan lo académico, económico, político y administrativo, así como las que garantizan las libertades correspondientes a los universitarios.

Analizado lo anterior, se observa que la autonomía universitaria consta de cinco modalidades:

- De gobierno
- Académica
- Administrativa
- Financiera
- Legislativa

La primera, comprende la facultad para nombrar y remover a las autoridades, fijarles sus atribuciones y los mecanismos para realizar su designación, todo de acuerdo al orden normativo interior y a la voluntad de la comunidad universitaria.

La segunda, significa la potestad universitaria para regular los procedimientos de ingreso, permanencia y promoción del personal académico, fijar los contenidos y las orientaciones de los planes y programas destinados a la docencia y a la investigación; expedir títulos, certificados y revalidar estudios.

En la tercera, se considera la libertad para elegir los sistemas gestionarios más acordes a la estructura y función de cada institución.

Por autonomía financiera, se entiende el uso racional de los recursos presupuestarios asignados a cada institución, implicando la libre disposición de su patrimonio.

²⁵ Vid. "La autonomía universitaria en América Latina problemática y perspectivas" *Universidades UDUAL* (México, Año XXV, Tercera Serie, No. 101, Julio-Septiembre, 1985). pp. 202-203; BUENO. *Op. Cit.* pp. 6-8; y, ESTATUTO Universitario UAEM. *Op. Cit.* p.3.

La última, autonomía legislativa, es una potestad que se otorga a los órganos colegiados, sobre todo de gobierno, universitarios, para generar los ordenamientos de carácter interno.

Acorde a lo indicado, la autonomía universitaria debe entenderse como la facultad que tienen las universidades públicas para autogobernarse y proveer sus procedimientos internos, enmarcados estos en la práctica de la libertad. Libertad y universidad son conceptos consustanciales, por lo que el poder político está obligado a rodear a las universidades de un marco de libertad. Sin embargo, en un plano realista, debe recordarse que la autonomía fundamentalmente está enfocada hacia lo académico, lo administrativo y lo legislativo, ya que en lo que corresponde al gobierno, es frecuente la intervención y en lo económico, sencillamente se diría que la universidad es dependiente del Estado.

Ante esta cruda realidad, solamente queda reconocer lo relativo de la autonomía universitaria, y el peligro latente que se cierne sobre la libertad de cátedra y la de investigación, sobre todo en una época en que los principales recursos financieros que se otorgan a las universidades son de los llamados "etiquetados", dirigidos a un rubro en particular, que deben previamente ser "aprobados" por los organismos educativos cupulares del país; así como los frecuentes recortes al gasto público, tan sólo entre los meses de enero y julio de 1998 se efectuaron tres, afectando sensiblemente la condición económica y, en consecuencia el quehacer destinado al logro de los fines de las instituciones universitarias. La autonomía universitaria está en peligro, por los motivos aquí anotados y por la medida constitucional de incorporar al sistema educativo nacional la educación superior en todos sus tipos, niveles y modalidades.

Debemos los universitarios actuar para mantener la autonomía, fortalecerla y, sobre todo, clarificarla. Atentar contra ella, es atentar contra la esencia misma de la universidad pública. Solamente en un contexto universitario autónomo, estas instituciones podrán seguir ejerciendo su función de crítica social, de debate de los problemas nacionales e internacionales y de confrontación ideológica.

Es preciso resaltar que la autonomía desempeña una función bivalente, ya que por su conducto se logra la independencia de las instituciones respecto al Estado, pero también a partir de su reconocimiento, se inicia una relación dialéctica de colaboración o enfrentamiento, entre universidad y Estado. La autonomía le permite a la universidad cumplir su tarea, pero también le impone serias responsabilidades, ya que es dueña de su destino y debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad.²⁶

En opinión de Luis Molina Piñero, al término autonomía expresa lo que quiere el que lo dice²⁷. Sin embargo, parece que los atributos generales que le asisten al término,

²⁶ Vid. VALLE. *Op. Cit.* p. 140; y TORAL Azuela. *Op. Cit.* pp. 112 y 121.

²⁷ Comentario realizado el 7 de marzo de 1997, en la reunión del Comité de Tutoría de Derecho Constitucional, Teoría del Estado y Sociología Jurídica.

son los siguientes:

- Es una facultad que reconoce y otorga el Estado a algunas instituciones de educación superior para que se rijan internamente, lo que las limita a ajustarse a las condiciones imperantes en la política educativa nacional y a los requerimientos que formula el propio Estado a dichos establecimientos.
- El Estado, como parte de la distribución del ingreso nacional, debe aportar los recursos económicos necesarios para cumplir con la función que él mismo encomienda a las universidades.
- No significa extraterritorialidad, es decir, se reduce a una organización académico-administrativa que en lo interno compete a las instituciones de educación superior que poseen autonomía.
- La filosofía implícita en el término autonomía, conduce a considerar como funciones primordiales la docencia, la investigación y la difusión y extensión universitaria, bajo un principio de libertad de cátedra, entendida como el actuar sin restricciones de dogmas ni cortapisas para expresar las diferentes concepciones teórico-metodológicas.
- Existe el compromiso, de parte de las instituciones autónomas, de contribuir, bajo los principios de la crítica, la creatividad y la transformación, al logro del mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes del país en su conjunto, poniendo énfasis en hacer llegar los beneficios a las clases más desprotegidas de la comunidad.

Bajo estas premisas, debe pensarse que la autonomía es una característica que debe estar vigente mientras haya universidades públicas, ya que es intrínseca a las responsabilidades que debe cumplir.

Para concluir el apartado, al estilo de García Maynez, "preguntémonos en que forma debe nuestra Universidad ejercer su autonomía.

La respuesta es fácil: *siendo fiel a su esencia, es decir, realizando, con voluntad inquebrantable, sin desviaciones ni desfallecimientos, sus propios fines*. Realizarlos no es sólo para ella un *derecho*, sino también un *deber* o, si se prefiere una expresión más técnica, un *derecho de ejercicio obligatorio*".²⁸

3.2.2 La descentralización

La autonomía es un atributo complementario, ya que solamente existe al ser inherente, en el sistema jurídico nacional, a aquellas instituciones que se denominan

²⁸ *Op. Cit.* p. 90.

descentralizadas. El Estado, para dar cumplimiento a las diversas funciones que le competen, debe establecer, organizar y controlar los servicios públicos; sin embargo, algunos de ellos requieren ser desempeñados, en buena parte, por organismos especializados para su mejor aprovechamiento, por lo que el Estado recurre a la figura de la descentralización administrativa para tal efecto.

Mediante el reconocimiento, a través de una Ley o un Decreto, de la institución descentralizada, se le otorga automáticamente autonomía, la cual le permite cumplir con los fines objeto de su creación. La autonomía, puede ser absoluta o relativa, siendo esta última la más frecuente. A estas instituciones, también se les conceden poderes específicos de gestión y capacidad para formular su propia legislación.

Como se ve, en México los organismos descentralizados, por sus características, han alcanzado una categoría jurídica específica que los aleja de las organizaciones desconcentradas. En estas últimas, la normatividad, las decisiones y la evaluación, así como la determinación programática presupuestal, son atribuciones exclusivas de la cúpula, delegando solamente las funciones operativas, administrativas, de planeación y de ejercicio presupuestal a cada una de las partes que integran la corporación bajo las normas impuestas por la cúpula.

En un organismo descentralizado no existe un centro geográfico de poder, ya que es distribuido entre las diversas entidades que conforman al corporativo. Cada entidad opera, administra y planifica, además de decidir y tomar parte en el procedimiento normativo y de evaluación, lo que le permite con frecuencia acercarse a la cúpula de la corporación a efecto de negociar. Asimismo, cada parte conserva y maneja su propio presupuesto, aún cuando no en forma total, ya que una buena proporción está en poder de la cúpula y, poco a poco es negociado con las entidades para la realización de actividades particulares, acordes a los intereses del conjunto.

La descentralización implica una transferencia de competencia que hace la administración pública a otros organismos dotados de autonomía, ya sea técnica, orgánica o patrimonial. Pero, volvemos a reiterarlo, la autonomía es relativa, ya que no puede existir ausencia plena de los lazos que unen a la administración pública con el organismo descentralizado, a pesar de que éste cuente con los atributos siguientes: a) Personalidad jurídica; b) Patrimonio propio; y c) Régimen jurídico propio. De todos modos, continúa bajo el control y la tutela de la administración central.

Dentro de esta caracterología de la descentralización deben observarse las universidades públicas autónomas, descentralizadas del Estado, a quienes se ha encomendado la función pública de la educación superior. En la Ley Orgánica de las universidades públicas se establece el marco normativo de su vida interior, su naturaleza y los fines a que han de dar respuesta.²⁹

²⁹ Vid. VILLARROEL Sandoval, Carlos. "Los organismos descentralizados en México", en *Revista de la Facultad de Derecho*. (Toluca, Méx. UAEM. Año IV, No. 17, agosto-octubre, 1983). pp. 87, 90, 92 y 96; PRAWDA, Juan. *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema*

3.2.3 Fines

Algunos autores consideran que la universidad solamente se fundamenta en dos acciones sustantivas: la docencia y la investigación.³⁰ Mientras que otros, señalan como fines los dos indicados y agregan la difusión de la cultura. Los tres, encuentran su fundamento jurídico en el texto de la fracción VII del artículo tercero constitucional, en la mayoría de las leyes orgánicas de las universidades estatales y otros ordenamientos aplicables a la educación superior.

Esos fines, a cuyo cumplimiento se compromete la universidad con el Estado, deben ser cumplidos respetando siempre los dos valores centrales que norman el sentido de la acción universitaria: autonomía y libertad de cátedra. La conjunción de fines y valores constituye la esencia de la universidad, al conformar la identidad universitaria.

La docencia como fin de la educación superior, pretende formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, en un contexto que permita orientar a la comunidad universitaria hacia la comprensión y transformación de la realidad económica y social que le rodea, y generándole una concepción humanista de la sociedad, basada en una actitud crítica, capaz de cuestionar los diversos fenómenos, naturales o sociales, que le circundan, así como la cultura y los valores de su tiempo. Asimismo, en el ámbito de la docencia debe propiciarse una actitud interdisciplinaria y dialogal.

En el seno de la universidad, la docencia debe enfocarse a la realización de procesos dinámicos, creativos y continuos de enseñanza-aprendizaje que permitan la transmisión y aprehensión del conocimiento universal, así como el desarrollo y la adquisición de actitudes y aptitudes, la generación de valores y la elevación del nivel cultural.

Conforme a lo estipulado en el artículo 52º del *Estatuto Universitario* de la UAEM, la docencia se orientará a que el alumno adquiera:

- I. Una conciencia social y una postura crítica
- II. Una concepción humanística y científica, y una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales
- III. Una formación integral en la disciplina o campo de estudio por él seleccionado, para servir a la sociedad y contribuir a la solución de sus problemas

educativo mexicano. 3ª ed. México. Grijalbo. 1989. pp. 222 y 235; TORAL Azuela. *Op. Cit.* p. 111; BARQUIN. *Op. Cit.* pp. 36 y 48; ARREDONDO Galván. *Op. Cit.* p. 227; y, RUIZ Alánis, Leobardo. "Optimización de los recursos humanos, financieros y tecnológicos", en *Investigación: significado, sentido y proyección en la UAEM*. Toluca, México. UAEM. 1993. p. 173.

³⁰ Vid. DÍAZ Barriga. *Op. Cit.* p. 126 y MORENO. *Op. Cit.* p. 104.

IV. La aptitud para desarrollar habilidades y destrezas, intelectuales, técnicas y manuales.

Pero, para lograr lo asentado, lo académico sólo no es suficiente ni tiene valor, debe estar inserto en un contexto social y regirse por la condición de libertad que es inherente a la universidad. En este sentido, adquiere relevancia la libertad de cátedra, por medio de la cual el docente debe ser un estudioso de su disciplina y de la asignatura a impartir, ya que no significa una disertación incoherente o falsa, sino la crítica, el juicio, la valoración de las teorías científicas que sostienen el motivo de la enseñanza, por lo que para gozar de ella es necesario aspirar y alcanzar altos niveles de desarrollo personal. La agrupación en organizaciones académicas representa, para ese fin, una alternativa de acercamiento al conocimiento y al intercambio entre pares, lo que deberá reflejarse en la relación entre el profesor y el alumno.

La relación docente debe permitir a los docentes y a los discentes emitir sus puntos de vista respecto a los temas o problemas objeto de ella, sin mayor limitación que el respeto a las personas y sus ideologías y el conocimiento de lo que se argumenta. En la actualidad, esto no se logra en la mayor parte de las instituciones universitarias motivado, quizás, por la débil formación de los docentes, tanto en lo pedagógico y didáctico, como en lo disciplinario. Por ello, es indispensable que el docente universitario comprenda claramente su función social, posea espíritu crítico e innovador, así como capacidad para identificar e identificarse con la realidad y compenetrarse con el estudiante para que conjuntamente descubran el conocimiento y de su resultado surja el nuevo hombre, con capacidad para extender y confrontar la ciencia, la técnica y la cultura.

Como producto de lo anterior, se podrá enfrentar como una realidad la formación de un estudiante apto para saber estudiar y, por tanto, que estudie; con capacidad para aprehender los métodos que le permitan estudiar los "hechos" y, en consecuencia, estudiar los hechos que ocurren en el contexto del hombre.

Debe resaltarse el carácter central que para la vida universitaria, y para la educación en general, guarda la situación del profesorado.

Para su ingreso al claustro académico, debe considerarse su capacidad, acreditada mediante los mecanismos instrumentados en cada institución y, preferentemente, a través del concurso de oposición. Para dictaminar su permanencia, debe considerarse la formación y actualización académica, su modo de incorporación al trabajo, sus prácticas y relaciones típicas y el *ethos* que comparte, entre otros criterios que tengan como fin evaluar los antecedentes, la práctica actual y la vida futura del docente, ya que ello es necesario para seguirlo considerando como preservador y cultivador de la cultura, de la ciencia, de la tecnología o del arte, según el caso.

En cuanto a la investigación, como fin de la vida universitaria, debe decirse que en

sus diversas modalidades -científica, tecnológica y humanística-, es considerada como el factor clave del proceso de transformación y desarrollo de nuestra sociedad, en la búsqueda por resolver y satisfacer las demandas prioritarias que emanan del contexto social.

La investigación es considerada como un proceso y una actividad social que, basada en una concepción científica del mundo, y dentro de la relatividad que caracteriza a la ciencia, posibilita la creación y la construcción de teorías, métodos y técnicas orientados hacia la solución de los problemas reales, al conocimiento y transformación de la realidad.

Es necesario el desarrollo de la investigación científica para mejorar nuestras condiciones de vida, ya que la ciencia y su método son caminos indispensables para conocer y predecir la realidad. Son instancias decisivas en el proceso transformador de las estructuras sociales y políticas y, cada vez más, son multiplicadores de resultados y esfuerzos. Su objetivo es hacer avanzar el estado del conocimiento y, a la vez o paralelamente, proporcionar alternativas de solución a las necesidades y problemas concretos de la sociedad.

La investigación que se realiza en las universidades, debe ser entendida como ejercicio creativo que deben realizar los integrantes de la comunidad, con la intención de generar, rescatar, preservar, reproducir y perfeccionar el conocimiento universal, en un marco de libertad y vinculada a los problemas reales.

La libertad de investigación, al igual que la libertad de cátedra, consiste en que el investigador haga uso de su libre albedrío para juzgar y criticar las teorías científicas con las que deberá trabajar, por lo que *no* debe entenderse como la toma de decisiones arbitraria, donde el "investigador" estudia lo que quiere y como lo quiere, aún cuando también sea una opción -cada vez menos aceptada socialmente, sobre todo en la investigación que se realiza dentro de las instituciones-.

Con respecto a la investigación como fin, Badenes Gasset, afirma: "... las Universidades que hacen gravitar excesivo trabajo sobre sus profesores que son capaces de investigación, cometen una expoliación contra la sociedad, privándola de los descubrimientos que habrían podido hacer los que son aptos para servir sus más elevados intereses",³¹ lo que se asienta para que, de ser posible, los directivos y los propios docentes con características de investigadores lo tomen en consideración.

La normatividad educativa no otorga prioridad a alguno de los fines de la universidad, considera a los tres como consustanciales al ser y deber ser institucional, consideración a la que es conveniente adherirse por dar respuesta a las expectativas que la sociedad y la comunidad universitaria tienen ante esta organización. Sin embargo, algunos tratadistas consideran que la investigación constituye el fin principal, ya que

³¹ BADENES Gasset, Ramón. *Metodología del Derecho*. Barcelona, España. Ed. Bosch. 1959. p. 421.

argumentan que sin ella no hay universidad.³² Por nuestra parte pensamos que los tres fines son determinantes y que se vinculan estrechamente por necesitarse en un marco de reciprocidad.

Ser culto es el único modo de ser libre, diría Martí³³, y la difusión de la cultura es el tercero de los fines que se atribuyen a la universidad pública, la cual debe asumir la producción y transmisión del conocimiento científico y cultural como la concreción de su más alto compromiso social. La difusión de la ciencia y la cultura, sobre todo a aquellos sectores de la población que no pueden acceder a las universidades, es un compromiso que adquiere esta institución con el propósito, entre otros, de contribuir a abatir el rezago educativo de la población.

Es la difusión cultural un mecanismo para vincular la producción y la recreación del conocimiento con su transmisión social y su relación con los problemas; es un medio para conjugar la teoría y la praxis, la reflexión y la acción. Su meta, es conservar y preservar la cultura de la sociedad en que se encuentra su foco de atención y, en la medida de lo posible, la cultura universal.

Guennadi V. Osipov, dice que: "Cultura es la totalidad de los valores materiales y espirituales creados por el hombre en el curso del desarrollo social e histórico. Representa el nivel de progreso técnico, producción, educación, ciencia, literatura y las artes, alcanzado en una etapa del desarrollo social"³⁴.

Dentro de este marco acerca de la cultura, vemos que su tratamiento, a diferencia de los otros fines, es discriminatorio, ya sea dentro de una institución o comparativamente entre varias. Para algunas universidades es un fin con el mismo alcance y, en consecuencia, apoyo que los otros dos; sin embargo, en la mayoría solamente es un conjunto de actividades complementarias y realizadas eventualmente.

Si la normatividad la considera como un fin y las propias instituciones lo aceptan, debe retomarse el papel vanguardista de la difusión cultural, como vinculador del hacer universitario y la población, ya que además de tener una función hacia el exterior, también cumple otra a su propio interior, al permitir que los estudiantes y profesores tengan relación directa con aspectos de la cultura como artísticos, deportivos y otros que contribuyen a su formación integral. La universidad representa un espacio para la promoción cultural, pero también representa un vehículo para la producción y la transmisión de la cultura, por lo que no debe limitarse a extender los beneficios de la cultura, también debe infundirla intramuros, para hacer de cada uno de sus miembros un hombre culto y no solamente un buen profesional.

³² Vid. BADENES. *Ibid.* p. 421.; GARCÍA Maynez. *Op. Cit.* p. 421; y, URIBE Villegas, Oskar. *La reforma universitaria*. Toluca, Méx. Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. Marzo, 1996. p. 30.

³³ MARTÍ, José. *Páginas Inolvidables*. 2ª ed. México. LII Legislatura Estado de México. 1985. p. 97

³⁴ OSIPOV, Guennadi V. *Sociología: problemas teóricos y metodológicos*. 3ª ed. México. Ed. Nuestro Tiempo. 1979. p. 24. *Apud.* GARCÍA Rosas, Elías. *Influencia de los medios masivos de comunicación en el concepto de familia*. Toluca, Méx. UAEM-FACICO. 1986. p. 51.

La realidad imperante en las universidades, muestra que de los recursos asignados, comparativamente hablando, a cada uno de los fines institucionales, son significativamente menores los de la difusión cultural. Esta situación debe conducir a su replanteamiento; es decir, o se opta por reconocer plenamente a la difusión cultural como un fin de la universidad y se le apoya eficazmente, incluyendo la elaboración de planes, programas y proyectos, entre otras condiciones, o se decide por quitarle el carácter de fin universitario y se maneja solamente como actividades de apoyo a los verdaderos fines: la docencia y la investigación. Debemos inclinarnos por la primera opción y pugnar por que la vinculación entre los tres fines se estreche cada vez más.

Un término que se ha anexado al de difusión cultural, es el de extensión universitaria, consistente en la interacción de la universidad con los demás integrantes de la sociedad, donde ambas instancias coparticipan en el proceso de creación de la cultura, en las propuestas para transformar la sociedad y en la difusión de los valores de la cultura. La extensión universitaria, es la integración de una universidad con su pueblo. Debe observarse, sin embargo, que esta anexión solamente se ha dado para justificar la existencia de mayor burocracia universitaria, ya que los programas que teóricamente le competen a esta modalidad, pocos resultados ofrecen; se trata del servicio social y de las prácticas profesionales, cuya realidad es que se enfocan al sector público, al sector privado y, en un mínimo fácilmente diferenciable que raya en ausencia, hacia el sector social ³⁵.

La consecución de este fin, debe estar orientado a:

- Relacionar a la universidad con la sociedad mediante la difusión y extensión del humanismo, la ciencia, la tecnología y demás manifestaciones de la cultura.
- Coadyuvar en el mejoramiento de la vida cultural, artística, humanística, científica y tecnológica.
- Indagar, rescatar y preservar las manifestaciones y aportaciones culturales, humanísticas, científicas y tecnológicas, especialmente de aquellas que contribuyan a reafirmar rasgos de identidad.
- Promover en los universitarios el fortalecimiento y perfeccionamiento de una conciencia responsable y comprometida con la sociedad y con la propia universidad, institución con la que deben estar plenamente comprometidos.
- Extender los productos del quehacer institucional y los resultados del trabajo académico, procurando favorecer con ellos el bienestar de la comunidad.

³⁵ Vid. ARAOZ Velasco, Raúl. "La investigación científica: Base de la enseñanza y extensión de la ciencia del Derecho. (Una proposición metodológica)", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986). p. 84; VALAREZO García, Reinaldo. "La Universidad ecuatoriana en 1994" y MARTÍNEZ Nateras, Arturo. *Ser y función social de los estudiantes*. Puebla, Méx. UAP. 1975. p. 88.

Esta orientación y las actividades que le dan vida, deben estar encaminadas indiscutiblemente a mejorar las formas de convivencia y al encuentro del hombre con el hombre mismo, de manera que la difusión cultural y la extensión universitaria se conviertan y tomen su lugar en la consecución de éste importante fin de la universidad.

Como parte final del apartado, debe decirse que las instituciones públicas de educación superior tienen ante sí un reto, que es el de lograr llegar a alcanzar sus fines en un plano de alta cultura, constituyéndose en los espacios donde el hombre busca realizarse como tal y, conjuntamente, contribuye al enaltecimiento de los demás hombres. La docencia, la investigación y la difusión cultural no son solamente programas jurídicos contemplados en la legislación universitaria, ni dogmas discursivos, son la esencia misma de la universidad, por lo que ninguno es más importante o mejor son, por lo contrario, dialécticamente necesarios entre sí.

3.2.4 Funciones

“Nadie pone en duda que el desarrollo de la Universidad va unido inexorablemente al devenir histórico del país. La comunidad cultural y la organización política se nutren e influyen recíprocamente ...”³⁶.

En el quehacer universitario se encuentra la fuente de vinculación universidad-sociedad, donde la primera permite la incidencia de diversas corrientes de pensamiento, bajo ciertas reglas de armonía.

De los fines mencionados en el apartado precedente surgen invariablemente las funciones universitarias, por lo que la docencia, la investigación y la difusión cultural son los ejes rectores del acontecer universitario. La primera nos conduce a la transmisión del conocimiento y a la formación de profesionales; la segunda, a la adquisición del conocimiento; y la tercera, conjuntamente con la extensión, nos lleva a la prestación de servicios y a la preservación y transmisión de la cultura.

Como nuevos conceptos que, en calidad de funciones, han ido incorporándose a los anteriores, encontramos los de vinculación -hacia los sectores sociales, preponderantemente los productivos-, evaluación, planeación, administración y servicio. Todos ellos representan funciones adjetivas que persiguen la optimización de las llamadas sustantivas, representadas por la docencia, la investigación y la difusión.

Al realizar tales funciones, la Universidad esta obligada a formar seres pensantes, analíticos, críticos y honestos, con un alto sentido ético. A ella le compete la búsqueda, formulación y enseñanza de la verdad formando, con base en el saber, seres capaces de cumplir con su tarea humanitaria, con un criterio de eficiencia y responsabilidad en su tarea profesional; es decir, formarlos integralmente como parte del servicio público

³⁶ Palabras pronunciadas por el Dr. Emilio Rabasa Mishkin, al recibir la Medalla al Mérito Docente PRIMA DE LEYES INSTITUTA, en *Boletín de la Facultad de Derecho* (No. 141, 1º septiembre, 1997). p. 6.

educativo que debe ofrecer. El universitario debe ser propositivo, basado en el desarrollo y adquisición de habilidades, actitudes y hábitos para el estudio y reflexión de las concepciones y problemas vinculados y derivados de la cultura, la ciencia, la técnica y el arte, además de gozar de una conciencia política, que le permita analizar y contribuir a la solución de problemas reales, ya sea en los ámbitos mencionados o en la política y la moral.

La búsqueda de los universitarios debe enfocarse a la resolución de problemas y no a la acumulación indiscriminada de información; a la indagación de nuevas soluciones, más que a la aplicación y duplicación rutinaria de las existentes; a encontrar los medios que los conduzcan a la senda del conocimiento; a poseer una amplia visión disciplinaria, interdisciplinaria y multidisciplinaria; a realizar la función crítica del poder político y de la sociedad. Pero, para lograrlo, debe pugnar la universidad por formar hombres dentro de una concepción educativa integral, donde el universitario sea capaz de transformarse y de transformar a otros hombres y a las instituciones sociales.

Los fines y las funciones universitarias giran en torno a su comunidad, integrada por dirigentes, alumnos, profesores y trabajadores administrativos. Los cuatro sectores son en general, exceptuando una amplia capa de los últimos, producto de la propia formación institucional. Esto es, la universidad juega un papel determinante en la formación de recursos humanos mediante actividades programáticas orientadas a la formación permanente, continua, escolarizada, abierta, de capacitación, de actualización, de licenciatura, de posgrado, etcétera, con miras a atender las demandas sociales con cuadros profesionales.

Se ve aquí que la universidad alterna la creación y recreación del conocimiento académico con el enfoque utilitario, profesionalizante, sobre todo en la concepción latinoamericana en que se le ubica como factor de movilidad social. Son los egresados universitarios quienes ocupan la posición de cuadros dirigentes en la política, en el comercio, en la vida intelectual, cultural y artística y en la producción.

Además, la propia sociedad, por conducto de los alumnos, exige a la universidad cumplir con la tarea profesionalizante, la que debe sumarse a la exigencia de los sectores productivos que los requiere para emplearlos. Puede decirse que la universidad hace uso de diversos mecanismos y estrategias para difundir e inculcar valores, normas y actitudes en el estudiante, con objeto de facilitarle su incorporación y adaptación en la división social del trabajo y en la estructura social, comprometiéndose a preparar personas competentes, bien entrenadas para realizar su labor profesional y, en el mejor de los casos, para proponer mejoras en dicha labor.

Sin embargo, es preciso reflexionar para no incurrir en errores, ya que si bien es una caracterización real de la universidad, no debe olvidarse que la función profesionalizante es una consecuencia de la desnaturalización de esta institución y que sus fines y funciones esenciales son la docencia, la investigación y la difusión de la

cultura, esto cuando se hace referencia a las públicas; en contraste a las privadas, que se ubican fundamentalmente en el campo de la docencia con el fin de formar "cuadros dirigentes" -cuando menos en las que se autodenominan de prestigio-, y profesionales que deben ocupar las mejores posiciones en los espacios ocupacionales. Estas últimas, en su afán de lucro, imparten las carreras profesionales de menor costo para el proceso educacional, las que no requieren de infraestructura mayor como laboratorios, bibliotecas, salas de cómputo, etcétera, mientras que las primeras imparten las que son necesarias para el desarrollo nacional, además de promover la investigación y la difusión, funciones estas que en las instituciones privadas son escasas o nulas.

La universidad de ninguna manera debe restringirse solamente a la formación profesional, en una concepción casi unívoca de técnico, sino hombres y mujeres capaces de influir sobre la vida social juzgando y criticando. Esta institución esta obligada a albergar y formar pensadores, experimentadores, profesores y estudiantes que sin responsabilidad de aplicación práctica, exploren los fenómenos sociales, que abarcan los aspectos políticos, jurídicos, económicos y culturales, entre otros, haciendo uso del método científico acorde a su objeto de estudio ³⁷.

Debe la universidad retomar con fuerza su papel de crítico social, de generador y elaborador del discurso social, ya que esa es una de sus funciones primordiales. Para ello, es necesario abandonar posiciones pasivas, pugnar por lo formativo y combatir lo meramente informativo, modificar la concepción que entendía al profesor solamente en el aula de clase para arribar a otra que contemple el trabajo previo, el trabajo ante grupo y el trabajo posterior, ya que como se ha mencionado, la docencia es un proceso complejo vinculado a la investigación y a la difusión, donde el docente juega un papel central al intervenir en la realización de funciones como las siguientes:

- Contribuir a formar valores, actitudes y hábitos en los estudiantes.
- Transmitir conocimientos basados en métodos rigurosos de aprehensión.
- Promover entre el estudiantado y con sus colegas el desarrollo de habilidades intelectuales.
- Generar conocimientos por medio de la investigación.
- Generar aplicaciones innovativas del conocimiento.

La única limitación que debe enfrentar en la realización de sus funciones, es la impuesta por el programa de estudio que rige su relación docente.

Resumiendo lo mencionado en el apartado, debe decirse que las funciones

³⁷ Vid. BADENES Gasset. *Op. Cit.* p. 421; GARCÍA Moreno, Carlos Víctor. "Sociedad y universidad crítica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986) p. 111; y, ORTEGA y Gasset, José. "La cuestión fundamental", en *Cuadernos de Formación Docente*. (No. 24, 1988). p. 42.

universitarias deben encaminarse a estimular y respetar la expresión libre de ideas; combatir la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; crear, proteger e impulsar el crecimiento de los bienes y valores del acervo cultural de la universidad, de los municipios, de los estados, de la federación y del mundo, haciéndolos accesibles a la colectividad; alentar las prácticas democráticas; promover la mejoría de las condiciones sociales y económicas que conduzcan a un reparto justo de la riqueza y propiciar que la innovación y la tradición se integren en armonía productiva, que permita adquirir la independencia cultural y tecnológica. Pero, debe reiterarse, para lograrlo requiere un marco de libertad, tanto para la institución en conjunto, como para cada integrante de su comunidad, así como contar con los recursos mínimos necesarios que le permitan llevar a efecto su misión.

3.3 Distribución

Para atender la matrícula estudiantil del país, distribuida como se indica en el capítulo 1, se habla de la existencia de 49 universidades privadas y 39 públicas, siendo 36 de estas autónomas. Las privadas o particulares agrupan un total de 244 escuelas o campus ³⁸.

Las universidades públicas ofrecen un total de 447 programas diferentes de licenciatura y absorben más del ochenta por ciento de la matrícula de educación superior y media superior. Por áreas de conocimiento, se observa que la de mayor incidencia es la de ciencias sociales y administrativas ³⁹; mientras que en contraste la de ciencias naturales y exactas solamente recibe el dos por ciento de la demanda; la de ciencias agropecuarias el tres por ciento, al igual que la de humanidades; la de ingeniería y tecnología el treinta y tres por ciento; y, por último, la de ciencias de la salud atiende al nueve por ciento.

La cobertura por entidad federativa se concentra en el Distrito Federal, en Jalisco y Nuevo León, en ese orden, aún cuando en los últimos trece años se haya notado una disminución. ⁴⁰ En contraste, se observan universidades con matrícula estudiantil baja, caso típico el del sureste, donde reuniendo varias no alcanzarían la matrícula de una de las grandes.

Según la ANUIES, las 10 carreras de nivel licenciatura más pobladas en 1998, son: Contador Público (12%), Derecho (12%), Lic. En Administración (10%), Medicina (4.4%), Ing. Industrial (4.1%), Informática (3.9%), Arquitecto (3.6%), Ing. En Electrónica (2.9%), Ing. Civil (2.9%) y Psicología (2.3%).

Aún cuando se tratará en el siguiente capítulo, debe resaltarse que los estudios de

³⁸ Vid. Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000. México. Poder Ejecutivo Federal-SHCP. 1995. p. 1 y CHEHAIBAR Náter, Lourdes M. "Propuesta metodológica de diagnóstico de la situación académica universitaria para la formación docente", en *Perspectiva docente*. (No. 3, 1990), p. 30.

³⁹ Donde destacan las licenciaturas en Derecho, Contaduría y Administración.

⁴⁰ Recordemos que éste fenómeno obedece a la reducción de matrícula en el ingreso que se ha dado a nivel nacional pero que, como es obvio, se refleja en mayor medida en las universidades grandes.

posgrado se encuentran hacinados en su mayoría en el Distrito Federal y en dos universidades estatales.

Como dato interesante, debe señalarse que la población estudiantil en la educación superior representa solamente el cuatro por ciento, con relación a todo el sector educativo, y que se le asigna un quince por ciento del presupuesto que ejerce el sector, lo que obliga a que las universidades realicen grandes esfuerzos para la consecución de sus fines.

3.4 Análisis global de su situación actual

Por demás complejo es tratar de abordar las condiciones en que se desenvuelven las universidades públicas, debido a la amplia gama de corrientes de opinión y situaciones implícitas en su quehacer institucional.

La institución universitaria posee una dinámica propia y específica que la hace diferente a las demás instituciones de educación superior, aún cuando conjuntamente se encuentren insertas en un contexto social común. Su crecimiento, cuando menos en México, ha sido acelerado en los últimos 25 años, tanto en lo que se refiere a infraestructura como a población docente y estudiantil, irradiando su cobertura a todo el territorio nacional, aún cuando esté llena de contradicciones de diversa índole; así mismo, han crecido las opciones en cuanto carreras y niveles educativos ofrecidos.

Comparte con el Estado la responsabilidad de integrar a la vida cultural a la población, por lo que esta en posibilidad de intervenir y, en algunos casos, decidir directamente en los procesos de transformación social. Desempeña, en este sentido, un doble papel: por un lado, es productora de conocimiento como camino viable a la búsqueda de la verdad y de la libertad y, por otro, se constituye en reproductora de la ideología de las clases dominantes, alcanzando altos niveles de alienación.

Su finalidad principal es el hombre, en el cual debe promover la conciencia de libertad, del apoyo mutuo, de la solidaridad y de la construcción de un mundo mejor. Debe ser en su interior una institución libre, templo de la disidencia, del diálogo, permeada por diversas ideologías, permisiva del derecho a la inconformidad, a la interrogación constante; pero también ávida de que exista orden, de que se ocupe el método, de que haya respeto entre sus integrantes.

Que en su comunidad se respire el orgullo de ser universitario, pero consciente del compromiso que ello implica, al tener a su alcance la cultura como oportunidad para madurar como hombre.

También, es necesario reconocer que la institución universitaria es parte del Estado y que solamente goza de los derechos emanados de un acto de descentralización jurídica, de la que se derivan caracteres como el de la autonomía relativa, no absoluta, por lo que debe ser integrante de un sistema educativo nacional sujeta a las políticas

dictadas por el Estado, en congruencia con sus propios fines, sin que en ningún momento se le otorguen facultades de extraterritorialidad con respecto al estado de derecho imperante en el país. En conclusión, solamente esta facultada de las atribuciones que la Administración Pública concede a las instituciones descentralizadas.

La universidad, conjuntamente con otras instancias educativas, ha representado históricamente un mecanismo estratégico para impulsar la movilidad social. Ante ello, se ha visto inmersa en un crecimiento acelerado que se ha reflejado en la precariedad de la infraestructura y en la improvisación de recursos humanos y de otro tipo. Como es lógico suponer, esta masificación y crecimiento desmesurado han tenido consecuencias graves, al no proveer la universidad a la sociedad de los recursos humanos formados integralmente, responsables, imaginativos, comprensivos y capacitados para ser creadores y mediadores. En algunos aspectos se ha retrocedido y en otros no se puede avanzar, la enseñanza universitaria, en general, es libresca, basada en las notas que dicta el profesor, abstracta y rebasada por el tiempo; desvinculada de los problemas que ocurren en el mundo circundante y, en consecuencia sin posibilidad de que el estudiante los resuelva. Esta situación genera en el alumno o egresado una escasa o nula posibilidad de autorrealizarse, disminuyendo su autoestima, al verse como incompetente y con un futuro abierto a mayores fracasos psicológicos al optar por proyectos ambiciosos y darse cuenta de que carece de los elementos necesarios, perdiendo tiempo y desalentándose, quizá llegando a la frustración ⁴¹.

Es deprimente observar que un alto porcentaje de egresados, creciente cada vez más, deben enfrentarse al desempleo, al subempleo, a los bajos salarios que ofrece el mercado laboral y, con relativa frecuencia, ingresar a las filas de los profesionales marginales que deben realizar una tarea alejada por completo de la carrera cursada.

Las instituciones de educación superior, si quieren ponerse a la altura de las condiciones actuales de exigencia social, deben buscar mecanismos adecuados para planear y evaluar su accionar, ya que el proceso de crecimiento inarticulado que han vivido en las últimas décadas fue carente de previsiones, lo que ahora presenta problemas que deben enmendarse, ya que su costo social es elevado y no debe permitirse el desperdicio irracional de los recursos.

Por ello, la universidad no puede vivir al margen de las circunstancias históricas y sociales de la época, cumpliendo su tarea de despertar, crear o inculcar entre su comunidad la conciencia de que el trabajo que en ella se realice debe ser comunitario, justo, solidario y en beneficio de la sociedad, ya que su supremo interés institucional se conforma por la búsqueda del bien común. Sin embargo, debe reconocerse que actualmente esta institución ha sido ampliamente cuestionada, llegando al extremo de vivir una crisis de credibilidad del hacer y de los productos universitarios entre los

⁴¹ GIRARD, Giorgio. *Trabajo, motivaciones y valores sociales*. Madrid, España. Ediciones de la Revista de Trabajo. 1975. p. 71; y AZUA Reyes, Sergio T. "Formación de abogados, institutos y posgrados de Derecho. Etapas sucesivas de la vida universitaria", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Nos. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 101.

diversos sectores sociales, sumada a la falta de identidad institucional que reflejan los componentes de su comunidad.

La creatividad del quehacer universitario se ha ido perdiendo, y con ella la supremacía para proponer estrategias que conduzcan y dirijan los cambios en la sociedad. Esta situación debe conducir a recordar que el universitario debe ser un buscador incansable de la verdad en el conocimiento, preparándose para la investigación fundada en el espíritu crítico y en el pensamiento libre, con la intención de transformar su entorno social y coadyuvando a que la universidad, sobre todo la pública, recupere su papel como factor de democratización educativa y social, de promotora de la igualdad, de la libertad y de la justicia, vinculando estrechamente el conocimiento a la realidad social.

La universidad pública, debe adquirir un papel protagónico en la globalización de la ciencia, de la cultura y de la tecnología, basada en un alto sentido humanista y de servicio social. Para ello, es necesario redescubrir el orden académico, cultural y social que le atañe, convirtiéndose en un foro abierto para el libre examen y discusión de las ideas y teorías que orientan el pensamiento, garantizando la independencia cultural, científica y tecnológica del país en un marco democrático y nacionalista, anticipándose a los cambios que el contexto social requiere aportando elementos para facilitarlos.

El quehacer científico, en este sentido, se constituye en uno de los baluartes con que cuenta la universidad para contribuir a la transformación social, por lo que debe pugnar por desechar de su interior las concepciones y actitudes dogmáticas y anticientíficas. La actitud fundamental de la universidad debe ser su postura crítica, de análisis y pronunciamiento ante los fenómenos que atenten contra la vida, la verdad y la justicia como valores universales del hombre.

Como comunidad científica de la humanidad, la universidad es plural, siempre y en todas partes, y en su seno se practica la reflexión, el análisis y la planeación, lo que debe permitirle ser cada vez más imaginativa y propositiva, luchando contra la práctica de la mediocridad, la recomendación y la improvisación en sus relaciones internas.

Entendida como una comunidad conformada por seres pensantes que contribuyen recíprocamente a la generación, adquisición y transmisión del conocimiento, la universidad encuentra en sus académicos y alumnos la materia prima que le da vida. Ambos actores del hacer y quehacer institucional tienen bajo su responsabilidad recuperar la imagen que se ha ido deteriorando y, como factor primordial, velar porque la *calidad en la educación* sea una realidad, recobrando y procurando elevar el nivel académico para, de esa forma, elevar el conjunto de la universidad.

La academia, fundada en la innovación, el desarrollo y la investigación, debe convertirse en el eje de su quehacer, ya que el concepto de calidad en la educación universitaria es un supuesto necesario para recuperar el prestigio académico y social

ante la sociedad, mostrando que esta en contra de prácticas viciosas como la búsqueda de poder,⁴² el crecimiento cuantitativo, el autoritarismo, la participación en política militante, la falsedad y el fingimiento. Por lo contrario, debe mostrar su disponibilidad para atender eficientemente a lo siguiente:

- Comprometerse con la realidad social.
- Regir su vida por los valores del humanismo, la democracia, la pluralidad, la justicia y la libertad.
- Formar personas que conjuguen el saber con la vocación de servicio, que posean criterio independiente y capacidad de sentido crítico, racional y constructivo.
- Promover la defensa y el respeto a la vida en su régimen de derecho
- Buscar la calidad respetando el derecho y la libertad de los demás.
- Seleccionar aquéllos elementos de la cultura que puedan incorporarse a la nacional, por ser enriquecedores y respetuosos de su espíritu.
- Contribuir a solucionar la crisis de la educación promoviendo que realmente los profesores enseñen, los investigadores investiguen y los alumnos estudien.
- Promover la participación interuniversitaria.
- Participar en la modernización universitaria.
- Dar prioridad a lo académico ante lo político y lo burocrático.
- Cumplir con lo esperado de la universidad como institución social.
- En síntesis, aceptar que la vieja universidad debe morir para dar vida a una nueva, con rasgos de eficiencia, democracia y que dé respuesta a necesidades.

Dichos retos y compromisos deberán enfrentarse si se quiere lograr, en un tiempo próximo, el desarrollo autónomo del país, ya que cualquier proyecto nacional tendiente a la independencia y autodeterminación *tiene un sostén* importante en la autosuficiencia educativa, cultural y de investigación, además de estar obligadas estas instituciones a enfrentar la modernización económica, tecnológica y social, implementando mecanismos para desarrollar nuevas e importantes áreas para el progreso, lo que debe conducirlos a romper con el lastre de la metropolización de las oportunidades educativas y pugnar por un equilibrio en la oferta y calidad educativa en todo el territorio nacional.

⁴² Práctica en que han incurrido muchos de los directivos que se sirven de su paso por la Universidad para buscar un futuro en la esfera gubernamental y olvidando o descuidando sus funciones académicas. Su administración se caracteriza por el clientelismo, la tutela y la formación de camarillas. GLAZMAN Nowalski, Raquel. "Función de la Universidad Pública", en POZAS H., Ricardo. *Op Cit.* p. 199.

Respecto al financiamiento, debe señalarse que es el problema más álgido que presentan las universidades públicas debido, entre otras cosas, a la dependencia financiera del Estado y a la crisis económica que, en forma recurrente, ha atravesado éste cayendo en una condición recesiva que ha impactado directamente en los recursos destinados a la educación universitaria. El presupuesto asignado es insuficiente, por lo que ha habido necesidad de aplazar proyectos, acumular rezagos y solamente subsistir con los cada vez más bajos recursos asignados.

Se observa un fenómeno en la política económica de asignación presupuestaria: se da prioridad a las instituciones grandes y ubicadas en zonas cosmopolitas, en detrimento de las ubicadas en la provincia y las que tienen menos recursos. Estas últimas, conforme transcurre el tiempo muestran mayor pobreza.

Ante esta realidad discriminatoria, es conveniente que las universidades del país instrumenten medidas para crear nuevas fuentes de financiamiento, diversas a las existentes y, por otro lado, que se exija a los organismos del sector oficial que se racionalice de mejor manera la distribución presupuestaria, haciendo uso de la imaginación, mostrando determinación, enseñando que existe experiencia y se tiene voluntad para asumir responsablemente la problemática universitaria en éste campo.

De no lograr la generación de recursos propios de manera que la dependencia del Estado se vaya poco a poco perdiendo, seguirá hablándose de que la autonomía universitaria es relativa y, por consiguiente, seguirá poniendo en juego la libertad en su accionar y estará en manos de políticos que desde la cúpula administrativa decidan la forma en que la institución debe cumplir los fines y las funciones que le son propias. En la medida que la autonomía sea mayor, podrá entonces hablarse de una docencia y una investigación independientes, realizadas en un estado de derecho respetado por la propia universidad y, también, por el Estado. Asimismo, podrá optarse sin miramiento por cumplir su función académica como fin y atender al desarrollo como medio.

Todo lo anterior debe ocurrir en un contexto donde la sociedad y la universidad se encuentren estrechamente vinculadas, donde la primera desempeñe el papel de sistema y la segunda de subsistema. Donde la segunda estreche lazos con los sectores público, privado y social, ya que si bien nunca se han roto tajantemente, es necesario replantearlos con objeto de darles mayor consistencia, mostrando la apertura universitaria hacia el exterior y, de esa manera, fortalecer su presencia académica y cultural, además de ratificar su existencia como espacio para el análisis, la reflexión, la asesoría y la consultoría, alcanzando el fin de la praxis.

Para ello, la universidad debe poner su quehacer y su hacer al servicio de los sectores sociales como práctica cotidiana y, en su caso, establecer programas de colaboración continua, ya sea en forma directa con la comunidad o mediante vías institucionalizadas; es decir, las acciones que realice la universidad para vincularse con la sociedad, deben ser fortalecidas continuamente.

A su realización interna como instancia académica y a su conexión con el exterior deben estar orientados los fines universitarios, estando socialmente obligada la institución a cumplir con ellos, pugnando porque los productos obtenidos por medio de la investigación se hagan llegar a la sociedad, porque la docencia se vincule con la realidad social y porque la difusión cultural sea un mecanismo eficiente para la creación, preservación y rotación de los elementos culturales. Un fin oculto de la universidad, por no estar contemplado en el marco jurídico, pero que esta presente en la expectativa de los propios universitarios y de la comunidad, es que el universitario aprenda a ser más estando en contra de aquél que solamente busca obtener títulos para acercarse al dinero fácil, sin mostrar interés alguno por el saber.

Será, entonces, necesario mejorar la calidad de los servicios docentes, culturales y de investigación que se ofrezcan; así como lograr el equilibrio entre sus funciones básicas, sin perder el sentido crítico y autocrítico que debe caracterizarle en todo momento. La universidad esta obligada, en este sentido, a redefinir sus objetivos y funciones, a realizar con mayor énfasis su función académica y a alejarse cada vez más del accionar político en su interior.⁴³ En contrapartida, debe incrementar su influencia en la formación de hombres cultos y de recursos humanos aptos para la docencia y la investigación, así como vincularse y vincular a sus egresados y estudiantes con el conocimiento básico, el aplicado y con los requerimientos emergentes del desarrollo socioeconómico.

Los integrantes de la comunidad universitaria deben ser poseedores de un espíritu humanista, crítico y de un pensamiento autónomo, orientados por la búsqueda de la justicia, la equidad, la tolerancia y, sobre todo, la autocrítica. Al reunir estos atributos, la comunidad de la universidad pública será capaz de comprender, predecir, controlar y transformar los fenómenos que acontezcan a su alrededor; estará apta para proveer a la sociedad de criterios y puntos de vista auténticos, originales, formadores de corrientes de opinión pública; estará facultada para criticar y proponer alternativas al modelo de desarrollo pregonado por el Estado; podrá ejercer eficazmente su labor en el mercado de trabajo, haciendo frente a la competitividad profesional.

Como se ve, las funciones que se atribuyen a la universidad son variadas, que van desde la formación de individuos capacitados para el ejercicio profesional, acorde a las demandas de los sectores sociales; la formación de intelectuales y cuadros políticos para los mandos altos e intermedios del aparato político; que transmita los valores centrales de la cultura nacional; que sea factor de integración social; y, que sea la vanguardia en los procesos de transformación económica, social y política del país, entre otros⁴⁴, variando por el enfoque ideológico con que se mire.

En la formación de todos estos enfoques interviene un ser que piensa y actúa como formador de formadores, al que históricamente se le ha denominado como académico,

⁴³ La Universidad como institución educativa deberá contemplar la formación de políticos, pero de ninguna manera politizarse.

⁴⁴ MENDOZA. *Op. Cit.* p. 304.

por reunir en él diversas cualidades: todas aquellas que inciden en el universitario, más las de ser juzgador constante y creativo.

Sin embargo, en su práctica docente, como se señaló antes al tratar de la caracterización, debe enfrentarse a viejas prácticas donde predomina el enfoque escolar de corte napoleónico, tradicional, basado en la exposición del profesor, quien transmite contenidos con métodos estáticos, abstractos y formalistas; los semestres son de corta duración; los programas de estudio están saturados de información; el número de horas clase es elevado; tienen prioridad la enseñanza, la información y la memoria frente al aprendizaje, la formación y el análisis; se practica la enseñanza basada en libros y apuntes, regularmente rebasados por el tiempo, además de estar alejada de las necesidades del hombre, el mundo y sus problemas, lo que la hace inadecuada para resolver estos; la investigación y la docencia se encuentran separadas y, en cierta forma, abandonadas; existe mayor demanda por las carreras profesionales que por las científicas ⁴⁵, aún cuando el profesor pretende desempeñar un papel de científico más que de pedagogo ante los alumnos; la asesoría a los estudiantes recibe poca atención; el crecimiento de la población estudiantil es mayor que la de los profesores; y, es notorio el rezago en la utilización y difusión de métodos y técnicas modernas para dirigir y operativizar el proceso educativo.

He ahí parte de la realidad imperante en la universidad pública mexicana, realidad que debe transformarse actuando hoy para construir la universidad del mañana. El proceso transformador debe iniciarse, realizando acciones como las siguientes: propiciar que el aprendizaje encuentre su eje en la creatividad, la innovación y la capacidad del estudiante para aprender y aprehender por sí mismo; abrir la formación a diversas concepciones teóricas, metodológicas, pedagógicas y didácticas; utilizar los métodos y técnicas de enseñanza adecuados a cada nivel de estudios; buscar e instrumentar nuevas alternativas pedagógicas y didácticas basadas en la experiencia de los académicos; renovar el material de enseñanza constantemente; promover el trabajo interdisciplinario; buscar mecanismos para recuperar el trabajo de la academia; articular los cuerpos académicos con el exterior; dar prioridad en la conformación de los órganos académicos al personal de carrera electo democráticamente; dar prioridad a lo académico frente a la burocracia; fomentar el trabajo en grupo; relacionar la teoría con la práctica; generar actitudes y conductas analíticas, críticas y propositivas; vincular los contenidos teóricos con la realidad social; considerar a la tutoría académica como opción alternativa en la formación del estudiante; impulsar el diálogo entre los profesores, entre los estudiantes y de unos con los otros; incrementar el tiempo que dedican los profesores a los alumnos; reglamentar la práctica profesional de los alumnos; reconceptualizar el quehacer del profesor; y, procurar que los cursos sean impartidos por los profesores adecuados a la asignatura, el nivel de estudios y las finalidades del curso.

⁴⁵ Carreras profesionales son aquellas que preparan al estudiante para prestar servicios directos al público usuario, como medicina, derecho, contaduría, ingeniería, etcétera, y las científicas son aquellas que se vinculan directamente con el conocimiento, con la enseñanza y la investigación. Vid. ALVAREZ Manilla, José Manuel. "Las profesiones rompen con viejas rutinas", en *Universidad futura*. (No. 4, 1990). pp. 73-74.

Además, sin pretender ser exhaustivo sino solamente ejemplificar, se observa que existe centralización para imponer decisiones sobre el trabajo docente; falta formación, capacitación y actualización disciplinaria, pedagógica y didáctica, lo que lleva a incurrir frecuentemente en la simulación; se contratan profesores de medio tiempo que carecen, regularmente, de tiempo suficiente para realizar actividades distintas a las docentes; los profesores de tiempo completo tienen una carga docente y administrativa excesiva; hay una visible disparidad entre profesores de asignatura y de carrera, donde los primeros representan un elevado porcentaje.

Para enfrentar esta otra parte de la realidad docente, las universidades deberán: basar el trabajo docente en cuerpos colegiados democráticos, dando mayor representatividad y responsabilidad a los docentes en la toma de decisiones; impulsar la formación docente mediante cursos de capacitación, actualización y programas de posgrado; combatir el especialismo estrecho que aún pregonan algunos docentes; contratar un mayor número de docentes con posgrado y a través de procesos rigurosos de selección, con miras a la profesionalización del claustro académico, lo que permitirá llevar a cabo procesos de evaluación y seguimiento de las tareas docentes, así como promover entre los universitarios una concepción de la docencia como actividad profesional; promover la autoformación pedagógica de los docentes y el intercambio académico interinstitucional, tomando medidas acordes a la realidad nacional, regional y local, según sea el caso, con la consiguiente creación de nuevos programas formativos.

Es público el conocimiento de que los alumnos universitarios, debido a situaciones diversas, manejan un bajo nivel académico en general y que, en la mayoría de las instituciones el conocimiento y la formación adquiridos caen en el supuesto de la obsolescencia, aún antes del egreso, o bien, en la falta de aplicabilidad del conocimiento en un entorno determinado llegando a extremos de desempleo, subempleo o al abandono pleno de la profesión, por lo que es imperativo actuar para mejorar el quehacer académico lo que, indudablemente, debe repercutir en una mejor preparación del estudiante, siempre y cuando éste asuma la responsabilidad del estudio y el aprendizaje independiente y en grupo áulico, respondiendo con una participación comprometida ante la sociedad, ante sí y ante el entorno educativo.

Sin embargo, también deben implementarse medidas tendientes a la estimulación del trabajo académico estudiantil, como el otorgamiento de becas y otros apoyos económicos, materiales, deportivos o de cualesquier tipo. Solamente de esta manera se podrá aspirar a la formación de estudiantes con un nivel de análisis, crítica, creatividad e innovación orientados a la solución de problemas, así como elevar los índices de eficiencia terminal y titulación u obtención de grados académicos. En el egresado debe generarse una idea, durante su estancia en la universidad y mediante la docencia principalmente, de que al concluir el ciclo escolar no concluye su formación, sino que esta debe continuar durante toda su vida, haciendo compatible su acción social con el conocimiento de las prácticas dominantes y las nuevas alternativas.

En la universidad, como se observa, se estudian y deben continuarse estudiando todas las tendencias del pensamiento, sin caer en la alienación por una sola de ellas; debe mantenerse la pluralidad de ideas como característica central de la vida universitaria y, en este sentido, se resalta la importancia de la libertad de cátedra como eje rector de la vida institucional y garante del progreso del conocimiento.

Debe insistirse en que los planes y programas de estudio son una potestad y facultad de que gozan los órganos colegiados universitarios, como una parte del ejercicio de la autonomía. El diseño y confección de la curricula correspondiente son atribuciones de la comunidad docente y, en algunos casos, de la estudiantil, por lo que es necesario involucrar responsablemente a estos sectores en los trabajos de revisión, actualización y transformación académica de las instituciones universitarias, de manera que se busque factibilidad en la interacción entre el saber aplicado y lo teórico analítico.

La misión que los planes y programas de estudio llevan consigo, será la de propiciar la formación de hombres integrales y comprometidos con su entorno social, por lo que todos aquellos que no respondan a esta meta deberán revisarse y actualizarse, para garantizar que la docencia, la investigación y la difusión cultural que se realicen como función sean de calidad, además de prever la optimización de recursos.

Respecto a los programas académicos de educación superior universitaria, se observa que en licenciatura la mayoría está enfocada a la formación de profesionales en forma semiespecializada, lo mismo que los de posgrado, lo que debe considerarse erróneo conforme a las convenciones jurídicas y académicas que rigen en este nivel de estudios, como se verá en el siguiente capítulo. La licenciatura presenta serias limitaciones en la formación del estudiante, lo que ha provocado la existencia de una devaluación de los egresados en el campo laboral, además de propiciarse la saturación de algunas carreras, como las de Derecho, Contaduría y Administración, en detrimento de las que conforman las llamadas ciencias exactas y las de humanidades.

Situación difícil y compleja es la que se vive en las universidades de provincia, al carecer de recursos humanos especializados para cubrir las necesidades que se derivan de los programas académicos, debiendo recurrir a las universidades capitalinas o, en algunos casos, al extranjero para subsanar esta deficiencia. Ante ello, es necesario establecer y, en su caso, perfeccionar mecanismos para la titulación en licenciatura y para la obtención de grado académico en los estudios avanzados, procurando alcanzar índices de calidad en los trabajos elaborados por el egresado y en la sustentación del mismo.

Los programas de posgrado deben consolidarse con la idea de lograr su desarrollo óptimo, considerando que son una alternativa para subsanar deficiencias en el universitario, orientándolo hacia la especialización profesional, la docencia y la investigación, según sea el caso. Es necesario actuar, en éste sentido, para buscar equilibrar la matrícula entre los estudiantes de nivel medio superior, licenciatura y

posgrado, así como entre los profesores adscritos a cada nivel; sin embargo, debe observarse que no se plantea que todos los estudiantes cursen todos los niveles, sino solamente que es necesario realizar esfuerzos para que la población estudiantil de posgrado vaya poco a poco incrementándose.

A los programas de posgrado es conveniente darles una orientación primordial hacia la formación de recursos humanos altamente calificados, los que tendrán bajo su responsabilidad satisfacer los requerimientos sociales, en lo tocante a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, en su área de conocimiento respectiva.

Para un desarrollo adecuado de estos programas, es recomendable fundarlos en líneas de investigación, donde el docente y el alumno realicen funciones concatenadas de indagación. De esta manera, se estará logrando la formación de cuadros institucionales propios que serán los próximos docentes e investigadores de su universidad, en una constante retroalimentación. Los profesores invitados deberán seguir existiendo para aportar su experiencia y conocimiento; sin embargo, se observa que no pueden dedicar su tiempo más que a la docencia por horas, cuando lo que se requiere es que el personal académico del posgrado sea, en su mayoría, de tiempo completo dedicando más del 50% de su jornada de trabajo a la investigación.

Los planes y programas de estudio del posgrado deben someterse a revisión periódica, de manera que en la toma de decisiones se opte por modificarlos, mantenerlos vigentes como están o, incluso, cancelarlos por no responder a lo esperado; así como para introducirles innovaciones en la práctica docente, en los métodos educativos y en la organización académica.

Respecto a la infraestructura para el desarrollo de las funciones universitarias, en general, se muestra precaria, al carecerse de espacios físicos y equipamiento completo, suficiente y adecuado para realizar sus altos fines, por lo que es urgente fortalecerla y renovarla modernizándola. El acervo bibliohemerográfico debe incrementarse y difundirse entre la comunidad, así como establecer redes informáticas de consulta y abrir los horarios de servicio bibliotecario.

Las condiciones de trabajo imperantes en las universidades públicas muestran un abanico lleno de diversidades, iniciando con las modalidades, tipos, categorías y requerimientos señalados en cada una. La carencia de perfiles laborales para ocupar un puesto determinado; así como la existencia de diferencias salariales, aún cuando en general puede señalarse que los salarios son bajos en todas, ha motivado el abandono frecuente de la relación laboral de excelentes académicos, conocido éste fenómeno como fuga de cerebros y, frecuentemente, dificulta la contratación de personal con madurez, capacidad profesional y aptitud para el ejercicio docente y de investigación.

Los tabuladores salariales son rígidos, ya que no diferencian entre un académico de reciente egreso de las aulas como estudiante y otro que ha adquirido una formación

académica, profesional, docente y de investigación, principalmente en lo que a profesores de asignatura se refiere, haciendo el mismo pago a ambos.

Lo hasta aquí indicado, sumado a la depauperización general de las condiciones de trabajo, dificultan que se considere a lo académico como actividad profesional y, sobre todo prioritaria, dedicando solamente una parte del tiempo, el subsidiario, y el demás se ocupa en otras tareas.

Los salarios juegan un papel determinante en la dedicación, compromiso y sentido de identidad y pertinencia del académico hacia sus tareas universitarias, por lo que debe iniciarse a la brevedad un proceso de recuperación gradual, así como revisar y eficientar los mecanismos para el ingreso, la permanencia y la promoción de éste personal. Asimismo, se requiere incrementar el número de plazas de personal académico de carrera, equilibrando la distribución de su tiempo en diversas actividades académicas, principalmente de docencia, investigación y difusión, suprimiendo las de administración y gestión.

Resulta importante destacar un vicio con el que debe acabarse: las plazas de tiempo completo y medio tiempo se otorgan por motivos políticos y no por motivos académicos; se fundamentan en el favoritismo y en la lealtad, pero no en la competencia y en la efectividad, lo que redundando en el crecimiento de la burocracia universitaria y en la poca productividad y mediocridad en que se ven envueltas estas instituciones.

Es imperativo mejorar las condiciones de trabajo en las universidades públicas, para ello debe empezarse por reconocer que existen y respetar el ejercicio de los derechos laborales; reconocer que las condiciones de vida del personal se han ido deteriorando poco a poco y que para alcanzar el cabal cumplimiento de sus fines, se requiere contar con un ambiente de trabajo y un salario favorables para desarrollar el máximo esfuerzo.

Los académicos, para aspirar a las mejoras indicadas, deben autoanalizar y permitir el análisis de su desempeño por vías de evaluación institucional como mecanismos que aseguren el ejercicio de los derechos y las obligaciones contempladas en la legislación universitaria.

No es desconocido que algunos profesores de carrera cobran un salario que no devengan, pues el tiempo lo ocupan en otros empleos externos a la universidad. Ante esta realidad, es preciso trabajar con base en planes, programas y proyectos a desarrollar por el personal debiendo entregarse reportes y productos temporalmente ante los órganos académicos y de gobierno institucionales y, en caso de notorio incumplimiento, rescindir la relación laboral. Asimismo, se recomienda hacer un seguimiento externo de los académicos para saber con certeza si prestan servicios en otra institución, dentro de la jornada laboral contratada, para proceder en lo conducente.

El tiempo de contratación del académico con la institución debe optimizarse, con objeto de incrementar la productividad y la calidad. Sin embargo, en opinión personal, se considera que los programas de evaluación académica, instrumentados para otorgar beneficios económicos adicionales a los integrantes del personal académico, han resultado regresivos, al propiciar la lucha individual por la obtención de mejores primas, por inventar actividades que no se realizan, por provocar actividades aisladas de un contexto laboral específico, todo esto y otras cosas, se utilizan para "jugar a la puntitis"; es decir, para acumular puntos que se reflejen en los estímulos adjudicados. Cuidado, esta tendencia atenta contra la calidad de los servicios universitarios.

No obstante, debe reiterarse la necesidad de que haya programas de otorgamiento de estímulos al personal universitario, pero los requerimientos y el enfoque deben modificarse, deben ser racionalmente pensados, para evitar distanciamientos en el trabajo, improvisación y egolatría. Con esto se logrará que la docencia, la investigación y la difusión cultural sean consideradas, en su conjunto o individualmente, como una atractiva actividad profesional, con capacidad para competir en la elección laboral con otras fuentes de empleo.

Solamente así será posible comprometer al académico para su formación, capacitación y actualización constante, así como para que participe y fortalezca el hacer de los órganos colegiados, académicos y de gobierno.

En este orden de ideas, debe contemplarse a la investigación y al posgrado como ejes articuladores de la formación universitaria, transformando lo académico y lo social; es decir, son los medios idóneos para el fortalecimiento interno institucional así como para lograr la vinculación con la sociedad. Sin embargo, a la fecha se nota un alto nivel de heterogeneidad para atender estas funciones en las diversas instituciones, al carecer de políticas definidas con claridad para la concepción y desarrollo de la investigación y del posgrado.

Los recursos asignados a la investigación, comparativamente con los destinados a la docencia, son escasos; se carece de programas articulados para la formación de investigadores; se confunde la investigación positivista-experimental con la científica, etcétera. Ante esta panorámica, la institución universitaria debe buscar estrategias para suplir las insuficiencias existentes en el personal académico que realiza investigación, de manera que asuman su responsabilidad como orientadores, coordinadores y ejecutores de las actividades conducentes; para que los investigadores cumplan con actividades docentes y, a la vez, sean formadores de cuadros para la investigación; para buscar fuentes alternas de financiamiento para la investigación superior, de manera que el impulso al desarrollo tecnológico quede inmerso en esta tarea, así como el incremento en los recursos destinados a la formación de investigadores, entendiendo que la investigación es un retroalimentador constante de la docencia y un recurso para el aprendizaje.

Ante el abuso de la investigación netamente bibliográfica, es necesario realizar cambios conceptuales y estructurales, que permitan un acercamiento a los estándares nacionales e internacionales, así como a las modalidades y necesidades vigentes en la llamada investigación de punta. No obstante, es preciso que la investigación sea considerada como profesión universitaria y no como actividad esporádica y circunstancial.

Es frecuente observar, en los procedimientos que conducen a la obtención del título profesional o grado académico, la presencia de profesores que no muestran ningún interés por la investigación y, sin embargo, son designados como directores, tutores o revisores de los trabajos elaborados por el estudiante, situación que deja en entredicho la calidad, validez y consistencia de los mismos. Esto no debe seguir ocurriendo.

A nivel institucional existen instancias académico-administrativas donde se efectúa el registro de los proyectos de investigación que desarrollan los académicos. La realidad es que son pocos los proyectos registrados, lo que muestra el desinterés existente en la comunidad académica para éste propósito y, en algunos casos, se manifiesta interés por realizar investigación, pero pobreza en la determinación del objeto de estudio y de los procedimientos a seguir para realizar la tarea indagatoria, por lo que los proyectos son rechazados. Es recomendable, en éste último caso, proporcionar formación y canalizar a los interesados.

Como política universitaria dominante por la práctica, se encuentra que los mejores apoyos se destinan a la investigación aplicada, sin lograr reconocer la existencia de la pura, la humanística y la educativa, renglones que también son indispensables en la vida institucional por lo que los proyectos de esta naturaleza deberán registrarse y apoyarse.

Tres aspectos sustanciales habrán de trabajarse en el corto tiempo:

- Reconocer que la universidad pública mexicana no ha alcanzado madurez científica.
- Reconocer que la formación de recursos humanos en la universidad debe estar basada en la investigación, cualquiera sea la modalidad que corresponda y, en su caso, coexistiendo las diversas vertientes.
- Establecer una red de información científica, con acceso a investigadores, docentes y alumnos, así como a personas externas a la comunidad universitaria.

La difusión cultural, como actividad y como servicio, ha sido asistemática en las universidades públicas. Se requiere retomar su carácter prioritario y, en algunos casos, iniciar el proceso hacia su consolidación, considerando su impacto en la comunidad universitaria y en la relación vinculatoria con los sectores sociales. En lo referente a la extensión universitaria, debe reconceptualizarse y emprender acciones que ofrezcan

mayores oportunidades al estudiante, al egresado y a la propia sociedad, en su conjunto, de aproximarse al quehacer institucional y, mediante los procesos y procedimientos conducentes, relacionarlos con los sectores sociales. Las actividades que deberán atenderse prioritariamente son: el servicio social, las prácticas profesionales y la publicación y presentación de los productos obtenidos mediante las acciones emprendidas. El fin perseguido es, y seguirá siendo, la preservación, el rescate y la divulgación de los valores, la filosofía y los postulados de la vida universitaria unidos a la dinámica del acontecer social.

Hasta aquí se ha tratado de analizar la situación actual de las universidades y algunas consideraciones que deberán retomarse para orientar el camino de estas instituciones. Falta por comentar lo relativo a la evaluación institucional por ser éste un parámetro que, oficialmente, permite observar el proceso de desarrollo seguido a través de los planes, programas y proyectos fijados por cada institución, en consonancia con los emanados de los organismos cupulares educativos, así como del dispositivo legal de la materia.

La evaluación debe constituirse en un marco cultural universitario, donde las propias instituciones generen mecanismos adecuados para éste propósito ya que, en su defecto, las instancias educativas del Estado serán quienes instrumenten, apliquen y dictaminen sobre los procesos y procedimientos realizados, a la vez que decidirán el futuro de la Universidad conforme a los resultados obtenidos.

La función evaluativa debe concebirse como un proceso continuo, integral y participativo, orientado a identificar problemas, analizarlos y a proponer criterios que sustenten las decisiones consecuentes. Por lo mismo, esta función debe ser realizada por los propios actores del hacer universitario, en forma mancomunada con evaluadores externos y mediante criterios, indicadores y procedimientos previa y claramente definidos.

Es importante recalcar la necesidad de que las propias universidades generen, en primera instancia, los criterios, indicadores y procedimientos que servirán de base a la evaluación. De otra manera, si solamente provienen del exterior, se estaría poniendo en duda la autonomía que les ha sido reconocida constitucionalmente.

Sin embargo, la evaluación debe fincarse en esquemas y procedimientos integrales y permanentes, de manera que se garanticen la calidad y pertinencia en los procesos y resultados. Esto, como es obvio, debe conducir al replanteamiento y reformulación de los esquemas formales y estructurales que han estado vigentes, incluyendo el aspecto académico, administrativo y jurídico, que deben modernizarse para permitir mejorar las condiciones y las prácticas en que se llevan a efecto la gestión, la administración y todas las funciones universitarias. Se observa en lo anotado la importancia que, conjuntamente a la evaluación, adquiere la planeación como función previa y posterior a aquélla.

Para concluir éste extenso apartado, debe decirse que los señalamientos reflejan la aspiración del expositor para que las universidades públicas se transformen, al considerar que no hay en el entorno social otra institución que pueda dar respuesta a los señalamientos indicados, por que se creé en la potencialidad viviente de estos centros de cultura y ciencia; porque se ha demostrado históricamente que aún cuando hay deficiencias el campo es propicio para el desarrollo conjunto con la sociedad y el conocimiento pero, sobre todo, del hombre en su concepción integral. Se piensa en una universidad nueva regida por los principios de democracia, de libertad y de justicia, e inserta en un proyecto nacional y universal. Esta universidad debe iniciarse hoy.

Capítulo 4

LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Abrir los estudios de posgrado al análisis es una condición necesaria, motivada por las expectativas que la comunidad social presente ha cifrado en ellos. Es el posgrado el último escalón del proceso académico escolarizado formal, por lo que se le atribuyen una serie de virtudes, algunas reales otras no, así como también se les adjudica la responsabilidad de muchos problemas no resueltos.

En la concepción tradicional, se pensaba que este nivel de estudios solamente podía ser impartido en las universidades, por medio de las facultades, lo que actualmente se ha modificado otorgando el Estado reconocimiento de validez oficial o autorización para impartirlos a instancias educativas tan diversas, como colegios profesionales, asociaciones, sociedades civiles y otros. En nuestra opinión, debería haber mayor regulación al respecto, pues la calidad, la seriedad, la objetividad y otras características inherentes al proceso educativo se han deteriorado al permitir a esas agrupaciones la impartición de estudios de posgrado.

Pero, debe reconocerse que no toda la problemática que vive el posgrado se vincula con las "instituciones" mencionadas. La propia universidad pública ha mostrado insuficiencias para hacer frente a los retos que le depara el presente y, prospectivamente, el futuro del país y del mundo.

El mundo cambia continuamente y junto con él avanza el conocimiento científico, humanístico, cultural y tecnológico, lo que propicia, a la vez, cambios en lo económico, lo político y lo social. Las tendencias globalizantes, demandan procesos técnicos y recursos humanos altamente calificados para cubrir adecuadamente los estándares de competencia y calidad, en un marco de competitividad internacional; pero no solamente debe preocupar llenar este vacío, ya que existen otros problemas internos de México, tales como alcanzar niveles adecuados en la generación, preservación, transmisión y proyección del conocimiento básico y aplicado, así como la formación de recursos humanos con un espíritu innovador, creativo, participativo, con capacidad de pensamiento crítico y reflexivo. Entre otras, son estas responsabilidades que le compete atender al posgrado.

Para la Universidad contemporánea, los estudios de posgrado representan la cúspide del proceso educativo. En el posgrado se articulan y conjugan, en su más acabada expresión, la enseñanza y la investigación; a él acuden quienes desean alcanzar grados superiores de cultura, de perfeccionamiento y de profundización en sus conocimientos profesionales y, particularmente, quienes desean orientarse en el camino de la creación intelectual. Por su importancia en la formación de profesores e investigadores, el posgrado es factor esencial para la actualización, el crecimiento y la reproducción de la propia Universidad, dentro de un

proceso siempre renovado para mantener viva la creatividad y la propia academia.¹

Como se observa, lo que se espera del posgrado es bastante, debiéndose compaginar la profesionalización, la intelectualidad, la investigación y la docencia como tareas a desarrollar por los egresados formados en el nivel de estudios. En cualquier actividad o espacio donde se encuentre un egresado del posgrado, se presume que hay calidad, crítica, pensamiento libre y, sobre todo, un recurso humano de alta capacidad para enfrentar la problemática que se le presente.

La sociedad reclama egresados del posgrado con una preparación elevada, capaces de ser artífices para propiciar la transformación del entorno. La universidad, por su parte, al fortalecer los estudios de posgrado, está facultada para exigir mayores requerimientos, como poseer grado académico, para el ingreso como personal docente o de investigación, oponiéndose a la práctica del clientelismo político y, por tanto, retroalimentando continuamente sus propios cuadros de formadores.

Es evidente la carencia de recursos humanos de alto nivel en el país, con capacidad para formar profesionales y demás expertos que se requieren, tarea que le compete satisfacer a este nivel de estudios. Dice Flores García:

Es de dominio público que dentro de un mundo de organización técnico-económico, la sociedad permite la supervivencia del mejor dotado, del más hábil o del provisto con más sólidos y avanzados conocimientos. Ellos normalmente no se adquieren en los cursos abreviados, dispersos o anacrónicamente explicados que con alguna frecuencia se padecen en la licenciatura.²

Constituyen estos estudios un complemento de los de licenciatura, ya que estos, por su carácter profesionalizante dominante, carecen de formación científica, metodológica y especializada para el ejercicio de la docencia.

El trabajo adecuado en la formación de recursos humanos con posgrado, se considera el camino viable para subsanar estas carencias, por lo que debe concebirse como un nivel que conduce a la excelencia en el hacer del formado, y desechar lo que pretende convertirlos en una rutina que solamente proporciona prestigio a quien los posee.

Conviene recordar que los estudios de posgrado, principalmente las maestrías y los doctorados, constituyen la base de la investigación científica, humanística y tecnológica en todo el mundo; que se piensa que el que los aprobó posee elementos suficientes para realizar docencia e investigación, además de una práctica profesional de

¹ *REGLAMENTO General de Estudios de Posgrado*. México. UNAM.- Secretaría General. 1996. p. 3.

² FLORES García, Fernando. "El doctorado en Derecho". *Ensayos Jurídicos*. (s.p.i.). p. 239.

alto nivel. Es decir, se pretende abatir el rezago en la formación de recursos humanos para el desarrollo de estas actividades.

Ha sido importante la presencia de las instancias académicas dependientes del Estado para intentar regular e indicar las políticas que deben regir estos estudios; no obstante, la concreción de los esfuerzos es debida, fundamentalmente, a las propias universidades quienes se han dado a la tarea de realizar, acordes a sus necesidades, los estudios de factibilidad conducentes a la creación de programas de posgrado congruentes con su realidad histórica y social. Por ello, han recurrido a mostrar la pertinencia profesional, cultural y académica de dichos programas, siempre vinculados a la problemática visualizada en su entorno social.

La mística que ha orientado a la estructuración de programas de posgrado, ha sido la de que sean innovadores, de calidad, flexibles, eficientes y eficaces; sin embargo, en ocasiones no ha sido así, como se verá más adelante.

4.1 Surgimiento

Históricamente, se ha entendido que los estudios de licenciatura, a pesar de las diversas reformas realizadas, son insuficientes para dotar al egresado de conocimientos especializados y, mucho menos, que los oriente a la docencia y a la investigación, lo que potencialmente los mantiene alejados para enfrentarse a los retos que la vida social les presenta en el campo ocupacional.

También en una mirada retrospectiva, debe señalarse que es la carencia de docentes calificados el eje principal que da vida al posgrado. La práctica docente en la educación superior, menguada por la ausencia de programas de formación de formadores, de capacitadores e innovadores, poseedores de un buen nivel de calificación, fue la plataforma que proyectó su nacimiento y su desarrollo. Como intereses o motivos esgrimidos, desde su inicio hasta la época de expansión, pueden señalarse los siguientes: formación y actualización de personal docente -más adelante también de investigadores- compensar las deficiencias de la licenciatura; y, aumento de la presencia institucional para obtener mayores beneficios económicos y políticos.³

La institución universitaria moderna, que incluye estudios de posgrado, surge en el siglo XVIII en Alemania. Es una institución pública, científica, centrada en la libertad académica y en los estudios doctorales; contrapuesta a la concepción medieval y a la napoleónica, con sus características de profesionalizante y autoritaria. El nuevo modelo fue visto con agrado y se retomó en las principales universidades europeas.

³ Vid. NAVA Jaimes, Héctor O. "Posgrado, desarrollo tecnológico y sector productivo", en VILLEGAS, Abelardo (Compilador). *Posgrado y desarrollo en América Latina*. México. UDUAL. 1992. p. 14; EZCURRA, Ana María, Cayetano de Leya y Carlos P. Krotsh. *Formación docente e innovación educativa*. México. Ed. Patria. 1995. p. 142; y, VALENTI NIGRINI, Giovanna. "Ethos académico y calidad de la formación de posgrado", en POZAS Horcasitas, Ricardo. *Universidad Nacional y Sociedad*. México. UNAM- CIH- Porrúa. 1990. p. 148.

En Estados Unidos el posgrado alcanza su desarrollo a partir del siglo XIX, con un modelo combinado entre la cultura general, de origen inglés, y el doctorado científico alemán.

Con estos antecedentes se ve como el posgrado, desde su inicio, encuentra en la universidad su asiento natural, al ofrecer el ambiente propicio para su desarrollo, basado en la práctica de la reflexión, la creatividad y la libertad como procesos sistemáticos.

En México, el inicio de los estudios de posgrado se remonta a 1918, cuando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se crea el primer programa de maestría y, en 1937, el de doctorado. La Facultad de Ciencias, por su parte, crea la maestría y el doctorado en Física, Matemáticas y Biología en 1930. Más tarde, en 1959, se crea la maestría en Pedagogía.

Este nivel de estudios se ha desarrollado ampliamente a partir de la década de los setentas, conjuntamente con la masificación completa de la universidad, como respuesta institucional inmediata a la falta de recursos humanos para atender las necesidades de la creciente población estudiantil, así como para formar recursos humanos altamente calificados en las tareas de investigación y profesionales.⁴

En el país existen varios razonamientos que pretenden explicar el proceso de crecimiento y desarrollo del posgrado, cada uno con una orientación ideológica propia. A nuestro parecer, quien se aproxima con mayor detenimiento y objetividad al objeto es Valenti Nigrini, quien dice:

En el contexto general de la política estatal entre 1970 y 1982, se puede afirmar que para el sector educativo de nivel superior existió una decisión explícita de promoción gubernamental de las instituciones públicas de educación superior. Este impulso estuvo instrumentado a través de una abundante derrama de recursos. Ello conformó la dimensión exógena de la expansión del posgrado nacional.

La dimensión endógena, se refiere a las orientaciones de naturaleza psicosocial y político-culturales que han influido en el comportamiento de las autoridades y de los grupos académicos que han protagonizado la expansión de los programas de posgrado. Para intentar explicar esta dimensión hemos construido cinco orientaciones posibles de sentido. Es importante señalar que estas orientaciones no son excluyentes entre sí y que tienen un carácter meramente hipotético.

⁴ Vid. MORLES, Víctor. "Posgrado, ciencia y desarrollo en América Latina. Una visión humanista", en VILLEGAS. *Op. cit.* pp. 91-92; HIRSCH Adler, Ana. *Investigación Superior. Universidad y formación de profesores*. 3ª ed. México. Trillas. 1990. pp. 58-59; y, RUIZ Torrealba, Roberto. "Formación de recursos humanos para la investigación", en *Universidades*. (No. 3, enero-junio, 1992). p. 13.

La primera orientación, tendría un carácter estrictamente compensatorio. Los posgrados se crean e impulsan para satisfacer la necesidad de compensar las carencias de formación generadas por la deficiente calidad de la enseñanza impartida en la licenciatura. Lo que de partida afecta seriamente el carácter de la formación y la pretensión de excelencia del posgrado. Esta orientación de la oferta encuentra una demanda cautiva.

En la segunda orientación, el sentido estaría dado por el predominio de intereses burocrático-institucionales de algunas autoridades promotoras de los posgrados. La apertura de los posgrados tiene el propósito central de captar montos crecientes de la oferta presupuestal, sin mayor preocupación por las condiciones mínimas de calidad de la formación.

En la tercera orientación, el sentido estaría conformado por la intención de instaurar mecanismos de promoción escalafonaria basados en los procesos de *actualización académica* para los nuevos profesionistas de la academia -profesores de tiempo completo- con serio detrimento de la orientación investigativa y científica de la formación profesional avanzada. En este caso, la generación de la oferta busca satisfacer una demanda también cautiva, pero generada por sujetos que no tienen grandes expectativas de formación intelectual pues priorizan el carácter de instrumento de movilidad del posgrado para la obtención de promoción escalafonaria en el espacio académico. Se trataría de una educación pasiva de la oferta a una demanda poco exigente académicamente.

En la cuarta orientación, el sentido estaría constituido también por la intención de instaurar mecanismos de ascenso y de movilidad, de naturaleza estrictamente meritocrática en el mercado laboral extrauniversitario. En este caso, la generación de la oferta se adecúa a una demanda centrada en obtener las credenciales formales para la movilidad social de los sujetos con escaso interés en la habilitación profesional. Ello con serio detrimento de la calidad de la formación científica y técnica en el marco de una perspectiva de excelencia profesional. Aquí también se trataría de una adecuación pasiva de la oferta a una demanda con escaso interés individual y profesional.

En la quinta orientación, el sentido de la creación de los posgrados respondería básicamente al *ethos* universitario y tendría como propósito central la creación de espacios institucionales de producción y de formación científica y tecnológica de excelencia. Su desarrollo supone la existencia de grupos de trabajo autosustentados y capaces de desenvolverse en un mercado académico competitivo. En este caso, la generación de la oferta responde a una concepción clara y precisa de la

importancia estratégica que tiene para el país y las instituciones universitarias la formación profesional avanzada, si ella cumple con los requisitos de calidad que la hagan merecedora del calificativo de excelencia. El ajuste se da, en primer lugar, de acuerdo con sus propios parámetros de calidad y se busca promover activamente la adecuación de la demanda a tales parámetros.

Agrega, luego:

La apertura apresurada de los posgrados, su crecimiento anárquico y la gran heterogeneidad de calidad en la formación que se ofrece indican que han predominado los rasgos del tipo compensatorio, burocrático-institucional, meritocrático y de promoción escalafonaria por sobre la orientación del *ethos* académico.

Y, concluye diciendo:

... en aquellos espacios institucionales en donde el *ethos* académico ha logrado resistir con éxito al predominio de otras orientaciones, es donde se encuentra una mayor presencia de los programas de alta calidad.⁵

Veamos ahora, paso a paso, el grupo de planteamientos que anteceden. En primer lugar, debe reconocerse que se han continuado destinando recursos económicos para apoyar al posgrado, si bien no en el monto esperado, si ha habido un incremento. En segundo, también debe reconocerse que siguen coexistiendo las cinco orientaciones, predominando las cuatro primeras y, en la mayoría de los casos, se incurre en un clientelismo cautivo, dirigiendo los esfuerzos a la formación de recursos humanos para la propia universidad, con pocos anhelos de calidad en el proceso formativo.

Resulta obvio pensar que el reto de los posgrados universitarios es aspirar a la quinta orientación. Para ello, es necesario replantearlos, reconceptualizarlos y actuar para lograr el afianzamiento del *ethos* académico lo que, en su momento, indicaría que se ha alcanzado o, cuando menos, que se está en vías de alcanzar la madurez en la formación, así como en el quehacer y hacer de los universitarios. La transformación debe ser pensada sin prisas, pero siempre pasando de la reflexión a la acción, de la teoría a la práctica.

Conviene retomar el interés de los aspirantes a estudios de posgrado para dedicarse a la docencia, a la investigación, a la producción intelectual y a la competitividad profesional, en un marco de altura cultural, científica y tecnológica. Relacionar objetivamente las condiciones de oferta y demanda, de profesores y tutores

⁵ *Op. Cit.* pp. 162-165 y "¿Eficacia terminal o eficacia cualitativa del posgrado?", en SANCHEZ Puentes, Ricardo (Compilador). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*. MÉXICO. UNAM. 1995. pp. 85-86.

para atender a los aceptados y, en suma de la calidad de los programas educativos, de su viabilidad y pertinencia con el entorno social.

Concluyendo el apartado, debe decirse que en México el posgrado surge como una alternativa que busca satisfacer la necesidad de contar con investigadores, al considerar que éstos, de *motu proprio*, deberían también dedicarse a la docencia. Por si misma, la docencia que se practicaba en la universidad, bien o mal, ya estaba funcionando, por lo que era urgente formar investigadores. Con este fin, se impulsaron diversos programas de becas, existentes todavía aunque hayan cambiado de nombre, mediante la firma de convenios para prevenir su desincorporación al término de los estudios.⁶

4.2 Caracterización

Son estudios de posgrado, aquellos que forman parte de la educación superior y se realizan posteriormente a los de licenciatura, y permiten al que los concluye aprobando, obtener un diploma o un grado académico.⁷

Su objetivo es formar recursos humanos de la más alta calidad que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como para transformar e innovar los aparatos educativos y productivos de bienes y servicios en aras de atender y satisfacer las necesidades de desarrollo del país.⁸

Dicho objetivo debe cumplirse en estricto apego al mantenimiento del ejercicio libre de la soberanía nacional, acercando el conocimiento universal para buscar el beneficio de la comunidad social y la preservación del hábitat, mediante el ofrecimiento de diversos programas para la formación de recursos humanos de alto nivel.

Los propósitos que deben cumplir son diversos; sin embargo, pueden agruparse en los siguientes: perfeccionar o ampliar la formación del profesionista; posibilitar el avance de la ciencia, las humanidades y las artes; y, reproducir la masa crítica de profesores e investigadores que hacen posible la enseñanza y la investigación universitaria.

El papel asignado a los estudios de posgrado dentro de la escala educativa es estratégico y medular, según Valenti, por varias razones:

- a) Son los espacios propicios para la vinculación directa entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada, y

⁶ Para mayor información Vid. HIRSCH. *Op. Cit.* pp. 62-67.

⁷ El diploma se otorga en estudios de especialización y, como se denomina ahora en algunas legislaciones universitarias, diplomados superiores, mientras que en maestría y doctorado se otorga el grado académico correspondiente.

⁸ PROGRAMA Nacional Indicativo de Posgrado. México. CONPES-CONAPOS. SEP. 1991. p. 157. Apud. GUIA para la presentación de proyectos de posgrado, doctorados. Toluca, Méx. UAEM-CGIEA-DEP. 1996. p. 7; y, GUIA para la presentación de proyectos de posgrado, especializaciones y maestrías. Toluca, Méx. UAEM-CGIEA-DEP. 1995. p. 38

por ello, son el mecanismo principal de reproducción ampliada de las diversas comunidades gremiales y académicas de élites científicas y profesionales;

- b) Son un mecanismo estratégico para la absorción creativa del proceso científico y técnico mundial y juegan un papel importante en la adecuación de los saberes y habilidades a las necesidades del desarrollo nacional y, por ende, en el potenciamiento de la cultura nacional;
- c) Los posgrados juegan un papel importante como detonadores de los saberes generados, y por tanto son una pieza clave en la competitividad internacional;
- d) Son también un mecanismo decisivo en la reproducción del capital humano, a la vez que son un elemento clave en la valoración cualitativa de los sistemas de educación superior y de ciencia y tecnología;
- e) Los posgrados son un sector importante de exportación de servicios educativos a través de sus estudiantes provenientes del extranjero, ya que al retornar ellos a sus países de origen, una vez adquiridos los conocimientos y habilidades, afirman y promueven la presencia de la ciencia y la tecnología, a la vez que promueven el intercambio de personas, saberes y experiencias, por los vínculos que se construyen entre profesores, profesores y alumnos y entre los mismos estudiantes.⁹

Como se observa, bajo ninguna circunstancia podría concebirse al posgrado alejado de la investigación. Son dos procesos inseparables que deben conducir a consolidar la actitud crítica, exploratoria y creativa que se inicia desde el ingreso a la universidad, en un plano continuo de aprendizaje, de desarrollo de capacidades transformadoras, de habilidades para identificar y resolver problemas.

En consecuencia, es preciso modificar la relación docente en este nivel, poner énfasis en los actores, tratando de multiplicar los escenarios de decisión y responsabilizando a todos ellos, llegando incluso a descentralizar el poder. El papel de los participantes oscila entre dos polos: el *profesor* es maestro-asesor; el *estudiante* es alumno-participante; el *contenido* es finalidad-instrumento; la *metodología* es directiva-participativa; la *evaluación* es conclusiva-procesual. Asimismo, y como consecuencia, la *docencia* es tradicional-magistral o activa-problematizadora; la investigación se realiza al final del programa de formación o durante el proceso de esta.

⁹ VALENTI Nigrini. "Eficacia terminal o..." *Op. Cit.* p. 84.

El tiempo dedicado a los estudios de posgrado debe incrementarse, utilizando aproximadamente de 20 a 25 horas semanales del tiempo personal. Dicho tiempo debe ser el considerado productivo y no el que comúnmente se usa para "estudiar" llamado de desecho por ser el que sobra de otras actividades. No es recomendable que este tiempo se consuma en actividades presenciales, sino que alterne estas y el trabajo externo.

Un posgrado de calidad, debe reunir los siguientes requisitos:

- a) Un cuerpo básico de docentes e investigadores de tiempo completo dedicados a la investigación, la docencia y las tutorías y asesorías individuales.
- b) Estudiantes con dedicación exclusiva o, cuando menos que dediquen realmente el tiempo indicado en el párrafo antecedente.
- c) Becas disponibles para otorgar a los estudiantes interesados.
- d) Estímulos a los académicos que desarrollen investigación, apoyando y reconociendo los proyectos en proceso y concluidos.
- e) Vincular la investigación al programa de posgrado.
- f) Buscar coherencia entre los objetivos de formación y el plan de estudios.
- g) Contar con la adecuada infraestructura institucional.
- h) Contar con un medio para publicar los productos de investigación y los foros necesarios para darlos a conocer.

Todos estos elementos intervienen en el proceso formativo, al ser características de la organización académica que inciden directamente en la determinación de calidad y en el perfil de los egresados.

La organización académica supone la interacción entre los estudiantes y la academia. Esta interacción puede ser de diversos tipos: cognoscitiva, creativa-generativa, adaptativa y valorativa. En la primera, predomina la transmisión de conocimientos -teóricos, metodológicos y técnico instrumentales previstos curricularmente- del espacio académico a los estudiantes; su énfasis esta en la excelencia de la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda, prevalece la habilitación de los estudiantes para incorporarse y desenvolverse ellos mismos en el proceso de investigación y de generación de nuevos conocimientos. En esta relación son centrales la presencia de los investigadores con sus investigaciones y la vinculación que ellos han establecido entre un saber y el programa

de posgrado, tanto en lo que se refiere al diseño curricular como a su disponibilidad de tiempo.

En la fase adaptativa lo que aparece centralmente es que los estudiantes conozcan las exigencias, normas y tipo de autoridades que forman parte del funcionamiento general de la institución. Las exigencias y normas son de tipo académico y administrativo, debiendo ser explicados y aplicados por las autoridades respectivas desde el inicio.

En el tipo valorativo se prioriza el proceso a través del cual los docentes y las autoridades académicas transmiten a los estudiantes los valores propios y distintivos del *mundo académico*. Principalmente la objetividad y veracidad del conocimiento, la vocación por el saber y por la generación de nuevos saberes, el reconocimiento y el respeto intelectual de los colegas, la importancia social de la universidad y los centros de investigación, en tanto instituciones académicas y por tanto espacios institucionales de producción y transmisión de conocimientos.

Como vemos, la calidad de la formación del posgrado dependerá, en gran medida, de la capacidad que tenga la organización académica para propiciar, contener y desarrollar los tipos de interacción enunciados. Sin embargo, debe señalarse el factor clave para que los cuatro tipos se desenvuelvan adecuadamente: la existencia de un núcleo básico de investigadores y de una base sólida de investigación institucional con reconocimiento externo. Sin el eje central de la investigación para impulsar la habilitación profesional de los estudiantes y su quehacer de investigación en el posgrado, sea esta básica o aplicada, los tipos de interacción pierden peso y hasta sentido en el proceso de formación.

Si los estudiantes no se involucran también en la producción de nuevos saberes, la adquisición de conocimientos toma un sentido estrictamente repetitivo y, en el mejor de los casos, solamente contemplativo, afectando la calidad del primer tipo de interacción. La existencia del núcleo de investigadores y su trabajo académico es una condición indispensable para consolidar institucionalmente una autoridad académica.¹⁰

Como aporte específico del posgrado, debe resaltarse la política de innovación que se pretende sea su fundamento, buscando impactar en todo el conjunto institucional, preparando a sus egresados para ser multiplicadores, de conocimiento, de recursos humanos, etcétera; es decir, se trata de formar recursos humanos con un mejor nivel de capacitación para generar experiencias alternativas y con capacidad para cooperar en la tarea del cambio social. Los planes de estudio, deben estructurarse en torno a la identificación, análisis y propuesta de solución a problemas reales.

¹⁰ *Ibid.* pp. 143-146.

4.2.1 Fines

Como es lógico, los fines atribuidos a los estudios de posgrado son los mismos que competen a la institución universitaria. Sin embargo, con propósitos didácticos, a continuación se anotaran los fines que, en nuestro criterio, corresponde alcanzar al nivel en su conjunto y, luego, se indicarán los atribuidos a cada uno de los programas que constituyen el nivel; es decir, la especialización, la maestría y el doctorado.

Los estudios de posgrado tienen como fin la formación de investigadores, docentes y profesionales con la más alta preparación en el campo de su disciplina profesional que, a partir del manejo riguroso de la metodología del conocimiento, participen en forma activa, con una actitud analítica, crítica y creativa a la resolución de los problemas nacionales, regionales y locales, según sea el caso.

Sus propósitos son:

- Formar profesores e investigadores de alto nivel académico.
- Actualizar a los profesionales y al personal académico universitario.
- Formar especialistas en las distintas ramas de las profesiones.
- Perfeccionar los conocimientos de los alumnos del nivel.

Su objeto de estudio se constituye por los fenómenos, acciones, elementos, cosas o circunstancias de índole conceptual o aplicado, teórico o práctico, y, en el mejor de los casos, que vincule ambos aspectos, susceptible de ser conocido y estudiado, con el propósito de ser aprehendido y, de ser posible, intentar incidir en las relaciones de este (objeto de estudio) con los demás de la realidad.

Como se observa, los fines y propósitos de los estudios de posgrado y lo que de ellos se espera, constituyen un sistema que pretende conjuntar las actividades dirigidas al descubrimiento, la creación, la innovación y la inferencia de conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y valores subyacentes en el estudiante, así como su proyección al entorno social en que este se desenvuelve.

Con relación a los programas de posgrado, deben señalarse como fines específicos los siguientes:

ESPECIALIZACION. Su fin es formar especialistas en una subárea específica de su área de conocimiento. Principalmente, se enfoca al mejoramiento de la práctica profesional, con capacidad para dar solución, mediante el uso de recursos técnicos, a problemas específicos que le plantea el mundo laboral. Regularmente, se asocian los programas establecidos a las necesidades específicas de los sectores sociales donde el prospecto a estudiante presta, o pretende prestar, sus servicios, de donde resulta la

conveniencia de que los mencionados programas contemplen la formación teórica, vinculada a prácticas supervisadas realizadas en los lugares adecuados.

MAESTRIA. Su fin es la formación de profesionales, en el sentido amplio del término; es decir, persigue formar egresados con un alto conocimiento del campo profesional, aptos para realizar la transmisión y enseñanza de los contenidos temáticos de su área de conocimiento y con habilidad para realizar investigación basada en la metodología científica. En un plano realista, sin embargo, es conveniente reconocer que la tendencia normativa y la práctica educativa de la maestría, conduce a asociar este nivel de estudios con la formación de personal docente, profesores, más que con los otros campos mencionados.

DOCTORADO. Su fin es formar personal capacitado para participar en la investigación y el desarrollo, capaz de generar y aplicar el conocimiento en forma general e innovadora, apto para preparar y dirigir investigadores o grupos de investigación cumpliendo con una función de liderazgo intelectual. Asimismo, persigue imbuir a sus egresados en la alta cultura y dotarlos de capacidades para comprender, analizar e interpretar los fenómenos y procesos que se les presenten, mediante el uso racional del pensamiento abstracto, la síntesis, el lenguaje, la lógica y la ética, entre otros instrumentales cognoscitivos, contribuyendo al avance del conocimiento científico, humanístico y tecnológico.

La investigación que debe realizar el egresado del doctorado, será aquella denominada de frontera, de punta, original y de alto nivel que dé aportaciones al conocimiento y a la solución de problemas, según sea el caso, con un espíritu reflexivo, crítico, analítico y, sobre todo, que lleve inmersas opciones alternativas en un plano propositivo.

Los investigadores formados deberán estar aptos para realizar el proceso indagatorio en el sector público, en el social y en el privado, pero también, en las propias instituciones universitarias y otras de educación superior.

Para alcanzar este fin, la formación académica que debe proporcionar el doctorado, requiere alcanzar dos niveles: uno de extensión y otro de profundidad. El primero se refiere a promover el dominio pleno, o lo más cercano posible a este, de su área de conocimiento; mientras que el segundo, se refiere a abordar innovativamente una temática de su área de conocimiento, tanto en lo dogmático como en lo aplicado, mediante la elaboración sistemática de un trabajo de investigación que, a su término, le permita al egresado optar por la obtención del grado académico correspondiente.

Acorde a nuestra perspectiva, son estos los fines inherentes a los estudios de posgrado.

4.2.2 Funciones

Es preciso señalar, aún cuando parezca reiterativo, que las universidades no son simples escuelas donde se forman profesionales; ante todo, su esfuerzo debe orientarse a la formación de seres humanos con una visión universal y esta, primordialmente, se logra en los estudios de posgrado. En estos, se busca una vinculación más estrecha entre la especialización profesional, la investigación y la docencia, así como todas aquellas actividades tendientes a una formación continua, profesional y académica, acorde a la dinámica y complejidad de los procesos sociales.

En México, estos estudios representan el nivel académico más alto ofrecido. De ellos, se espera que contribuyan a transformar innovativamente el sistema de educación superior, así como el aparato productivo de bienes y servicios requeridos para el desarrollo. Esta expectativa fundamenta la intención de que los recursos humanos formados puedan incursionar en el campo de la investigación, del desarrollo tecnológico, en la docencia de alto nivel y en el ejercicio profesional especializado, además de su necesaria incorporación a la masa crítica formadora de formadores y gestadora de tendencias de pensamiento propio.

La época actual y, así lo esperamos, la que esta por venir, se caracteriza por una estrecha relación entre saber y poder, entre ser poseedor de un alto cúmulo de conocimientos, tanto teóricos como aplicados, y la posibilidad amplia para incursionar en la esferas de toma de decisiones. ¿Que podemos hacer los universitarios? se pregunta Morles, para dar una respuesta a este requerimiento, y contesta:

Es indudable que hay que reflexionar profundamente, con una alta dosis de autocrítica para no convertirnos en sepultureros de nuestra institución. Porque el mundo esta cambiando y nadie sabe hacia dónde. Porque están en crisis las elaboraciones teóricas y, posiblemente, sea tiempo de rupturas. Es preciso ahora buscar y analizar o quizás inventar o cuestionar soluciones, teorías, métodos, esquemas, técnicas, valores, lenguajes, magisterios. Y eso es, precisamente, la función del posgraduado.

La actitud crítica es más necesaria que nunca...¹¹

Como se observa, el autor plantea y replantea la crisis del conocimiento como un producto del hacer humano, así como la necesidad de que la responsabilidad para reencontrar el camino de crecimiento y desarrollo sea asumida por las universidades y, fundamentalmente, los estudios de posgrado, en conjunto; es decir, incluyendo a todos aquellos que de una u otra manera se relacionan con este nivel de educación superior.

Si se quiere asumir esta responsabilidad, es preciso unir la reflexión a la acción. Dejemos de fingir y seamos lo que realmente queremos ser. Si poseemos un grado

¹¹ MORLES. *Op. Cit.* p. 90

académico, realicemos nuestras tareas con una actitud acorde a lo que de nosotros se espera; cuestionemos el negativismo, en ocasiones manifestado en exhibicionismo, de los charlatanes; contribuyamos a conformar la concepción científica y, en su caso, a desarrollarla en cada una de las áreas del conocimiento a que nos hayamos inclinado.

La calidad académica de los posgrados debe ser cuestionada y, mediante la crítica propositiva, fortalecida. La investigación -los planes, programas, líneas y proyectos- deben redefinirse y concebirse como un recurso de aprendizaje y, por lo tanto, obligatorio para todos los estudiantes de posgrado, vinculada estrechamente con las otras actividades contempladas en el programa de que se trate, así como con los problemas sociales y a la generación del conocimiento, su difusión, divulgación y uso. Dice Wallerstein, al respecto: "... los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, si no más bien abordando estos problemas (...) en toda su complejidad y en sus interrelaciones"¹², en una clara y abierta alusión a la estructura y funcionamiento de la investigación y de los programas de posgrado.

Conviene dejar claramente establecido que los estudios de posgrado, principalmente la maestría y el doctorado, no deben estructurarse en torno a su utilidad social directa, pues este no es su objeto. La aplicación de lo adquirido en estos niveles, se expresa a través de la práctica docente y de investigación.

Actualmente, los programas de posgrado han dado primacía a la formación para realizar investigación, incluyendo la maestría y el doctorado, partiendo del criterio de las carencias existentes en esta área del conocimiento. Sin embargo, se ha improvisado bastante, al no existir programas institucionales definidos y estructurados para atender y, en su caso, subsanar las deficiencias. Esto, más que desalentar al posgrado, debe entenderse como una de las funciones a la que deben dirigirse los principales esfuerzos en la formación de cuadros intelectuales, habilitados para crear y recrear al conocimiento mediante la investigación.

Pero, para lograrlo a través de los programas de maestría y doctorado, es necesario buscar el desarrollo de las siguientes habilidades: análisis y síntesis, observación, captación y definición de problemas objeto de estudio, redacción, toma de decisiones y otras que le permitan hacer frente a los compromisos adheridos al grado académico. Asimismo, deben fortalecerse los intereses del estudiante para: participar activamente en su formación académica y en su vinculación social, manejar lenguas extranjeras, dar asesorías, dirigir y coordinar grupos sociales y de investigación y, realizar docencia de alto nivel, entre otros. Todo esto, debe ir acompañado de la formación y perfeccionamiento para el desarrollo de investigación científica original.

Como vemos, los estudios de posgrado tienen metas que alcanzar y, por tanto, actividades que realizar. Sin embargo, una función prioritaria, en nuestra opinión, será

¹² WALLERSTEIN, Immanuel (Coordinador). *Abrir las ciencias sociales*. México. Siglo XXI. 1996. p. 87.

la de articular estos estudios a las necesidades sociales y al resto del sistema educativo nacional, ya que no pueden construirse en un vacío, ajenos al resto de la organización académica ni social, a una cultura y a los modos de vida existentes. De no proceder así, seguiremos viendo deambular egresados del posgrado con graves deficiencias para hacer algo, aún cuando, como dice el refrán, sepan de todo.

La pretensión debe encaminarse a formar egresados con un amplio conocimiento del campo profesional, incluidos su origen, los paradigmas, los aspectos metodológicos, las técnicas y las tácticas aplicables al área para realizar investigación, docencia y práctica profesional. A la realización de estos aspectos deben ir encaminadas las funciones que, para consolidar su ser, deben constituir el quehacer de la institución universitaria en lo referente a los estudios de posgrado.

4.2.3 Niveles

En México existe consenso acerca de las tres modalidades u opciones que comprenden los estudios de posgrado: especialización, maestría y doctorado. No obstante, debe señalarse que en la legislación de algunas universidades, como la UAEM, se considera también a los diplomados superiores como parte de este nivel. Dichos diplomados sustituyen a lo que anteriormente se denominaba cursos de actualización¹³.

Las diferentes opciones no requieren de cursarse en forma secuencial. Principalmente en lo referente a los diplomados superiores y especializaciones, los requerimientos de ingreso, acreditación y egreso son mínimos y no es necesario haberlos cursado para ingresar a maestría o al doctorado. Sin embargo, en estos dos últimos niveles, aún cuando existe una política cupular para acabar con la secuenciación obligatoria, o no aceptarla, parece conveniente recomendar que la maestría sea antecedente obligatorio del doctorado. Las deficiencias que muestran los estudiantes del doctorado que ingresaron directamente de la licenciatura, frente a los que realizaron la maestría previamente al doctorado son notorias, lo que hace posible formular la recomendación.

En el posgrado deben prepararse especialistas de alto nivel, que se aboquen a dar alternativas de solución a la problemática científica, tecnológica y cultural que se presenta en el país, con objeto de contribuir al desarrollo nacional. Es decir, deben formarse peritos, docentes e investigadores, poniendo énfasis en su desarrollo intelectual, más que en lo técnico ya que, se supone, este tipo de instrumental debió haberse proporcionado en el nivel medio superior y en la licenciatura. De otra manera, estarían los estudios de posgrado quedándose solamente en una condición remedial de las deficiencias de los niveles anteriores.

¹³ Los cursos de actualización, ahora llamados diplomados superiores, y la especialización, no deben ser considerados estrictamente como estudios de posgrado, ya que tienden a la profesionalización y no a la formación académica, quedándose solamente en un nivel de curso técnico de apoyo profesional.

El posgrado se fundamenta en la reflexión profunda, en el cuestionamiento riguroso de los fenómenos y procesos que ocurren en la naturaleza o en la sociedad, según sea el campo de estudio, así como la búsqueda de respuestas a dichos cuestionamientos.

La especialización, entendida como un ciclo de formación profesional y académica que conduce a la obtención de un diploma, debe fundamentarse en un curriculum flexible, que permita a los estudiantes adquirir una mayor preparación en la profesión que ejercen o pretenden ejercer, mejorando su nivel académico y profesional, mediante la profundización teórica y metodológica acerca de una parte específica o una problemática particular del campo de estudio. Es decir, su orientación buscará integrar elementos teóricos y prácticos en la formación y actualización disciplinaria profesional aplicada.

De lo anterior, se desprende que el poseedor de una especialización debe calificarse como una persona que ha realizado estudios intensivos para ocuparse de la resolución de problemas en su campo de desarrollo ocupacional. Nunca, por lo mismo, estarán habilitados para realizar investigación.

Con base a lo expresado, la especialización se constituye en un nivel de formación que habilita a quien lo posee de la capacidad para enfrentarse a los retos que emergen de la competitividad laboral, en lo nacional y en lo internacional, mientras que la Universidad, en la medida que especialice a un mayor número de personas en programas académicos de calidad, ofrecerá mejores profesionales a la sociedad, dirigidos a atender las necesidades específicas de los sectores que la conforman. Dichos programas tienen como meta prioritaria encontrar la armonía entre las inclinaciones subjetivas, las aptitudes individuales, la división del trabajo y la atención profesional de las necesidades sociales.

La maestría, concebida como un nivel de estudios posterior a la licenciatura que conduce a la obtención de un grado académico, es el nivel de posgrado al que más tardíamente se le ha puesto atención en el país, aún cuando en las universidades anglosajonas su desarrollo ha sido evidente.

Sus fines, a diferencia de lo que ha ocurrido con la especialización y el doctorado, no han sido todavía clarificados. Se le atribuye la formación de docentes, de investigadores y de expertos en el ejercicio profesional; es decir, debe conjugar la especialización, el doctorado y, lo que se cree, sería propio de la maestría, o sea, no existe diferenciación entre los fines que corresponden a este nivel con respecto a los otros.

En un afán propositivo, debe recomendarse que en todas las universidades la orientación de la maestría se enfoque a la formación docente como eje central del programa respectivo. Para ello, se sugieren dos vertientes: práctica docente y apoyo

docente, sobre las que girarían los contenidos temáticos de los programas de asignatura, acompañadas de otra de asignaturas de temas selectos del área de conocimiento.

La propuesta se fundamenta en la expectativa de los aspirantes a ingresar a los estudios de maestría quienes, por la información o desinformación recibida en cursos anteriores, buscan perfeccionar sus conocimientos para poder ejercer la docencia el día de mañana. Si no existiera esta expectativa, se optaría por alguno de los otros dos niveles y, sin embargo, se inclinan por formarse en los aspectos pedagógicos y didácticos.

La orientación de los programas de maestría hacia un conglomerado de asignaturas del área de conocimiento, restringe su intencionalidad a ampliar los estudios de licenciatura, y esa no es su misión, esta corresponde a la especialidad. Y la orientación a la investigación científica, tampoco es la correcta, ya que esta corresponde al doctorado; sin embargo, estos programas de maestría si deben orientarse a la investigación, en su expresión de investigación educativa.

Esta diferenciación en la orientación de los programas, permitirá fortalecer la práctica docente de los egresados de maestría, además de ubicar a cada egresado de los diversos niveles del posgrado en una dimensión adecuada. Entonces si sería posible pedir al maestro, que no profesor, que sea un innovador, analista, crítico, adaptador e incorporador de la pedagogía y la didáctica acordes a la asignatura que imparta, o a la función de apoyo docente que le compete, respetando siempre los postulados teórico-metodológicos que mejor respuesta provean a su objeto de estudio.

La maestría, debe proporcionar al egresado elementos teóricos y prácticos para abordar las formas y tendencias del pensamiento profundo, más que de técnicas de aplicación inmediata en el campo profesional. Por ello, las asignaturas pedagógicas y didácticas no deben ser un apéndice de las profesionalizantes, es a la inversa. Esto es, la maestría debe conducirse a la conformación integral del estudiante, con capacidad para vincular su formación profesional anterior con la habilidad para transmitir dichos conocimientos basado en las tendencias científicas respectivas formando, a la vez, nuevos y mejores recursos.

Resumiendo, puede decirse que la maestría debe proporcionar al estudiante una vinculación estrecha entre la formación para: la docencia y el apoyo docente; la investigación educativa y la investigación científica; y, contribuir al desarrollo del conocimiento y su aplicación en el ejercicio profesional. Pero, dentro de este amplio espectro, es urgente redefinir los programas académicos del nivel para poner énfasis en la docencia, el apoyo docente y la investigación educativa. La investigación científica, si fuere el caso, será orientada a la elaboración del trabajo de investigación requerido para la obtención del grado.

De lograr lo anterior, o una parte significativa, aunado a la propuesta de hacer consecuentes los dos últimos niveles de la pirámide educativa, maestría y doctorado, se estaría en condiciones para decir que la primera constituye el antecedente educativo necesario para ingresar al segundo.

Por su parte, el doctorado tiene como finalidad perfeccionar a los profesionales para la realización de investigación científica, técnica y humanística original, enfocada a la generación de nuevos conocimientos o a la solución de problemas complejos. Es decir, los programas de doctorado no siempre forman investigadores, en ocasiones frecuentes ingresan estudiantes a perfeccionar sus habilidades y, en muchos casos, para obtener el grado académico correspondiente en una tarea que han iniciado antes. Pero también ingresan alumnos que buscan adquirir el proceso formativo que les permita realizar investigación científica.

En los tres supuestos, y otros más que se presenten, se encuentra la necesidad de que los programas de doctorado se eleven a rango científico, ya que socialmente, y en el campus universitario, se concibe al que ostenta este grado académico como un experto que conoce ampliamente la disciplina que profesa, en su aplicación práctica, en la forma de transmitirla y en los procesos y procedimientos válidos para indagar y contrastar teorías, métodos y técnicas ubicadas en la frontera de su campo de conocimiento.

El estudiante del doctorado debe poseer habilidad para cuestionar el conocimiento existente, debe realizar continuamente la reflexión abstracta, por supuesto ubicado dentro de alguna TEORÍA (consolidada o en proceso de formación). Pero, es mediante el manejo de conceptos -precisándolos y redefiniéndolos- como pueden llegar a comprender y explicar al mundo, o una parte pequeña del mundo, en forma novedosa y llegando, en ocasiones a crear conocimiento nuevo, o crear nuevas teorías, o bien, a aportar nuevos elementos para perfeccionar una existente.

En su trabajo científico, el estudiante de doctorado, y el egresado, deben trabajar con teorías, datos empíricos y conceptos que, a partir de un objeto de estudio, les conduzca metódicamente a una contrastación de la teoría con la realidad, de una teoría con otra o, de la realidad con la teoría, llegando a encontrar respuestas, soluciones, a problemas particulares, contribuyendo al desarrollo y bienestar de la sociedad.¹⁴

Sin embargo, los diversos programas doctorales no forman al estudiante para ello, o se centran en una tediosa estructura escolarizada, o, se dejan al arbitrio personal y de un tutor académico honorario, que "de favor atiende" al doctorante con el cual no lo une ninguna consideración académica, quizá sólo se busque la del reconocimiento social. Esto, frecuentemente, provoca frustración en los doctorantes que no *se forman*,

¹⁴ Vid. MENDIETA y Nuñez, Lucio. *Historia de la Facultad de Derecho*. 2ª. ed. México. UNAM. 1997. pp. 276-277; BEJAR Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Bringas. *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*. México. UNAM-Porrúa. 1996. p. 133; Fix-Zamudio, Héctor. *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. 5ª. ed. México. Porrúa. 1996. p. 152; *¿QUE es la tesis?* Toluca, Méx. Universitas Cuadernos del CESU. 1996. pp. 20, 21, 34 y 35; y, FARRAND Rogers, John. "Algunos criterios para que la comunidad universitaria se defina", en *La Mora. Organó Informativo de la UAEM*. (Año 1, No. 13, junio, 1995). pp. 21-22.

solamente se informan de los periodos para realizar trámites administrativos y modifican su comportamiento de ingreso por otro que los orienta a aguantar para tener derecho a presentar un trabajo y acceder en un examen a la obtención del grado. Obviamente, como en todo, existen honrosas excepciones, por lo que en este sentido es recomendable observar los resultados obtenidos por los programas de doctorado al ser evaluados con los criterios fijados por el CONACYT, principalmente en 1997, para conocer de la realidad que asiste a dichos programas.¹⁵

Los dos modelos de programa doctoral, escolarizado y desescolarizado, coexisten en las instituciones universitarias, debiéndoseles agregar otro, que reúne características de los dos y al que se le denomina mixto.

El primero, escolarizado, se basa en un planteamiento rígido por asignaturas, seriación, asistencia regular a clases, pasividad del alumno, verbalismo del docente, improvisación del discurso docente, igualdad en los alumnos para aprender lo mismo. Regularmente, el modelo se dirige a los alumnos inmaduros y lo imparten profesores ávidos de mostrar sus amplios conocimientos.

En el modelo desescolarizado, el plan de formación gira en torno a la temática del trabajo de investigación que debe realizar el estudiante-investigador, mismo que al ser concluido deberá disertarse ante un sínodo para obtener el grado correspondiente. No existen clases, en el sentido tradicional de la palabra, si no que se sustituyen por seminarios, cursos monográficos, conferencias, congresos, y otros recursos. También se llama doctorado por investigación y es dirigido a personas con un elevado grado de madurez, por lo que se considera una opción adecuada, por la flexibilidad que presenta, para la formación de investigadores; siempre y cuando se conciba, se estructure y se instrumente en su real dimensión académica y no se quede, como ha ocurrido hasta el momento, en su dimensión fáctica administrativa.

Como tercer versión, vemos que existe un modelo mixto, donde las asignaturas que integran el plan de estudios, tienen un valor crediticio, son obligatorias y reúnen, además, las características señaladas en el primer modelo. A lo anterior, debe agregarse que el alumno ingresa con un proyecto de investigación que deberá desarrollar durante toda su estancia en el programa, con la obligación de concluirlo y presentarlo ante un sínodo para la obtención del grado correspondiente, como ocurre en el segundo modelo.

Como sugerencia, conviene analizar las bondades de este último modelo, pues permite un mayor acercamiento entre los docentes y los doctorandos, lo que implica mayor retroalimentación y seguimiento del quehacer y hacer de unos y otros, lo que propicia indiscutiblemente una mejor formación de los segundos.

¹⁵ Dichos criterios deben ser fuertemente criticados, cuestionados y modificados, es cierto, pero también lo es que a la fecha están vigentes y funcionan como raseros para la evaluación de la educación superior en general.

También como sugerencia, debe resaltarse la conveniencia de que durante la formación doctoral, el doctorante dirija y revise tesis de licenciatura y maestría, escriba artículos especializados y los publique, asista a eventos académicos de calidad, dicte conferencias, elabore ponencias, etcétera. Estas actividades le servirán de apoyo en su proceso formativo al permitirle desarrollar habilidades y aptitudes, provocarle intereses y redefinir los previamente adquiridos. Como se observa, la asesoría y tutoría con que cuente, será uno de sus mejores elementos formativos; por ello, los alumnos deben ser pocos, sometidos a rigurosos procesos de selección y admitir a quienes muestren reales capacidades e intereses por la investigación y la docencia, abandonando viejas prácticas como la selección por el cargo que se ocupa y no por las cualidades académicas de quien ocupa el cargo.

No debe olvidarse que el doctorado es visto en general como un nivel más cercano a quienes piensan dedicarse a la academia; es decir, a la docencia y a la investigación, responsablemente y dispuestos a servir con mayor dedicación.

La investigación en este sentido, es el eje nodal de los doctorados. De ella surgen los libros, las conferencias, los cursos mejor estructurados y más próximos a la verdad. La investigación original, no debe entenderse como aquella que nunca se ha realizado por ser imposible, sino todo lo contrario, es aquella que cuenta con recursos metodológicos, técnicos y disciplinarios que la hacen posible y, por tanto, viable para cristalizarla en una obra original producida. Por eso, se dice que el egresado del doctorado, dependiendo de cual sea su campo de conocimiento, es un personal altamente calificado en la ciencia, en la investigación o en el desarrollo tecnológico.

Todo lo anotado respecto al doctorado debe concretarse en las llamadas líneas de investigación, soporte y eje de la investigación institucional y del programa doctoral. Sin caer en el exclusivismo, dejando fuera cualquier proyecto que no entre en una línea de investigación, conviene que los docentes incorporen su proyecto en desarrollo a las líneas y que el doctorante, desde su ingreso, incorpore también su proyecto a alguna de las líneas. Lógicamente, el tutor académico deberá serlo una persona que esté *realizando* investigación afín a la del doctorante, que cuente con: experiencia, bibliohemerografía, referencias bibliohemerográficas, acceso a redes informáticas, contactos interpersonales, etcétera, y a ello incorporar a los doctorantes que están bajo su tutoría y que, por afinidad de problemática objeto de estudio, permiten el análisis, la discusión, el intercambio, entre los integrantes del grupo. Solamente esto ofrece claridad en las líneas de investigación y el que haya responsables de realizar proyectos de investigación en el claustro académico, con interés para formar investigadores.

Se reconoce, no obstante, que no todos los que poseen grado de doctor están interesados en formar investigadores, quizás por sus deficiencias para la enseñanza y el aprendizaje, y obligarlos a que lo hagan sería incurrir en un error, pues no hay peor maestro que aquel que no posee interés en transmitir lo que sabe.

A partir de lo dispuesto en el artículo 1º del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, que prevé la estructuración del posgrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado, en programas flexibles que procuren la participación conjunta de entidades académicas que cultiven disciplinas o ramas afines del conocimiento, se percibe una apertura de los posgrados a la interdisciplina y, en algunos casos, a la multidisciplina. El modelo previsto en la legislación es interesante, pues tiende a romper con viejos moldes de puritanismo en cada una de las áreas de conocimiento, donde incluso en una sola Facultad que impartía varias licenciaturas, se observaba una ruptura epistemológica entre cada una de ellas, abismo que crecía al analizar un objeto de estudio en entidades académicas diversas. Parece que institucionalmente -la UNAM ha empezado y esperamos que ocurra lo mismo en todas las universidades públicas-, se ha entendido que las ciencias sociales deben abrirse a su interconexión, de manera que los estudios para explicar al hombre y su sociedad sean integrales, sin necesidad de que quien los realiza conozca ampliamente todas las disciplinas, aún cuando sería lo deseable, sino conjugando y abrevando lo que otros integrantes de la comunidad académica universitaria poseen y pueden darle y, a la vez, recibir de él.

Su instrumentación esta en puerta, esperemos a ver los resultados de esta experiencia, que en opinión personal se considera afortunada. La investigación deberá enriquecerse, las actividades de apoyo también; los enfoques teóricos, la metodología, las técnicas, la interdisciplinariedad, tendrán que reflejarse en una mejor formación de los doctorantes y de los propios doctores.

El apartado va a concluir con una interrogante que nos debe conducir a la reflexión; ¿Es cierto que los niveles que integran la educación superior están delimitados?. La primera es no, veamos por qué. Es común decir que la licenciatura habilita para el ejercicio de una profesión, la especialidad para una mejor profesionalización en un campo específico del área de desempeño, la maestría para la docencia y el doctorado para la investigación.

Pero, al observar el campo profesional de los egresados, vemos que hay licenciaturas universitarias que no se vinculan directamente con el ejercicio de una profesión, que la mayoría de egresados de maestría no ejercen la tarea docente y que la mayoría de los egresados del doctorado no realizan investigación. Sin embargo, se realizan las tareas profesionales, se ejerce la docencia y se realiza investigación por personas que, sobre todo en los dos últimos casos, no poseen grado académico alguno.

Esta situación debe reflexionarse ampliamente y, en nuestra opinión, obligar a la educación superior, todos los que estamos inmersos en ella, a redefinir su papel, sus niveles y su compromiso académico con la sociedad.

4.3 Contexto nacional en las universidades públicas

De inicio, puede decirse que en México los estudios de posgrado se han caracterizado por una relativa fuerte expansión, principalmente a partir de la década de los setentas, pero carente de planeación. Esta situación se ve reflejada en las tendencias observadas: por ejemplo, la concentración de la matrícula en ciertas áreas del conocimiento, en desmedro de otras, sin considerar su vinculación con las necesidades del desarrollo nacional; en la creación de programas como acto político o económico, para recaudar fondos para la institución que abre el programa, sin contar con el soporte académico y técnico necesario; y, la concentración de programas y matrícula en ciertas zonas del territorio nacional, entre otras.

La fuente de los problemas señalados y otros es variada, iniciando con la organización, la planeación, la programación y la instrumentación institucional; continuando con las deficiencias en los órganos académicos y de gobierno colegiados, que tienen bajo su responsabilidad todo lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto lo cualitativo como lo cuantitativo, y que, sin embargo, al analizar su trabajo, se detectan las irregularidades en él contenidas; y, se concluye con las rupturas que existen, visiblemente contradictorias, entre la normatividad universitaria y el *quehacer real* de la universidad y su comunidad. La problemática mencionada permite abrir dos caminos para su análisis, interpretación y proyección: el que corresponde al subsistema de educación superior, específicamente al posgrado, así como el referente a la universidad pública que ofrece estudios de posgrado.

Como elemento cuantitativo que debe conducir a lo cualitativo, se tienen los siguientes datos:

POBLACION ESCOLAR DE POSGRADO POR NIVELES DE ESTUDIO 1980-1996								
AÑO	EPECIALIZACION		MAESTRIA		DOCTORADO		TOTAL	
	ALUMNOS		ALUMNOS		ALUMNOS		ALUMNOS	
	(Abs)	(%)	(Abs)	(%)	(Abs)	(%)	(Abs)	(%)
1980	6 131	24.0	18 064	70.8	1 308	5.2	25 503	100.0
1981	8 107	25.2	22 592	70.3	1 440	4.5	32 139	100.0
1982	8 654	26.9	22 038	68.5	1 477	4.6	32 169	100.0
1983	10 888	33.0	20 620	62.6	1 462	4.4	32 970	100.0
1984	11 724	33.1	22 389	63.3	1 277	3.6	35 390	100.0
1985	12 135	32.8	23 586	63.7	1 319	3.5	37 040	100.0
1986	12 256	32.3	24 218	63.8	1 481	3.9	37 955	100.0

1987	13 084	34.2	23 751	62.2	1 379	3.6	38 214	100.0
1988	13 526	34.2	24 676	62.5	1 303	3.3	39 505	100.0
1989	14 757	34.6	26 561	62.3	1 337	3.1	42 655	100.0
1990	15 675	35.7	26 946	61.3	1 344	3.0	43 965	100.0
1991	16 367	36.4	27 139	60.4	1 440	3.2	44 946	100.0
1992	17 576	37.0	28 332	59.6	1 631	3.4	47 539	100.0
1993	17 440	34.4	31 190	61.4	2 151	4.2	50 781	100.0
1994	17 613	32.1	34 203	62.3	3 094	5.6	54 910	100.0
1995	18 760	28.6	42 342	64.5	4 513	6.9	65 615	100.0
1996	20 852	27.6	49 356	65.5	5 184	6.9	75 392	100.0

Fuente: *Anuarios Estadísticos 1980-1996. Posgrado. ANUIES.*

Para reafirmar los datos del cuadro de la hoja anterior, deben agregarse los siguientes¹⁶:

PROGRAMAS DE POSGRADO

PROGRAMAS AÑO	ESPECIALIDAD	MAESTRIA	DOCTORADO	TOTAL
1980	299	809	124	1 232
1981	----	----	----	656
1984	480	829	146	1 455
1992	----	----	----	2 367

¹⁶ Los datos deben manejarse con reservas y cuidado, pues no son los mismos en los documentos consultados, que son: HIRSCH Adler. *Op. Cit.* pp. 58,59 y 63; VALENTI Nigrini. *Op. Cit.* p. 141.; RUIZ Massieu, Mario. *El cambio en la universidad.* 2° ed. México, UNAM. 1987. p. 91; y, SANCHEZ Sosa, Ma. Elena "El posgrado en educación en México", en HIRSCH, Ana. *La educación superior en México (artículos).* Toluca, Méx. ENSEM-UAEM. 1992 p. 54.

DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO

AÑO	1981	1984	1986	89-94	1996
LUGAR					
Valle de México	64%	70%	54%	✓	42%
Nuevo león	13%		11%		58%
Jalisco	11%		7%		
Resto del país	12%	30%	28%		

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA POR AREAS DEL CONOCIMIENTO

AÑO	1980	1984	1994
AREA			
Ciencias sociales y administrativas.	✓		37.8%
Educación y humanidades.	✓	54%	14.6%
Ciencias de la salud.		26%	24.1%
Ingeniería y tecnología.		11%	14.7%
Ciencias naturales y exactas.		5%	6.3%
Agropecuarias.		4%	2.5%

Analizando los datos, se observa que en la especialidad se encuentra un crecimiento sostenido de la población estudiantil durante todo el período que se menciona.

La maestría representa históricamente, a partir de 1980, el nivel de posgrado más concurrido, con una tasa promedio entre dicho año y 1996 del 63.82 por ciento de la matrícula del posgrado. Presenta dos variaciones significativas: una a la alza en 1980, 1981 y 1982, y otra a la baja, en 1992, que es cuando la matrícula realiza movimientos importantes. En el demás tiempo la variabilidad es poco significativa.

El doctorado presenta movimientos importantes en su población, al no registrar un ritmo sostenido de incremento o decremento, aún cuando en la década de los noventa se mantenga una tendencia al crecimiento poblacional.

Vista globalmente, la matrícula de estudiantes de posgrado ha crecido año con año durante el periodo estudiado, y la expectativa es que la última población registrada se duplique para el periodo escolar que inicie en el año 2000.

Los programas educativos de posgrado también han crecido. Sin embargo, es de hacerse notar que buena cantidad de ellos están registrados como vigentes, no obstante estar suspendidos por no existir aspirantes o por otras causas.

La distribución geográfica de los programas de posgrado, deja ver la concentración existente de ellos en el Distrito federal, incluido el Valle de México, Nuevo León y Jalisco, entidades que reúnen aproximadamente el 70% de ellos como techo histórico.

La matrícula se concentra principalmente en el área de Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias de la Salud, alcanzando su mínima expresión en las Ciencias Agropecuarias, seguida por las Ciencias Naturales y Exactas.

Considerando los datos antecedentes, es posible preguntarse ¿qué han hecho los organismos cupulares de la educación superior encargados de la planeación de la educación superior, en este caso del posgrado?, y, ¿es posible prever un crecimiento y desarrollo del posgrado desde el punto de vista académico?. Por nuestra parte, en los siguientes renglones trataremos de plasmar una respuesta.

Como primer paso, veamos los siguientes datos:

POBLACION ESCOLAR DE POSGRADO POR ENTIDAD FEDERATIVA, 1986-1996											
ENTIDAD FEDERATIVA	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
AGUASCALIENTES	319	406	245	151	104	286	304	175	265	324	851
BAJA CALIFORNIA	350	312	357	486	578	801	1 327	1 337	1 105	1 362	1 407
BAJA CALIFORNIA SUR	75	106	112	124	156	161	133	113	129	165	176
CAMPECHE	17	30	36	50	135	138	157	220	190	306	304
COAHUILA	1 409	1 187	1 180	1 171	1 188	1 276	1 169	1 302	1 591	1 767	2 199
COLIMA	182	174	147	53	155	210	210	276	212	219	472
CHIAPAS	...	...	...	38	98	98	86	105	163	767	496
CHIHUAHUA	734	694	913	921	967	1 251	1 434	1 202	1 479	1 497	2 298
DISTRITO FEDERAL	18 907	17 983	17 750	18 028	19 111	19 419	19 388	20 850	21 960	24 664	27 737
DURANGO	312	351	199	220	313	440	320	306	371	457	715
GUANAJUATO	777	805	972	1 257	1 245	1 505	1 550	2 075	2 099	2 891	3 016
GUERRERO	186	96	220	211	179	189	231	301	376	425	521
HIDALGO	209	312	338	605	111	26	77	115	57	148	280
JALISCO	2 828	2 755	2 870	3 471	3 504	3 112	3 408	3 137	3 404	4 109	4 623

MEXICO	2 960	3 328	3 437	3 407	3 533	2 810	2 936	3 292	3 820	4 621	5 352
MICHOACAN	142	141	283	326	301	542	607	519	720	935	1 403
MORELOS	222	305	235	280	293	328	742	771	998	1 274	1 459
NAYARIT	...	...	...	218	341	375	514	723	725	458	521
NUEVO LEON	3 708	4 304	5 235	5 988	5 474	5 467	5 972	5 913	6 210	8 046	7 067
OAXACA	111	140	111	229	269	237	350	336	376	455	497
PUEBLA	629	777	702	880	797	899	1 014	1 887	2 111	2 717	4 037
QUERETARO	931	688	582	646	646	590	772	824	705	907	1 180
QUINTANA ROO	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
SAN LUIS POTOSI	292	483	490	418	460	514	531	553	635	629	720
SINALOA	250	285	273	473	383	237	283	358	356	344	523
SONORA	442	410	457	523	856	760	764	1 017	1 107	1 140	1 539
TABASCO	58	98	124	211	230	320	258	309	327	399	346
TAMAULIPAS	553	574	651	667	538	783	654	588	1 345	1 785	2 163
TLAXCALA	137	194	171	208	200	383	419	384	302	318	480
VERACRUZ	558	568	558	533	743	565	626	350	434	1 130	1 279
YUCATAN	501	529	609	596	734	911	1 033	1 100	908	873	1 213
ZACATECAS	156	179	248	266	323	313	270	343	430	483	518
TOTAL NACIONAL	37 955	38 214	39 505	42 655	43 965	44 946	47 539	50 781	54 910	65 615	75 392

Fuente: Anuarios Estadísticos 1980 -1996. Posgrado. ANUIES.

Es importante resaltar los datos de 1996 para cuatro entidades: Distrito Federal 27 737 alumnos en posgrado, Jalisco 4 623, México 5 352 y Nuevo León 7 067. Como se observa, el tercer lugar lo ocupa ahora el Estado de México, desde 1993, y el cuarto Jalisco. Además, juntos los alumnos ascienden a 44 779, lo que representa un 59% con relación al total nacional, que es de 75 392 alumnos en el posgrado.

La distribución de la matrícula por niveles no es equilibrada: hay una proporción regular en especialidad, alta en maestría y muy baja en doctorado.

En las instituciones públicas se atiende al 76%, aproximadamente, de la población estudiantil del nivel y los restantes en las privadas. Asimismo, imparten la mayoría de los programas educativos de posgrado -principalmente en la UNAM-, aún cuando esta tendencia va disminuyendo, al adquirir mayor presencia en la provincia.

Los estudios de doctorado, hasta 1994, no se impartían en 14 Estados de la República: Baja California Sur, Campeche, Colima, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Tabasco, Veracruz y Zacatecas.¹⁷ Probablemente esta situación deba manejarse paralelamente con el grado de consolidación que han alcanzado las instituciones de educación superior ubicadas en dichos Estados, en contraposición con las de la capital del país que albergan el 85% de la matrícula y de los programas de este último peldaño en la vida universitaria de formación.

¹⁷ PALLAN Figueroa, Carlos. "El posgrado regional como eje articulador de un posgrado nacional integrado", en *Omnia. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*. (Año II, No. 31, enero, 1995). p. 10.

Es de llamar la atención el índice bajo de graduación en los estudios, a nivel nacional, así como la alta deserción que se presenta. Ambas tendencias tienden a abatirse con la implantación de programas de posgrado por investigación o mixtos.

Sin embargo, la realidad indica que el número de personas con alto nivel de preparación y que posean un grado académico de maestría o doctorado es bajo, lo que repercute en la poca actividad científica; en la poca, y en ocasiones nula, vinculación de la actividad científica con las demás actividades sociales y, asimismo, que haya una separación expresa entre sector privado y desarrollo profesional, técnico y científico. Al respecto, dice Tyler que, en Estados Unidos existe un estudiante de posgrado por cada 70 habitantes, en América Latina uno por cada 5000 y en México, uno por cada 2000.¹⁸

El propio presupuesto que destina el Estado a la investigación no es suficiente, como tampoco lo es la cantidad de becas que se otorgan para realizar estudios de posgrado y el monto esta en las mismas condiciones. Los requerimientos para ser acreedor a una beca, en ocasiones, escapan a la formación precedente del solicitante. Parece ser, y habrá que observarlo cuidadosamente, que las becas son destinadas para alumnos de la alta sociedad, que su único compromiso es con la escuela y que su condición socioeconómica les permite tener acceso a los estudios de lenguas o en su hogar tienen acceso a medios de información que les allega conocimiento de las opciones para continuar sus estudios. Si este es el caso, entonces deben suprimirse los estudios de posgrado en las universidades públicas o, si se quiere actuar positivamente, debe prepararse al alumno desde la licenciatura y, de ser posible, desde la educación media superior, para hacer frente a los requerimientos para ser aceptado como estudiante de posgrado, con o sin beca.

En este mismo orden de ideas, una vez señalada la amplia concentración de programas impartidos en el Distrito Federal, la desproporción presupuestaria entre las universidades de la capital del país y las de la provincia, así como la carencia frecuente de recursos humanos y materiales para el buen desarrollo de los programas en estas últimas, veamos ahora como se evalúa su calidad en el marco institucional cupular, representado por el CONACYT.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología instrumentó, a partir de 1991, el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología con el propósito de abrir o reconocer programas de maestría y doctorado, que reunieran elementos de calidad reconocidos en el concierto universitario mundial, al cual podrían tener acceso los estudiantes nacionales y extranjeros.

El procedimiento para su incorporación es reunir los requisitos solicitados y la evaluación periódica. Los registrados en 1995 eran 535, equivalente al 20.7 del total de

¹⁸ TYLER Elenes, Nora esperanza. "¿Carrera o barrera magisterial?. Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria", en DÍAZ Barriga, Angel y Teresa Pacheco Méndez (Coordinadores). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México. UNAM-Coordinación de humanidades-CESU. 1997. p. 87.

programas de maestría y doctorado existentes en el país, lo que representaba un crecimiento, puesto que en 1991 se habían registrado 328. Sin embargo, comparando el dato de 1995 con el de 1997, aún cuando se trate de la evaluación 95-96, la tendencia al registro ha ido a la baja, pues de 711 solicitudes, solamente fueron aprobados 455 proyectos, agrupados estos en las siguientes categorías: aprobados 162, condicionados 225, y emergentes 68¹⁹. Todos estos, con sus respectivas diferencias, forman parte del posgrado de alta calidad que se ofrece en el país; para los programas académicos aprobados, representa un reto alcanzar su inscripción en el padrón, tanto por el prestigio como por los apoyos económicos que trae consigo.

Debe observarse que los programas aprobados representan un porcentaje bajo, próximo al 20%, con relación al total de los programas de maestría y doctorado vigentes en el país, de los cuales cerca del 50% se imparten en el Distrito Federal.

Como se ve, los retos son abiertos y conocidos, lo desconocido es la forma en que deben enfrentarse, cuáles son las estrategias tácticas adecuadas y quiénes serán los responsables de emprender la marcha hacia la transformación y consolidación del posgrado, en su búsqueda por alcanzar los estándares exigidos pero, sobre todo, de ser congruentes con los fines immanentes de la universidad.

4.4 Análisis global de su situación actual

Para analizar los estudios de posgrado, es conveniente considerar tanto su enfoque académico, como el que se relaciona con la política educativa. La reflexión es inevitable, puesto que las condiciones históricas que vive el mundo en general, México en particular y, dentro del país, las universidades públicas, nos invitan a ello. El papel presente y futuro del posgrado resulta importante, a partir de lo que de él se espera, considerando que es por medio de sus diversos programas donde se ubica a profundidad la principal formación universitaria: la de ser fuente de creación y recreación del conocimiento universal, nacional, regional y local.

Al momento, puede decirse que el proceso de desarrollo del posgrado ha sido espontáneo y carente de una tradición científica, la planeación estratégica ha estado ausente, los objetivos de los programas han estado divorciados de las necesidades reales y la dirección y control del posgrado ha sido deficiente. Es sumamente notoria la carencia de programas, líneas y proyectos de investigación educativa que tomen como objeto de estudio el posgrado, por lo que difícilmente se llegará a definir claramente el qué, el cómo y el para qué de los programas educativos del nivel.

Como se observa, el tema de la educación no pierde vigencia, pues la política renovacionista y su reactivación siempre estarán presentes, a tono con la transición del país. Los cambios derivados de la inserción de México en la economía global, en los

¹⁹ La categoría *aprobado*, implica la permanencia del programa en el padrón durante 5 años y acceso a becas; la de *condicionado* le concede al programa un período de tres años para valorar su integración académica y le da acceso a los apoyos económicos; la de *emergente*, implica que el programa está siendo observado y que se emitirá un dictamen en tres años; y los *no aprobados* quedan fuera completamente.

mercados emergentes, así como del requerimiento de transformar la mentalidad de la población, conducen a repensar y replantear los estudios de posgrado, abandonando la concepción, vieja por cierto, que los percibe como el lugar privilegiado para la instrumentación de las formaciones de excelencia.

Debe promoverse la vinculación interdisciplinaria, el intercambio del personal académico entre los distintos centros donde se desenvuelve la academia y, reafirmar el papel central de las áreas, los seminarios, los equipos y los procesos de investigación-docencia.

Los problemas que ahora se manifiestan, en su mayoría, son derivados del auge observado durante la década de los ochenta, cuando se crean diversos programas de posgrado para tratar de dar respuesta a los movimientos suscitados en la vida universitaria, y que llevan a un crecimiento elevado de la matrícula, misma que ha empezado a mantener un ritmo sostenido, casi siempre creciente. Su pretensión estuvo basada en el despliegue de esfuerzos para impulsar y consolidar el desarrollo científico y tecnológico, por lo que debió crearse infraestructura para la investigación y aumentar el presupuesto a este rubro, así como la formación de recurso humanos con alto nivel de especialización en las diversas áreas del conocimiento, promoviendo el posgrado.

Paralelamente, había que dar respuesta a dichas necesidades con la ampliación de una planta académica acorde a los requerimientos señalados en los programas respectivos: de tiempo completo, con experiencia previa y con grado académico. Sin embargo, éstos académicos no existían o no estaban disponibles en el mercado ocupacional y había que formarlos.

Esta situación, superada en algunas universidades completamente y en otras sólo parcialmente, se presenta actualizada en muchas universidades de provincia donde se aduce la necesidad de abrir programas de posgrado, pero no se obtiene respuesta bajo la argumentación de que se carece de recursos: humanos, financieros, técnicos y de infraestructura, por lo que la petición es negada.

No obstante, debe decirse que sin posgrado no hay universidad y que, en todo caso, el posgrado debe ser el eje sobre el cual gire la universidad del futuro. Por ello, debe analizarse el devenir de la institución universitaria y, en consecuencia, del posgrado. Será este, indiscutiblemente, el que represente la mejor opción para que aquella contribuya con la sociedad en la generación de conocimiento y a su vinculación con la producción y los servicios.

La demanda de mejores recursos humanos debe ser canalizada por la universidad, principalmente la pública, haciendo uso de su capacidad para prever, planear y buscar financiamiento aplicable a la formación en todas las áreas y disciplinas, incluyendo aquellas que a simple vista no parecen rentables, así como los diversos niveles académicos que en ella quedan inmersos, resaltando lo que corresponde al posgrado.

No deben confundirse, sin embargo, los fines y funciones de la universidad en su conjunto y los que le compete desempeñar a cada nivel de estudios en la educación superior. Es conveniente diferenciar los de la licenciatura, la especialización, la maestría y el doctorado y, todavía más, de los que competen a la actualización. Nunca, bajo ninguna circunstancia, puede negarse la existencia y coexistencia de todas estas modalidades en la vida universitaria, pero lo que apremia es su diferenciación y vinculación definida adecuadamente. Es inoportuno impartir un programa de maestría, por ejemplo, cuando por su orientación, sus contenidos y las relaciones de enseñanza-aprendizaje que le caracterizan, se trata más bien de un programa de especialización; esto nos lleva a vivir en un contexto de miseria académica y vulgarización del conocimiento.

Es imperativo, en este sentido, recordar que el posgrado se define por su naturaleza científica, humanística y tecnológica, según sea el caso, en su más alta expresión. Se debe, en este contexto, pugnar por programas académicos formativos y ricos en nociones concretas, eliminado de ellos los fines inmediatos, utilitarios, de que han sido saturados, sin que sean omitidos en su concepción de medios y no de fin, ya que este se constituye por el saber.

Solamente de esta manera se estarán logrando niveles de calidad, tan ausentes hasta el momento. Asimismo, se deben perfeccionar las prácticas de formación en el posgrado, tales como los planes y programas de estudio, las asesorías, la coparticipación del estudiante con los expertos en la realización de trabajos reales -profesionales, docentes o de investigación, según sea el caso-, abrir la formación a la interdisciplina y a las diversas concepciones vigentes en el área de conocimiento; y, promover el trabajo participativo en equipos. Las exigencias deben incrementarse, para los académicos y los alumnos, los requerimientos para la evaluación también, fundados en la creatividad, la crítica, el compromiso, la armonía y la trascendencia del ser humano, sin olvidar la misión que se tiene como universitarios para coadyuvar a la conservación, proyección y difusión de la cultura, como elementos tendientes al mejoramiento de la calidad de vida en sus congéneres.

Es en el posgrado donde se encuentra el mejor espacio para ejercer la libertad, como fruto de la conciencia de sí mismo y de la relación que se establece con la realidad. La heterogeneidad en la formación antecedente y en la actividad laboral desempeñada, son factores que contribuyen para establecer un marco académico plural, donde los participantes en el posgrado deben compartir su experiencia y su expectativa, retroalimentándose mutuamente y practicando una forma democrática de vivir.

No se pretende, quede bien claro, incurrir en la falacia de que el saber solamente se relaciona con los estudios de posgrado. Lo que se pretende es señalar que a este nivel académico le asiste el saber común, más el adquirido en todos y cada uno de los niveles que integran el sistema educativo nacional, solamente que llevados a su máxima expresión, donde los recursos humanos son especialistas de alto nivel, abocados a

estudiar y proponer alternativas de solución a la problemática científica, humanística, cultural y tecnológica presentes en el desarrollo nacional. Por ello, es atentatorio contra el desarrollo del país no aprovechar estos recursos humanos, subutilizarlos, o dejarlos fuera de los centros donde se toman decisiones; en sentido inverso, es conveniente aprovecharlos, promover el intercambio entre ellos, recuperar su esfuerzo, sus conocimientos, sus experiencias, sus orientaciones y elevar su productividad

Debe existir continuidad y ampliación de los estudios de posgrado, en coherencia con los requerimientos actuales y para establecer las bases que den respuesta a las demandas del futuro, implementando una política sistemática para su desarrollo, tomando como base las actividades de investigación. El binomio investigación-docencia es sustancial para este propósito; sin embargo, es innegable que existen diferencias en la percepción de esta relación entre las universidades públicas grandes y las universidades consideradas como pequeñas, ubicadas estas en las entidades federativas. En estas últimas, es frecuente observar que carecen de un claustro académico propio, de programas de investigación bien definidos, así como de equipo y materiales administrativos adecuados para atender este nivel. El atraso en que se encuentran los programas de posgrado repercute, como parte del círculo vicioso que se ha dejado ver, en el financiamiento que se les destina, tanto de tipo institucional como externo.

Queda, entonces, como un compromiso insalvable la necesidad de brindar un fuerte apoyo a la investigación y al posgrado, o viceversa, conjuntamente, para lograr los fines inherentes a la universidad referente a estos estudios. La falta de vinculación entre investigación-docencia-investigación, es un problema grave que se debe atender prioritariamente.

Pero el problema de la universidad no solamente se ubica en el posgrado, de una manera aislada, sino en el contexto institucional que incluye el nivel medio superior y la licenciatura, por lo que debe pensarse una solución integral. Es conocido que existe desarticulación entre licenciatura y posgrado; por ejemplo, entre la cantidad de programas de licenciatura impartidos, que es enorme, y la escasez de los programas de la segunda, la matrícula de uno y otros niveles, etcétera. Esta situación se agrava al ver que muchas universidades imparten pocos programas de posgrado, y cuando los tienen son de especialización y unos cuantos de maestría. Además, es común encontrar que los programas de posgrado se crean para remediar las carencias y errores del nivel anterior, acarreando vicios manifiestos como: estructurar el curriculum con asignaturas fijas, manejar como propósito la información en lugar de la formación, enseñar desdeñando el aprender, entre otros, incurriendo en dar *más de lo mismo*, lo que no permite, e incluso invalida, el avance del conocimiento y la credibilidad de las instituciones que los imparten, mismas que malgastan los pocos recursos destinados a este fin.

Entonces, es preciso buscar y establecer la separación vinculatoria entre la licenciatura y el posgrado. En este último, debe hacerse hincapié en desarrollar habilidades y aptitudes avanzadas, comparativamente con las que se desarrollan en las

licenciaturas; asimismo, debe generarse una mentalidad, una actitud, distinta entre los estudiantes de posgrado. El conocimiento, uso y manejo de la metodología juega, en este sentido, un papel de suma importancia, por lo que debe estar presente en todos los programas del nivel.

Con honestidad, debe decirse que si se quiere mejorar a los posgrados, debe iniciarse conjuntamente con las licenciaturas, empezando un proceso de reconversión universitaria integral, cuyos productos, como es obvio, son a mediano plazo. Para consolidar esta idea, es necesario considerar al propio posgrado como eje articulador de su propia transformación y, asimismo, de la licenciatura, en una constante retroalimentación, donde los egresados de maestría y de doctorado reviertan sus conocimientos, sus habilidades, sus actitudes y otras características que les asisten en dicho proceso transformador. El amplio dominio de la disciplina, sus formas y procedimientos de transformación, así como los enfoques teórico-conceptuales que les caracterizan, que se supone poseen los egresados de los diversos niveles del posgrado, deben revertirse para rehacer el quehacer de la universidad, cuya columna vertebral, académicamente hablando y por sus características propias, es la licenciatura.

Es importante, asimismo, regular la competencia de las diversas instancias académicas universitarias que legalmente están autorizadas institucionalmente para impartir estudios de posgrado, así como sus puntos de vinculación y de disociación. A la fecha es notoria la separación, e incluso una competencia política e ideológica, que no académica, entre las facultades, los centros de investigación y los institutos creados para realizar la tarea investigativa, lo que ha repercutido en el alejamiento del personal adscrito a unos y a otros de estos espacios y la subutilización de los recursos.

Las autoridades de la UNAM se han percatado de lo anterior y, con objeto de subsanarlo, han emitido la siguiente disposición:

Artículo 2. Las escuelas, facultades, institutos y centros serán responsables de los programas de posgrado y, para efectos de este Reglamento, se denominarán entidades académicas. Las entidades académicas, para ser consideradas participantes en un programa de posgrado, deberán tener al menos el número mínimo de académicos de carrera acreditados como tutores que establezca el programa, contar con la infraestructura y el personal docente necesarios para realizar las actividades académicas del programa y poner a disposición de los alumnos y del personal académico del programa los recursos con que cuentan, bajo reglas previamente convenidas.²⁰

Analizando este precepto, se observa que diversas entidades académicas pueden responsabilizarse de impartir programas de posgrado, siempre y cuando cuenten con los recursos necesarios para ello. Esta disposición va más allá de lo hasta aquí

²⁰ *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México. UNAM. Secretaría General. 1996. p. 7.

mencionado, pues se vincula estrechamente con una parte de los artículos 19 y 24 de dicho ordenamiento, donde se prevé la intervención de integrantes del jurado que sean tutores en más de una entidad académica, o bien, que estén adscritos a una entidad académica distinta a la del egreso del estudiante.

Se prevé, asimismo, que en todos los programas de posgrado, sean impartidos por una escuela, una facultad, un centro o un instituto, las demás entidades académicas intervendrán en el comité académico respectivo, con voz y voto; y que cuando en un programa académico de posgrado participen dos o más entidades académicas, el coordinador del programa será designado o removido por el Rector, a propuesta de los directores de las entidades participantes, conforme a lo estipulado en los artículos 33 y 34 del Reglamento citado.

Conforme a lo indicado en el artículo tercero transitorio del mismo ordenamiento, todos los programas de posgrado de la UNAM debieron iniciar un proceso de evaluación, con el objeto de que los consejos técnicos y académicos de área determinarán la concurrencia de otras entidades en los mismos, los que debieron fusionarse y los que deberán cancelarse, contando con un periodo de un año, iniciado a partir del 11 de enero de 1996, puesto que en un plazo máximo de tres años, vence el 11 de enero de 1999, todos los programas deberán quedar adecuados a este Reglamento General de Estudios de Posgrado, según dispone el artículo cuarto transitorio.

Como se observa, la transformación del posgrado se ha iniciado, promoviendo la concurrencia de entidades académicas, la conformación interdisciplinaria de los programas y de los jurados para la presentación del examen de grado, quedando implícita la participación de académicos con formación distinta a la del área de conocimiento que profesa el sustentante, la desconcentración y ruptura de los "monopolios de conocimiento" que se han conformado en las instancias donde se imparten los programas, entre otros aspectos, positivos todos ellos a simple vista, aún cuando deberá haber un tiempo de espera, aproximadamente de cinco años, para conocer los resultados de la operatividad y funcionamiento de la disposición reglamentaria.

Por lo pronto, resulta gratificante ver que la participación institucional de entidades académicas en los programas de posgrado, es percibida como una puerta que se abre para retomar las experiencias y los recursos de que disponen todas ellas para afianzar y proyectar los estudios del nivel. Es innegable la necesidad de vincular la docencia con la investigación, la convivencia del estudiante con el experto que realiza investigación o se dedica a la práctica profesional, de conocer sus vivencias, su quehacer y la proyección plausible en el campo del conocimiento. Si se lograra, se estaría en posibilidad de decir que se ha avanzado.

Sin embargo, lo recomendable sería que esta política de transformación no fuera exclusiva de la UNAM, sino que las demás universidades públicas retomaran la

experiencia y, de acuerdo con sus propias necesidades, previeran la necesidad de interactuar, agrupar, coordinar a las diversas instancias académicas que se encuentran involucradas con los programas de posgrado, estando totalmente en contra de la separación entre las mismas.

Otro aspecto que es importante analizar es la tendencia, por demás contradictoria, para explicar si los estudios de posgrado deben cubrirse secuencialmente, o permitir el paso a uno superior sin haber realizado los estudios de otro que podría considerarse inferior. A partir de una experiencia personal, como docente y como estudiante del posgrado, la postura que parece adecuada es la siguiente: Los estudios de posgrado, especialización, maestría y doctorado deben seguir un orden secuencial, de manera que los recursos humanos formados adquieran, paulatinamente, los conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, valores y otros elementos cualitativos que son inherentes a cada uno de ellos, lo que permitiría a aquel que egresa del doctorado alcanzar a plenitud lo que de él se espera.

Posiciones contrarias a la anterior hay muchas, sin embargo, se considera que carecen de fundamento real, que son más de escritorio y de política educativa que basadas en la observación participante y en la investigación sistemática, principalmente de corte educativo.

En consonancia con la propuesta y para hablar de un sistema nacional de estudios de posgrado, se precisa regular la duración de los programas, ya que esta es variable en una sola universidad y, como es obvio, también entre distintas universidades. La variabilidad temporal no debe ser tan amplia, por ejemplo, hay programas de maestría de tres semestres y otros de ocho, pero tampoco debe cerrarse tajantemente, permitiendo una fluctuación regulada. Asimismo, debe regularse el mínimo y el máximo de alumnos que pueden estar en un programa, los extremos son desastrosos e implican falta de planeación; como propuesta debe decirse que los grupos académicos de un programa de especialización deben fluctuar entre 30 y 35 alumnos, para maestría entre 20 y 25 y para doctorado, escolarizado, semiescolarizado o para grupos de seminario, entre 12 y 15, de manera que la formación sea cualitativa. Además, debe promoverse un mayor equilibrio, considerando tasas de abandono, reprobación y ocupación laboral inmediata, entre la matrícula de licenciatura y los programas de posgrado, a la vez que se intenta una distribución más adecuada por áreas de conocimiento. Esto, debe llevar en un plazo próximo, a incrementar la matrícula de los posgrados, conjuntamente con la pretendida calidad académica.

También, es preciso reenfocar la vinculación programas académicos de posgrado-sectores sociales. Es tiempo de considerar que no solamente el Estado es la fuente laboral para los egresados de este nivel, ni que la investigación educativa y la docencia son los únicos campos laborales a que puede dedicarse el estudiante de posgrado. Deben continuarse contemplando estas como opciones viables, pero también debe abrirse un mayor espacio en instituciones o empresa privadas industriales, de servicios

y otras. En los programas adecuados para ello, debe promoverse la creación de microempresas, donde en lugar de solicitar un empleo, el egresado sea un empleador; si el logro fuese la participación grupal sería mucho mejor.

En todo lo hasta aquí expuesto, vemos que los actores del posgrado son los profesores, los estudiantes, las autoridades, los órganos colegiados -académicos y de gobierno-, los trabajadores administrativos, los responsables de área y otros que, de una u otra manera, toman decisiones e intervienen en el proceso formativo. A todos, se les debe invitar a dar su mayor esfuerzo para que el logro alcanzado sea mejor, que las funciones y actividades que les compete desempeñar se realicen eficazmente, que cuando se les invite a cursos de superación, actualización, desarrollo, o cualquier otra variante, asistan y saquen provecho de lo aprendido repercutiéndolo en su desempeño laboral, familiar y social, pero que no asistan solamente por tener más constancias y puntos escalafonarios.

Todos los sectores que intervienen en el posgrado deben conformarse como comunidad, donde los objetivos a lograr sean comunes, a partir de que han sido identificados, se compartan y se actúe conjuntamente para llegar a ellos.

Sin embargo, es necesario sostener que los docentes desempeñan un papel preponderante en el proceso de formación de los estudiantes. Su contratación, deberá estar supeditada al tipo de asignatura que vayan a impartir o a la actividad que estén por desempeñar. Por ello, deben conjugarse unos que posean experiencia en la práctica de la profesión, siendo quienes tuvieran bajo su responsabilidad la impartición de asignaturas de corte práctico, que en su mayoría, y en algunos casos exclusivamente, constituyen la especialización; con otros dedicados a la reflexión amplia y profunda de problemas del conocimiento, de la ciencia, de la técnica y de la cultura, desde un enfoque académico, estos deben necesariamente contar con un grado académico igual o superior al nivel de estudios donde queden adscritos, e impartirán asignaturas formativas en lo metodológico, en lo pedagógico, en lo didáctico, en la cultura superior y, en el mejor de los casos, impartirán seminarios, talleres, dictarán conferencias, publicarán artículos y libros, y todo esto, lo compartirán con los estudiantes, principalmente de maestría y doctorado, invitándolos a que aprendan de lo que están viendo hacer y a que cuestionen lo que les dicen que se hace en secreto. Como es obvio, esta segunda categoría debe tener prioridad en la contratación de académicos, puesto que detrás de este criterio subyace el supuesto de que una persona que posee un alto grado académico es alguien que se ha desarrollado en la reflexión disciplinaria, aún cuando haya que reiterar que se trata de un supuesto.

En el posgrado, la interacción participativa entre docentes y alumnos es necesaria, la dinámica debe ser la característica esencial, tanto en el trabajo áulico como fuera de él. El trabajo intelectual productivo debe ser recíproco y el profesor, como tarea intrínseca a su quehacer, debe ser su promotor. El conocimiento debe pasar y quedar

significativamente en el cerebro del profesor y del alumno, pero en el alumno como ente social que aporta y recibe del grupo, que interactúa el conocimiento.

No debe aceptarse, en este sentido, el reclamo de que los programas de posgrado son débiles; los débiles son los profesores asignados. Los alumnos "luchan" por pasar, pero no estudian ni exigen; los profesores, a cambio, les "gratifican" otorgándoles elevadas calificaciones y "privándolos" de todo el conocimiento que poseen pero que, como el grupo no lo pidió no se lo dan a conocer y lo guardan para otras ocasiones. Deben eliminarse las posiciones medias: o el alumno está apto para ser promovido y se le promueve, o no está apto y no se le promueve, esto incluye la evaluación de ingreso, y la selección del personal académico para su contratación. Que no se confunda, es frecuente escuchar que estos problemas se originan en la legislación universitaria; no obstante, como se ha visto estos vicios no son jurídicos, sino emanados de la formación de camarillas y del compadrazgo existente.

Subsanando problemas es como se puede crecer. Uno de los que pueden considerarse fundamentales para el posgrado, es el relativo al personal académico de tiempo completo, al carecerse de un núcleo básico de profesores con dedicación integra en torno al programa educativo de que se trate, vinculando sus actividades y reflexiones al mismo. Hasta el momento, la gran mayoría se contrata por horas, por lo que su dedicación es parcial y su vinculación con el programa es indirecta. Se recomienda, en este sentido, que todo programa de posgrado sea acompañado de un mínimo de personal de tiempo completo adscrito exclusivamente al programa, lo cual facilitaría la designación y asignación de tutores, directores de tesis, revisores e integrantes del sínodo para la sustentación de los trabajos de investigación para la obtención del grado académico; además de elevar la calidad en los órganos académicos colegiados.

Los posgrados deben contar con una planta de catedráticos exclusiva. No pueden los alumnos recibir enseñanzas del mismo profesor, en la misma asignatura, en la misma forma, tanto en la licenciatura como en el posgrado. Las actitudes, sobre todo, las habilidades y las aptitudes, deben ser distintas en cada nivel educativo; por eso, deben ser otros los académicos. El estudiante de posgrado, cuyo interés, por deducción lógica, es querer ser académico, requiere la presencia de su tutor, de asesores, de profesores e investigadores que, cuando lo amerite, lo escuchen y lo orienten.

En consecuencia, los académicos adscritos al posgrado deben poseer un grado académico, igual o superior al del nivel en que presten sus servicios, y el grado obtenido deberá ser de la misma área o una afín al programa de adscripción. Asimismo deberán mostrar interés por la formación de discípulos. Con estas medidas, en un plazo mediano, podría conformarse y fortalecerse un verdadero claustro académico. No resulta ocioso resaltar que en la medida que un posgrado cuente con mayores recursos humanos de tiempo completo y con grado de doctor, más cerca estará de la excelencia académica.

Aquí es necesario hacer un paréntesis, pues los requerimientos señalados aisladamente son incompletos, lo que procede es contar con perfiles de los puestos laborales y el perfil que debe reunir el aspirante a ocuparlos, obtenido con los recursos humanos, técnicos y de otra índole con que cuentan las disciplinas académicas que tienen esta área como objeto de estudio. Naturalmente, los requerimientos mencionados deberán ser tomados en consideración para este propósito.

Lo que sería necesario, es establecer un perfil de académico para cada uno de los niveles de estudio del posgrado, salirse de la generalización y entrar a la especificidad.

El claustro académico, es la comunidad académica, integrada por los docentes e investigadores adscritos a un programa determinado o, como ocurre frecuentemente, al nivel de estudios de posgrado, realizando sus labores de tiempo completo. Esta agrupación, sobre todo en las universidades de provincia, esta ausente, o se desconoce su existencia, debido a las carencias que se han venido señalando, y de las que ahora se destacan dos: inexistencia de recursos humanos con grado académico y bajos salarios ofrecidos. El claustro académico es totalmente necesario en los programas de posgrado, por ello, si se quiere crecer y avanzar, debe tomarse como punto prioritario atender a su conformación. Entre sus facultades se encontrarían las siguientes:

- Estar dedicado a la investigación.
- Producir académicamente y publicar su obra.
- Brindar tutoría y dirección a los alumnos del posgrado.
- Discutir y proponer planes y programas de estudio, para su instrumentación, evaluación y seguimiento.
- Discutir y proponer directrices para el mejor funcionamiento del posgrado.
- Fungir como órgano asesor del programa y de las autoridades que con él se vinculen.

De las facultades mencionadas, se destaca la que se refiere a la tutoría, pues es este el sistema que sustituye a las asignaturas impartidas mediante cursos formales. La tutoría, se refiere básicamente a un tiempo de enseñanza personalizada, cuyo objetivo es que tanto el tutor como el alumno participen en un proceso de creación y recreación del conocimiento para que este último aprenda como realiza las actividades un investigador, tomando como referencia el propio trabajo del alumno.²¹

Es un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Consiste en que el estudiante se responsabilice, junto con el tutor, a desarrollar una serie

²¹ WEST, T. y P. Jiménez. "El Posgrado en México", en *Cuadernos del CESU*, No. 17. México. UNAM. 1990. *Apud. Guía para la presentación de proyectos de posgrado, especialización y maestría*. Toluca, Méx. UAEM-CGIEA-DEP. 1995. p. 59

de actividades académicas y a la realización de un proyecto de investigación en el que ambos tienen interés común. Desde el inicio del programa las actividades de investigación se convierten en el centro del plan personal del alumno, quien puede concluir la investigación, y de hecho así es en la práctica, presentándolo como trabajo válido para optar por el examen de grado correspondiente. Esta sistematización debe observarse como una actividad fundamental para abatir los índices del tiempo para la graduación, puesto que su presencia desde el ingreso hasta la obtención del grado, los reduce considerablemente, al no concebir, como ocurría antes, que la tesis debe iniciarse al concluir los estudios.

Durante el proceso de tutoría, el tutor desempeña el papel de guía en la selección de fuentes de información accesibles al doctorando, en la corrección del aparato teórico, metodológico y conceptual de la investigación que se está desarrollando, motiva al doctorando para que no abandone los estudios, le sugiere las actividades académicas que debe realizar para fortalecer su formación, etcétera, depende del tutor académico, en un alto grado de corresponsabilidad con el estudiante, elevar la eficiencia terminal, conjuntamente con la eficiencia académica del alumno y del propio programa.

El tutor debe incidir en la optimización del aprendizaje del estudiante y en el desarrollo de un criterio crítico y analítico; promoviendo y practicando recursos didácticos innovadores, acordes a las líneas pedagógicas asequibles al área del conocimiento, tales como seminario, coloquio, mesa redonda, estudio de caso, pánenes, sociodrama, sociograma, psicodrama, entrevista y encuesta, entre otros.

Para cumplir con las tareas que tiene bajo su responsabilidad, el tutor académico debe reunir los siguientes requisitos:

- Poseer el grado académico correspondiente.
- Ser profesor o investigador de carrera -tiempo completo-.
- Contar con una sólida formación, demostrable, en su área de conocimiento.
- Contar con experiencia docente.
- Tener experiencia en la investigación, habiendo publicado su obra.
- Tener amplio conocimiento y experiencia en el área donde se ubiquen los trabajos de investigación de los estudiantes a su cargo.
- Haber dirigido tesis, preferentemente para la obtención de grado académico.

Retomando la experiencia de la UNAM, conviene señalar que a cada alumno de maestría se le asigna un tutor principal, al igual que a los doctorantes; sin embargo, a estos últimos también se les incorpora a un comité tutorial, que tiene como fin evaluar el

proyecto de investigación, corroborar y opinar respecto a sus avances y dar un voto aprobatorio cuando se ha concluido la investigación, independientemente de otras funciones que le atribuye el Reglamento General de Estudios de Posgrado. El comité tutorial se conforma con expertos en un área de conocimiento, cada uno especialista en una parte de la misma, y concurren doctorantes que están realizando trabajos de investigación adscritos a dicha área de conocimiento, lo que permite abordar ampliamente la interdisciplina en las reuniones periódicas que se realizan. En el caso de los programas de maestría, solamente de manera excepcional se podrán nombrar comités tutorales.

Ante estas dos instancias académicas, el tutor y el comité tutorial, surge otra más, llamada Comité de Posgrado, puede ser también Comité de Maestría o Comité de Doctorado según sea el caso, integrado por personas que cuenten con reconocido prestigio académico institucional y que estén adscritos al programa de que se trate. Los requisitos que deben reunir, además de los citados, son:

- Tener grado académico igual o superior al nivel de que se trate. Cuando se trate de todos los niveles del posgrado, debe requerirse el de doctor.
- Ser profesor o investigador de tiempo completo.
- Demostrar experiencia en alguna de las líneas de investigación que formen parte del programa.

Las funciones que debe desempeñar el Comité de Posgrado son:

- Controlar el proceso de selección y determinar la aceptación definitiva de aspirantes.
- Proponer a los responsables de las líneas de investigación.
- Designar tutor a los estudiantes.
- Aprobar a los tutores externos, cuando se presente el caso.
- Decidir sobre la sustitución del tutor.
- Revisar y, en su caso, aprobar los proyectos de investigación o de tesis, según corresponda, de los estudiantes.
- Designar a los revisores de la investigación concluida como tesis.
- Aprobar los programas académicos de cualquier evento de esta naturaleza que se organice para fortalecer la formación de los estudiantes.
- Autorizar las solicitudes de baja temporal que presenten los estudiantes.

- Proponer a los integrantes del claustro académico para que sean estimulados y reconocidos por la comunidad universitaria.
- Revisar periódicamente los planes y programas de estudio.
- Opinar sobre todos aquellos asuntos que afecten el funcionamiento y desarrollo de los planes y programas de estudio.

Como se observa, es el Comité de Posgrado, independientemente de que por disposiciones diversas de la legislación universitaria deba informar y supeditar su quehacer a otros órganos colegiados, sobre el que recae el mayor peso del nivel. Por ello, la selección de sus integrantes y el trabajo que realicen debe estar fundado en la calidad, en la honestidad y en el compromiso con los demás miembros, con la comunidad universitaria y con la sociedad.

Los recursos didácticos que son propicios para la enseñanza-aprendizaje en el posgrado, que ya se vienen utilizando desde hace tiempo y, por lo que se ve, continuarán usándose, son la tutoría, los seminarios, los cursos monográficos y los coloquios. No son los únicos, como se asentó antes, pero si los de uso más común; que son mejores unos u otros, dependerá de quién, para qué, cómo, dónde, cuándo y en qué condiciones los utilice, buscando siempre el recurso más adecuado a las condiciones reales de un grupo.

Lo que en definitiva debe arrojarse del posgrado son las clases teóricas magistrales y, en la medida de lo posible, los cursos monográficos obligatorios, pudiendo mantenerse en un marco de cursos optativos. En su lugar, debe promoverse el seminario, donde el eje dinamizador de la relación de aprendizaje sea la discusión sobre la propuesta de investigación de los estudiantes. La prevalencia de los seminarios aumenta conforme se sube de nivel, por lo que el doctorado debe organizarse fundamentalmente en torno a ellos.

Como opción formativa, los seminarios permiten la interacción continua entre el estudiante, el instructor (coordinador) experto en la enseñanza-aprendizaje de metodología de la ciencia, en su respectiva área de conocimiento, y un grupo de pares que analizarán los diversos trabajos y los avances que se presenten, bajo una calendarización que permita y obligue a todos a intervenir. Bajo ninguna circunstancia debe permitirse que se conviertan en clases tradicionales, expuestas por un profesor y donde el alumno sea un ser pasivo que se limita a escuchar.

Los cursos monográficos, se decía antes, no deben desaparecer por completo. Sin embargo, tampoco deben ser obligatorios los mismos para todos, sino adquirir un régimen opcional donde el estudiante pueda optar por aquéllos que se vinculen con su investigación, debido a los tópicos que tratan, previo consentimiento de su tutor. Esto mismo abriría otra posibilidad, la de que cuando la investigación sea interdisciplinaria, puedan tomarse los cursos monográficos en otra entidad académica, de la propia

universidad o de otra nacional o extranjera.²² El curso monográfico debe ser entendido como un conjunto de temas selectos y no como un programa de asignatura previamente estructurado con base a objetivos, tiempos, dosificación, horario, etcétera, pues su fin es distinto.

Los coloquios, como modalidad didáctica, deben servir para que los estudiantes presenten periódicamente los avances de su investigación, retroalimentándose de los comentarios, observaciones y sugerencias que le formulen el grupo de pares, el Comité de Posgrado, que es quien debe convocarlo y presidirlo además de considerar todo lo que se diga sobre el trabajo de investigación para evaluar al alumno, así como los puntos de vista del tutor académico.

Las alternativas y propuestas que surgen del análisis deben cristalizarse en las divisiones de estudios de posgrado, concomitantemente con otros órganos, como lo es el Consejo Académico. Este constituye una entidad colegiada, donde concurren representantes de los integrantes del personal académico agrupados por subáreas del conocimiento, que llevan el sentir y el hacer de sus representados en torno a aquello que se vincule con los programas educativos. En su esencia, son foros propicios para que se realice la participación docente, pues son los recursos humanos adscritos a un programa, llámese como se llame, los responsables de su concepción, instrumentación y evaluación y, en su caso, transformación. No es cierto, como a veces se cree, que las deficiencias provengan de lo normativo; siempre estarán vinculadas a los académicos que son quienes deben diseñar el modelo, definir su rumbo y los objetos de estudio, así como las formas de organización. En resumen, compete a los consejos académicos establecer los lineamientos generales de los estudios de posgrado, por lo que resulta conveniente promover una amplia participación de los docentes e investigadores en ellos.

Los órganos colegiados académicos de las escuelas, facultades, centros e institutos de investigación serán, inevitablemente, los responsables de la calidad académica de los programas. Para ello, es necesaria su vinculación estrecha con los órganos que se crean ex profeso para el posgrado, por ser estos quienes manejan con mayor claridad la problemática del nivel y, por tanto, quienes vislumbran con mayor certeza las posibles opciones de solución.

Estos órganos académicos y los de gobierno, deben contemplar la incorporación del posgrado a los programas de estimulación institucional y docente que se han creado en el país. Se decía antes que los criterios que se utilizan para otorgar dichos estímulos deben cuestionarse, revisarse y modificarse; sin embargo, debe hacerse lo posible por obtener los recursos que de ellos se derivan o, si es el caso, no perderlos. Sin extraviar el criterio académico, debe recordarse que en la universidad pública se vive una lucha por

²² En el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, se reconoce hasta un 40% de los créditos cursados en otras facultades para este propósito. *Vid* el artículo 9.

la subsistencia financiera, y que estos estímulos representan un paliativo ante la realidad.

Las universidades públicas están obligadas a "participar" pasivamente en la política educativa nacional, dictada desde el escritorio por los funcionarios del grupo en el poder. Por eso, no saben o se les olvida que en el país existe un fuerte déficit de investigadores y docentes, y que son las universidades en su conjunto, y los posgrados en particular, quienes representan una de las pautas más consistentes para salir del rezago.

El personal académico requerido en la universidad pública es aquél que reúna la mayor calidad; por eso, deben apoyarse los programas formativos, así como el otorgamiento de becas y estímulos a quienes se incorporen a ellos.

También el alumno del posgrado en la universidad pública debe ser el mejor, no el que sabe todo, sino el que esté abierto para aprender, para comprender, para transmitir y para indagar, con objeto de desarrollar su aptitud para analizar, sintetizar, problematizar y proponer soluciones a problemas teóricos y prácticos. Definitivamente muchos egresados de la licenciatura no reúnen este perfil mínimo y, no obstante, andan deambulando por los edificios del posgrado y, algunos, hasta grado académico poseen, en detrimento de aquéllos académicos verdaderos.

El Comité de Posgrado, en este sentido, debe ser atento vigilante de la selección de aspirantes al ingreso, dejar de lado comportamientos de compadrazgo y favoritismo, para realizar un proceso cualitativo que garantice la permanencia, la promoción y la culminación de los estudios de la mayoría de los seleccionados. De esta manera, se supone que quien egrese será poseedor de calidad.

Las características del alumno aceptado para el ingreso, la acertada designación de un tutor -profesional en el amplio sentido del término- y una buena organización académica y administrativa, son las bases fundamentales que debe buscar el posgrado para llegar a su consolidación. Es obvio que en una organización de este tipo, las relaciones interpersonales serán mejor, que el trabajo en grupo mejorará, que los logros serán matizados por la calidad académica.

Las cifras de ingreso y egreso reflejan que la eficiencia terminal es baja²³, que no se ha resuelto el problema de la graduación y que la existencia de recursos humanos altamente calificados es, también, baja. Es decir, se vive una crisis de eficiencia y eficacia en el posgrado, lo que debe conducir los esfuerzos a superarla, a brindar respuestas mejores a la propia comunidad académica y, sobre todo, a los sectores sociales. Es urgente buscar congruencia, incluso, entre ingreso y obtención del grado académico que, como es obvio, tiende a ser menor el porcentaje de graduados frente al de

²³ Un programa es eficiente cuando se logran sus metas y objetivos optimizando sus propios recursos y en los tiempos señalados. Es eficaz, cuando el programa logra satisfacer las necesidades a partir de que los resultados y el producto (recursos humanos formados) posean las características deseadas (conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, entre otras).

egresados y, más aún, abatir el periodo que dista entre el egreso y la fecha de obtención del grado. Para la institución universitaria, la graduación de sus egresados representa un logro, dentro de sus objetivos académicos.

Dice Alanis Huerta al respecto:

...es posible afirmar que la escasez de graduados en las maestrías y los doctorados, al termino de sus estudios, se debe en parte a la gran cantidad de cursos formales acumulativos que exige el plan de estudios, en el que la investigación (social, educativa, participativa y sus metodologías respectivas) es abordada no como proceso *praxiológico*, sino como asignatura. Por tanto, no es sorprendente que el candidato al grado empiece a proyectar y desarrollar su investigación al concluir los programas del plan de estudios, bajo la tutoría de un investigador experimentado. Esta situación, una vez detectada y analizada en las universidades públicas y en las instancias que rigen la educación superior, se ha pretendido erradicar, creando y operando los estudios de posgrado por investigación.²⁴

Dentro de la dinámica propia en que se desenvuelven los estudios de posgrado, llena de tropiezos y condiciones difíciles desde su creación, y que en los últimos años se han agudizado, puede decirse que se ha avanzado, pero que en todo momento debe pugnarse por mejorar, incluyendo la graduación, visto como un proceso implícito en la estructura curricular, en las prácticas y procesos escolares, y en las condiciones que imperen para el trabajo académico, sin permitir que se separe de otras actividades académicas. Por ello, es recomendable y válido exigir al estudiante que registre su proyecto de investigación desde que ingresa y, poco a poco, vaya perfeccionándolo, madurándolo, llegando al final del tiempo de duración del programa con su trabajo concluido o, en casos de excepción, a punto de llegar a su culminación. Así se estaría incrementando la eficiencia de los estudios de posgrado, integrando acciones.

La integración, sin embargo, debe conducir a la separación, dialécticamente hablando como lucha de contrarios. Esto es, la universidad debe verse como un todo descompuesto en sus partes, para que a partir de la abstracción se llegue a la concreción, del análisis a la síntesis. El posgrado es uno, sin embargo, se integra por niveles y a cada uno le asisten algunas particularidades, por lo que es conveniente analizar por separado lo concerniente a la especialización, a la maestría y al doctorado, ya que verlos de igual manera conduciría a un fracaso. Se ha mencionado antes que los docentes para cada nivel deben reunir características distintas, que los alumnos deben tener rasgos distintos, lo mismo que los planes y programas, así como que compete a los órganos académicos de las entidades académicas intervenir en estos procesos, puesto que formalmente son ellos los responsables. Esta reiteración pretende, solamente, contribuir

²⁴ ALANIS Huerta, Antonio. *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México. Trillas. 1993. p. 79.

al esclarecimiento de funciones y responsabilidades de los órganos académicos del posgrado y de la universidad y, de ser posible, invitar a la reflexión, unida a la acción, a sus integrantes.

La maestría, dentro de este proceso integración-separación, debe considerarse como el eje central del posgrado, pues es en ella donde el estudiante adquiere una formación teórica sólida, poniéndose en contacto con las grandes tradiciones disciplinarias. Esta aseveración, lleva a contradecir la opinión de unos tratadistas que ven en la maestría, tan sólo porque ellos no la cursaron,²⁵ un refugio para doctorantes frustrados lo que, a todas luces, parece incorrecto. No debe olvidarse que lo propuesto en este estudio, es en el sentido de que haya una secuenciación de niveles obligatoria.

Hasta el momento, no se han analizado aspectos infraestructurales, tan necesarios para la universidad. Es necesario que los estudios de posgrado, en este sentido, cuenten con recursos mínimos, aún cuando habría que pugnar porque fueran los máximos, para el cumplimiento de sus fines. Las actividades para realizar eficazmente la docencia, la investigación, la experimentación, las prácticas especializadas y hacer uso de recursos didácticos diversos, implica contar con espacios físicos adecuados; bibliotecas actualizadas y especializadas, con una partida presupuestal abierta para la adquisición inmediata de materiales bibliohemerográficos, con suscripción a publicaciones periódicas, nacionales y extranjeras, y disponible para que los académicos y estudiantes puedan trabajar; equipo de cómputo de uso individual; suscripción a redes informáticas; un programa de becas; y, un presupuesto acorde a lo que se espera del posgrado.

La evaluación que se practique a los posgrados, obviamente, deberá estar fundada en las condiciones reales en que se desenvuelve un programa determinado, no exigir más de lo que se tiene en infraestructura y, en todo caso, evaluar para apoyar, no para decir que no se reúnen los mínimos de calidad cuando se ha negado sistemáticamente toda clase de apoyos. Cuando se cuente con infraestructura y no se alcancen los parámetros de calidad exigidos en la evaluación, se estará entonces en condición de iniciar un proceso de retiro de apoyos, mientras no sea así, la cultura a generar entre las autoridades educativas es para apoyar más.

Es una tradición ver en la evaluación institucional una forma que utiliza el Estado para fiscalizar y controlar a las universidades. Esta visión debe cambiarse, tanto en la universidad como en las instancias evaluadoras, su misión debe enfocarse a conocer y analizar el qué, el cómo, el porqué y el para qué de la función universitaria, para contar con elementos de juicio que permitan decidir que acciones deben reforzarse para elevar la calidad, nunca para reducir o suprimir los apoyos.

La evaluación, en este sentido, debe ser entendida como: *un proceso continuo, integral y participativo, orientado a identificar problemas, analizarlos y proponer*

²⁵ Vid. MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.*

criterios que sustentan las decisiones consecuentes, enfocadas principalmente al apoyo tendiente a subsanar deficiencias en las áreas neurálgicas.

Se entiende claramente que la evaluación debe ser un proceso integral, permanente, sistemático, flexible y, sobre todo, crítico, que conlleva al análisis y la valoración de procesos universitarios diversos, tales como la planeación, organización, operación, resultados, mecanismos de apoyo técnico-administrativo y otros que forman parte del quehacer institucional, en este caso vinculados al posgrado, y que debe constar en un reporte final o en un informe de evaluación integral, acompañado de un programa que contenga estrategias para la corrección.

Se funda en un juicio de valor comparativo; contrastando lo deseable con lo real; sin embargo, cuando lo real no existe no es susceptible de evaluación, y eso ocurre fundamentalmente con la evaluación: contiene criterios inexistentes, que al considerarlos globalmente dan una baja calificación al ente evaluado. Si se quiere ser justo y equitativo, esta situación debe desaparecer, no es posible, bajo ninguna circunstancia, medir con el mismo rasero a una universidad grande y a una chica cuando, indudablemente, quien requiere mayores apoyos es la segunda y, contradictoriamente, a quien se le brindan los mejores apoyos es a la primera.

No se esta en contra de la evaluación, se cuestiona la validez de criterios únicos para realizarla, cuando lo conveniente es establecer parámetros diferenciados y, si algún día esto es posible, cuando todas las universidades públicas sean iguales, entonces utilizar los mismos en todas.

En vías de mientras, como se expreso antes, conviene rescatar lo que se pueda, haciendo intentos por alcanzar los criterios de calidad exigidos y, en su momento, tomar decisiones. Algunas de estas pudieran ser:

- Ratificar, modificar o suprimir los programas de posgrado existentes.
- Abrir nuevos programas.
- Promover la inscripción de los posgrados en los programas de otorgamiento de estímulos instrumentados por el Estado.
- Fomentar la formación de recursos humanos.
- Promover la participación cualitativa de la comunidad académica.
- Buscar congruencia entre sus fines, propósitos y metas académicas y los resultados alcanzados.

De manera ilustrativa, y por la utilidad que pudieran representar, a continuación se transcriben los criterios que institucionalmente se manejan en torno a los parámetros de calidad que debe reunir el posgrado²⁶:

La creciente preocupación por la calidad en la educación del nivel superior ha generado una nueva perspectiva de análisis y evaluación de la educación.

En México, la discusión sobre la calidad surge del interés por vincular científicamente la educación a la formación de recursos humanos para el desarrollo y a la necesidad de definir políticas claras y precisas de planeación y evaluación.

Desde la perspectiva de las instancias educativas que norman y señalan los criterios y políticas a seguir en este campo, la calidad de la educación se entiende en función tanto de la relación entre formación profesional y necesidades del aparato productivo como del crecimiento de la matrícula escolar en este nivel en los últimos años.

El planteamiento de una nueva intencionalidad de formación profesional y en consecuencia, de un nuevo concepto de CALIDAD DE EDUCACION, constituye el supuesto necesario para recuperar el prestigio académico y social de la institución universitaria.

En síntesis, la noción de calidad educativa en la actualidad esta dirigida a replantear y a transformar las políticas de formación profesional y de crecimiento institucional vigente. Esta redefinición tendrá que ser el eje central en torno al cual se aglutinen una serie de procesos y acciones específicas.

Asimismo, un nuevo concepto de calidad educativa considera una vinculación más estrecha e integral de los profesionistas egresados de las diferentes carreras y áreas, con las necesidades laborales y sociales, unión que sólo es posible cuando esta apoyada en una práctica profesional competente, resultado de una formación innovadora y actualizada, con un alto dominio de los conocimientos y del desarrollo de habilidades generales y específicas en un sentido creativo y metodológico.

Es por lo anterior que la adecuada utilización de recursos limitados obliga a buscar mayor eficiencia y eficacia en los programas educativos. Esto es particularmente válido en los estudios de posgrado, porque se trata de los más altos niveles educativos y porque sus necesidades de recursos, infraestructura y equipo son mayores en comparación a los otros niveles, ya que aquí se están formando especialistas y profesionistas de alto grado de competencia y especialidad en la docencia, la investigación y la práctica profesional.

²⁶ GUIA para la presentación de proyectos de posgrado, especialización y maestría. Op. Cit. pp. 72, 73, 76 y 79.

Más aún, los criterios que existen para el posgrado señalan sólo aspectos normativos y generales que la Instituciones de Educación Superior deben complementar con aspectos operativos específicos que apoyen la intención y la meta de insertarse en los criterios de calidad nacionales e internacionales.

En un sentido institucional, la calidad de un posgrado esta determinada por la descripción y cumplimiento de metas, fines y objetivos generales y específicos en criterios normativos y operativos de naturaleza institucional y con propósitos académicos, así como por la confrontación con los resultados alcanzados.

Por otra parte y complemento de la calidad, es conveniente identificar a la EVALUACION como el proceso mediante el cual se describe y evalúa la actividad institucional. En tanto como medio de control del proceso se puede realizar en etapas o fases. Es decir, es el proceso mediante el cual se pueden determinar la calidad educativa e institucional.

Más adelante, se indican los criterios que el CONACYT considera que debe poseer un programa de calidad, agrupados en cinco rubros, sin los cuáles no puede incluirse el programa en el padrón de excelencia.

1. PLANTA ACADEMICA

Se toman en cuenta los siguientes indicadores:

- a) GRADOS ACADEMICOS. Es importante que la planta docente posea cuando menos el nivel que otorga el programa y, preferentemente el grado de doctor;
- b) PROPORCION DEL PERSONAL ACADEMICO PERTENECIENTE AL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI);
- c) PROPORCION DEL PERSONAL ACADEMICO DE TIEMPO COMPLETO ASOCIADO AL PROGRAMA DE POSGRADO. Es conveniente que sea mayoritario y que esté adscrito a la institución;
- d) PRODUCCION CIENTIFICA DEL PERSONAL ACADEMICO;

Se califican:

- Publicaciones (artículos de investigación, ensayos, etcétera) en revistas que cuenten con arbitraje de calidad internacional.²⁷
- Tesis de posgrado dirigidas.
- Libros, capítulos de libros, ensayos.

²⁷ Parece un criterio irracional, pues el espectro de revistas especializadas es muy escaso, principalmente en lo que se refiere a las que cuentan con arbitraje internacional.

- Obras didácticas.

Se da mayor importancia en la evaluación a la producción científica generada como resultado de la vinculación del alumnado con la investigación.

2. ALUMNOS DEL POSGRADO.

Se consideran en la evaluación los requisitos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

3. EXISTENCIA DE LINEAS Y PROYECTOS DE INVESTIGACION.

Es básica la conformación de líneas y proyectos de investigación en desarrollo en las cuales participe el personal académico y los alumnos del posgrado.

Es de primordial importancia que se demuestre una productividad amplia y reciente, proporcional a la planta académica.

4. CARACTERISTICAS GENERALES DEL POSGRADO

Los aspectos que se consideran son:

- a) Desarrollo histórico;
- b) Diseño curricular;
- c) Infraestructura física disponible;
- d) Tasa de graduación del posgrado. Se dá preferencia a los posgrados en los que se gradúen estudiantes dentro de los tiempos aceptados internacionalmente, dos años para maestría y tres para doctorado;
- e) Políticas y recursos de la institución en apoyo a los programas de posgrado; y
- f) Situación de los egresados del programa.

5. VINCULACION CON EL SECTOR PRODUCTIVO.

Para los programas en áreas tecnológicas e ingenierías se califican adicionalmente los siguientes aspectos:

- a) Formación de recursos humanos que respondan a la demanda actual y potencial de la planta productiva;
- b) Relación de la planta académica con el sector productivo;

- c) Vinculación de líneas de investigación del programa con problemas del sector productivo.

Los programas de posgrado, que al ser evaluados por el CONACYT cumplen con los requisitos descritos, son aprobados y se integran al PADRON DE PROGRAMAS DE POSGRADO DE EXCELENCIA, pudiendo disfrutar del PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DEL POSGRADO Y DE ENLACE ACADEMIA-EMPRESA; así como de becas para estudiantes de nuevo ingreso. Esto estará limitado a la disponibilidad presupuestal y a la priorización presentada por los propios programas de posgrado.

Por lo anterior todo programa de posgrado con aspiración al PADRON DE EXCELENCIA deberá ser evaluado cada semestre y de manera sistemática para cubrir los indicadores de calidad y mantenerlos.

Como se decía antes, los criterios a evaluar están planteados, lograr que las universidades públicas grandes y pequeñas los reúnan en sus programas de posgrado, es una tarea compartida entre las autoridades del Estado, federación, estados y municipios, las universidades y, principalmente, de la propia comunidad académica, quién tendrá que hacer frente a los cada vez más escasos y condicionados recursos que se destinan a dichos programas, buscando el crecimiento y desarrollo cualitativo y esperar a que algún día sean beneficiarios de financiamiento adicional. De aquí surge una pregunta para la que no se tiene una respuesta, pero que se plantea para que sea contestada por la persona o grupo de personas a quienes les compete ¿Tiene algún sentido seguir financiando con recursos públicos programas de posgrado que no reúnen los criterios de calidad solicitados por las instancias evaluadoras?²⁸

Las perspectivas para fortalecer los estudios de posgrado son variadas; sin embargo, en un intento aglutinador, se considera que las principales, por su viabilidad, son las siguientes:

- Buscar y mejorar, en su caso, las fuentes de financiamiento, internas y externas.
- Reforzar la planta académica del posgrado, buscando incorporar personal con experiencia para dedicarse de tiempo completo a las actividades y funciones del programa.
- Mejorar las condiciones de trabajo y salario de los académicos.
- Exigir a los académicos mayor eficiencia, productividad y rigor en su desempeño.

²⁸ También habrá de reflexionarse sobre la conveniencia de seguir brindando apoyo a estudiantes nacionales que asisten a universidades extranjeras a cursar estudios de posgrado en programas de calidad académica dudosa y cuyo costo es elevado.

- Fundar el hacer del posgrado en la vinculación docencia-investigación-docencia.
- Convertir los estudios de posgrado en pioneros de la realización de investigación científica, tecnológica, humanística y educativa.
- Vincular los programas académicos con los sectores productivos.
- Fortalecer los centros, institutos y cualesquiera otra entidad académica que imparta estudios de posgrado, realice investigación o tenga bajo su responsabilidad estudiar la docencia, procurando su interacción.
- Adscribir alumnos, con una reglamentación adecuada, a las instancias académicas enunciadas en el punto anterior, con objeto de retroalimentar su formación.
- Introducir asignaturas de corte metodológico en las licenciaturas.
- Definir los programas, las líneas y los proyectos de investigación con base en las áreas académicas, a las prioridades institucionales y a las necesidades sociales, señalando claramente su orientación, basada en un enfoque teórico y conceptual.
- Incorporar los proyectos de investigación de los alumnos a las líneas de investigación.
- Procurar que los tutores académicos funjan como líderes de un programa o línea de investigación o, cuando sea necesario por la elevada matrícula de un programa o por la carencia de académicos líderes, sean investigadores en activo.
- Cancelar o reestructurar los programas que así lo requieran por las condiciones académicas que guardan.
- Abrir nuevos programas cuando las condiciones académicas lo permitan.
- Fortalecer a nivel nacional la apertura y consolidación de programas doctorales, preferentemente, con la modalidad de individualizados.
- Cimentar un auténtico sistema nacional del posgrado.
- Promover el intercambio de personal académico y alumnos en una sola universidad o con otras.

- Definir claramente las políticas educativas que se persiguen con la formación de recursos humanos con posgrado, preferentemente enfocando por separado cada uno de los niveles y procediendo luego a su integración.
- Debe buscarse congruencia entre los perfiles establecidos oficialmente y los que en realidad se obtienen, haciendo hincapié en que a cada nivel corresponde un perfil del ingresante y uno del egresante, por lo que en ningún caso podrán ser los mismos.
- Los programas de asignatura, cuando los haya, deben integrarse por contenidos mínimos.
- Reducir las trabas y los intereses burocrático-administrativos para el ingreso, la permanencia y egreso de los estudiantes, incrementando los requerimientos académicos exigidos.

Los anteriores son sólo algunos de los caminos, reconociendo de antemano que habrá otros, que conducirán a elevar la calidad de los programas de posgrado, contribuyendo así al logro de uno de sus objetivos prioritarios: la producción intelectual, entendida como la creación científica y tecnológica, vinculada muy estrechamente a la realidad nacional.

Capítulo 5

EL DERECHO

*"El hombre no tiene derecho
a oponerse al bien del hombre"*

*José Martí*¹

Como aspiración de la sociedad mexicana, creciente a partir de la consumación de la independencia nacional, subsiste el anhelo de vivir en un auténtico estado de derecho, que la ley represente la guía que conduzca al comportamiento individual y social de los hombres, de los gobernantes y de los gobernados, así como que el Estado ofrezca seguridad jurídica a las personas y sus bienes permitiendo el libre ejercicio del derecho y de la libertad, regulados solamente por el respeto al derecho y a la libertad de los demás.

Sin embargo, al tratar sobre el derecho se encuentra un amplio campo de especulación para explicar qué es y cuál es su carácter dentro del espacio de la ciencia. Por ejemplo, Nino dice lo siguiente:

Al pretender hablar de la "ciencia jurídica" uno tiene la sensación de estar pisando un terreno espinoso y resbaladizo en el que es muy difícil eludir la declamación, el lenguaje vago y los lugares comunes. Me parece importante tratar de identificar de entrada las razones que pueden explicar esta sensación de incomodidad que por lo menos yo tengo cada vez que me dispongo a encarar este tema.

Una razón esta dada por la falta de una terminología adecuada que permita identificar inequívocamente y sin connotaciones engañosas la empresa intelectual de que se está hablando. La expresión "ciencia jurídica" es insatisfactoria porque parece prejuzgar acerca del carácter científico de la actividad en cuestión, con las implicaciones que ello trae aparejado en relación a los rasgos que ella debería presentar; "teoría jurídica" es también una expresión inadecuada, ya que parece aludir más bien elaboraciones de alcance limitado que a la actividad intelectual global en cuyo contexto tales elaboraciones se formulan; la denominación "dogmática jurídica" es equívoca porque hace referencia a una modalidad particular de teorización frente al derecho, con ciertos presupuestos y metodología específicos y que se ha desarrollado en determinados países y etapas históricas pero no en otros. La expresión "jurisprudencia" es lamentablemente ambigua en nuestro lenguaje, estando más bien asociada con las costumbres judiciales. Esta dificultad determina que aquí deba hablar a veces de la "ciencia jurídica", usando esta expresión entre comillas, o que a veces tenga que hacer referencia con un lenguaje por demás vago, a la actividad o labor de los juristas teóricos, lo cual resulta una forma de hablar extremadamente molesta.

¹ *Páginas Inolvidables*. 2ª ed. México. LII Legislatura Estado de México. 1985. p. 63.

Asociado con esta dificultad terminológica se encuentra el hecho de que no es nada fácil circunscribir la actividad teórica a la que se quiere aludir. Los estudiosos del derecho hacen muchas cosas diferentes aún dentro de los confines de la especulación teórica: comentan y explican el alcance de leyes y decisiones judiciales, preparan o sugieren reformas legales, dan cuenta de la evolución histórica de cierta institución jurídica, explican el contexto socioeconómico de cierta regulación y sus consecuencias en el plano social, elaboran y discuten construcciones que llaman "teorías" y que se encuentran en un nivel de cierta abstracción respecto de los preceptos de un orden jurídico particular, proponen distinciones conceptuales destinadas a esclarecer la comprensión de los fenómenos jurídicos en general y a facilitar el manejo de cierto material jurídico particular, encaran discusiones de filosofía política y moral relevantes para justificar instituciones jurídicas, etc. Todas estas actividades se desarrollan a veces en el contexto de un mismo trabajo...²

Lo señalado, es un reflejo de lo que acontece en el mundo jurídico. Sin embargo, aún cuando se comparte la falta de una terminología de uso común inequívoca, debe señalarse que ninguna disciplina científica social la posee, pues la existencia de corrientes teóricas de pensamiento permiten un abanico de concepciones para comprender, explicar y, cuando ésto es posible, predecir los fenómenos que ocurren en la sociedad bajo la óptica de dicha perspectiva. En otras concepciones, acorde a sus formulaciones teóricas, el propio objeto de estudio lleva necesariamente a otros resultados. Y esto son las ciencias sociales, a las que corresponde el derecho.

En nuestra opinión, el derecho es más que un instrumento para la comprensión y conservación del orden social establecido. Es una ciencia que se rige por teorías, métodos, principios, conceptos y técnicas, vinculados estrechamente a la sociedad y sus instituciones.

Socialmente, como se observa, el derecho desempeña un doble papel, o regula, mediatiza y preserva lo establecido, o regula, libera y transforma lo establecido. Históricamente ha desempeñado ambas funciones y las seguirá cumpliendo como parte de su compromiso con los actores sociales.

En los estudiosos del derecho existe un deber, moral y profesional, para abrir continuamente la discusión acerca de la cientificidad del derecho, asumiendo una posición de confirmación y defensa de este carácter científico. Sin embargo, debe reconocerse que a la fecha no se ha dado la importancia suficiente a este hecho en las licenciaturas y tampoco en algunos posgrados.

Es necesario que en las facultades y escuelas se forme al alumno en la concepción científica del derecho, demostrándole que hay métodos, técnicas, conceptos, supuestos y

² NINO, Carlos S. *Algunos modelos metodológicos de "ciencia" jurídica*. 2ª ed. México. Ed. Fontamara. 1995. pp. 11-12.

otras herramientas teórico-metodológicas que sirven para el estudio de su ciencia y para vincular esta a la solución de problemas reales, sean teóricos, metodológicos, aplicados, etcétera. Ya es tiempo de terminar con la formación técnica, aquella que cualquier "coyote" puede desempeñar con la misma o mayor eficacia, porque ésto, obviamente no es el derecho como ciencia, a lo más conformaría una de sus partes; desafortunadamente, es esta la que predomina en los programas de licenciatura.

El objeto de estudio del derecho no es sólo la norma jurídica y su aplicación. Va más allá, al tener que tratar con la justicia, la libertad, el estado de derecho, los derechos humanos, la creación, modificación o derogación de leyes, los movimientos que registra la política, la economía, el Estado, etcétera. Lo anterior deja ver un derecho como ciencia social y no como pretenden algunos, como ciencia pura. Dice Witker:

"...creemos que la Ciencia Jurídica más allá de su naturaleza conceptual es al mismo tiempo instrumento regulador de relaciones sociales y que la modificación y cambio son los senderos más firmes para hacer avanzar la sociedad y sus instituciones de encuadre. El derecho es vida humana objetivada y como tal, se nutre de sus complejidades y conflictos. Adaptarse cada día a la dinámica social es tal vez el desafío más creador para el derecho y sus cultores" ³

La sociedad y el derecho, este como parte de la superestructura social, cambian continuamente, por lo que cualquier concepción estática, acabada, del derecho es atentatoria contra su propia naturaleza. Lo mismo que aquélla que pretenda ver al derecho aislado de las demás ciencias sociales e, incluso, de las naturales, pues el desarrollo histórico de la sociedad y de su ciencia han demostrado que la ciencia pura no existe, y que las disciplinas científicas van a subsistir en la medida que su interacción sea mayor ⁴.

Cuando se habla de que el derecho posee teorías, construidas con base en conceptos y principios, así como métodos y que ésto debe demostrarse, conviene recurrir a los tratadistas que han abordado estos aspectos como científicos del derecho. Se advierte desde ahora, sin embargo, que en el campo jurídico es común la confusión existente entre método y procesos de pensamiento, por lo que se pretende contribuir a su esclarecimiento.

El estudio del derecho es complejo, principalmente cuando se le mira con criterios científicos, pues saltan de inmediato dudas y, en ocasiones, se contribuye a crear confusión, más que a dilucidar los puntos controvertidos. Por ejemplo, dicen los tratadistas que las fuentes principales del derecho son, cuando menos en nuestro sistema jurídico: la ley, la jurisprudencia, la costumbre, la doctrina jurídica y los

³ WITKER V., Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*. 3ª ed. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho. 1982. pp.12-13.

⁴ Las ciencias sociales estudian al hombre en sociedad, analizando los grupos humanos, las colectividades, las comunidades, sustentadas en una variedad de disciplinas académicas que carecen de homogeneidad teórica, conceptual y metodológica.

principios generales del derecho; sin embargo, cuando se habla del derecho de los indígenas, que toma como referente formal sus costumbres, se cuestiona la validez de dicho derecho y conduce a encontrar una fuente encubierta del derecho: la decisión política que, cuando menos en el Estado mexicano, es anterior al derecho, independientemente de los pronunciamientos legales y políticos que se realicen en sentido contrario.

Lo hasta aquí señalado, a manera de introducción al capítulo, permite observar la riqueza de la ciencia del derecho. En esta, se encuentran diversos criterios de interpretación, aplicación e indagación; lo que le da un carácter eminentemente dialéctico, caracterizado por la lucha de contrarios; donde la contradicción, la abstracción y la concreción le proporcionan la categoría científica. No obstante, es preciso reconocer que también puede adquirir un enfoque ideológico, al ser parte del proceso social donde se expresan opiniones más o menos estructuradas, con la finalidad de legitimar un orden de cosas y a imprimirle una tendencia.⁵ La ideología, entonces, debe ser entendida como un fenómeno histórico, negándole cualquier vinculación a la naturaleza o esencia del hombre, es adquirida y transmitida socialmente, además de ser fundamental en la organización de la vida humana.

En general, deben distinguirse dos tipos de ideologías: unas que oscurecen y mistifican la realidad y otras que ponen al desnudo y revelan la realidad. Las primeras esconden el conocimiento de la realidad, impidiendo que su verdadera imagen llegue a la conciencia e introduciendo en ella una imagen que le da un reflejo falso de la realidad. En ambas concepciones puede desenvolverse el derecho y, también, la enseñanza del derecho.

Con estos elementos generales, a continuación se realiza el desglose de los puntos indicados para el capítulo.

5.1 Hacia una conceptualización

Difícil en realidad es tratar de establecer una conceptualización acerca del derecho. Son inmensas las aproximaciones que han vertido los tratadistas; sin embargo, también hay diferencias significativas entre todas ellas, aún en aquellas que pudieran considerarse como partícipes de una misma posición doctrinaria

¿Porqué iniciar el capítulo con una conceptualización y no con una definición, como es típico en la investigación jurídica? Es esta pregunta la que conducirá inicialmente la exposición.

El concepto es una de las especies básicas del pensamiento. Etimológicamente, la

⁵ La ideología es un sistema de opiniones que fundándose en un sistema de valores admitidos determinan las actividades y comportamientos de los hombres en relación con los objetivos deseados de desarrollo de la sociedad, del grupo social o del individuo, dice Adam Shaff en su libro *Sociología e Ideología*, p. 22. Apud. GARCÍA Rosas, Elías. *Influencia de los medios masivos de comunicación en el concepto de familia*. Toluca, Méx. UAEM-FACICO. 1986. p. 83.

palabra concepto significa *algo concebido*, porque viene del verbo latino *concipere* (concebir). Es decir, a partir de su etimología, se desprende que los conceptos no son espontáneos ni mágicos, todo lo contrario, su estructuración esta fundada en varios procesos intelectuales, como la observación, la reflexión, la combinación y otros, que permiten llegar a las notas características de un objeto o de una clase de objetos.

La comprensión o contenido de un concepto consiste en el conjunto de notas características de una clase de objetos, en cuanto que dichas notas están pensadas.⁶

El concepto es la idea general del objeto propuesto al trabajo del espíritu, designado unas veces por su resultado y otras por la manera de alcanzarlo. Aparece principalmente como resultado del esfuerzo cognoscitivo, abarcando la esencia de las cosas por medio de la lógica.

Los conceptos son producidos por las operaciones entre conceptos, llamadas conceptuadoras. Las principales son: la *definición*, la *división* y la *clasificación*. Por la importancia que reviste para contestar la interrogante formulada, se explicará qué es la definición.

Etimológicamente, significa *fixar límites*, al venir del latín *finis*, que significa *límite* o *frontera*. Su finalidad es fijar los rasgos característicos de un objeto (o clase de objetos) para diferenciarlos de los demás que le son semejantes. Por consiguiente, la definición se define como: la operación mediante la cual se establece la significación de un término, es decir, se precisan las notas que caracterizan a un objeto.⁷

Dice Levy-Ullman, definir es *terminar*, es crear lo definitivo⁸, y eso, en las ciencias sociales no es posible, por lo que es frecuente, también en las definiciones de ciencias naturales, encontrarles lagunas y falta de claridad.

Los conceptos, por su parte, son el significado de una expresión lingüística y, eventual o realmente, de otras expresiones que difieren de la primera en el aspecto sensible o, dicho de otro modo, como el significado común de una clase de expresiones sinónimas.

El significado, en este sentido, no es algo subjetivo que se atribuye al objeto; es una de las relaciones objetivas, reflejadas por nuestra conciencia, lo que permite construir un concepto como representación abreviada de una diversidad de hechos. Su propósito es simplificar el pensamiento resumiendo un número de acontecimientos bajo un epígrafe general.⁹

⁶ CHAVEZ Calderón, Pedro. *Métodos de Investigación I (Lógica)*. México. Publicaciones Cultural. 1985. pp. 36-37.

⁷ *Ibid.* p. 46.

⁸ LEVY-Ullman, Henri. *La definición del Derecho*. Madrid, España. Ed. Gongora. 1925. p. 133.

⁹ *Vid.* GARCÍA Maynez, Eduardo. *Positivismo jurídico, realismo sociológico y iusnaturalismo*. 2ª. ed. México. Ed. Fontamara. 1996. pp. 47-48;

KON, I.S. *El idealismo Filosófico*, en TECLA J., Alfredo. *Metodología en las Ciencias Sociales* 1. 3ª ed. México. Ediciones Taller Abierto.

1980. p. 291; y, ROJAS Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. 14ª. ed. México. Ed. Plaza y Valdés. 1994. p. 102.

Corresponde al lenguaje, la palabra, fijar las ideas generales y dar a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser cómodamente manejados por la conciencia, elevándonos más allá de la pura sensación. Sería ocioso tratar de demostrar que el lenguaje es un producto social; en consecuencia, debe entenderse siempre que los conceptos tienden a modificarse en el transcurso del tiempo, motivados por los cambios que sufre el conocimiento, principalmente el científico, al ocurrir nuevos descubrimientos.

Por tanto, no debe perderse de vista que el manejo de los conceptos implica una posición ideológica que al contrastarse con la práctica muestra su validez o credibilidad.

La definición, como se ha dicho, tiene una connotación y un alcance restringidos, además de ser solamente una operación de los conceptos; mientras que estos, permiten ahondar en una posición, plantear su fundamento teórico, metodológico y dan cabida a la contrastación con otras concepciones de pensamiento.

Por lo expuesto, es que en este trabajo se abordará una búsqueda para llegar a una conceptualización del derecho y, si en algún momento se llegará a definir algo, entiéndase esta como parte del proceso conceptualizador.

En un marco conceptual, debe decirse que el derecho, que nace con el hombre social y para el hombre social, no puede desvincularse de las convicciones y de las aspiraciones sociales, lo que conforma su dimensión vital, ubicándose en la propia historia, en el tiempo, al instante mismo en que se produce su exteriorización en normas conductuales.

Su cuestionamiento se inicia con su aparición, arribando de inmediato posiciones doctrinarias, antagónicas entre sí, que en el devenir del tiempo se incrementan.

Como se indicó antes, uno de los cuestionamientos principales que se hacen es el que afirma que el derecho no es una ciencia. Por fortuna, existen en México tratadistas que opinan, defienden y expresan una postura en sentido afirmativo; uno de ellos es Correas, quien al respecto dice lo siguiente:

“El derecho no es una ciencia”. Es lo que habitualmente se dice. Y con razón. No es una ciencia el conocimiento de los códigos ni la práctica que consiste en aplicar o solicitar la aplicación de la ley. Pero la célula tampoco es una ciencia, ni es una práctica científica la actividad destinada a reproducir las células del cuerpo humano. La célula y la actividad reproductiva de ellas no son ciencia, pero son *objeto de una ciencia*: la biología. Es un desatino completo discutir si el derecho es una ciencia o si los abogados realizan una práctica científica. El problema consiste en saber *si el derecho puede o no ser objeto de una ciencia*. Sin embargo esta no es una verdadera dificultad para construir una ciencia jurídica, puesto que el *objeto* de una ciencia es determinado por la ciencia misma; para que haya un

objeto científico es suficiente con que 'alguien' se disponga a aproximarse a 'algo' con interés científico y munido de instrumental científico. Es decir, para constituir una ciencia, son necesarios por lo menos estos elementos: sujeto, objeto y teoría. Pero también *objetivo*, o sea aquello para lo cual deseamos constituir la ciencia; aquello al servicio de lo cual queremos poner la ciencia que construyamos.

Podría pensarse que el problema es de fácil solución: se trata de determinar con precisión el objeto y de construir los elementos teóricos indispensables; en cuanto al sujeto, puede ser cualquiera que se disponga a estudiar ese objeto munido del instrumento teórico. Y en relación al objetivo, se trata simplemente de conocer al objeto...

Como en todo otro ramo del conocimiento, se necesitará aquí una teoría general que proporcione las categorías básicas con las cuales realizar la práctica científica correspondiente (...). Lo que especifiquemos como *objeto científico*, deberá ser examinado a la luz de las categorías básicas que logremos construir en una Teoría General del Derecho. Diferenciaremos así, teoría, ciencia y técnicas jurídicas.

Pero aquí tenemos todavía algunos problemas previos que necesitan aclaración. Las categorías que construiremos en la Teoría General, ¿de dónde provendrán? Si no queremos ser excesivamente idealistas, más bien no debemos serlo, tenemos que acordar que los conceptos teóricos provendrán de un análisis también teórico del objeto; esto es, las categorías de la teoría general del derecho, serán elementos teóricos que darán cuenta del objeto denominado *derecho*. Sin embargo se supone que son esas categorías las que permitirán saber qué es derecho y qué no lo es. Parece una petición de principio. Y efectivamente lo es si pretendemos que el derecho es un fenómeno independiente de los demás fenómenos sociales. Es imposible que los juristas construyan una teoría del derecho a partir del derecho mismo; tal teoría pecará siempre de esta petición de principio. En efecto, será una construcción cuyo punto de partida es arbitrario. Será una teoría que construye sus categorías a partir de una definición arbitraria del derecho....

....En definitiva, toda teoría jurídica que se inicie aislando el fenómeno jurídico del resto de fenómenos sociales, caerá en esta petición de principio, que el derecho no consigue explicarse a sí mismo, y que es, como otras, una *forma* social; una de las tantas formas en que existe la sociedad; que por lo tanto el estudio del derecho es parte integrante del estudio de la sociedad en su conjunto.

.....

...el rumbo que ha de tomar una teoría general del derecho, será el rumbo hacia una ciencia jurídica cuya práctica conduzca a donde confluyen muchas otras áreas del conocimiento: la transformación social. Esta teoría general del derecho será indefectiblemente distinta que cualquiera otra que tenga por objeto el análisis de las formas jurídicas .¹⁰

El derecho se constituye como ciencia al contar con sujeto, objeto, objetivo y, aún cuando debe construirse continuamente, una teoría general. Sin embargo, esta teoría general cuenta ya con algunas categorías de análisis teórico y, afortunadamente, se trabaja y deberá trabajarse en la conformación de otros constructos teóricos del derecho. El carácter científico del derecho lo dan el propio derecho y los científicos que se ocupan de él, no los técnicos que encuentran en la norma su única razón de ser; olvidando que el derecho es una ciencia social y, por tanto, se vincula estrechamente con las demás que se agrupan en esta denominación.

Más adelante, agrega el autor:

Las categorías jurídicas son elementos teóricos que permiten pensar un conjunto de fenómenos reales. Por ejemplo, la categoría 'contratos' permite pensar esa gran parte del código civil que minuciosamente resuelve hipotéticos casos concretos que tienen algo en común: referirse a los intercambios. Sin disponer de la categoría 'contrato', no se podría unificar ni entender la multitud de casos aparentemente distintos que allí resuelve el derecho civil. La categoría nos permite inteligir las razones por las cuales se adoptan esas soluciones, y por lo tanto nos permite pensar las soluciones para casos no contemplados.

Las categorías son *construidas* en la teoría general del derecho. Es un trabajo teórico de 'armado' de varias determinaciones distintas en un solo concepto. (...) 'contrato' es una categoría que nos permite analizar artículos del código civil en cualquier parte que estos se encuentren, incluso fuera de ese código. Esto es porque la categoría contrato no es extraída del capítulo que lleva ese nombre en el código civil. Para construir esta categoría partimos de la sociedad en su conjunto. Llamamos 'contrato' a la actividad social que consiste en el intercambio. La categoría jurídica 'contrato' es la expresión jurídica de la categoría económica 'intercambio'...¹¹.

El proceso seguido por el autor para conformar la categoría contrato, es el mismo que se ha seguido y seguirá siguiéndose para construir las categorías teóricas de la ciencia del derecho. Sin embargo, aún cuando sea reiterativo, no debe perderse de vista la interacción del derecho con las demás ciencias sociales, buscando la expresión jurídica, mediante categorías, de las categorías que competen a aquéllas.

¹⁰ CORREAS, Oscar. *La ciencia jurídica*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1980. pp. 5-9.

¹¹ *Ibid.* pp. 18-19.

Parece que con los elementos hasta aquí vertidos, puede afirmarse que el objeto de la ciencia jurídica está constituido por el derecho, sin tener que incurrir en mayores confusiones ni desvíos, al sostener que la ciencia del derecho es el derecho mismo, entendido como normatividad solamente.

El propio Correas dice:

Obviamente, el objetivo de la ciencia jurídica es el derecho. Pero ¿qué es derecho y qué no lo es? (...). En la realidad los teóricos del derecho desarrollan una *teoría general* -explícita pero a veces sólo implícita- sobre la cual se fundamenta luego la *ciencia jurídica* que es posible producir a partir de la teoría aceptada. Es la primera -la teoría- en la que, tácita o expresamente, está el concepto de derecho que se utiliza. *La concepción general acerca de la sociedad y el derecho....*

...Lo que el jurista entiende por *derecho* no es un concepto generado en el área de lo que después, y a partir de él, resulta 'lo jurídico'. La teoría 'jurídica' se basa en la *concepción* que el jurista tiene acerca del derecho, concepción que proviene de su *ideología*.

'Ideología' es aquí, en el sentido más amplio, el conjunto de ideas, representaciones, contenidos de 'conciencia', que el individuo se forja de la sociedad, de las relaciones sociales y sobre todo acerca de la posición que ocupa -o cree ocupar- en esas relaciones. La conciencia del individuo es por lo tanto, y en última instancia, inexistente como 'individual'. Por eso en rigor no existe un 'sujeto' científico. La conciencia del individuo contiene las relaciones sociales que 'se apoyan' en tal individuo. El hombre en definitiva, es un conjunto de las relaciones sociales. (...). Es la práctica social, en definitiva, lo que permite conocer la ideología de la cual proviene su concepto de derecho.

Ahora bien, la práctica social del jurista no es su vida privada o su actividad como abogado, aunque esto pueda ser a veces indicativo.

La práctica social del teórico del derecho consiste en el tipo de ciencia que práctica o postula; o más bien, está señalada por aquello a lo cual sirve su actitud científica. Para detectar la ideología del jurista debemos preguntarnos a qué o a quién sirve su práctica científica. A qué proyecto social o político se encamina su actividad intelectual ¹².

El autor, en esta parte, señala con precisión la relación existente entre teoría y conceptos, donde estos como parte implícita de la primera, reflejan la concepción que el tratadista tiene en general de la relación entre sociedad y derecho, haciendo manifiesta

¹² *Idem*. pp. 9-11.

su ideología. Esta ideología es social, pues en su conformación inciden elementos provenientes de las condiciones imperantes en el contexto donde el que conceptualiza se desenvuelve.

La actitud del científico, mostrada mediante su práctica científica, será la que lo defina y ubique en una corriente ideológica de pensamiento.

Existen dos opciones a este respecto: concebir al derecho como ciencia o como ordenamiento normativo.

Parece correcto partir de la primera concepción, entendiendo al derecho como un producto de la vida social, donde esta encuentra su objetivación, por lo que es necesario que el derecho quede inmerso en las características de esa vida social; es decir, que sea flexible dando cabida a la riqueza de matices y permita su continua transformación. Sociedad, en este sentido, significa comunidad de ideas, y el derecho debe ser un producto de la comunicación de dichas ideas.

La historia, sin embargo, no debe olvidarse, por lo contrario, es preciso reconocer sus aportes y, a partir de ellos, construir el futuro. En este sentido, debe reconocerse que durante mucho tiempo el derecho era identificado solamente con la ley, negando las manifestaciones culturales, sociales e históricas que le son intrínsecas, así como su relación con los procesos psicológicos, políticos, económicos e ideológicos que vive la comunidad humana.

Esa concepción debe ser superada, haciendo que la teoría y la ciencia jurídica se coloquen por encima de la ideología jurídica, convirtiendo a esta en un objeto de estudio y crítica, precisando al servicio de qué proyecto de sociedad se adscribe el estudioso del derecho y, en consecuencia, cuál es el camino que seguirá su práctica científica.

La práctica del estudioso del derecho, necesariamente, quedará inmersa en una forma de producción, ya que esta, cualquiera sea su naturaleza, engendra sus propias instituciones jurídicas, su forma de gobierno y su forma de vida.

Las condiciones del desarrollo actual del país, dominadas por las concepciones económicas y políticas, también deberán ser contempladas por la teoría general del derecho, puesto que este depende cada vez más de los procesos de carácter internacional, llámense transnacionales o globalizadores, que pone en jaque a los tratados internacionales que, en algunos casos quedan por encima del sistema jurídico nacional maniatándolo frente a las disposiciones contempladas en tradiciones jurídicas distintas a la vigente en México; anglosajonas principalmente, violando la soberanía nacional. Asimismo, deberán incorporarse categorías de análisis que contemplen a los derechos humanos, el comercio internacional y la protección del ambiente ¹³.

¹³ FIX Fierro, Héctor y Sergio López Ayllón. "EL TLCAN y la globalización del Derecho", en WITKER V., Jorge. *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. México. UNAM. 1995. pp. 125, 140, 142 y 143.

El derecho y su concepción, como se observa, deben cambiar, transformándose cuantas veces sea necesario, adecuándose a los acontecimientos históricos, a las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales presentes en el tiempo y en el espacio. Así, solamente se estará reconociendo que el eje del derecho es la comunidad humana, que es la que le da vigencia a través de la dinámica social. Como el hombre es un ser social por naturaleza, no puede vivir fuera de la sociedad y el derecho, que es un producto de la cultura del hombre, es eminentemente social, es decir objetivo.

Pero el derecho no es la única disciplina científica responsable de estudiar al hombre en sociedad, esta misión es compartida con otras ciencias sociales con las que debe interactuar para realizar su propósito; por lo mismo, no es posible siquiera pensar que el derecho pueda ser una ciencia pura, aislada de las demás. Al optar por un objeto de estudio en el campo del derecho, el análisis, para que adquiriera validez, debe ser socio-jurídico; es decir, vinculando las diversas ciencias sociales aplicables a dicho objeto.

Lo que es innegable, es que el derecho es un producto de la inteligencia del hombre social, de su conciencia, por lo que al acudir a los postulados de las escuelas jurídicas se encontrarán asimilados sus esfuerzos y sus orientaciones. Es, primordialmente, una institución racional; es un intento para resolver las tensiones y los conflictos inherentes a la vida social, sin hacer uso de la fuerza arbitraria, la violencia o el terror, sino por un reajuste ordenado y pacífico de las pretensiones razonables de individuos y grupos. La institución del derecho encarna ciertos valores que en gran parte son coincidentes con los valores de la cultura humana como tal.

Por ello, el derecho puede observarse desde diferentes perspectivas, no existiendo uniformidad en cuanto a su objeto de estudio y concepto; variando su naturaleza y contenido de acuerdo a cada corriente. Los textos utilizados para la enseñanza-aprendizaje, muestran una diversidad de conceptos; sin embargo, no indican a que concepción se refieren lo que a todas luces es erróneo. La variedad refleja la condición que se vive en este campo y es válida; lo que no es válido es que se oculte la fuente teórica de la que proviene cada concepto, sin pretender establecer una definición única, puesto que esta no existe.

Dice Levy-Ullman:

..... Existe un punto de vista individual (*alias* subjetivo) en el Derecho como hay en el mismo un punto de vista social (*alias* objetivo). Esto nos basta para permitir afirmar que adoptando uno sólo de estos puntos de vista se obtiene una definición insuficiente, por que la definición única del Derecho debe elevarse idénticamente por encima de los dos ¹⁴.

En sentido objetivo, el derecho es el conjunto de principios jurídicos aplicables por

¹⁴ *Op. Cit.* p. 125.

el Estado, el orden legal de la vida; en sentido subjetivo, es la transmisión de la regla abstracta en el derecho concreto de la persona interesada. Ambos aspectos se compenetran y, a la vez, son diferentes. El primero, es la regla de derecho, es la línea de conducta que se impone a los individuos que viven en sociedad, como la garantía del bien común, y cuya violación lleva consigo una reacción colectiva contra el autor de esta violación. El segundo, es un poder del individuo que vive en sociedad, es para él la facultad de obtener el reconocimiento social del resultado que quiere, cuando el motivo que determina su acto de voluntad es un fin reconocido como legítimo por el derecho objetivo.

En resumen, puede decirse que el derecho es una forma de apropiación del mundo, como lo son el arte y las demás disciplinas científicas. Es decir, es uno de los modos como la conciencia capta el movimiento social, por lo que la teoría y la ciencia jurídica tienen sobre ellas una práctica transformadora, una crítica constante del derecho, de la ideología que lo justifica y de la sociedad que lo utiliza.

Luego de estas reflexiones, es necesario ver que entienden por derecho los tratadistas.

Fichte, consideraba al derecho como un medio por el cual cada individuo limitaría su libertad, con la condición de que todos los demás hicieran lo mismo.

Bufnoir, dice que el derecho es el conjunto de reglas a las cuales esta sometida bajo la sanción del poder social, la LIBERTAD del hombre en conflicto con la libertad de otro.

Kant, señala que el derecho es el conjunto de condiciones bajo las cuales el arbitrio de un individuo puede coexistir con el arbitrio de otro, bajo una ley general de libertad. El derecho regula las relaciones externas de los hombres.

Kelsen, considera que el derecho es el conocimiento de las normas. Entiende por 'norma' un juicio hipotético que declara que el hacer o no hacer un determinado acto debe ir seguido de una medida coactiva por parte del Estado. El derecho sólo es una norma que encierra un mandato.

Ihering, dice que el derecho es la suma de las condiciones de la vida social en el sentido más amplio de la palabra, aseguradas por el poder del Estado, mediante la coacción externa. Es la forma que reviste la garantía de las condiciones vitales de la sociedad fundada en el poder coactivo del Estado.

Stammler, considera que el derecho es el querer entrelazante, inviolable y autárquico.

Bodenheimer, declara que en su forma más desarrollada el derecho significa la asignación a cada individuo de esferas de poder clara y terminantemente delimitadas dentro del orden social.

Villoro Toranzo, considera al derecho como un sistema racional de normas sociales de conducta, declaradas obligatorias por la autoridad por considerarlas soluciones justas a los problemas surgidos de la realidad histórica.

El mismo autor, en un enfoque basado en las escuelas u orientaciones de pensamiento jurídico, dice que el derecho es una realidad tan rica que puede ser contemplada bajo diversos aspectos. Para las nociones voluntaristas (Escuela de la Exégesis, Pandectística), el derecho es lo mandado por la autoridad competente; para las nociones racionalistas (Escuela Racionalista del derecho natural, Kant, Kelsen), el derecho es un orden racional o un sistema coherente de pensamiento; para los morales (Aristóteles, la mayor parte de los juristas romanos, San Agustín y Santo Tomás, Iusnaturalismo contemporáneo), el derecho es lo justo; y para los empíricos (Hobbes, Sociologismo Jurídico, Realismo Sociológico norteamericano) el derecho es un hecho social. Concluye diciendo, pero si se acepta únicamente uno de esos aspectos con exclusión de los demás, el perfil del profesional del Derecho será limitado, refiriéndose a la formación de los profesionales de esta disciplina.

Para Aubry y Rau, el derecho es el conjunto de preceptos o reglas de conducta a la observación de las cuales esta permitido sujetar al hombre por una coacción exterior o física.

Levy-Ullman, considera que no hay, ni aún entre los menos letrados, quien no se dé perfecta cuenta de lo que es el derecho, ni nadie en cuyo espíritu deje de despertar esa palabra la idea de lo que se puede y lo que se debe, no precisamente según las reglas del fuero interno y de la conciencia, sino sobre todo conforme a las reglas de acción establecidas por una autoridad a la cual hay que obedecer. *El derecho es el conjunto de esas reglas de acción y cada una de ellas es una ley.* El derecho determina el límite entre lo que esta prohibido y lo que se permite (precepto negativo), y entre lo que esta ordenado y lo que no es forzoso (precepto positivo), o, en fin, en otros términos, *el derecho determina lo que esta permitido o prohibido hacer y no hacer.*

El propio Levy-Ullman considera que la noción del derecho es susceptible de ser considerada generalmente desde cuatro puntos de vista:

1º El derecho puede ser considerado en sus fórmulas escritas o no escritas, que imponen las reglas en una época dada a una sociedad determinada; tal es el punto de vista del *derecho positivo*.

2º Puede considerársele en los principios superiores deducidos de la razón o de la conciencia humana, en las que deben inspirarse las reglas del derecho positivo; es el punto de vista del derecho llamado sucesivamente *natural, racional e ideal*.

3º Puede ser estudiado en cuanto a su objeto, es decir, en cuanto al oficio social a que se le destina, y ese es el punto de vista llamado *objetivo*.

4º Y puede examinársele en cuanto a las ventajas, beneficios o prerrogativas que de él se desprenden para el individuo, o sea el punto de vista llamado *subjetivo*.

M. Gastón May, en una concepción descriptiva, dice que el derecho es un conjunto de preceptos que todos los miembros de la sociedad reconocen como regla en sus relaciones recíprocas y cuyo mantenimiento asegura el poder social por medio de la sanción.

Mercadé, considera que el derecho es el conjunto, o más bien el resultado general de las disposiciones de las leyes, a las cuales el hombre está sometido con la facultad de observarlas o violarlas. Ahora bien, esas leyes son reglas de conducta impuestas por una autoridad competente, de suerte que lo que está conforme a la ley está bien, mientras que lo que se separa de ella está mal. Luego, cuando se considera el derecho como objeto de estudio, se le debe definir: el arte de distinguir lo justo de lo injusto, de discernir el bien del mal.

Planiol, dice que las variadísimas aplicaciones que ha tenido la palabra derecho se reducen a dos principales acepciones. En su sentido fundamental, la palabra derecho designa una facultad, reconocida a una persona por la ley, que le permite realizar actos determinados. En otro sentido la palabra derecho designa el conjunto de leyes, es decir, las reglas jurídicas aplicables a los actos de los hombres.

Según Dworkin, el derecho existe en tres sentidos diferentes, por lo menos, todos ellos problemáticos. a) En primer lugar, tenemos el derecho en cuanto tipo distinto y complejo de institución social. b) Por otro lado, tenemos las *leyes o reglas de derecho*, como distintos tipos de normas o reglas con una índole especial de antecedentes u orígenes. c) Nos encontramos por último, con el derecho como fuente peculiar de la que emanan ciertos derechos.

Beudant, también ubica tres acepciones de la palabra derecho, y las refiere a: 1º Facultades o prerrogativas individuales; 2º El conjunto de prescripciones y reglas a las cuales los hombres que viven juntos en una sociedad civil, están sometidos de tal manera que pueden ser obligados a observarlas, sentido en el cual alguna vez también, para evitar toda equivocación, se le llama derecho positivo; y, 3º El ideal de justicia, el origen de las leyes humanas, el objeto final a que debe dirigirse el derecho positivo. Al derecho así considerado, a fin de evitar también equivocaciones, se dá con frecuencia la calificación de derecho natural.

Baudry-Lacantinerie, agrupando aspectos del derecho natural y del derecho positivo, dice que el derecho es el conjunto de preceptos que rigen la conducta del hombre en relación con sus semejantes por cuyo medio es posible al mismo tiempo que justo y útil, asegurar su cumplimiento por medio de la coacción exterior.

Valette, proporciona dos concepciones, una de derecho positivo, que dice que es el conjunto de reglas establecidas en cada sociedad por la autoridad pública y cuya

observación esta garantizada por ella; y otra de derecho subjetivo, que lo conceptúa como la facultad que tiene una persona de invocar una determinada regla en un caso dado y obtener de ella un beneficio.

Del Vecchio, dice que por derecho positivo debe entenderse aquel sistema de normas jurídicas que informa y regula efectivamente la vida de un pueblo en un determinado momento histórico.

Carnelutti, señala que el derecho esta constituido por el conjunto de reglas de la experiencia jurídica, las cuales define como reglas del obrar humano, que no son puestas por el hombre sino sobre él y se consideran de la experiencia, no en el sentido de que este las constituya, sino que las revela.

Roscoe Pound considera que el derecho es algo más que un simple cuerpo de reglas. Consiste en reglas, principios, conceptos y estándares para la conducta y la decisión; pero también consiste en doctrinas y formas de pensamiento profesional y de reglas de arte profesionales mediante las que los preceptos de conducta y decisión pueden aplicarse, desarrollarse y alcanzar eficacia.

Para Mauricio Jalife, en su artículo "La investigación jurídica", el derecho, en un sentido amplio, debe entenderse no sólo como el conjunto de normas obligatorias que regulan la conducta de los individuos en sociedad, sino como los factores de índole social que determinan la existencia de las normas jurídicas como tales. Y, explica: el derecho no se limita a normar la conducta de los individuos dentro de la sociedad, sino que a través de conceptos logra considerar a diferentes grupos como individuos y regula igualmente su existencia.

Dice Sánchez Vázquez que desde la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, el derecho tiene como objeto de estudio no sólo la apariencia formal del derecho, sino que también se ocupa de su esencia, con el fin de desentrañar las relaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas que se encuentran reguladas en las normas jurídicas. De ahí que el derecho no puede entenderse por sí mismo, sino en atención a las condiciones materiales de la vida.

Fix y López, agregan otra connotación al decir que el derecho es también un producto cultural que depende de valores, concepciones y actitudes que modifican su funcionamiento en la realidad. Dicen, además, que en este sentido se puede hablar de cultura 'jurídica' y definirla como el conjunto de ideas, actitudes y opiniones sobre el derecho y sobre el funcionamiento de las instituciones jurídicas. La cultura jurídica regula y determina cuándo, cómo y por qué los individuos o los grupos acuden al derecho o se apartan de él, y es, en cierto modo, la clave de su efectividad.

Gutiérrez Pantoja, en una concepción interdisciplinaria, dice que el derecho, como una ciencia ubicada dentro del área de las ciencias sociales, tiene como objetivo conocer y crear las leyes, normas y disposiciones que determinen la forma de comportamiento

del individuo en la sociedad. La ciencia jurídica estudia y establece el deber ser que regula la relación social.

Novoa Monreal, define a la ciencia del derecho como aquella que estudia los fenómenos jurídicos por la vía de su análisis racional y su ordenación sistemática, a fin de obtener una comprensión profunda de sus fundamentos, de sus características esenciales y de las relaciones que median entre ellos. Como argumentos, expone lo siguiente: la expresión derecho no solamente sirve para designar el conjunto de preceptos obligatorios que conforman la organización de una sociedad, pues tiene también otro significado: el de conjunto de conocimientos teóricos que se aplica a la reflexión sobre la legislación existente; conforme a este último significado es que puede hablarse de la ciencia del derecho.

Araoz Velasco, define la ciencia del derecho en los siguientes términos: es el estudio de la conducta individual y social del hombre en relación a la norma jurídica. Luego argumenta que lo que quiere decir es que la ciencia del derecho no es el simple estudio de la norma jurídica, sino, más bien es la descripción, explicación y predicción de los fenómenos o hechos naturales, fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos que tienen expresión jurídica. Dicho de otra manera, es el estudio de todo lo natural, social, cultural, económico y político que tiene relación con la normatividad jurídica. En consecuencia, la ciencia del derecho es una verdadera ciencia social y no una ciencia normativa.

Ponce de León, dice que la ciencia del derecho es el sistema de valores, principios, contenidos, normas jurídicas y jurisprudencia que tienen por objeto la regulación de las relaciones humanas y su entorno natural con el fin de realizar la justicia y la seguridad jurídica.

Para concluir la etapa de conceptualización, -conceptuación dicen los letrados-, el expositor del trabajo expresa su concepción acerca de la ciencia del derecho: *es la disciplina científica que estudia, investiga, crea, aplica y explica el cuerpo de teorías, categorías, leyes, principios, preceptos, normas y reglas de comportamiento a que habrán de someterse todos los individuos, grupos e instituciones de una sociedad, ya sea por su propia voluntad o mediante coerción.*¹⁵

¹⁵ Para mayor abundamiento respecto a las concepciones expuestas, así como para identificar las obras en que los autores citados expresan sus ideas, Vid.: BODENHEIMER, Edgar. *Teoría del Derecho*. México. Fondo de Cultura Económica. 1994. Varias páginas; LEVY-Ullman. *Op.Cit.* Varias páginas; Fix-Zamudio, Héctor. *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. 5ª ed. México. Porrúa. 1996. p. 27; LARA Saénz, Leoncio. *Procesos de Investigación Jurídica*. 3ª ed. México. Porrúa. 1996. p. 219; VILLORO Toranzo, Miguel. *Introducción al estudio del Derecho*. México. Porrúa. 1996. p. 127 y "Métodos y sistemas de formación del profesional del Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXIII, Núms. 127, 128, 129, enero-junio, 1983). p. 376; DWORKIN, R. M. *Filosofía del Derecho*. México. FCE. 1980. pp. 8-9; BASCUÑAN Valdés, Anibal. *Manual de Técnicas de Investigación Jurídica*. Santiago de Chile. Ed. Jurídica de Chile. 1961. p. 26; SANCHEZ Vázquez, Rafael. *Metodología de la Ciencia del Derecho*. México. Porrúa. 1995. pp. 176-177; JALIFE, Mauricio. "La investigación Jurídica", en CHAVEZ Calderón. *Op. Cit.* pp. 221-222; ZOLEZZI Ibárcena, Lorenzo. "La investigación en el campo del Derecho", en WITKER V., Jorge. *Antología de... Op. Cit.* p. 93; FIX Fierro y López Ayllón. *Op. Cit.* pp. 123-124; GUTIERREZ Pantoja, Gabriel. *Metodología de las Ciencias Sociales-i*. México. Ed. Harla. 1984. p. 95.; SERRANO Caldera, Alejandro. *Introducción al pensamiento dialéctico*. México. FCE. 1976. pp. 58-59; NOVOA Monreal, Eduardo. *El Derecho como obstáculo al cambio social*. 9ª ed. México. Siglo XXI. 1988. p. 68; ARAOZ Velasco, Raúl. "La investigación científica: base de la enseñanza y extensión de la ciencia del Derecho (Una proposición metodológica)", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 87; PONCE de León Armenta,

Sin embargo, conviene reconocer que no es sólo el derecho quien se expresa por medio de preceptos o normas de conducta, también lo hacen la moral, la religión, los patrones convencionales de conducta, las costumbres sociales y la cortesía; todos estos aspectos son medios reales utilizados para el control social, que realizan la función de asegurar el orden de la vida en sociedad. En todos ellos existe un sentido de coacción, en su acepción más amplia, como elemento común para ordenar al hombre en su comportamiento gregario.

No obstante, al analizar el objeto que persigue cada una, se encuentra que es la moral quien más se acerca al derecho. Por ello, se ha otorgado a estas dos la denominación de ciencias normativas fundamentales, por estudiar ambas las normas o reglas que se deben observar en la vida social. Su distinción se fundamenta tanto en su origen como en su sanción: las reglas de derecho se establecen y sancionan por la autoridad pública, mientras que las reglas morales son inmanentes a la conciencia humana y sancionadas por el sentimiento de culpabilidad, aún cuando, en el peor de los casos, intervenga la reprobación social.

En este contexto, puede admitirse la vinculación del derecho con los demás medios de control social, pero también separarlo de ellos en el sentido de que este pueda analizarse como ciencia, como legislación, como jurisprudencia, como arte, como patrón de conducta y como estética de la vida individual y colectiva.¹⁶ Por ello, no podemos pensar al derecho como ciencia pura, pues para eso necesitaría una sociedad donde él emerja como el único instrumento de control coactivo del Estado, así como contar con una concepción unitaria, no existiendo ni lo uno ni lo otro.

Se ha dicho antes que no obstante carecer de univocidad en el objeto y en el concepto, el derecho es una ciencia, pues cuenta con un aparato metodológico propio y, generalmente, compartido con las demás ciencias sociales. Cuenta no con un método, sino con varios métodos aplicables a su objeto de estudio, por lo que a través de ellos adquiere su carácter científico. El método delimita el conocimiento de una disciplina y lo vincula con el de otras, armoniza el pensamiento teórico y los valores relacionados a una disciplina, contribuyendo a establecer el carácter metódico de la ciencia.

Importa mucho para el presente trabajo hacer hincapié en que la ciencia es una, y que solamente se separa en disciplinas científicas para abordar objetos de estudio específicos bajo alguna de las vertientes metodológicas, existiendo la necesidad de estudiar dicho objeto considerando aquellos aspectos conexos que, aún no siendo de la disciplina principal, son relevantes; es decir, el trabajo científico debe ser integral. Esto tiene que ver con una pregunta que se formula durante la cotidianidad de la formación científica: ¿cuál es el método científico?. La respuesta es breve por el momento, ya que en el capítulo 7 se abordará un poco más: aquél que sea susceptible de permitir la

Luis. *Metodología del Derecho*. 2ª ed. México. Porrúa. 1997. p. 183; y GARCIA Rosas, Elías. *Pedagogía y didáctica de la enseñanza del derecho en el nivel licenciatura de la UAEM*. Toluca, Méx. UAEM-Facultad de Derecho. 1994. pp. 119-120.

¹⁶ HINESTROSA, Fernando. "Nuevos sistemas de enseñanza jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 53

confrontación entre un marco teórico y la realidad, tendiente a encontrar respuesta a una problemática definida metodológicamente. Con base en esta breve contestación, puede decirse que el mejor método del derecho es el que permita dicha contrastación, haciendo uso de los procesos cognoscitivos aplicables a cada caso.

De lo anterior, se desprende que no existe un sólo método científico, sino métodos científicos, siendo aplicables a cada disciplina científica los que estén acordes a su teorización y confrontación pragmática con la realidad objeto de estudio. La ciencia, en este sentido, se caracteriza por ser una inquietud ante lo problemático, y el problema se resuelve trazando un camino, una vía, que permita poseer ideas firmes sobre lo analizado y, sobre todo, un gran sentido de orientación, de rumbo, de destino. Por medio del método es como se busca llegar a una solución, evitando entrar a mayores confusiones; es decir, a nuevos problemas, aún cuándo esta posibilidad también es válida en el trabajo científico; o sea, problematizar un problema.

El derecho posee un contenido, un campo de acción, un conjunto de procedimientos lógicos, lo que le permite acercarse y alejarse, a la vez, de las demás ciencias sociales, sin pretender, en ningún momento, concebirlo en una independencia absoluta, puesto que esta no existe en el campo de la ciencia. El derecho, como parte integrante de la cultura humana, sigue los movimientos que se presentan en esta, ascendentes o descendentes, resistiendo fuertemente sus crisis y perturbaciones.

Toda forma de convivencia humana encuentra su mejor forma de perfeccionamiento en el derecho. Esta situación se comprueba al observar que históricamente el hombre ha vivido y se ha desarrollado dentro de un marco de derecho, puniendo a quienes viven fuera de él. Sin embargo, dice Levi Ullmann:

...es innegable que por su naturaleza íntima, por su esencia, el *derecho perjudica a alguien*; el derecho molesta, el derecho ofende, esclaviza el cuerpo y encadena la voluntad. Cuando amparado por el Código el marido retiene en el domicilio conyugal a su esposa, que desea huir de él; cuando el padre corrige a sus hijos; cuando el acreedor persigue a su deudor, embarga sus muebles y los saca a subasta; cuando el hacendado (...) priva de los productos de la naturaleza a su vecino (...) y, rodeando de guardas su campo, prohíbe la entrada (...), todos, mujer, hijos, deudores, vecinos, son violentados, molestados, ofendidos, esclavizados y encarcelados por el derecho.¹⁷

En la cita que precede, encontramos el carácter unilateral de la aplicación del derecho, pues cuando existe controversia este, o mejor dicho la autoridad jurisdiccional, resuelve a favor de alguna de las partes, salvo cuando estas establecen un acuerdo entre ellas. Cuando no hay controversia, el derecho, en el sentido de ley, esta vigente regulando la conducta de los hombres, que cuidan su no violación para eximirse de los

¹⁷ *Op. Cit.* pp. 18 - 19

supuestos punitivos inherentes.

Para concluir el apartado es preciso reconocer que la cantidad de estudiosos críticos del derecho va creciendo paulatinamente. La estructura, el significado y la función del derecho son controvertidos con mayor frecuencia, con la intención de no quedar al margen del acontecer social, económico, político y cultural sino, por el contrario, a partir del análisis, prever los movimientos sociales y proyectar su regulación, sin dejar de dar respuesta a lo cotidiano. Esta tendencia debe verse con optimismo, pues sus creadores, sus practicantes y sus seguidores son quienes han contribuido con mayor énfasis a la consolidación de la ciencia del derecho. Dice Kaplan:

El derecho es elemento clave de la sociedad, la cimenta y corona, contribuye a estructurarla y a mantenerla en funcionamiento. Su eficacia exige la combinación de la coherencia formal y de la elasticidad y capacidad de adaptación a las contradicciones y los cambios, que permitan reinterpretar las formas o elaborar otras nuevas, llenar vacíos, superar o compensar distorsiones. El derecho constituye siempre una combinación ambigua y fluctuante entre la combinación de lo que ya es, y que los grupos dominantes pretenden mantener, y la expresión ideal de lo que puede llegar a ser, cuya realización pueden pretender por su parte los grupos subalternos y dominados.¹⁸

5.2 Principales corrientes para su estudio

Todas las disciplinas científicas poseen escuelas o corrientes de pensamiento; cada una de ellas fundada en una teoría que enfoca, dentro de su comunidad científica, la temática de su área de estudio bajo una perspectiva de categorías e indicadores compatibles entre sí, además de hacer uso de una metodología común para todos los que la profesan. Naturalmente, cada escuela es antagónica, en sus postulados fundamentales y formas de abordar un objeto de estudio, con respecto a las otras.

La influencia social que ejerce cada teoría dependerá del número de adeptos que tenga y de la labor de convencimiento y demostración certera de sus alcances, incluso comparándola contra otras escuelas y mostrando los fines a los cuáles sirve, los intereses a que esta ligada y los valores que la orientan.

La teoría, vista como fundamento de las diversas escuelas o corrientes de pensamiento científico, es un sistema hipotético-deductivo, constituido por un conjunto de proposiciones cuyos términos están rigurosamente definidos, elaborado con base en una conceptualización de la realidad percibida u observada. Las explicaciones científicas, por tanto, se fundamentan siempre en una teoría que surge de la actividad realizada por los científicos y es expresada en términos objetivos. La teoría, sin embargo, puede orientarse a brindar una explicación limitada o profunda de sectores de la

¹⁸ *Op. Cit.* p. 61

realidad social, dependiendo de su objeto de estudio y la concepción de la que se parta. El método, en este sentido, es entendido como un medio para llegar a la consecución de un aspecto de la verdad, ligado al problema de la explicación, representando un sistema intelectual que conduce a explicar, en forma más o menos completa partes de la realidad en que vive el hombre. No existe, en consecuencia, ni una sola teoría, ni un sólo método que expliquen todo lo que acontece en el universo y, menos aún, que cubra todas las expectativas del hábitat del hombre, incluido éste mismo, con su amplia gama de procesos históricos, naturales, sociales, económicos y políticos. Pensar lo contrario es una aberración.

En lo referente al derecho, se ha venido señalando la existencia de diversas acepciones conceptuales y, naturalmente, teóricas. Las escuelas jurídicas son integradas por tratadistas que profesan un credo común y un programa unificado, que no idéntico, y comparten categorías e indicadores para explicar el fenómeno social llamado derecho. El conjunto de aportaciones brindadas por las corrientes constituye lo que se denomina *teoría del conocimiento jurídico*, que es el resultado de la investigación de la relación entre el sujeto y el objeto; es el estudio sobre la posibilidad, el origen y la esencia del objeto de conocimiento; es la identificación de los elementos interactuantes en el propio proceso de conocimiento y su desarrollo histórico; es, en síntesis, la conjugación de las distintas corrientes.

Resulta sumamente importante para esta parte del trabajo considerar la opinión de Wallerstein, quien al hacer una reseña histórica de las ciencias sociales, dice lo siguiente:

Los estudios legales son el tercer campo [los otros dos son la Geografía y la Psicología] que nunca llegó a ser del todo una ciencia social. Ante todo, ya existía la facultad de derecho, y su plan de estudios estaba estrechamente vinculado a su función principal de preparar abogados. Los científicos sociales nomotéticos veían la jurisprudencia con cierto escepticismo. Les parecía demasiado normativa y con demasiada poca raíz en la investigación empírica. Sus leyes no eran leyes científicas, su contexto parecía demasiado idiográfico. La ciencia política se apartó del análisis de esas leyes y su historia para analizar las reglas abstractas que gobernaban el comportamiento político, de las cuáles sería posible derivar sistemas legales adecuadamente racionales.¹⁹

Esta situación se modifica a partir de 1945, cuando se incorpora al derecho como parte de las ciencias sociales y se inicia su estudio científico. Hasta antes de ese año, se realizaron estudios bastante serios en el derecho, no obstante, debe reconocerse que ellos quedaban ubicados solamente en la concepción citada por Wallerstein.

¹⁹ WALLERSTEIN, Immanuel (Coordinador). *Abrir las Ciencias Sociales*. México. Siglo XXI. 1996. p. 32. Lo nomotético se refiere al estudio de la ley por sus características generales, lo que le permite distinguirse comparativamente de otras; lo idiográfico se refiere al estudio individualizado, interno podría decirse, de la norma.

Para mantener el carácter científico del derecho, es preciso considerar su contenido; es decir, la manera de realizar la distribución de derechos, poderes, y deberes de los individuos, grupos y gobiernos dentro del sistema social, de manera que se garantice el imperio y la supremacía del Derecho.

Entendida en este sentido, la ciencia del derecho nunca dejará de ser importante. Esto implica que para el eficaz desarrollo de las funciones que desempeñen los juristas, están obligados a conocer algo de la naturaleza y funciones del derecho en general, quedando incluidos los legisladores, los abogados, los juzgadores y todos aquellos que se jacten de contar con formación jurídica, ya que sobre ellos recae la responsabilidad de mantener y conservar al derecho en una concepción definida de las necesidades y atributos esenciales del orden social. Deben, por tanto, llegar a poseer un sentido refinado que les permita captar los peligros que amenazan al derecho, a la vez que se preparan para poder formar un juicio inteligente acerca de los procedimientos y medios de mantener el equilibrio social en una civilización compleja y que se encuentra, además, en peligro.

Sin embargo, el presente y el porvenir, no pueden surgir de la nada; es decir, solamente podrán construirse a partir de considerar los legados que ha dejado el pasado. La historia, indudablemente, es un auxiliar insustituible para generar ideas nuevas, ya que estas no llegan por generación espontánea y ninguna idea nueva puede envanecerse de ser totalmente original.

El investigador del derecho como ciencia participa necesariamente de alguna concepción teórico-ideológica, ubicada en las que su sociedad y su tiempo le ofrecen. Esta participación puede o no ser consciente. Con base a esta participación es como se configura un concepto y se determinan los métodos, las perspectivas y propósitos que se tienen para efectuar la indagación jurídica. Es decir, el enfoque metodológico depende del punto de vista que tenga el investigador acerca del derecho, puesto que no puede haber ningún sistema de lenguaje o conceptos que sea científica o empíricamente neutro. De estos señalamientos resulta visible el carácter relativo de la ciencia toda, pues es un producto realizado por integrantes de un grupo social con intereses propios definidos, y su búsqueda científica se restringe a satisfacer sus intereses, por lo que su percepción de la realidad es parcial.

Como se observa, el método científico de investigación no es un recetario, ni mucho menos de fácil aplicación. No es tampoco un camino que conduzca directamente a la ciencia. Por el contrario, el método de investigación implica una compleja problemática que articula directamente la teoría en la que se sustenta y la realidad concreta que pretende conocer objetivamente. Esto implica que el estudioso del derecho domine diversos procesos sociales, así como diversas opciones que la teoría del conocimiento proporciona como experiencia acumulada, aún cuando los enfoques resulten contradictorios, ya que solamente así se estará en aptitud de enfrentar objetivamente la problemática presente en esta área del conocimiento, sin que el

investigador se pierda en la identidad del objeto.

Dice Kuhn, que "... un conjunto de razones para tomar en serio la teoría es que los científicos, cuyos métodos han sido desarrollados y seleccionados de acuerdo con su éxito, en realidad si se comportan como la teoría dice que deben hacerlo..."²⁰, es decir, son ordenados metódicamente, disculpando el pleonasma, tarea a la que todo aquel que se pretenda científico debe acoplarse.

En un enfoque analítico, Rojas Soriano expresa que:

Para el estudio de los fenómenos sociales es necesario tomar en cuenta aquella perspectiva teórica que permita una comprensión y explicación más profundas de los fenómenos sociales a fin de evitar análisis superficiales o fragmentarios de los mismos, o que sólo profundicen en la forma como se presenta un fenómeno social en un determinado momento y se deje de lado su desarrollo y transformación; o aíslen el fenómeno que estudian de las condiciones sociohistóricas en donde se encuentra inmerso. Asimismo, es necesario evitar que el estudio de la sociedad se empiece a partir de cualquier elemento, o separar los fenómenos de la totalidad (la sociedad en su conjunto) de la que forman parte. Es importante subrayar que el investigador tiene que aislar pero en la mente -mediante el recurso de la abstracción- los fenómenos objeto de estudio a fin de poder iniciar un análisis intensivo sobre sus diferentes aspectos y relaciones, pero esto no significa que los fenómenos se encuentran en forma aislada en la realidad concreta.

Proceder a estudiar los fenómenos sociales sin tomar en cuenta lo anterior, es adoptar el enfoque de la corriente positivista y sus variantes (el funcionalismo y conductismo) lo cual limita el conocimiento científico de la realidad.²¹

El autor inicia un planteamiento por demás interesante, al reconocer el carácter científico limitado de la concepción positivista y dos de sus modalidades vigentes en la teoría del conocimiento. En contrapartida, propone el análisis integral de los fenómenos sociales. Jalife, se pronuncia a favor de este último sentido, al decir, "... para poder atribuirle al derecho carácter científico, es necesario que sea capaz de explicar los fenómenos jurídicos como parte integrante de la sociedad en su conjunto".²²

Se ha intentado mostrar que el estudio científico del derecho lleva implícito el examen de las corrientes teórico-metodológicas en que este se sustenta. A mayores elementos para el análisis, se observa que la historia del derecho registra la aparición de diversas concepciones, tales como la de la exégesis, el dogmatismo, la histórica, la de la

²⁰ KHUN, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE. 1995. p. 316.

²¹ ROJAS Soriano. *Op. Cit.* p. 36

²² *Op. Cit.* p. 224.

jurisprudencia de intereses, la del realismo jurídico, la sociológica, la conceptualista y la comparatista. Todas ellas surgen en un tiempo y en un lugar, además de contar con adeptos.

Conviene aclarar que el estudio científico del derecho como se ha tratado de exponer, solamente es procedente en un sistema jurídico de corte romano-canónico, atendiendo a sus características particulares, puesto que en otros, como el *common law*, las elaboraciones teóricas no adquieren mucha importancia por su naturaleza casuística. Las teorías que se formulan a partir de los otros sistemas jurídicos son inconsistentes, por lo que desvirtúan la esencia científica del saber jurídico; afortunadamente, se están registrando cambios interesantes que, en nuestra opinión, permitirán un mayor acercamiento a la teoría y, por ende, a la integración científica del derecho.

Para formar a los estudiosos del derecho en el sistema jurídico vigente en México, es necesario sistematizar las diversas corrientes del pensamiento, de manera que se posibilite la investigación, la docencia, la creación, la interpretación y la aplicación de la normatividad de la vida social. La meta debe ser retomar los aspectos que cada una posee y son aplicables al desarrollo comunitario, vinculándolos a los que aporten las demás, sin pretender que de todas se integre una sola, sino considerar los postulados que sean susceptibles de integrarse en un sistema jurídico-social inmerso en distintas concepciones teóricas que le aportan algo a partir de ser contrastadas con la realidad.

En este sentido, debe reconocerse el valor histórico de las concepciones anotadas y, sin embargo, aceptar que en la actualidad existen tres corrientes de pensamiento jurídico que, de una u otra manera, han incidido, están plasmados en el ser y en el quehacer jurídico y permiten considerar algunos de sus postulados en la configuración del nuevo milenio. Estas son el iusnaturalismo, el positivismo jurídico y el sociologismo o realismo sociológico. Estas corrientes son representativas del pensamiento contemporáneo y reflejan tres actitudes ante el problema de la noción de lo jurídico: la del filósofo del derecho, la del jurista dogmático y la del sociólogo jurista. Las dos primeras han adquirido raigambre y tradición, pese a su antagonismo, por lo que son consideradas como las únicas que poseen una verdadera estructura jurídica fundamental. La última, considera que el derecho es una coincidencia de factores históricos de tiempo y lugar que lo configuran.

Antes de proceder al análisis individualizado de las tres corrientes contemporáneas, debe señalarse que en cada una de ellas subyacen diversos autores, por lo que pensar en encontrar una sola idea en ellas es utópico, puesto que las teorías puras deben considerarse como irracionales, cuando menos en el momento histórico que se vive hoy, donde el Estado o la sociedad perfecta solamente pueden existir en la imaginación.

5.2.1 Derecho natural y Iusnaturalismo

Para efectos solamente didácticos se procederá a dividir este apartado en dos rubros, como se indica en el título. La división, además de conceptual es temporal, ya que el iusnaturalismo se inició en el siglo XVI, y todo lo que bajo esta concepción ocurre antes, se denominaba derecho natural.

Desde tiempos remotos, filósofos y pensadores políticos sustentaron la creencia de que hay un derecho basado en lo más íntimo de la naturaleza del hombre como ser individual y colectivo. Los primeros en plantear y discutir el problema del derecho natural fueron los pensadores griegos, para designar cualquier sistema de orden trascendente frente al derecho legislado.

La idea de una ley o derecho divino encuentra su expresión en Sócrates. Aristóteles concibe este derecho como no escrito y común a todas las gentes según su naturaleza, distinguiéndolo formalmente del derecho civil propio de cada pueblo, en el sentido de que el *justo legal* es mutable, mientras que el *justo natural* en todas partes tiene la misma fuerza y no depende de las resoluciones que los hombres puedan tomar en un sentido o en otro.

Ulpiano concibe al derecho natural como aquél enseñado por la naturaleza de modo igual a todos los seres vivientes, animales y hombres.

De las aproximaciones teóricas hasta aquí expuestas, vemos que el derecho natural es entendido como lo que se encuentra regulado por medio de un orden intrínsecamente justo, que existe al lado o por encima del derecho positivo. Sin embargo, es hasta la intervención histórica del estoicismo cuando esta alcanza su plenitud, influyendo notablemente en el desarrollo posterior de este derecho. Dice Bondenheimer al respecto:

La escuela estoica de filosofía fue fundada por un pensador de origen semita llamado Zenón (...). Zenón y sus discípulos colocaban el concepto de 'naturaleza' en el centro de su sistema filosófico. Entendían por naturaleza el principio rector que penetraba todo el universo, principio que -en forma panteísta- identificaban con Dios. Este principio rector era de carácter esencialmente racional. (...). Los estoicos enseñaban que el hombre debe liberarse de las emociones y las presiones, que debe hacerse independiente del mundo exterior y de los bienes terrenos y que debería ordenar todas sus facultades de modo racional. Debe ser intrépido y luchar por conseguir una completa tranquilidad y armonía interiores.

La razón, como fuerza universal que penetra todo el cosmos, era considerado por los estoicos como la base del Derecho y la justicia. La razón divina -decían- mora en todos los hombres, de cualquier parte del mundo, sin distinción de raza ni nacionalidad. Hay un Derecho natural común,

basado en la razón, que es universalmente válido en todo el cosmos. Sus postulados son obligatorios para todos los hombres en todas partes del mundo. Los filósofos estoicos enseñaron que no debía haber Estados-ciudades diferentes, cada uno de los cuales tuviese su peculiar sistema de justicia. Desarrollaron una filosofía cosmopolita, fundada en el principio de igualdad de todos los hombres....

.... El Derecho natural relativo debía tender a fomentar, con sus disposiciones positivas, la libertad e igualdad de todos los hombres. Debía tratar de evitar discriminaciones basadas en la raza o en el sexo, impedir toda opresión del hombre sobre el hombre y luchar por la generalidad y la universalidad. En otros términos, debería contribuir al establecimiento de una comunidad humana universal en la que los hombres viviesen conforme a los dictados de la razón.

El concepto estoico del Derecho natural ejerció una fuerte influencia sobre el desarrollo posterior del Derecho y la filosofía jurídica. Fue en primer lugar un factor de importancia en la teoría y práctica jurídicas romanas. En segundo término preparó una base para la filosofía jurídica de los Padres de la Iglesia y de los pensadores medievales. Puede también encontrarse la influencia de la doctrina estoica en el Derecho natural clásico de los siglos XVII y XVIII y en las teorías de la Revolución francesa. Dondequiera que han sido proclamados como principios eternos de justicia la libertad, la igualdad y la fraternidad de los seres humanos, los hombres han seguido las huellas de los filósofos estoicos.²³

De esta exposición sistemática, surge que los estoicos consideran que una ley, para ser justa, tiene que ser acorde a los postulados fundamentales del derecho natural, fundada en la razón que rige todo el universo y se refleja en la conciencia individual. También, estaban convencidos de que los hombres eran esencialmente iguales y de que las discriminaciones entre ellos, por razón de sexo, clase, raza o nacionalidad, eran injustas y contrarias al derecho natural. Dentro de sus principios, donde destacan el de justicia y el de bien común, intenta este derecho establecer las bases para el progreso armónico de los integrantes de la sociedad.

En la concepción tomista del derecho natural, se encuentra que la ley natural es la misma entre todos, a partir de sus principios que tienen validez universal y son inmutables. Reconoce la existencia del derecho positivo; sin embargo, dice que cuando una ley positiva se contrapone a la ley natural deja de ser ley, por haber incurrido en la corrupción de la primera. La ley positiva, para ser acorde a la natural, debe reunir las siguientes cualidades: ser honesta, justa, conforme a la naturaleza, acorde a las costumbres patrias convenientes, necesaria y útil según los tiempos y lugares, además de ser bien clara, no contener aspectos capciosos y buscar el bien común, no el provecho

²³ *Op. Cit.* pp. 129-133.

de algún particular.²⁴

El antiguo derecho natural puede ser conceptualizado como la suma de conceptos jurídicos que dicta la razón como constituidos por la misma naturaleza, es decir, obligatorios por estar necesariamente unidos al orden esencial de esta naturaleza. Sin embargo, en el concepto pueden ubicarse dos acepciones; una, llamada *estricta*, considera que este derecho tiene una índole real y objetiva (no solamente ideal), constituido por normas universales e inmutables que tienen su base en la naturaleza y son cognoscibles por la razón; la otra, denominada *amplia*, dice que el derecho natural (indistintamente también puede ser llamado racional o ideal), no es otra cosa que el criterio ideal de orientación o valoración del derecho al que, por su conformidad con ciertos postulados lógicos o éticos, se le asigna una autoridad más o menos general, independiente de la regulación positiva.²⁵

Para los seguidores del derecho natural, el derecho es imposible sin un grado, al menos, de libertad individual y de limitación gubernamental. No obstante, debe resaltarse la diversidad de concepciones del derecho natural y del iusnaturalismo, lo que impide intentar una que sea unitaria y sin equívocos. Lo que los une a todos es su *actitud crítica* frente al positivismo, así como la convicción de que la validez de las normas jurídicas no debe hacerse depender de requisitos *extrínsecos* de su proceso de creación, sino de valor *intrínseco* de su contenido.

La etapa del iusnaturalismo se inicia en el siglo XVI y se reafirma en los siguientes, aún cuando al concluir el siglo XVIII entra en una etapa de decadencia y recupera su fuerza en el XX, como se verá a continuación.

Los autores que se consideran más representativos son Gentilis, Altusio, Grocio, Pufendorf, Kant, Fichte, Spinoza, Burlamaqui y Wolff, quienes trabajan con la teoría del derecho natural y de la filosofía social jurídica. Los filósofos iusnaturalistas consideran que el derecho es una ciencia natural que parte de principios evidentes extraídos del derecho natural, incluyendo las consecuencias que se deducen lógicamente de tales principios.

El iusnaturalismo clásico, que es el iniciado en el siglo XVI, tuvo una importante participación en el nacimiento y fortalecimiento del liberalismo, desempeñando el papel de fuerza creadora y vigorizante, reflejada en los cambios jurídicos logrados por esta concepción política y el movimiento iniciado en pro de la legislación. Su aporte al progreso es innegable, destacando la creación de instrumentos jurídicos tendientes a la liberación de los individuos de las ataduras medievales; su contribución a la abolición del vasallaje y la servidumbre; la destrucción de los gremios y las restricciones medievales al comercio y la industria; la liberación de la propiedad territorial de las cargas feudales, la creación de la libertad de circulación y de elección de profesión.

²⁴ SANCHEZ Vázquez. *Op. Cit.* p. 61.

²⁵ Vid. BADENES Gasset, Ramón. *Metodología del Derecho*. Barcelona, España. Ed. Bosch. 1959. pp. 51, 52 y 60.

Inició una época de libertad religiosa y espiritual; abolió la tortura y humanizó el castigo; trató de conseguir la seguridad legal para todos, apadrinó el principio de igualdad ante la ley y elaboró los principios generales del derecho internacional.

La elaboración jurídica iusnaturalista, como se indicó antes, se funda en principios evidentes, como los siguientes, elaborados por Samuel Pufendorf: *Que cada uno trate celosamente de preservarse a sí mismo en forma que no perturbe la sociedad de los demás hombres; y, Que nadie se conduzca hacia otra persona de modo que esta última pueda quejarse con razón de que se ha violado su igualdad de derechos.* Este último, como se ve, expresa el principio de igualdad jurídica, como un legado del derecho natural.

Durante los siglos XVII y XVIII, la escuela iusnaturalista predica la existencia de un derecho idealizado derivado de la naturaleza humana y promulgado por la razón, perfecto, eterno y universal, que contiene todos los preceptos concretos del orden jurídico, hasta los últimos detalles. Se considera esta época como la de mayor desarrollo y brillantez de esta corriente. Relaciona el concepto de derecho con los conceptos de dignidad, de libertad e igualdad humanas. Reconocía reglas jurídicas superiores y obligatorias para el poder político -la opinión que coloca al derecho por encima del Estado es, principalmente, de esta corriente-, considera que es la naturaleza humana la que debe tomarse como fundamento o principio absoluto del que deben deducirse los principios del ordenamiento jurídico; y que no es posible identificar el contenido de cierto orden jurídico sin adoptar una posición valorativa acerca de su justificabilidad.

Como la búsqueda iusnaturalista era encontrar la forma ideal y más perfecta del derecho, su interés se centraba en las finalidades y propósitos, no en las fuentes y orígenes del derecho, llegando a estar en contra de las proposiciones historicistas, al concebirlo como un producto de la razón y de la acción voluntaria humana, no como un producto del desarrollo lento de la evolución histórica. El derecho es creado por el hombre y engendrado por su razón; y no impuesto al hombre y descubierto por su razón, por eso le es inmanente. Esta versión del iusnaturalismo llamada Escuela del Derecho Racional, las ideas anotadas en el párrafo anterior se agrupan en la llamada Escuela Protestante, contempla al derecho natural como puro derecho racional, al considerar el concepto y la idea del derecho como dictados por la razón y contemplar la naturaleza del derecho antes que la naturaleza humana. La orientación racionalista permite sentar las bases para el formalismo jurídico.

Para Kant, que es uno de los principales tratadistas de la Escuela Racionalista iusnaturalista, el derecho natural es el conjunto de principios universales, absolutos, perfectos e inmutables, derivados de la propia razón humana, que rige la conducta del hombre de acuerdo con el imperativo categórico: obra de tal manera que la norma de tus actos pueda valer como principio de conducta o de legislación universal.

Otra de las versiones iusnaturalistas es la llamada histórico-positivista, que se

caracteriza por considerar que el derecho natural es ideal o potencial, en vista de que en cada momento histórico es el que responde mejor a las aspiraciones y necesidades de una sociedad determinada, por lo que debe servir de base al legislador para dictar los preceptos. En esta si se considera el origen y el carácter histórico del derecho, ya que para dictarlo no sólo se recurre a la razón, en abstracto, sino a la conciencia social, en su manifestación temporal en la vida de los pueblos, por lo que no es absoluto e inmutable, sino relativo y mutable, expresión del ideal jurídico predominante en una época y lugar dados. Esta concepción representa un acercamiento a los postulados de la escuela sociológica, como se verá más adelante.

En la concepción iusnaturalista, al igual que en todo el derecho natural, se encuentra un alto sentido emotivo, fundado en la creencia de la vinculación, estrecha y directa, entre lo jurídico y lo moral, concretamente con el valor de la justicia.

Pese a la diversidad de concepciones en torno al derecho natural, por sí o como iusnaturalismo, dice García Maynez que hay caracteres comunes que permiten englobarlos, y explica:

Caracteriza a las posiciones iusnaturalista el aserto de que el derecho vale y, consecuentemente, obliga, no porque lo haya creado un legislador humano o tenga su origen en cualquiera de las fuentes formales, sino por la bondad o justicia intrínsecas de su contenido. (...). Llevado a sus consecuencias últimas, el mencionado enfoque desemboca en la tesis de que la regla de conducta que para los órganos estatales es *formalmente válida* (por emanar de alguna de las fuentes reconocidas como legítimas), puede carecer de *válidez intrínseca* y, por tanto, de carácter jurídico, si lo que ordena a sus destinatarios se opone a la justicia o a las exigencias primordiales que dimanar de otros valores jurídicos: seguridad, bien común, etcétera..."²⁶

Al término de la segunda guerra mundial y en las décadas siguientes el derecho natural ha resurgido, luego de haber mantenido una época de mutis, principalmente durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, realizando cambios en su concepción antigua y clásica, pregonando ahora el reconocimiento constitucional, y en los tratados internacionales, de los derechos fundamentales derivados de la naturaleza humana, revalorando los principios éticos básicos para justificar los mandatos de la ley y de la obediencia que se le debe, así como para contrarrestar el imperativo mismo de la norma legal cuando este aparezca contrario a la conciencia moral.²⁷ La igualdad ante la ley, la igualdad de derechos, el respeto a la vida, a la integridad física y a la moral de los individuos y el derecho a la defensa en juicio, así como lo que se denomina genéricamente respeto a los derechos humanos, son los principios que orientan a los

²⁶ *Op. Cit.* p. 129.

²⁷ *Vid.* SANCHEZ Vázquez. *Op. Cit.* p. XIV, en lo referente a la presentación del texto, elaborada por Héctor Fix-Zamudio; y, MARQUEZ Piñero, Rafael. "La interpretación del Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 201-202, mayo-agosto, 1995). p. 151.

seguidores del derecho natural de hoy.

La lucha entre lo intrínseco y lo extrínseco de la norma, bajo las perspectivas teóricas existentes a la fecha, continuará dándose dentro del antagonismo generado por la lucha de contrarios; sin embargo, para los juristas esto debe representar un estímulo para que la ciencia del derecho se enriquezca, que por medio del estudio sistemático se localicen sus virtudes y sus defectos y que, a la postre, el sistema jurídico se perfeccione y actualice.

5.2.2 Positivismo

Para comprender ampliamente las dimensiones de la corriente llamada *positivismo jurídico*, es necesario ubicar las características que se atribuyen a la escuela sociológica positivista, por encontrarse dentro de esta los rasgos que con mayor certeza se adjudican a la anotada en primer término. El positivismo fue creado por Augusto Comte, como una concepción filosófica y sociológica que pretendía dar una respuesta que legitimara a la burguesía al concluir la revolución francesa. En su concepción, creía que la filosofía, excepto la positivista, debía estar alejada de las ciencias sociales, puesto que estas debían fundarse en lo empírico, al igual que las ciencias naturales.

El positivismo se proclama en contra de la teoría y se empeña en elaborar los métodos y las técnicas de las investigaciones sociales concretas, con base en categorías de análisis como las de *acción social*, *cambio social*, *grupo*, *comunicación* y otras.

En el positivismo se afirma que el conocimiento debe sujetarse sólo a lo que se percibe positivamente, a los hechos inmediatos que se adquieren por la experiencia, y la experiencia supone que lo probable se aproxima a lo verdadero. Lo concreto, en esta corriente, es el hecho percibido por los sentidos como la realidad concreta, a partir de cuya base al pensamiento no le queda más que jerarquizar y generalizar.

Bondenheimer, para caracterizar al positivismo, expresa:

... Comte (...) distinguía tres grandes etapas o 'estados' en la evolución de la humanidad. Hay un primer estado teológico, en el cual todos los fenómenos son explicados por referencia a causas sobrenaturales y a la intervención de seres divinos. El segundo es el estado metafísico, en el cual el pensamiento recurre a principios e ideas que son concebidos como existentes más allá de la superficie de las cosas y como constitutivos de las fuerzas reales que actúan en la evolución de la humanidad. El estado tercero y último es el positivo, que rechaza todas las construcciones hipotéticas en filosofía, historia y ciencia y se limita a la observación empírica y la conexión de los hechos, siguiendo los métodos utilizados en las ciencias naturales.

Más adelante, agrega:

.... El positivismo, como actitud científica, rechaza las especulaciones apriorísticas y metafísicas y se confina en los datos de la experiencia. Se aleja de las alturas más elevadas del espíritu y trata de analizar los hechos inmediatos de la realidad. Se niega a ir más allá de los fenómenos, de la apariencia de las cosas. La base de tal concepción la había preparado el éxito inmenso logrado en el dominio de las ciencias naturales durante la primera mitad del siglo XIX. Este éxito produjo una fuerte tentación de aplicar al campo de las ciencias sociales los métodos empleados en las ciencias naturales. Uno de los principales métodos empleados en las ciencias naturales era una observación cuidadosa de los hechos empíricos y los datos perceptibles por los sentidos. Se esperaba que este método, empleado en las ciencias sociales, produjera resultados análogos, siendo igualmente fructíferos y valiosos.²⁸

Vemos como, entonces, el desarrollo de las ciencias físico-naturales proporciona el gran basamento para la aparición del positivismo, primero como un esfuerzo encausado a extraer las resultancias filosóficas subsecuentes a la metodología elaborada por aquellas ciencias y, después, constitutivas del gran principio originador del positivismo, es decir, la reducción de la esfera cognoscible a lo fenoménico y causal, y la renuncia al planteamiento y a la resolución de problemas valorativos, ontológicos y, en términos generales, metaempíricos.

El hecho positivo, es entendido como un hecho experimentable, verificable, repetido, que implica una ley natural, la cual, a su vez se convierte en una ley científica.

Para la filosofía positiva, sus bases se encuentran en la triada orden, ciencia y progreso, reduciendo la posibilidad del conocimiento a la experiencia obtenida mediante los datos, no pudiendo llegar más allá de ese límite. Por ello, la investigación en todas las ramas del conocimiento debe limitarse al estudio de hechos reales sin tratar de conocer sus causas primarias ni sus propósitos últimos. La ideología esta ausente de la teoría positivista, pues para sus teóricos esta es incompatible con el conocimiento objetivo de la realidad social; la presentan como algo ajeno al conocimiento objetivo y pretenden una metodología de la investigación social que excluya en el máximo grado posible todos los componentes ideológicos. Se atreven a concebir, ideológicamente, un científico neutral, carente de ideología.

La filosofía positivista se caracteriza por su abierta oposición al materialismo histórico y dialéctico, así como por negar el carácter de clase de las ciencias sociales, postulando como principio el carácter formal de la investigación, vaciándola de su contenido científico-teórico. Apoyados en el principio de que lo fundamental es la cantidad y lo fenoménico, le dan una importancia extraordinaria a las técnicas que son llevadas a un alto grado de complejidad para medir los fenómenos sociales, por lo que la estadística, la encuesta, el cuestionario y otros recursos de esta naturaleza, se convierten

²⁸ *Op. Cit.* pp. 303 y 305.

en los instrumentos principales de la investigación social positivista, frecuentemente alejados de la formulación teórico-metodológica científica.

El pragmatismo positivista se basa en el principio que determina la verdad por su utilidad práctica, negando validez a los estudios que parten de la teoría y llegan a aportar nuevos elementos a dicha teoría.²⁹

En lo que corresponde al positivismo jurídico, se observa que si su fundamento filosófico se ubica en lo verificable, lo más verificable de los distintos elementos que integran al derecho es la norma jurídica, por lo que esta se constituye en su único objeto de estudio.

La escuela positivista entiende al derecho como sistema de normas de conducta y de estructura, puestos por el ser humano con actos de voluntad, constituido por normas generales y abstractas, coherente o reducible a la coherencia, completo en cuanto exclusivo y de carácter coercible; así como un tratamiento del derecho que consiste en derivar de sus normas una guía para la conducta y criterios para juzgarla, con un margen de elasticidad en lo que se refiere a los criterios y a los procedimientos de determinación del significado de los signos expresivos de las normas, esto es, en lo que concierne a la interpretación; una práctica del derecho que realiza en la aplicación aquel tratamiento, y una ciencia jurídica que estudia dicho tratamiento y resulta, de este modo, preparatorio de la práctica. Todo esto dice Uberto Scarpelli, al contestar la pregunta de cómo definirse el derecho positivo y, agrega: el positivismo jurídico concibe al derecho como un conjunto de normas puestas por seres humanos, mediante actos de voluntad dirigidos a someter la conducta a la disciplina de esas normas.³⁰

El legislador humano es el creador del derecho positivo, único existente para esta corriente, de donde adquiere la denominación de formalismo jurídico. Se encuentra en consecuencia, alejado de toda concepción que estudie el deber ser de la norma, por lo que sólo reconoce el derecho que es, el que conforma un hecho verificable; abandonando el conocimiento jurídico basado en la especulación y retomando el que resulta de la experiencia concreta. Las normas, para los positivistas, existen en un campo independiente de la realidad a la que pretenden regular, por lo que el derecho es un conjunto de normas vigentes, ajeno a cualquier contenido social o ético que quiera atribuirsele, por tanto, la función social de la norma es ordenar, permitir o autorizar actos del comportamiento humano, siempre y cuando dicha norma esté vigente, si no, no es obligatoria.

Carlos S. Nino, al caracterizar el positivismo jurídico, dice lo siguiente:

.... La ciencia del derecho, para ser una verdadera ciencia y no agotarse en un mero acarreo de materiales variables, debe de ocuparse de esa

²⁹ Para obtener mayor información de lo que hasta aquí se ha expuesto acerca del positivismo, se recomienda acudir a las obras citadas antes de los siguientes autores: TECLA; GUTIERREZ Pantoja; SERRANO Caldera; y, WALLERSTEIN:

³⁰ *Apud.* GARCIA Maynez. *Op. Cit.* pp. 62 y 69 .

estructura; esta consiste en un armazón conceptual que subyace a todo orden jurídico. La ciencia jurídica debe desentrañar ese esqueleto formal al que se adhieren los preceptos sustantivos, su misión es presentar al derecho como un sistema de conceptos, de cuyo análisis y combinación se pueden inferir soluciones que se suponen implícitas en el derecho positivo. La tarea de analizar y cambiar preceptos para extraer soluciones a problemas jurídicos se concibe como puramente lógica. La ciencia jurídica no debe recurrir a consideraciones axiológicas, sociológicas, económicas, etc.. Su función es mostrar las soluciones que se deducen del sistema jurídico una vez que es sometido al filtro del análisis conceptual, siendo irrelevante el valor moral de la solución inferida o sus consecuencias en el contexto social. El jurista que recurre a este tipo de consideraciones en apoyo de determinada solución sólo muestra su incapacidad para realizar una verdadera labor constructiva y excede la competencia de la ciencia jurídica.

31

El derecho real, es aquél que se cumple efectivamente en una sociedad determinada y para un tiempo, también determinado, que atiende a su valor formal, no importando la justicia o la injusticia que lleve implícita en su contenido, liberando a la teoría jurídica positivista de toda cualificación o juicio de valor político, social o económico.

La teoría jurídica positivista, en su proceso de conformación y desarrollo, adquiere dos vertientes, en términos generales definidos: positivismo analítico y positivismo sociológico. En ambas esta presente la tendencia a eliminar de la teoría del derecho la especulación metafísica y filosófica, limitando su campo de acción a lo empírico. La vertiente analítica analiza e interpreta las reglas jurídicas efectivas³², establecidas por los órganos del Estado; concibe al derecho como un imperativo del poder gubernamental, o sea, como un mandato soberano; y, tiene como objetivo principal clasificar las reglas jurídicas positivistas, fundada en la pirámide kelseniana, mostrando su conexión e interdependencia dentro del sistema jurídico, así como definir los conceptos generales de la ciencia positiva del derecho. La vertiente sociológica, investiga y describe las fuerzas sociales que influyen en el desarrollo del derecho, analizando los factores que producen las normas jurídicas y no a estas como tales, aún cuando se basa en el carácter empírico del derecho, considerando únicamente a aquellas que son producidas por los poderes que existen socialmente legitimados.

Dentro de la vertiente del positivismo analítico, se encuentran diversas tendencias que históricamente han realizado contribuciones valiosas a esta concepción, tales como la llamada escuela de la exégesis, la dogmática jurídica y la teoría pura del derecho.

³¹ *Op. Cit.* p. 16.

³² Aquí vale la pena preguntarse ¿cuáles son las reglas seguidas realmente por las personas de una sociedad particular?, y ¿qué línea de conducta se acepta como válida o permisible en un espacio y un tiempo?, de su respuesta se deduce la concepción que se tiene acerca del derecho por la persona que contesta los cuestionamientos.

La escuela de la exégesis exalta el valor del derecho positivo, específicamente de la ley escrita. Nace en Francia, con una orientación hacia el método y no hacia la teoría, aún cuando por su significado y uso parece más bien una técnica útil para la interpretación y aplicación de la norma jurídica; no obstante, debe reconocerse que lleva implícita una concepción filosófica y político-jurídica anexa a la época de la codificación en su país natal.

Bonnecase, es el principal expositor de esta escuela, distinguiendo tres fases: fundación (1804-1830), apogeo (1830-1880) y decadencia (1880-1900). Señala las siguientes características de la exégesis:

- 1ª Culto al texto de la ley.
- 2ª Predominio de la intención del juzgador sobre el alcance literal del texto.
- 3ª Es una doctrina estatista por basarse en la proclamación de la omnipotencia del legislador y en la creencia en su infalibilidad.
- 4ª Esta fundada en un espíritu metafísico.
- 5ª Promueve el respeto a las autoridades y precedentes.³³

Como carencias de esta escuela, se observan las siguientes: confunde al derecho con la ley, diciendo que esta es aquél; le falta un sistema de trabajo metódico; es casuística, estando ausente una visión de conjunto; prescinde de consideraciones sociológicas, espirituales, morales y económicas; se agota en la deducción y en el análisis; inmoviliza al derecho y cierra el paso a toda idea nueva.

Su valor para la ciencia del derecho es que permite analizar el texto de la ley para conformar su estudio bajo alguna de las otras concepciones teórico-metodológicas, con la intención de romper el cerco en que encierra esta concepción al derecho y abrirlo a su vinculación con los factores históricos, económicos, políticos y culturales que están presentes en la realidad social.

La dogmática jurídica encuentra sus principales representantes en Ihering y Windscheld, y es considerada como un método que posee las siguientes características: concibe al derecho como un conjunto de relaciones disciplinadas o reglas específicas y de principios generales, lo que permite llenar las lagunas de la ley con las normas implícitas extraídas de las normas explícitas, mediante los procedimientos de inducción y generalización, lo que hace posible regular con normas de derecho constituido la variedad de casos que se presenten. En forma esquemática, dichas características son:

- a) Toda decisión jurídica concreta es la aplicación de una norma abstracta en un hecho singularmente determinado;

³³ *Apud.* BADENES Gasset. *Op. Cit.* pp. 92-97.

- b) Para todo hecho concreto es posible tomar de las reglas de derecho abstracto vigentes una decisión, haciendo uso de los medios proporcionados por la lógica jurídica;
- c) El derecho objetivo vigente contiene, en forma latente, un sistema sin posibles lagunas jurídicas, y como tal debe de ser tratado a los fines de aplicación;
- d) Aquello que no sea apto para ser tratado jurídicamente no puede ser relevante en la vida jurídica; y
- e) La acción de la generalidad de los hombres debe ser considerada como aplicación o como ejecución de reglas jurídicas, o, al contrario, como contravención o transgresión de las mismas.³⁴

Como se observa, esta concepción metódica considera que todo el derecho esta contenido en la ley, por lo que su interpretación debe orientarse a buscar la voluntad del legislador. Bajo esta perspectiva, se considera que los verdaderos juristas de todos los tiempos y en todos los lugares hablan el mismo lenguaje, al ser poseedores de la técnica de interpretación y aplicación del derecho, evitando valorar su contenido y solamente considerando a la norma como un imperativo indiscutible.

Es Hans Kelsen el expositor principal de la teoría pura del derecho y del positivismo jurídico en su conjunto. Funda su planteamiento en la pureza del método, considerando que si el derecho es un objeto independiente y, por tanto, la disciplina jurídica es una ciencia autónoma, urge entonces apartarla de toda mezcla con otras ciencias, aún de aquellas otras denominadas ciencias sociales positivistas, pues es esta la ciencia jurídica positiva por excelencia.

Concibe Kelsen al derecho como un conjunto de conceptos generales y al orden jurídico como una larga jerarquía de preceptos, donde cada uno de ellos desempeña un doble papel: en relación con los que le están subordinados tiene carácter normativo; en relación con los supraordinados es un acto de aplicación. El orden jurídico encuentra sus límites en la norma superior, llamada fundamental, y por los actos inferiores, finales, de ejecución, que ya no son susceptibles de provocar ulteriores consecuencias.

No existe para este tratadista otro derecho que el que emana de la autoridad, por lo que representa al orden coactivo, expresado como normatividad, y regula el empleo de la fuerza.

El propósito de la teoría pura del derecho es, solamente, justificar el derecho positivo y su esencia normativa formal. El positivista, para diferenciar un precepto jurídico de otro que no lo es, se basa únicamente en los datos verificables que lo

³⁴ *Ibid.* pp. 112-115.

constituyen, ignorando los valores estimativos que pudiera tener, ya que estos no son percibidos positivamente, ni se refieren a hechos inmediatos captados por la experiencia.

Aún cuando los positivistas aducen lo contrario, se observa que su fuente no es el carácter científico de sus asertos, los cuales se encuentran subordinados a los intereses políticos vigentes en la sociedad. La teoría positivista acoge como fundamento juicios empíricos que consideran la generalidad, la abstracción, la coherencia y la integridad del sistema jurídico, para establecer un marco de legalidad en el cual se encuadren los hechos percibidos mediante la experiencia. Por ello, rechazan los posibles caracteres axiológicos y sociológicos de la norma positiva, aceptando solamente la existencia de los denominados principios generales del derecho, que suponen son intrínsecos al orden jurídico al ser inferidos de su positividad.

Consideran que el derecho positivo es distinto al derecho ideal que surge de la naturaleza o de la razón, por tener un sentido completamente distinto. Es decir, no desconocen la existencia del derecho natural; sin embargo, le niegan cualquier aproximación con el positivismo, por lo que excluyen de su teoría conceptos como los de justicia, libertad o bien común y les dan valor a aquellos preceptos que, aún cuando vulneren esos atributos, hayan sido creados en las formas legales prescritas.

En este sentido, los positivistas consideran que el derecho es un mandato del Estado que se promulga en forma legal y adquiere un carácter coactivo, de donde se desprende que todo Estado es un estado de derecho, y que Estado y derecho son sinónimos.³⁵ La positividad del derecho, al ser promulgado por medio de la libertad soberana, le da la característica de ser justo, por lo que para los órganos del Estado no existe, ni puede existir, más derecho que el estatal -principio de la estatalidad del derecho-, ni más criterios de validez que los taxativamente establecidos por la norma básica.

El sistema jurídico positivista es un cuerpo de normas o reglas que son establecidas, reconocidas y, en último término, aplicadas coercitivamente por el Estado, por lo que se constituye en un medio de control social que induce a la población a conducirse bajo tales normas de conducta jurídica impuestas por el legislador, entendidas como un producto acabado decretado por el detentador del poder supremo, de donde adquieren validez, no importando cual sea su contenido sustantivo.

De lo expuesto, se deduce que el derecho positivo es un sistema gradual de normas coactivas de orden exterior, unidas en torno a una fuente última, llamada norma básica o fundamental, generalmente constituida por la constitución política del país, en la cual se establecen las condiciones y los procedimientos para ejercer la coacción. La norma fundamental representa la cúspide en la pirámide estructural del

³⁵ Todo Estado, según Kelsen, tiene que ser Estado de Derecho. El poder del Estado es meramente la suma total de las normas coactivas válidas en una sociedad dada; lo mismo es el Derecho. BODENHEIMER. *Op. Cit.* p. 75.

sistema jurídico, y cumple la función de señalar y determinar los órganos y procedimientos que debe considerar el legislador para establecer el derecho nacional. Por debajo de ellos se ubican las normas de carácter general y, luego, las decisiones administrativas. Esta forma de organización del sistema jurídico se ha denominado Pirámide de Kelsen, que ubica a las normas de acuerdo a su generalidad y su particularidad en posiciones determinadas, va de lo más general a lo más particular; sin embargo, la más importante en todos los casos, lo es la que se ha mencionado como norma fundamental, puesto que de ella se desprenden las demás.

Lo científico para la escuela positivista del derecho, consiste en abordar como objeto de estudio la estructura ordenada, coherente y sistemática de las normas coercibles, destinando los análisis conceptuales, los principios metodológicos y la apreciación epistemológica incluidos en dicha teoría, solamente a este propósito, excluyendo la actividad de los jueces y abogados, así como cualquier vestigio de política jurídica. Por tanto, se ve que sólo las normas positivas son consideradas normas jurídicas.

Con los elementos que anteceden, puede procederse a establecer un balance acerca de la escuela positivista del derecho. El primer punto que debe someterse a cuestionamiento, es su carácter formal, puesto que el desarrollo actual de la sociedad no permite continuar pensando que el derecho es solamente forma y, por tanto, negar que tiene un contenido y un origen que lo vinculan al acontecer social; debe, por otro lado, diferenciarse y provocar una ruptura entre la consideración de que el Estado, como ente político, sea el mismo que el Estado de derecho; el derecho, cada día con mayor fuerza, debe vincularse e identificarse con aspectos ideales y valores de justicia social, pues estos son reclamos crecientes que formula la sociedad civil; debe intentarse el estudio científico de la problemática en la que esta inmerso el derecho, con objeto de superar la aseveración de que el derecho es lo mismo que la ley; el análisis teórico y su confrontación con la realidad, deben estar presentes en cualquier concepción seria del derecho, combatiendo las posiciones dogmáticas que se quedan solamente en lo empírico y que pretenden formular una teoría del derecho a partir del derecho mismo, negando su interacción con las demás ramas del conocimiento; la pureza del derecho no existe, pues este es un producto histórico-social y cultural de los pueblos, por lo que debe ser cambiante dialécticamente; el carácter coactivo del derecho, aún cuando es un criterio válido, no es el único que debe considerarse, también es sumamente importante el contenido y su carácter sustantivo, incluida la distribución de derechos, deberes y poderes en los sectores que integran a la sociedad.

El derecho positivo no podrá, bajo ninguna circunstancia, ser extendido a todas las expresiones de la vida social, de ahí la necesidad de su vinculación con otras formas de control.

Negar la importancia del positivismo jurídico, sería caer en una aberración. Por lo contrario, debe reconocerse que existe y esta presente en la formación y concepción de

los juristas; sin embargo, debe cuestionarse su enfoque, tanto teórico como práctico, pues solamente de esta manera podrá proponerse su transformación. En las universidades, debe pugnarse por acercar a los estudiantes a las diversas corrientes del pensamiento jurídico, sin enclaustrarlos solamente en la positiva, si lo que se pretende es formar científicos del derecho y no solamente seguidores inertes de una concepción, también inerte. No debe perderse de vista que el positivismo jurídico no acepta que el derecho natural sea verdadero derecho, haciendo lo mismo con el sociologismo jurídico, considerando que este último tampoco es derecho, sino una rama de la sociología.

La universidad no puede mantenerse aparte de un mundo en el cual, una vez excluida la certeza, el papel del intelectual necesariamente esta cambiando y la vida del científico neutral esta sometida a un cuestionamiento severo.³⁶

5.2.3 Sociologismo

Para esta corriente el derecho es, necesariamente, un producto que emerge directamente de la interacción ejercida por los grupos sociales, por lo que su existencia es real, independientemente de que esté contemplado en una ley o un código, y tiene como finalidad mantener el orden social que legitime el poder de una clase. Su integración se dá a través de los intereses sociales que se contraponen, están en juego, por ello es parte indispensable de la vida social, en la que surge y se desarrolla, incidiendo en su conservación y transformación.

En el derecho se expresan relaciones sociales reales, por ello lleva implícitas las contradicciones, el desarrollo, la complejidad y la interacción que los diversos grupos establecen entre y contra sí. Por tanto, el objeto del derecho no pueden serlo solamente las normas jurídicas vigentes o las concepciones basadas en los valores y la moral, sino debe ampliarse hasta comprender la dinámica establecida por las relaciones sociales y, con todos esos elementos, conformar un derecho con una perspectiva abierta a la crítica y a la transformación de lo jurídico y, sobre todo, de la sociedad.

Si el derecho es un producto social, entonces su método debe serlo el sociológico, es decir, aquel que se fundamenta en la observación, en la experiencia, en la constatación, en el análisis y en la comparación de los hechos, tal como aparece en la realidad, con objeto de determinar que ley le es aplicable, independientemente de que tenga implícitos o no principios superiores de la razón.

Esta concepción también ha sido denominada realismo jurídico y toma como

³⁶ Además de las obras citadas en la nota 30 y siguientes, se recomienda consultar estas otras: SANCHEZ Vázquez. *Op. Cit.* Varias páginas; MARQUEZ Piñero. *Op. Cit.* pp. 129-130; ACOSTA Romero, Miguel. "Nuevos sistemas de enseñanza jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 28; PONCE de León Armenta. *Op. Cit.* p. XXI (Introducción); CORREAS. *Op. Cit.* pp. 5-9 y 13; GARCIA Maynez, Eduardo. "Dos temas universitarios: a) Conceptos ético y jurídico de autonomía; b) Relaciones entre las tareas del investigador y el docente", en *Conferencias y discursos sobre la autonomía*. Vol. XIV. México. UNAM. 1979. p. 86; y del mismo autor "Principales direcciones de la filosofía jurídica en los años transcurridos desde la fecha de apertura de la Universidad Nacional de México", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986). p. 103.

objeto de análisis el quehacer que cotidianamente realizan los jueces, los abogados y las partes involucradas en los problemas jurídicos y en las decisiones judiciales. Todos ellos desempeñan un importante papel en la generación e interpretación del derecho.

Los seguidores del realismo consideran que la tarea fundamental del jurista es el estudio y el análisis crítico del lenguaje jurídico y su vinculación con la realidad, así como el acontecer en los espacios destinados a la procuración y administración de justicia, poniendo especial énfasis en los aspectos personales del juzgador, como sería su estado de ánimo, su historia afectiva, sus prejuicios, su estado de salud -físico y mental-, su modo de vida, su cultura, y otros rasgos que definen su personalidad, puesto que su propia individualidad y su pertenencia a un grupo social determinado influyen en su arbitrio judicial.

Los realistas consideran al derecho, en cuanto realidad, como un arte práctico, una técnica y una manera de control social, y deslindan con la posición positivista al decir que la ciencia del derecho no es el derecho mismo; es decir, rompen con la doctrina formalista.

Debe advertirse, para estudiar cuidadosamente el caso, que el realismo jurídico esta asociado estrechamente al sistema jurídico denominado *common law*, cuyas características principales son: la carencia de cuerpos codificados; la mayor parte de sus normas se originan en la fundamentación de las decisiones judiciales y en los precedentes jurisprudenciales. Es decir, carece, casi generalmente, de dogmática jurídica y de actos legislativos como creadores del derecho. Su conocimiento, crecimiento y desarrollo, por tanto, se ha presentado en lugares donde rige el sistema jurídico anotado, como lo son los países escandinavos europeos y los Estados Unidos de América.

La fundamentación teórica de esta corriente jurídica se ubica en el llamado funcionalismo³⁷, escuela sociológica creada por Emilio Durkheim, quien encuentra en el hecho social su objeto de análisis. La coerción, como hecho social, provoca que busque en el derecho el dato externo más vulnerable que podía fundamentar su teoría.

Durkheim señala las siguientes características del método sociológico funcionalista:

- a) Eliminar todo prejuicio, y huir de toda preocupación política y utilitaria;
- b) Tomar como objeto de investigación aquéllos fenómenos que constituyen un grupo

³⁷ Esta escuela pretende encontrar el porqué los humanos se comportan en la forma que lo hacen, de las formas en que se efectúa el intercambio de ideas y como se comparten. Generalmente se hace una analogía entre la sociedad y un organismo biológico, en el cual cada órgano tiene una función específica que desempeñar. Los postulados de análisis fundamentales, son:

- a) Las actividades son funcionales para todo el sistema social y cultural.
- b) Todos los elementos sociales y culturales son funciones sociológicas.
- c) Son indispensables para el sistema social.

Como teoría, el funcionalismo analiza conceptos como los siguientes: función e institución; equilibrio y conflicto; estructura social; e, historia.

definible por ciertos caracteres externos y comunes;

- c) Evitar el empleo de palabras vulgares y de tópicos o lugares comunes; y
- d) Considerar los hechos sociales independientemente de sus manifestaciones individuales, utilizando preferentemente los fenómenos jurídicos.

Con base en los postulados teóricos y metodológicos señalados por Durkheim, surgen una serie de tratadistas que bajo su propia concepción, tratan de desarrollar su enfoque sociológico del derecho. A continuación se hará una breve semblanza de los que se consideran como más representativos.

Duguit, sustituye la idea de derecho como poder de la voluntad, por la de derecho como función social. Para él ni la sociedad, ni el individuo, ni las clases sociales tienen derechos; él único derecho de todos, es cumplir con su deber, y este es un hecho social. Por tanto, el concepto derecho subjetivo es metafísico, puesto que el derecho subjetivo no existe; lo único que hay son situaciones jurídicas subjetivas, o situaciones jurídicas objetivas, según se trate de prerrogativas que los particulares adquieren en sus convenciones -siempre dentro de la ley- o de prerrogativas que reciben de la ley. Ambas situaciones jurídicas conforman el derecho positivo, el único que debe admitirse, fundado en la solidaridad y en la interdependencia social. Con estos criterios, realismo y solidaridad, Duguit fundamenta su propuesta.

Hauriou, considera que la sociología es auxiliar del derecho, al igual que la economía política, por lo que las concibe como instrumentos al servicio de aquél. Concibe al derecho como la conformidad con el orden, considerando este como un dato práctico; dice, incluso, que el derecho es la disciplina de la paz social, y que la paz es un dato práctico. Señala como elemento objetivo del sistema jurídico a las instituciones, puesto que son estas las que hacen las reglas del derecho y no éstas a aquéllas.

Entiende por institución una idea de obra o de empresa, que se realiza y perdura jurídicamente en un medio social. Para la realización de esta idea surge un poder que le procura órganos. Además, entre los miembros del grupo social interesados en la realización de la idea, se producen manifestaciones de comunión, dirigidas por los órganos del poder y reguladas por determinados procedimientos. La regla de derecho, entonces, siempre va a ser obra de un poder que la impone, en cierta medida, a las fuerzas sociales, aún cuando tenga necesidad del propio poder para enfrentarse a las resistencias que encuentre en la sociedad.

La corriente sociologista encuentra en Alemania una de sus vertientes más importantes: la escuela de derecho libre o de libre jurisprudencia. Sus postulados se enfocan a protestar en contra del método lógico constructivo positivista, por considerarlo exageradamente rígido. En su lugar, propone un derecho basado en la vida misma, liberándolo del culto a la ley y la abstracción sistemática. Ihering, Sttämmler y Bülow, principalmente éste, son los que aportan algunos elementos a esta concepción.

Inician el llamado movimiento de emancipación del juez, al afirmar que la actividad de éste es, necesariamente y por naturaleza, creadora del derecho, puesto que la ley escrita indica, solamente, un plan a desarrollar, pero su perfeccionamiento lo alcanza en la decisión judicial, siempre y cuando tal decisión se salga del esquema silogístico positivista. Afirman que las leyes y códigos no son más que derecho en potencia, cuya actualización corresponde al intérprete.

Stammler crea la teoría crítica del derecho, al decir que:

- 1) La filosofía del derecho tiene por objeto el estudio de todo aquello que puede afirmarse con absoluta universalidad acerca del derecho, en su doble aspecto lógico (sobre el concepto del derecho) y deontológico (en cuanto a la idea de la justicia).
- 2) El concepto del derecho no pertenece al reino físico, o de la naturaleza, regido por la ley de causalidad, sino al reino del querer, de la finalidad o de la teleología. El derecho es una regla, o un modo del querer entrelazante, autárquico e inviolable.
- 3) La justicia es la idea de la rectitud aplicada a una comunidad de hombres librevolentes. Comunidad pura, orientada hacia la armonía objetiva y exenta de motivaciones subjetivas, individuales y concretas. Existe una sola idea de justicia de valor absoluto y universal, y de carácter formal. Al aplicar esta idea formal de la justicia a los contenidos concretos de la vida social de los pueblos, en los diversos tiempos, engendra ideales jurídicos.
- 4) El derecho justo está constituido por cada uno de esos ideales jurídicos que tienen un valor relativo, es decir, circunscrito al tiempo, al lugar y a las condiciones que motivan su elaboración.
- 5) Existe una sola idea formal de justicia y multiplicidad de derechos justos, según las infinitas circunstancias de hecho que integren la materia social a regular.
- 6) El derecho natural, como expresión de la idea de justicia, como derecho ideal, con validez universal para todos los pueblos y en todos los tiempos y lugares, no puede tener un contenido concreto y condicionado. De ahí que el derecho natural sea de contenido variable, de carácter condicional y sometido a un cambio perenne.

Metodológicamente, Stammler, hace uso del método introspectivo crítico, con objeto de llegar al conocimiento de los conceptos y principios necesarios para unir y ordenar todo lo referente al derecho.

Este autor es de los primeros en señalar la necesidad de crear una teoría del conocimiento del derecho; es decir, establecer los conceptos fundamentales de la ciencia jurídica.

Franz Adickes crea la doctrina sobre las fuentes del derecho, con la que inicia realmente la escuela del derecho libre. Sostenía que la razón subjetiva es la verdadera fuente del derecho, aun cuando esta razón ha de aparecer condicionada y dependiente de la evolución de los pueblos y del orden de las cosas humanas, distinta de aquella razón absoluta, libre de trabas, cuyo exagerado culto profesaban los teóricos del derecho natural. Reconoce dos clases de derecho: uno, previamente formulado, y otro, que debe ser hallado al considerar cada caso. En este último, hace su aparición la convicción del juzgador al interpretar el derecho, cuando la ley y la costumbre carecen de certidumbre; sin embargo, en todos los casos, el juzgador debe tomar en consideración tanto la norma escrita como la realidad objetiva y externa de lo y del juzgado.

Kantorowickz dice que el derecho estatal esta constituido por el derecho libre que, en lo sustancial, es el derecho natural en una concepción transformadora y adaptable a las condiciones del ambiente social, no universal e inmutable, como se consideraba antiguamente. Este derecho libre se expresa comúnmente en la conciencia colectiva, aún cuando ocasionalmente lo haga en los sentimientos individuales. El jurista, por tanto debe investigar el derecho libre y, en ocasiones, la creación del derecho. Reconoce la relación entre derecho libre y derecho positivo, puesto que el primero no tiene eficacia, sino solamente cuando se traduce en norma legal, por lo que el intérprete de la ley no puede violarla cuando esta es clara; sin embargo, puede y debe prescindir de la ley cuando no ofrezca una solución indudable, o cuando esté convencido de que el legislador no resolvería el caso en el sentido que la ley lo concibe.

Para Gumplowicz, el factor que mueve la historia humana es la lucha de las diferentes razas por la supremacía y el poder, donde las razas fuertes dominan a las débiles con objeto de establecer una organización que les permita estabilizar y perpetuar su dominio. Dicha organización es el Estado, que se vale del derecho como uno de los elementos más importantes para lograr sus fines. Bajo esta perspectiva, el derecho surge de los conflictos que se suscitan en la vida social, donde es manifiesta la presencia de grupos antagónicos, donde unos son detentadores de poder y otros no lo son. El derecho pretende mantener y perpetuar dicha desigualdad, haciendo uso del poder coactivo del Estado para ejercer la soberanía de los fuertes sobre los débiles.

Además, dice que el derecho no puede surgir fuera del Estado, por ser esencialmente una emanación del poder representado por éste. Sin embargo, reconoce que las clases desposeídas aspiran a poseer el poder estatal, en una constante emancipación, haciendo uso del derecho como arma para combatir a las clases gobernantes. En resumen, puede decirse que la tesis de Gumplowicz se ubica en las corrientes sociológicas positivistas, y se funda en el análisis de la teoría radical del

poder.

La denominación específica de realismo sociológico, se aplica a aquellas concepciones emitidas por los juristas de la escuela escandinava, como Karl Olivecrona, A. Hagerström, Vilhelm Lundstedt, Alf Ross y Knud Illum. Sin embargo, el más destacado de todos ellos es Alf Ross, profesor de la Universidad de Copenhague, en Dinamarca, por lo que para caracterizar a esta corriente se recurrirá a sus aportaciones.

Ross pretende construir un modelo de ciencia jurídica que conjunte lo descriptivo y lo empírico; es decir, que permita verificar sus proposiciones sobre la base de la experiencia, a la manera en que lo hacen las ciencias naturales, fundada en la observación y la experimentación como caminos metodológicos. Asimismo, dice que las nociones jurídicas fundamentales deben ser interpretadas, exclusivamente, como concepciones sobre la realidad social y, específicamente, sobre la conducta social del hombre, entendida como hecho social. Por lo mismo, rechaza toda idea de lo *apriori*, entendida como política jurídica que pretende estar por encima del derecho; sin embargo, para él la política jurídica es relativa, por estar relacionada con los valores hipotéticos que son aceptados por los grupos influyentes de la sociedad. Rechaza, asimismo, la idea de que el conocimiento jurídico sea normativo, expresado en proposiciones de deber ser y, a cambio, interpreta el conocimiento jurídico en proposiciones de ser, en términos de la lógica que fundamenta a las ciencias empíricas.

Ross, parte de la siguiente hipótesis: un sistema de normas tiene vigencia si puede fungir como esquema de interdependencia de un conjunto correspondiente de acciones sociales, lo que permite, al propio tiempo, comprender tal conjunto como un tema coherente, en lo que a su significado atañe. Esta capacidad del sistema: fungir como esquema interpretativo, se basa en un hecho, el de que las normas sean efectivamente observadas, en la medida en que sus destinatarios se sienten vinculados por ellas. Dice que, en última instancia, los preceptos jurídicos son normas que determinan en que condiciones puede hacerse uso del poder coactivo estatal; es decir, disposiciones reguladoras del empleo de la fuerza, de donde deduce que las normas no son otra cosa que las resoluciones de los tribunales.

Define al sistema jurídico nacional como el conjunto de directrices que los jueces consideran socialmente vinculantes, motivo por el cual son aplicadas. Deduce de lo anterior, que sólo las normas aplicadas por los jueces son vigentes, y que el derecho da normas para el comportamiento de los juzgadores, no de los particulares.

El derecho vigente es entendido por Ross como el conjunto abstracto de ideas normativas que fungen como esquema de interpretación para los fenómenos jurídicos concretos, cuando las normas que rigen a estos son efectivamente observadas y quienes las observan se sienten vinculados por ellas, lo que les dá el carácter de socialmente obligatorias. En esta concepción, se deja ver la posición moderada del realismo de Ross.

Resumiendo la posición de éste autor, debe decirse que su objeto de estudio es el derecho en acción, como objeto de la sociología jurídica; reconoce la coexistencia del derecho en acción y de la norma jurídica, por ser dos aspectos de una misma realidad; reconoce, asimismo, que el derecho debe ocuparse del estudio del derecho vigente en un ámbito determinado; dice que la ciencia del derecho es normativa, no porque postule o exprese normas, sino porque se ocupa de normas; y, fundamenta a su ciencia en la metodología empírica.

En los Estados Unidos se ha desarrollado ampliamente la corriente conocida como jurisprudencia sociológica norteamericana, que surge bajo una concepción contraria a los conceptos iusnaturalistas, al mismo tiempo que como opositora a la esterilidad y formalismo del positivismo analítico.

Esta corriente lleva a la ciencia del derecho a una relación íntima con los hechos y realidades de la vida social, demostrando que el derecho es un producto de las fuerzas sociales y no de un acto formal del soberano; subraya la interrelación dependiente entre el derecho y las demás fuerzas sociales; pugna porque los autores del derecho, es decir, los abogados, los juzgadores y los legisladores, conozcan ampliamente los fenómenos sociales, económicos y políticos que se suscitan en la sociedad, de otra manera serán incapaces de hacer frente en forma creadora a los problemas jurídicos que deben resolver y que no son aspectos técnicos de procedimiento, sino problemas fundamentales de política social y económica. Estas características permiten observar el carácter realista de esta concepción.

La atención de los realistas norteamericanos se centra en aquellos aspectos del derecho que giran alrededor de los procesos ante los tribunales y el procedimiento ante los tribunales administrativos, por lo que omiten aspectos que queden fuera de esta esfera. Consideran al derecho, primordialmente, desde el punto de vista del abogado en ejercicio o del educador que tiene bajo su responsabilidad la formación de otros abogados. Para ellos, el derecho es un cuerpo de decisiones y no un cuerpo de normas, por lo que las reglas jurídicas influyen poco sobre las decisiones de los jueces. La conducta de éstos, se constituye en el objeto de estudio de la corriente realista, al pretender conocer qué es lo que hace el juzgador al decidir un asunto, considerando diversos elementos de su personalidad, como su carácter, prejuicios, instintos, opiniones, actitudes y cultura.

Esta posición doctrinaria, también ha sido denominada realismo extremo. Sus autores más relevantes son Frank, Holmes y, principalmente Pound y Cardozo. En general, debe decirse que estos tratadistas consideran al derecho como uno de los elementos de control social, al ser uno de los medios por los que el grupo social dirige su propia vida, eliminando los puntos de conflicto y realizando el proceso de acomodación necesario entre sus miembros. Se inclinan por construir una historia natural de la ley y de las instituciones legales, en un marco netamente empirista. Su pragmatismo aplicado al derecho da origen al pluralismo jurídico, al no reconocer la existencia del derecho,

sino de los derechos; al desconocer que haya un solo principio o norma, sino numerosos principios o normas, tantos como sean las cuestiones reales, ya que la experiencia tiene un dominio infinitamente múltiple.

La concepción de Holmes se enfoca a buscar la realidad del derecho más allá de lo formal y lógico de la norma establecida, al decir que la vida del derecho no está en la lógica, sino en la experiencia, y que el derecho es un intento de definición, es la profecía de lo que el tribunal ha de decidir, dejando una finalidad eminentemente judicial de la legalidad coordinada con el proceso. También dice que las proposiciones generales no deciden las cosas concretas, tesis con la que sobrepone la realidad social a lo preceptuado por el conceptualismo jurídico.

Roscoe Pound es la figura más destacada del pensamiento norteamericano. Considera que en el nacimiento de las instituciones y el derecho influyen tres tipos de intereses: a) los individuales, b) los sociales y, c) los públicos. Los primeros, son los que atañen a la persona como individuo. Los segundos, los define como pretensiones o requerimientos involucrados en la vida social de la sociedad civilizada; es decir, como pretensiones de todo un grupo. Los terceros, son los que están insertos en la vida de la sociedad políticamente organizada y tratada como entidad jurídica; es decir, son los que afectan a los intereses sociales. Estos últimos, son los siguientes:

- I. Intereses sociales en la seguridad general (persona física, salud, transacciones);
- II. Intereses en la seguridad de las instituciones sociales (domésticas, políticas, religiosas y económicas);
- III. Intereses en la moralidad general de la comunidad;
- IV. Intereses en la conservación de los recursos sociales (naturales y humanos);
- V. Intereses en el progreso e intercambio (invención, libertad de la palabra, libre cambio); y
- VI. Intereses sociales en la vida individual (autoafirmación individual, oportunidad, condiciones de vida).

En lo metodológico, Pound va de lo analítico a lo funcional, pues para él son las vertientes principales de la ciencia del derecho moderno, que debe vincular al derecho con la realidad social, es decir, poner al derecho en acción. Acepta el método experimental para ser aplicado al derecho, puesto que este es fluido y cambia cuando cambian las condiciones sociales, razón por la que la verdad de sus principios es relativa, no absoluta. Su interés teórico lo enfoca hacia el fin y el propósito del derecho, no hacia su naturaleza, por lo que lo considera como un instrumento para mejorar las condiciones sociales y económicas y como un instrumento de la civilización para elevar

los poderes humanos a su máximo desarrollo y al máximo de control humano sobre la naturaleza externa e interna.

La función del derecho es reconciliar, armonizar y lograr compromisos entre los intereses que se superponen unos a otros, con la finalidad última de eliminar la fricción y evitar gastos innecesarios al contraponerse.

En resumen, puede decirse que el realismo norteamericano concentra mucho la atención sobre los aspectos del derecho que giran en torno del proceso y del procedimiento seguido ante los tribunales, donde destaca la figura del legislador y del abogado, pero sobre todo del juzgador, cuando interviene en la resolución de casos complicados, cuya solución no es fácilmente previsible.

Una concepción que ha ido perdiendo fuerza como realidad imperante, pero no como postulado teórico metodológico, es la denominada filosofía jurídica marxista, fundada en el método dialéctico, que resulta de la teoría del materialismo histórico.

Esta corriente basa su concepción del derecho en tres postulados fundamentales:

- 1º El derecho es, meramente, un aspecto de la superestructura que se construye sobre la base económica de la sociedad.
- 2º El derecho tiene un carácter de clase.
- 3º El derecho debe desaparecer en la sociedad comunista.

Como final de este apartado, debe decirse que es importante el análisis de los hechos en el desarrollo de la actividad jurídica, realizando una constante vinculación entre derecho y realidad social, puesto que aquél no deja de ser, en ningún momento, parte de esta.³⁸

Una vez planteados los postulados de cada una de las corrientes que han mantenido una mayor vigencia en el contexto de la teoría jurídica, y de haber indicado las aportaciones de los autores que se consideran como más representativos, conviene mencionar que en México, concretamente en el sistema jurídico mexicano, se encuentran aspectos que han sido extraídos de las tres posiciones teórico-doctrinarias. Sin embargo, debe reiterarse que en las universidades se ha enfatizado solamente en la positivista, lo que deja al estudiante y futuro estudioso del derecho con una visión parcializada de lo que debe ser la ciencia del derecho. La única manera de fortalecer a esta, será abordando con mayor seriedad la enseñanza-aprendizaje y la investigación de nuestra disciplina

³⁸ Además de la obra de Durkheim citada, deben consultarse las siguientes, con objeto de obtener mayor información respecto al sociologismo o realismo jurídico; JALIFE. *Op. Cit.* p. 225; BADENES Gasset. *Op. Cit.* Varias páginas; SANCHEZ Vázquez. *Op. Cit.* p. 220; MARQUEZ Piñero. *Op. Cit.* pp. 130-133; GARCIA Rosas. *Influencia de ... Op. Cit.* pp. 170-172; BONDENHEIMER. *Op. Cit.* Varias páginas; GARCIA Moreno, Víctor Carlos. "Sociedad y universidad crítica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986). p. 103; GARCIA Maynez, Eduardo. "Principales direcciones..." y *Positivismo jurídico...* . *Op. Cit.* Varias páginas; NINO. *Op. Cit.* Varias páginas; y, DWORKIN. *Op. Cit.* pp. 15-16.

científica.

5.3 Caracterización del mercado de trabajo

Polivalente, en todo sentido, es la actividad que socialmente puede desempeñar el jurista. Su campo de acción es ilimitado; sin embargo, existen algunas actividades que son identificables de manera clara, porque su ejecución esta directamente atribuida a personas que deben contar con un perfil específico en el marco del derecho. El profesionista y el científico del derecho están obligados a desempeñar un papel activo, de participación, dentro del sistema social, con capacidad para intervenir en la toma de decisiones dentro del ámbito laboral en que se desenvuelva, y dependiendo de la posición que ocupe dentro de la estructura organizativa de su centro de adscripción, o bien, en el espacio donde ejerce su práctica profesional. Por ello, está comprometido, de antemano, para estudiar, conocer y descubrir, en su caso, la influencia que ejercen recíprocamente los factores económicos, políticos, sociales, familiares, y otros que se desprenden de las relaciones comunitarias e inciden, como eje aglutinador, en el derecho; así como las normas institucionales que las regulan, el modo de vida social y el de los actores en la procuración y administración de justicia, considerando que todos estos elementos, y otros de índole natural, intervienen en la conformación del sistema jurídico nacional.

Aquella filosofía que imperó en los años setenta, que consideraba a la profesión como la práctica en un área, y solamente en ella, de manera específica, es ahora obsoleta, debido a los cambios constantes que se presentan en el contexto social, político, económico y cultural del país, donde se expresa cada vez con mayor énfasis la necesidad de que la educación superior, y los recursos humanos que en ella se forman, estén aptos para enfrentarse a lo requerimientos que el entorno laboral y ocupacional les presente, no bastando que sean poseedores de una formación cerrada en un área restringida de conocimiento; por lo contrario, es necesario ser formado en y practicar la interdisciplina.

Aquél profesionista que quede enclaustrado en un enfoque puro de su disciplina, será rebasado y segregado por el contexto social, aún cuando sea poseedor de un título otorgado por la institución universitaria de procedencia.

Para el profesional del derecho, su misión está centrada, y debe seguir siendo así, en asegurar la vigencia del Estado de derecho, donde la ley sea respetada por todos. Es esta la solución que los mexicanos buscan en las instituciones jurídicas, puesto que se pretende encontrar certidumbre y seguridad en el goce de los derechos y en el ejercicio de la libertad, excluyendo la posición unilateral de la voluntad de unos sobre otros, de la violencia y del ejercicio de la justicia por mano propia, ya que es el Estado de derecho una de las formas, quizás la más importante, que puede garantizar una convivencia social armónica, así como que los derechos y obligaciones de uno sean respetadas por los demás y que las controversias que surjan sean dirimidas por la vía legal.

El postulado jurídico que señala la existencia de un gobierno democrático y republicano, exige que el poder ejercido por los distintos órganos del Estado sea limitado, circunscrito al imperio de la ley, donde la división de poderes es un elemento fundamental en el marco jurídico de nuestro régimen emanado de la Constitución.

Dentro de esta misión, es como puede realizarse un intento para caracterizar el ámbito en que los juristas pueden desempeñar su función social y, en consecuencia, debe servir para que en las instituciones educativas donde se imparten estudios jurídicos se orienten los planes y programas de estudio. La exposición se dividirá en 8 partes: Postulancia; Administración de Justicia; Administración Pública; Coordinación y organización grupal; Docencia; Investigación; y, otras actividades. La amplitud en el tratamiento de cada uno es variada, vinculada con la importancia y frecuencia con que se presenta en la realidad. Resulta sumamente importante señalar que en el capítulo 8 se tendrán mayores datos, al trabajar los resultados obtenidos por medio de la encuesta realizada como parte de este trabajo.

5.3.1 La postulancia

Esta actividad se encuentra íntimamente asociada al término *abogado*, que es participio pasado del término *abogar*, que quiere decir defender de palabra o por escrito ante los tribunales o hablar a favor de otro. Asimismo, se asocia con el término *leguleyo*, que es la persona para quien no existe en el mundo más que la letra de la ley. Sin embargo, dice Flores García parafraseando a Legaz Lacambra, la letra de la ley es muerta si el espíritu no la vivifica; es una máquina sin alma, porque esta fue vendida al diablo; puesto que el leguleyo se sirve del derecho para todo, menos para lo que es su razón de ser: asegurar el imperio de la justicia o coadyuvar a su advenimiento.³⁹

No obstante, debe reconocerse que el conocimiento del derecho, principio imprescindible en cualquier actividad que desempeñen los juristas, es inútil si no se asocia a la posibilidad de extraer soluciones prácticas, pues por la naturaleza del derecho, este está ligado a su realización.

En la concepción social del abogado se encuentran una serie de paradojas, ya que por un lado se le desprecia, pero también se le respeta; es motivo de burla, pero se le teme; es considerado un charlatán capaz de defender una cosa y su contraria, pero se le escucha; sin embargo, su presencia es indispensable para la vida social, a partir de la necesidad manifestada por la sociedad de contar con un profesional diestro en el manejo técnico de la norma, que esté apto para desentrañar la eficacia normativa, que posea elementos suficientes para criticar, cuestionar y, en su caso, mostrar la inoperancia de la ley, además de que cuente con el instrumental suficiente para ubicar la norma específica al caso derivado de la controversia de intereses.

³⁹ Vid. FLORES García, Fernando. "Evaluación de los planes y programas de formación en las escuelas y Facultades de Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXIII, Núms. 127, 128, 129, enero-junio, 1983). p. 155; y, del mismo autor "El Derecho Procesal y algunos sistemas para su enseñanza", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 125.

Muestra la realidad, sin embargo, la presencia de numerosas personas que usurpan la calidad de abogado sin contar con la preparación técnica y moral necesarias. En el lenguaje común, éstas personas, a quienes se les atribuye comúnmente el prestigio negativo de los postulantes, aún cuando también muchos que ostentan un título incurran en conductas negativas, han sido denominadas tinterillos, coyotes, huizacheros, tratando de caracterizar peyorativamente la actividad que desempeñan.⁴⁰

El postulante egresado de una institución de educación superior debe, obligatoriamente, ser un hombre eminentemente práctico, pues su función es la de ejercer la profesión de manera directa; no obstante, también debe poseer un alto nivel de cultura y estar preparado para el análisis científico, en caso contrario, no podrá denominarse jurista. Al contar con los elementos que se han anotado, podrá conducirse dentro de los límites deontológicos del derecho haciendo uso del instrumental teórico y práctico que le permita conducir la causa que ha aceptado defender por senderos positivos. Si la causa le parece indefendible o es contraria a sus principios, debe ser honesto y no aceptarla. Debe prescindir de resolver asuntos por medio del nepotismo o de la repartición económica; en cambio, debe mostrar su conocimiento del derecho, invocando la norma que asista a su representado. No debe, bajo ninguna circunstancia, representar a las partes litigiosas conjuntamente, sin que por ello deje de negociar, mediar o arbitrar el conflicto entre las partes.

El ejercicio liberal de la profesión, realizada por profesionales y, en su caso, científicos del derecho, debe ser exclusiva para aquéllos que cuenten con un título profesional registrado ante las instancias educativas correspondientes -Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública-, limitando y, de ser posible suprimiendo la intervención de otras personas que sólo déjan en entredicho a la profesión. Otra condición que pudiera exigirse a los postulantes, sería el pertenecer a alguna organización profesional colegiada, siempre y cuando éstas desempeñen un trabajo eficaz, tanto en lo formativo como en la representación de sus agremiados, situación que hasta la fecha deja ver notorias deficiencias. Serían estas medidas viables para mejorar el ejercicio profesional, aunadas a la formación de los juristas en las aulas que debe mejorarse en un plazo corto.

La defensa privada de los intereses jurídicos en pugna, requiere mayor atención. Sin embargo, debe reconsiderarse su actuación ante los órganos jurisdiccionales, pues no solamente defiende los intereses de su representado -personas físicas o morales-, sino que también es colaborador del juzgador al allegarle elementos que funden la resolución de la controversia.

Bayles Manning, en el artículo "La enseñanza jurídica norteamericana. Evaluación y cambios: tres modelos", señala seis atributos que debe poseer el abogado de primera

⁴⁰ Vid. CORREAS. *Op. Cit.* p. 72; WITKER V. *Op. Cit.* y GONZALEZ Vargas, Enrique. "Monografía de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma del Estado de México", en *Revista de la Facultad de Jurisprudencia UAEM.* (Año II, No. 5, marzo-abril, 1981). pp. 183-184.

categoría:

Número 1. Habilidades analíticas. (...) me refiero a aquella capacidad especial del abogado para distinguir A de B, separar lo apropiado de lo inapropiado, descomponer un asunto complejo en elementos manejables, examinar un problema a voluntad desde corta o larga distancia, y analizar un problema considerándolo desde varias perspectivas diferentes.

Número 2. Sólido conocimiento de lo jurídico. Todo buen abogado sabe algo de derecho, sabe algo en general de la doctrina legal en la que él trabaja. En comparación con el universo jurídico total, ningún abogado, por supuesto, sabe mucho de derecho fuera del campo en el cual se ha especializado. Pero todo buen abogado puede ubicar el problema de su cliente en el mapa general del derecho sustantivo.

Número 3. Habilidades básicas de trabajo. El abogado (...) tiene a mano un bagaje de habilidades básicas para trabajar. La mayor parte de su trabajo comprende el acopio de información y el hábil uso de la comunicación. El abogado (...) sabe como escribir, cómo usar una biblioteca, cómo ser un defensor, cómo escuchar, cómo hacer un borrador, cómo interrogar y cómo averiguar lo que necesita saber.

Número 4. Familiaridad con el ambiente institucional. No es suficiente para un abogado el haber meditado sobre un problema, conocer el aspecto jurídico sobre éste y ser capaz de redactar un documento claro acerca de él. El abogado (...) debe estar también familiarizado, y ser capaz de actuar efectivamente en el ambiente institucional en donde el problema se produce. Debe ser capaz de tratar con la gente, negociar, enfrentar a un tribunal y no alterarse ni evadir los formulismos de los tribunales, agencias administrativas y otras instituciones jurídicas.

Número 5. Tener conciencia del total del ambiente extrajurídico. (...) me refiero a la habilidad del abogado (...) para comprender el ambiente del problema, para evaluar el impacto que las consideraciones extrajurídicas tendrán en el resultado, y para percibir la manera en que el conocimiento y discernimiento de los que no son letrados, pueden ser aprovechados y utilizados. Todo problema jurídico produce su propio ambiente de consideraciones políticas y económicas, fuerzas históricas y psicológicas; cada situación jurídica tiene sus propios problemas de acumulación de datos, ordenamientos y evaluación. El proceso legal es parte de un amplio proceso social; el abogado (...) nunca pierde de vista este inmenso cuadro, y sabe cómo y cuándo debe solicitar el auxilio de los contadores, psiquiatras, doctores [médicos], economistas, analistas de mercado, sociólogos, etcétera, cuyos conocimientos pueden ser útiles para él y su cliente.

Número 6. Buen criterio. Siendo difícil escribirlo en abstracto, todos sabemos, en general, lo que se quiere decir cuando decimos que el abogado tiene buen criterio, y todos nosotros sabemos que el buen criterio es una característica importante, distintiva del abogado.⁴¹

Además de los atributos mencionados, el abogado debe basar su hacer en los siguientes postulados:

I. ACTUALIZA PERMANENTEMENTE TUS CONOCIMIENTOS. El derecho es dinámico, no debes empezar a desconocerlo. Quien se empolva, muere lentamente como profesionista. Realiza los esfuerzos necesarios para enterarte de los nuevos ordenamientos, de las reformas, de las adiciones, de la nueva jurisprudencia y participa en la tarea exegética.

II. CAPACITATE A TRAVEZ DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO. La vida es corta para alcanzar el conocimiento pleno, pero debes expandir tus conocimientos a través de estudios de especialización, de maestría y de doctorado. Si no te es posible, por lo menos ilústrate en las obras jurídicas.

III. PROSCRIBE LA PEREZA. Haz fructífera tu vida profesional cotidiana. Programa tus tareas con tiempo suficiente. En particular, recuerda que eres un esclavo de los términos que para tí vencen un día antes. Que la lentitud de los asuntos no te sea imputable.

IV. CUMPLE IRREFRAGABLEMENTE TUS DEBERES. Si adquiriste algún compromiso, aún si no es cuesta arriba, harás honra de él. No requieres de presiones, basta el dictado de tu conciencia. Eres libre para no adquirir obligaciones pero asumidas, como abogado que eres, no puedes soslayar su acatamiento puntual.

V. RECHAZA LAS TENTACIONES. No estás en venta. Tu capacidad y tu preparación pertenecen al bien. Ninguna moneda puede adquirir desviación alguna de tu rectilíneo camino. Puedes vivir modestamente y gozar de tu retribución proporcionada y honesta. No sucumbirás a la corrupción. Tu rectitud no claudicará ni un ápice.

VI. LA AUSTRERIDAD ES TU LINEA. No estudiaste para hombre enriquecido. No acumularás riquezas materiales, la abundancia espiritual será tu meta. No exagerarás el cobro de tus honorarios.

VII. ASUME TU RESPONSABILIDAD. Se te han confiado elevados

⁴¹ *Apud. WITKER V. Antología de... Op. Cit. pp. 62-63.*

valores humanos y deberás rendir buenas cuentas a tus patrocinados. No darás ocasión al descuido. Esmérate en la eficiencia de tus esfuerzos. Medita profundamente el planteamiento de los asuntos antes de someterlos al juzgador.

VIII. PROPORCIONA PERMANENTEMENTE SERVICIO SOCIAL. Al lado de tus servicios remunerados guarda un lugar de honor para el servicio social. Devuelve al pueblo y a tu país algo del privilegio que recibiste como profesionista. Ayuda a los desvalidos.

IX. SERAS RESPETUOSO AL EJERCER TU PROFESION. Te abstendrás del lenguaje denostante en tus escritos y en tus intervenciones, ante la parte contraria y ante tu cliente. No utilizarás formulas tortuosas o dilatorias. Repudiarás intransigentemente el cohecho y no violarás el secreto profesional.

X. DIGNIFICA TU PROFESION. Deberás apegarte permanentemente a los más exigentes principios jurídicos y éticos que rigen la abogacía. Que jamás te sea imputable el sufrimiento de persona alguna. Que nadie te reproche atentar contra los derechos del hombre.⁴²

Con lo anterior se trata de caracterizar el quehacer del litigante o postulante del derecho; mostrando algunas carencias y fortalezas, sin embargo, no debe olvidarse que el desempeño del jurista de esta época rebasa el campo del litigio, como se verá en las demás actividades que, potencialmente, se atribuyen al profesional y al científico del derecho.

5.3.2 La administración de justicia

La función judicial o judicatura, esta prevista en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los artículos 95 fracción III y en el 100 segundo párrafo, como facultativa para personas que tengan en su haber un título de licenciado en derecho. Es decir, el poder judicial debe estar siempre en manos de juristas, quienes tienen bajo su responsabilidad la administración de justicia y el equilibrio en el ejercicio de los poderes que integran al Estado y de las relaciones de éste con los particulares.

Los juzgadores deben afrontar el problema de asignar significado al lenguaje con que se expresan las normas que ellos están obligados a aplicar según las reglas de reconocimiento del sistema jurídico. Por tanto, deben conocer la ley y aplicarla a los asuntos que son de su competencia. Sin embargo, debe reconocerse que en la impartición de justicia no se cuenta siempre con los mecanismos idóneos para dar

⁴² ARELLANO García, Carlos. "Postulados del Abogado", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986). pp. 11-12.

respuesta a los reclamos de la sociedad. En algunos tribunales se dictan fallos con ignorancia o parcialidad; se desarrollan con lentitud los procesos de que conocen; se actúa con proceder irregulares que no son sancionados; se carece de elementos materiales y técnicos para desempeñar adecuadamente sus funciones; se alientan juicios notoriamente improcedentes y costosos para toda la sociedad; y, se impide la adecuada ejecución de las sentencias dictadas.

En contraste, se ha llegado a concebir la jurisdicción como una función soberana, desempeñada por personas que deben reunir los mejores atributos de honradez (ello antes que nada), vastos conocimientos *jurídicos* y experiencia judicial para componer de manera *imparcial* y hasta neutral, justa (no sólo legal) y *pacífica* los litigios que ante ellos se plantean. Debe conocer tanto la fijeza de la norma como su ductilidad para aplicarse a los casos previstos, y las soluciones que proceden a cada uno, individualizándola, a partir de establecer principios al concatenar una serie de normas lógicamente relacionadas entre sí, haciendo uso de la abstracción lógica y fundado en los datos que el propio derecho positivo le ofrece, con objeto de integrar una solución a aquellos casos para los cuales no existe una hipótesis directa en el texto de la ley. La ductibilidad de la ley sustituye a la rigidez de esta y es consecuencia de la expresión, en términos generales, de la conducta normal, estandarizada, de una persona en circunstancias regulares, lo que le permite al juzgador adaptar esta medida a cada caso particular. El ejercicio del poder discrecional que asiste al juzgador, le lleva a determinar, entre los intereses que están en juego, cuales son los más dignos de protección.

Una actividad trascendente que desarrolla el poder judicial es la de interpretar la Constitución Política, requiriendo para ello de contar con una especial sensibilidad axiológica, entendiendo que los preceptos que la integran contienen principios genéricos, por lo que el juzgador debe integrar el ordenamiento jurídico siguiendo los dictados del espíritu que imperaba en el constituyente que elaboró, discutió y aprobó la norma fundamental. Otra función importante es la de control constitucional, de la que se deriva un poder otorgado a los juzgadores para vigilar el equilibrio de poderes, frenando los abusos o desviaciones en que incurra alguno, frecuentemente se refiere al ejecutivo que hace uso de la fuerza en forma irrestricta; su objeto es velar por los derechos fundamentales de los gobernados y de los otros poderes.

En las diversas funciones que realiza el poder judicial, se encuentra presente la teoría positivista del arbitrio judicial, que dice que cuando una causa no esta regida por una norma preestablecida, el juez debe fallar mediante el ejercicio de su arbitrio para decidir el caso mediante lo que representa una nueva norma legal. Esta consideración deja fuera a aquella que concibe la aplicación del derecho como una *subsunción* del hecho bajo la norma legal, operación que se traducía en un silogismo, en el que la premisa mayor es la ley, la menor el hecho, y la conclusión la sentencia del juez, tesis aceptada por los abogados procesalistas pero que a la fecha no puede ser acorde con la realidad, puesto que se refiere solamente al final de un largo y complicado recorrido

mental y físico que rebasa la subsunción lógica. El caso, en muchas ocasiones, cada vez más frecuentes, puede quedar subsumido en varias normas, diferentes y contradictorias, y no sólo en una, además de que a veces no existe la norma jurídica idónea aplicable a dicho caso.

Esta situación conduce a reconocer la validez de la jurisprudencia judicial, que es la interpretación firme, reiterada y de observancia obligatoria, que emana de las ejecutorias pronunciadas por la Suprema Corte de Justicia, cuando esta funciona en pleno o por salas, así como por los tribunales colegiados de circuito. En el sistema jurídico mexicano existen otros tribunales investidos de facultades legales para integrar y sentar jurisprudencia, como: el Tribunal Fiscal de la Federación, el Tribunal de lo Contencioso Administrativo y el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, aún cuando dicha jurisprudencia no sea de observancia general, sino de obligatoriedad restringida por exclusividad, es decir, aplicable solamente ante dichos tribunales.

Como se observa, el juzgador ha dejado de ser solamente un órgano de aplicación de la norma preestablecida para convertirse, en la aplicación de dicha norma, en un creador de normas jurídicas. Con esta actitud, es importante reconocer su actividad colegislativa, al tener la capacidad, jurídica y personal, de presentar iniciativas para modificar los ordenamientos que se vinculan con su función ante los órganos superiores del Poder Judicial, con objeto de sentar jurisprudencia. Le asiste, asimismo, el derecho para emitir puntos de vista con relación a los ordenamientos jurídicos que formulen otras instancias y que se vinculen con su actividad jurisdiccional, por ser el poseedor del conocimiento teórico y práctico necesario para vincular la norma con el hecho.

Todo lo que se ha expresado en este apartado, debe conducir a señalar la necesidad de contar con un régimen jurídico donde la calidad de los juzgadores y sus resoluciones estén por encima de toda sospecha. Sin embargo, vemos que no es así, existe incertidumbre ante la presencia de normas inadecuadas y rezago en la actuación judicial, lo que afecta el desarrollo del país y las relaciones jurídicas entre las personas.

El avance en la modernización del marco jurídico se ha hecho manifiesto durante los últimos años; sin embargo, aún hay rezagos que imposibilitan la plena seguridad jurídica. Aún tienen vigencia normas que han sido rebasadas por el transcurso del tiempo y las condiciones actuales del desarrollo social, y el funcionamiento del sistema de justicia propicia la aplicación oscura e inoportuna de la ley; precisamente por esto, debe pugnarse por una actualización constante de la normatividad y de los juzgadores, buscando salir de la antigua formalidad jurídica y el mejoramiento integral del ser y hacer del Poder Judicial. Abatir los tiempos y los costos de los procesos judiciales es, y seguirá siendo, una meta que debe perseguirse para beneficiar a los justiciables, pero también a los propios tribunales.⁴³

⁴³ En diciembre de 1994 se presentó una iniciativa que el Congreso de la Unión y las legislaturas de los estados enriquecieron y aprobaron. Con ella se reformaron diversas disposiciones constitucionales con el objeto de modificar la integración de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y prever nuevos mecanismos para la designación de sus integrantes; limitar la duración de sus miembros en el ejercicio del cargo para propiciar la

“En este mundo no hay más que una raza inferior: la de los que consultan antes que todo su propio interés, bien sea el de su vanidad, o el de su soberbia, o el de su peculio; ni hay más que una raza superior: la de los que consultan, antes que todo, el interés humano,” dice Martí⁴⁴, y el camino de los juzgadores debe tender hacia ser una raza superior. En este sentido, los juzgadores deben ejercer su derecho a denunciar aquellas normas legales que infrinjan los principios fundamentales del derecho, además de que en su actuación no deben tomarlas en cuenta al determinar la situación jurídica del sujeto involucrado en dicho supuesto. El propio Martí, dice que “Sólo sirve dignamente a la libertad el que, a riesgo de ser tomado por su enemigo, la preserva sin temblar de los que la comprometen con sus errores”.⁴⁵

A la justicia, el único camino que lleva es el del amor, no el de la fuerza. El abogado y el juzgador que quieren ser justos solamente tienen este camino, puesto que si su materia de trabajo es el hombre, tienen que conocerlo, y la mejor manera para acercársele es amándolo, para poder representarlo y juzgarlo, según sea el caso, aunque por su conducta parezca indigno de ser amado, ya que el juicio de ambos debe fundarse en lo humano, más que en otras situaciones. Nuevamente, dice Martí: “He aquí la ley suprema, legislador de legisladores y juez de jueces: la conciencia humana”⁴⁶.

Se deben reconocer las situaciones problemáticas que vive el juzgador en su desempeño profesional, destacándose que no existe una carrera universitaria que los forme para dicho ejercicio profesional, por lo que debe recurrirse a otro tipo de medios, como la experiencia en el litigio, la recomendación y otros, aún cuando recientemente se ha iniciado un proceso de contratación previa capacitación en los propios tribunales o mediante examen de méritos y conocimientos; la remuneración es baja; la carrera judicial se ha convertido en un mito para la mayoría; existen presiones económicas y políticas; se presenta una visión antagónica con los postulantes; falta colaboración de los auxiliares judiciales; y, se carece de recursos técnicos, tecnológicos y materiales adecuados. Si no se abaten estas limitaciones, difícilmente podrá lograrse que el juzgador se convierta en el director del proceso judicial, en un servidor público activo y dinámico que conduzca a las partes en la búsqueda de soluciones justas a los conflictos.

La sentencia, en este sentido, debe ser entendida como la expresión de una convicción lograda no sólo a base de conocimientos jurídicos, sino también, y quizá en

renovación de criterios; dotarla de nuevas y trascendentes competencias a fin de constituirla en un auténtico tribunal constitucional; crear un órgano especializado para que la administración del Poder Judicial de la Federación sea suficiente y autónoma; y sentar las bases para extender y consolidar la reforma del sistema de impartición de justicia en las entidades federativas.

Con dicha reforma, se promueve una mejor independencia del Poder Judicial, dotándolo con mecanismos efectivos de control sobre los actos de autoridad y con las facultades para sancionar las infracciones a la ley y el abuso de poder.

La reforma emprendida por el Ejecutivo Federal amplió las facultades para que la Suprema Corte de Justicia de la Nación decida sobre la constitucionalidad de las leyes y resuelva controversias entre los distintos órdenes de gobierno. Por primera vez en nuestra historia se cuenta con un procedimiento para que un estado o un municipio cuestionen la constitucionalidad de una disposición que los afecta. Asimismo, las reformas constitucionales incorporan cambios para mejorar la procuración de justicia y la seguridad pública. *PLAN Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México. Poder Ejecutivo Federal- SH y CP. 1995. pp. 25 y 58.

⁴⁴ *Op. Cit.* p. 73.

⁴⁵ *Ibid.* p. 60.

⁴⁶ *Idem.* p. 77.

mayor medida, a través de valores, actitudes, ideologías, creencias, que se filtran inevitablemente en la decisión del juez, ya que éste es un hombre que vive en situaciones históricas concretas y participa de actitudes e ideologías, de las cuales no se puede despojar, mecánicamente, al momento de formar su decisión sobre el conflicto.

A todas luces resulta recomendable adoptar un criterio para seleccionar, a nivel nacional, a los servidores de la administración de justicia, dejando atrás lo político y el nepotismo, fundado en aspectos académicos y técnico-jurídicos para el ingreso, la promoción, la permanencia y el retiro. Además, es conveniente instrumentar, a partir de planes y programas previamente establecidos, cursos y actividades de capacitación y actualización continua, considerando la asistencia, aprobación y vinculación en el desempeño profesional para efectos de la carrera judicial, cuya evaluación deberá fundarse en criterios de excelencia, objetividad, imparcialidad, profesionalismo e independencia.

Para concluir el apartado, debe reconocerse que los juristas académicos se encuentran, en varios sentidos, en mejores condiciones que los juzgadores para encarar consideraciones de filosofía política y moral de las que pueden inferirse para resolver los problemas axiológicos que se enfrentan en la tarea jurisdiccional; los teóricos del derecho no están constreñidos por la necesidad y urgencia de resolver casos concretos, por lo que es mayor su oportunidad para desarrollar especulaciones generales, buscando sus consecuencias tanto en relación a casos reales como hipotéticos. Una sentencia judicial, en consecuencia, no puede convertirse en un tratado que desarrolle exhaustivamente la fundamentación de los principios valorativos que subyacen a la decisión de aplicar cierta norma jurídica, asignarle determinado significado, o dar al caso cierta solución que no está impuesta por el orden jurídico, mostrando las implicaciones de esos principios en áreas ajenas al caso que debe resolverse. Sin embargo, en la tarea del juzgador deben intervenir ambas orientaciones, ya que aún cuando no escriba dicho tratado, se supone que en su formación académica, en la capacitación y actualización para el desempeño de su trabajo, y en este mismo, ha hecho acopio de la teoría y de la experiencia práctica, conjugando sobre su persona la praxis jurídica.⁴⁷

⁴⁷ Los siguientes textos ofrecen mayor información respecto a la administración de justicia: ACOSTA Romero, Miguel. "La importancia del Derecho y las perspectivas que tiene su estudio en la actividad humana y la función que el abogado debe desempeñar en la sociedad", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXIII), Núms. 127, 128, 129, enero-junio, 1983). p. 18; NINO. *Op. Cit.* p. 92; PLAN Nacional de Desarrollo... *Op. Cit.* pp. 137, 160 y 161; FLORES García. "El Derecho Procesal y...". *Op. Cit.* p. 179; BADENES Gasset. *Op. Cit.* pp. 333 y 356; FIX-Zamudio, Héctor. "Función del poder judicial en los sistemas constitucionales latinoamericanos", en KAPLAN, Marcos. *Estado, derecho y sociedad*. México. UNAM. 1981. pp. 108-110, 113-114, 126, 128 y 133-134; DWORKIN. *Op. Cit.* pp. 101 y 106; LARA Sáenz. *Op. Cit.* pp. 71-72; FIX-Zamudio. *Metodología, docencia e...* *Op. Cit.* pp. 235 y 390; MARQUEZ Piñero. *Op. Cit.* p. 143; HART, H. H. A. "El positivismo y la independencia entre el Derecho y la Moral", en DWORKIN. *Op. Cit.* pp. 51 y 63; OVALLE Favela, José. "Sistemas jurídicos y políticos, proceso y sociedad", en KAPLAN. *Op. Cit.* p. 163; CONSTITUCION Política de los Estados Unidos Mexicanos. 120ª ed. México. Porrúa. 1997. pp. 78-100; CARVAJAL Contreras, Máximo. "Cuarto informe de actividades", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 201-202, mayo-agosto, 1995). p. 441; KAPLAN, Marcos. *Op. Cit.* p. 11; EISENMANN, Charles. "Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del Derecho", en WITKER V. *Antología de...* *Op. Cit.* p. 13; e HINESTROSA. *Op. Cit.* p. 56.

5.3.3-La administración pública

En las facultades y escuelas de derecho se forman profesionistas que, durante su etapa estudiantil o a su egreso, prestarán sus servicios en diferentes esferas de la administración pública. Los cargos que pueden ocuparse, van desde los de nivel técnico, las jefaturas de departamento, direcciones, secretarías de Estado, sindicaturas, regidurías e incluso, como titulares del gobierno municipal, estatal o federal entre otros.

Sin embargo, es el ámbito de la procuración de justicia uno de los más importantes dentro de la administración pública. Como parte del ámbito de justicia penal, se le adjudican al Ministerio Público muchos de los problemas que existen en la materia; por ejemplo, es del dominio público el decir que los atentados más graves contra el Estado de derecho y la frustración de la población ante el creciente ambiente de inseguridad, son debidos a la impunidad existente en el ámbito penal de la procuración y la administración de justicia. Frecuentemente se reitera el crecimiento de la ola delictiva, la deficiente averiguación y persecución del delito, los defectos en la integración de la averiguación previa, el retraso en el cumplimiento de las órdenes de aprehensión, la falta de seguimiento adecuado de los procesos, el rezago en el conocimiento y resolución de los juicios y la conducta de solapamiento y protección de los presuntos, y en ocasiones consumados, delincuentes de parte de los integrantes del Ministerio Público, son problemas que el ciudadano padece y atribuye al funcionamiento inadecuado de la justicia penal, destacando la presencia de la procuración de justicia en ellos.

En sentido contrario, los integrantes del Ministerio Público argumentan que su labor esta impregnada por situaciones problemáticas como la falta de personal, la deficiente preparación del propio personal, la complejidad derivada de la poca claridad de las normas penales, la intervención de instancias como las comisiones de derechos humanos, nacional y estatales, que tutelan y protegen la conducta delictiva, los bajos salarios y la carga de trabajo excesiva. Todos estos factores inciden en la impunidad de que gozan los delincuentes, pues bloquean la actuación del personal adscrito al Ministerio Público y detienen su participación pronta y expedita en la persecución del delito, en sus dos modalidades: como investigador y como adscrito.

La persecución del delito, el ejercicio de la acción penal y la protección de los derechos de la sociedad, como tareas que le compete cumplir al Ministerio Público, son atribuidas al titular y su cuerpo legal, que debe estar constituido por personas que posean formación en el campo del derecho.

Su intervención profesional, la desarrollan los juristas del Ministerio Público en dos vertientes: en la fase de averiguación previa, tiene como objeto la persecución e indagación del delito, debiendo proporcionar, con auxilio de la policía judicial y otros elementos adscritos a la esfera de la procuración de justicia y, en su caso, de otras áreas

de la administración pública o particulares, los elementos necesarios para proceder a la consignación del presunto delincuente o a dictar su libertad por falta de elementos. La otra fase se refiere a la actuación del Ministerio Público como adscrito a los juzgados penales, donde asume el papel de defensor de la víctima presunta en el ejercicio de la acción penal.

La intervención del Ministerio Público no es solamente en asuntos de índole penal, también lo hace en materia civil, familiar y mercantil, entre otros. Su importancia es de verdadera relevancia en la sociedad contemporánea.

El Procurador General de Justicia, titular Supremo del Ministerio Público, es el abogado de la Nación o de una entidad federativa, según sea el caso. En el desempeño de su función, funge como consejero jurídico del gobernante, vigila la creación, adecuación y modificación de la normatividad y es el representante legal del titular del Poder Ejecutivo. Para el cumplimiento de sus funciones cuenta con asesores expertos en derecho, quienes le auxilian, le asesoran y realizan estudios técnico jurídicos sobre los asuntos que se les encomiendan.

Por la importancia social que se reconoce al Ministerio Público, es importante que el Estado mexicano adopte medidas profundas para que la procuración de justicia sea eficiente, pronta y expedita, en la satisfacción de los reclamos que le formula la población y sea un auténtico coadyuvante para el establecimiento y fortalecimiento del Estado de derecho. Una medida que parece conveniente implementar, es el otorgar independencia al Ministerio Público respecto del Poder Ejecutivo, separando las facultades de asesoría y representación del gobierno, de la representación social y la persecución del delito, ya que estas dos últimas funciones requieren de autonomía. La institución encargada de la procuración de justicia y los órganos que la constituyen, al gozar de autonomía, estarán en mejores condiciones para ser auténticos vigilantes de la legalidad y persecutores del delito.

Cualquier intento que se realice para mejorar la labor del Ministerio Público, como instancia responsable de la procuración de justicia, hará que los ciudadanos recobren la confianza y credibilidad en esta institución y en sus integrantes, servidores públicos comprometidos como auténticos representantes de la sociedad y facilitadores para el cumplimiento de la ley y del ejercicio de la acción penal.⁴⁸

5.3.4 La planeación

Una tarea que debe de cumplir el jurista moderno y que, en nuestra opinión ha sido descuidada o poco atendida, tanto en la formación universitaria como en el propio campo laboral, es la que se refiere a la integración del profesional del derecho en

⁴⁸ Vid. MARTINEZ Pichardo, José. *La docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, Méx. UAEM-Cuadernos de Investigación No. 13. 1985. p. 165; *PLAN Nacional de...* Op. Cit. pp. 21, 26 y 30; ACOSTA Romero. Op. Cit. p. 18; FLORES García. Op. Cit. pp. 164-165; EISENMANN. Op. Cit. p. 148; y, FIX Zamudio. "Función del..." Op. Cit. p. 135.

cuerpos interdisciplinarios cuya finalidad sea la de elaborar planes, programas y proyectos tendientes a proyectar el desarrollo nacional, tomando como vía de enlace a la planeación, previo proceso de evaluación, ya sea en un ámbito sectorial, local, regional o nacional. Esta tarea regularmente se ha destinado a otros profesionales; sin embargo, la función del abogado es concomitante a las necesidades normativas que le expresan los planificadores al tratar de establecer el marco legal subyacente.

Para desarrollar esta función, es importante modificar los programas de algunas asignaturas del plan de estudios para la formación de profesionales del derecho o, de ser necesario, incluir asignaturas que tengan como fin promover el trabajo grupal interdisciplinario. Además, el profesional del derecho debe mostrar una actitud abierta al intercambio de ideas, a la evaluación, a la proyección y, como resultado final, a la previsión legal.

5.3.5 Organización y coordinación grupal

La tarea de organizador social es, también, una función relevante en el quehacer de los juristas, principalmente para aquéllos que pretenden desarrollarse en la política como campo profesional. Estos juristas están obligados a investigar, transmitir y difundir el conocimiento jurídico, sus principios y sus instituciones, así como los ordenamientos que integran el sistema jurídico; deben poseer un alto nivel cultural y jurídico, que les permita establecer una visión integral del derecho y sus relaciones. Su conocimiento deben enfocarlo hacia el mantenimiento y el aseguramiento de las relaciones de solidaridad y de convivencia armónica entre los integrantes de los grupos a que se dirijan, al respeto de las instituciones y la realización de las políticas que tiendan hacia la justicia -económica, social, cultural y jurídica-.

Deben poseer y ejercitar una conciencia social como agentes de cambio en beneficio de la colectividad, haciendo uso del sentido de responsabilidad y solidaridad, por medio del ejercicio y aplicación del derecho, en aras de hacer reales, mediante su propia convicción y la que logren despertar en los demás los principios de justicia, libertad y democracia, presupuestos fundamentales para la convivencia social. Como expertos del derecho, deben propiciar y proponer los cambios estructurales que requiere el pueblo.

Su actuación en este campo es de un líder social, de un dirigente con capacidad para formular políticas orientadas al cambio. Un buscador y, sobre todo, un promotor y constructor de las transformaciones sociales. Para ello, deberá estar en relación activa con otros profesionistas que, como él, visualicen y estén comprometidos con el cambio social, puesto que este no podría hacerse en un sólo campo del conocimiento, es multidisciplinario.

Nuevamente, sin embargo, debe reconocerse que no hay formación curricular para desempeñar esta tarea. Ante esta realidad, debe afirmarse que: sobre la tierra no hay

más que un poder definitivo: la inteligencia humana.⁴⁹

5.3.6 La docencia

En este apartado solamente se harán algunas apreciaciones generales sobre esta parte del hacer jurídico, puesto que en el capítulo 6 se realizará un estudio más exhaustivo al respecto.

De inicio, debe decirse que toda profesión, por su naturaleza social y aplicativa, esta integrada por dos niveles: uno, que corresponde a los mecanismos y fundamentos de producción del conocimiento (llamado ciencia básica o disciplina teórica), y otro que se vincula a su aplicación social (llamado ejercicio profesional), y que ambos niveles concurren cuando se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso del derecho. La licenciatura como nivel de estudios, presuntamente capacita para el ejercicio profesional, pero no cubre las necesidades de la investigación científica, ni las de la docencia, actividades que tienen una importancia elevada.

Es conocida la carencia de personal debidamente capacitado para realizar la docencia, situación que se convierte en uno de los obstáculos principales para la adecuada formación del jurista. Los docentes carecen, en su mayoría, de conocimientos disciplinarios, pedagógicos y didácticos adecuados para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Se muestran atrasados en el conocimiento de la disciplina, no ocupan o lo hacen raquíticamente, recursos didácticos, desconocen los postulados de las corrientes pedagógicas y creen que sólo basta con poseer un título profesional para poder enseñar derecho.

Institucionalmente, se observa la ausencia de proyectos permanentes y con la suficiente solidez para formar recursos humanos aptos para la docencia, así como para atraer a nuevos elementos a la tarea docente. Esta situación provoca improvisación, saturación en la carga de trabajo y, por tanto, ineficacia en la labor docente.

La concepción del científico del derecho formado en las aulas universitarias nos conduce a pensar en un estudiante y un profesional poseedor de un apoyo científico sólido, aunado a la comprensión de su entorno social y al papel que el derecho desempeña dentro de él, por lo que debe estar comprometido para realizar tareas de docencia e investigación, para compartir su conocimiento con otros en la formación de nuevos recursos humanos.

Subsanar estas deficiencias es una tarea que le compete desarrollar al docente en el campo del derecho. Por ello, no queda más que reconocer su valía en la formación jurídica, puesto que la docencia no es un deporte, sino una profesión a la que hay que

⁴⁹ MARTI. *Op. Cit.* Para incrementar la información sobre la función de liderazgo social del abogado, se recomienda consultar a: GARCIA Rosas. *Pedagogía y...* *Op. Cit.* p. 117; AZUA, Sergio. *La enseñanza activa y la formación del abogado. El método de seminarios.* San Luis Potosí, México. UASLP. 1984. p. 9; HINESTROSA. *Op. Cit.* pp. 59-60; y, WITKER V. *Metodología de...* *Op. Cit.* p. 123.

dedicar la mayor parte de la vida. Se reconoce, no obstante, que la dedicación a esta actividad no es altamente reductible en lo económico, ni tampoco goza de mucho prestigio social, como ocurre en otras actividades que se consideran muy atractivas; sin embargo, el contacto permanente con los estudiantes, la contribución en la conformación de su carácter y su saber, la posibilidad de dedicarse al trabajo científico y de realizar obras intelectuales y humanas, le otorgan a la vida académica un gran poder de seducción, por lo pronto, para quien tenga en alto esos valores y esas retribuciones espirituales.

La remuneración que percibe el docente no es sino algo simbólico, si se le compara con los ingresos que obtiene el jurista en otras actividades, por lo que los docentes en el campo jurídico son inestables y no dedican la mayor parte de su tiempo a enseñar, sino sólo el que les queda libre, repercutiendo esta situación en la deficiente preparación personal y de los estudiantes.

Los juristas deben tener plena conciencia de la realidad social en que están inmersos, con capacidad para protagonizar activamente los cambios sociales y construir una estructura normativa justa, que garantice la libre afirmación de la persona humana para servir a la comunidad. Las facultades y escuelas, por medio de la docencia y actividades afines, deben proporcionar los recursos y los medios para lograr estos atributos, determinando y haciendo uso de las teorías, los métodos y las técnicas adecuadas, resaltando la inclinación por el trabajo sistemático, la sensibilidad moral y el carácter productivo.

Se debe formar a los juristas, no instruirlos, puesto que es más importante la formación para el desempeño en el amplio campo profesional que llenarlos de información sobre la norma, aún cuando tampoco se debe prescindir de ella; se debe contribuir a desarrollar y fomentar la personalidad del jurista resaltando su interés por la cultura, por el ejercicio profesional y por la ciencia. Más que impartir demasiadas asignaturas, se debe enseñar la metodología para que se acerque al conocimiento; infundirle vocación para la profesión e interés por la ciencia del derecho, en un marco de participación grupal y no de egoísmo individual.

La docencia debe orientarse a mostrar lo siguiente: a) El espíritu y el sentido fundamental del derecho; b) La sistemática del derecho vigente; c) La conexión del derecho con otras áreas del conocimiento; y, d) Las teorías, los métodos y las técnicas del derecho. Más que una cátedra de metodología del derecho, necesaria indiscutiblemente, se requiere formar una mentalidad metodológica en todas las asignaturas. Como alternativas que han de atender las escuelas y facultades de derecho, se encuentran las siguientes:

- a) Propiciar el estudio del derecho unido a las disciplinas filosóficas, morales, económicas y sociales.

- b) Promover los estudios comparados.
- c) Relacionar constantemente el dogma jurídico y los hechos sociales, la doctrina y la práctica, con objeto de familiarizar al estudiante con la praxis jurídica.

La enseñanza-aprendizaje del derecho debe estar investida de dos características, indisolubles entre sí, la teoría y la práctica. Este doble carácter implica, para el docente, la concurrencia deseable de la investigación, la práctica profesional y la docencia. Quién posea en su hacer las tres actividades, estará apto para ser un buen formador; mientras que el que carezca de alguna de ellas, mostrará sus limitaciones al interactuar con los estudiantes, salvo que la asignatura que imparta sea idónea para su perfil personal. La enseñanza de la norma positiva no constituye únicamente el estudio de ella, incluye también el conocimiento de las normas consuetudinarias, la jurisprudencia y la doctrina; el docente debe estar habilitado para manejar y enseñar todos estos aspectos. El profesor es socialmente responsable de cómo se forma el alumno, por lo que debe mostrar cariño por su tarea como divulgador del conocimiento y formador de hombres.

Debe advertirse, sin embargo, que un profesor demasiado técnico en sus relaciones con los alumnos, generalmente no será entendido por éstos y en cuyo caso será considerado como sabio, pero no como pedagogo. La buena enseñanza se funda en la vocación del profesor, no tanto en la técnica, aún cuando esta es también necesaria. No sólo se debe saber mucho para enseñar bien, también deben tenerse habilidades y aptitudes para ello, además de una actitud apropiada.

El profesor debe constituirse en guía del estudiante, en todos los aspectos que se vinculen con su tarea que como docente le compete cumplir, enfatizando en introducirlo a la cultura general, en la conducta analítica y de solución de problemas, en la reflexión y en el trabajo. No hay peor docente que aquél que duda de su quehacer, que se muestra inconforme y que se avergüenza de la actividad que realiza; sin embargo, si ese comportamiento es para mejorar a partir de la autocrítica, entonces será positivo; pero si es para denostar la profesión docente, no merece continuar dentro de ella.

Es conveniente que el profesor posea concientemente las categorías pedagógicas inherentes a su área de conocimiento y a la asignatura en particular a que se dedica; las direcciones fundamentales del pensamiento pedagógico, así como la estructuración pedagógica mental que subyace a su quehacer profesional, y todos estos aspectos se adquieren mediante la formación, la autoformación y el estudio sistemático. Sin embargo, debe insistirse en que los mejores frutos de la docencia los obtiene el que posee vocación, y si a ello se suma la posesión de recursos pedagógicos y didácticos, los resultados serán cada vez superiores.

Un profesor bien dotado será requerido para ejercer su profesión en las escuelas y facultades de derecho del sector público y del sector privado. La meta que debe perseguirse como profesores es procurar el mejor rendimiento intelectual del estudiante

de derecho, que lo aleje del conformismo y de la mediocridad profesional, así como del pensamiento de que es una actividad encaminada a su enriquecimiento económico fácil y no siempre legítimo. El objetivo primordial es el de perseguir y lograr la excelencia académica, para brindar a la sociedad servidores sociales de buena fe, dotados de saber, lealtad y probidad; con un espíritu y actuación que se fundamente en valores morales jurídicos como son el bien común, el orden social e interhumano, la paz, la seguridad jurídica, la libertad, la igualdad, la equidad, la dignidad humana y el fin supremo: la justicia.⁵⁰

5.3.7 La investigación

Lo referente a esta actividad del jurista se desarrollará con mayor profundidad en el capítulo 7, por el momento solamente se harán unas consideraciones de tipo general.

La formación de recursos humanos habilitados metodológicamente para abordar con seriedad y conocimiento sólido los fundamentos del saber jurídico, señala la necesidad de una formación multidisciplinaria (entendida como la interrelación de una o más ciencias o áreas del conocimiento) y de la interdisciplinariedad (entendida esta como la cooperación entre varias disciplinas, o sectores heterogéneos de una misma ciencia), con el fin de llevar a interacciones reales las diferentes áreas del conocimiento jurídico, para arribar a una reciprocidad de intercambios que den por resultado un enriquecimiento mutuo integrando los métodos y los conceptos que integran el campo del saber humano.

El jurista no puede ser sólo jurista, ni es posible liberar al derecho del íntimo contacto que mantiene con otros campos del saber humano. En la sociedad actual no puede pensarse en una aristocracia de la toga, separando al profesional del derecho de las demás disciplinas que estudian al ser humano.

La investigación es inherente al hacer jurídico, ya que en todo momento se debe indagar, ya sea para integrar un asunto y proveer de elementos al juzgador; para crear una norma o proponer su transformación o para cualquier otra actividad que deba desempeñarse. Por ello, el método y la técnica de investigación deben estar presentes en la formación y en el ejercicio profesional. Sin embargo, la inclinación por la investigación como profesión, se detectará al tener contacto y manejo de las fuentes del conocimiento y no en la memorización de códigos y apuntes, puesto que esto último no conlleva a ninguna actividad creativa, necesaria para la investigación científica.

⁵⁰ VID. MENDIETA y Nuñez, Lucio. *Historia de la Facultad de Derecho*. 2ª ed. México. UNAM. 1997. p. 343; "DECIMATERCERA y décimacuarta audiencias de la Comisión Especial del Consejo Universitario para la Reforma de la Legislación Universitaria". *La Universidad en el Mundo*. (No. Especial 14, junio, 1978). p. 115; AZUA. *Op. Cit.* p. 49; FLORES García. "El Derecho Procesal y..." *Op. Cit.* pp. 125 y 131; *Proyecto Académico del Doctorado en Derecho*. Toluca, Méx. UAEM. 1997. p. 5; FIX-Zamudio. *Metodología, docencia e...* *Op. Cit.* pp. 119 y 396; FLORES García. "Evaluación de los..." *Op. Cit.* pp. 167 y 179; HINESTROSA. *Op. Cit.* pp. 55 y 56; BADENES Gasset. *Op. Cit.* pp. 403-414; EISENMANN. *Op. Cit.* p. 14; MOLINA Piñeiro, Luis. "Docencia e investigación en el posgrado de la Facultad de Derecho". p. 48; y "DECLARACION de Guadalajara. ANFADE", en *Boletín de la Facultad de Derecho*. (No. 145, 1º de nov., 1997). p. 4.

La investigación es desarrollada por todos aquellos que realizan una actividad jurídica, esto es, el juzgador, el administrador, el servidor público, el legislador, el litigante, el docente y, obviamente, el investigador. No obstante, conviene señalar dos tipos de investigación en este contexto: una, es la investigación personal, que persigue fines individualizados, concretos y de utilidad solamente para el que investiga; y, otra, de índole académica, de orden institucional, encaminada a la generación de conocimiento jurídico nuevo y dentro de una instancia orgánica regida por planes, programas y evaluaciones. Esta segunda modalidad es conocida como investigación jurídica profesional.

La investigación profesional del derecho no persigue un fin utilitario, ni un objeto práctico que se pone al servicio del saber científico. Lo que busca es la aprehensión de datos para fortalecer el conocimiento sistemático del derecho en su carácter científico y filosófico, por lo que proporciona al sujeto cognoscente las nociones y habilidades necesarias para realizar la indagación, individualización y empleo de las fuentes de conocimiento jurídico.

El método es el camino del conocimiento científico para la búsqueda de la verdad; por lo tanto, comprende la formulación de problemas u objetos de estudio, luego la fundamentación teórica del problema de investigación y, finalmente, su exposición. La técnica, es un modo o un procedimiento de hacer, ejecutar, que auxilia al método para llegar a los fines previstos. Por lo anterior, debe señalarse que el método y la técnica son diferentes, pero inseparables en el proceso de investigación.

La investigación jurídica científica se encuentra indisolublemente ligada al contenido ético del derecho; esto es, considera como temática fundamental la relación existente entre el deber ser de la norma con el mundo del ser impuesto por la realidad circundante. Los productos obtenidos, deben destinarse a la crítica y transformación del marco normativo vigente. Vemos, en este sentido, que la profesión se nutre de la ciencia,⁵¹ puesto que el investigador científico del derecho está preparado para, de ser necesario, atender con un alto nivel de eficiencia tareas como la postulancia, la asesoría, la administración y procuración de justicia, la docencia y, en su caso, la publicación, entre otras.

5.3.8 Otras actividades

Las anotadas en los apartados precedentes son las más representativas actividades que desarrolla el profesional del Derecho. Algunas de ellas se vinculan estrechamente con otras que se enumerarán a continuación y que, en un afán sistematizador, se colocan en un segundo grupo de prioridad.

⁵¹ Vid. *Proyecto académico del ... Op. Cit.* pp. 5-6; BADENES Gasset. *Op. Cit.* p. 30; GRAMSCI, Antonio. *Los intelectuales y la formación de la cultura*. México. Juan Pablos Editor. 1975. p. 13; BASCUÑAN Valdes, Anibal. *Manual de Técnica de Investigación Jurídica*. Santiago de Chile. Edit. Jurídica de Chile. 1961. pp. 35-38; LARA Saénz. *Op. Cit.* p. 224; JALIFE. *Op. Cit.* p. 223; y, GARDUÑO Madrigal, Felipe. "Enseñar e investigar: ¿dos fases de un mismo proceso?", en *La Mora. Organo Informativo de la UAEM.* (Año 3, No. 31, diciembre). p. 11.

- La función de consejero o asesor jurídico, consiste en deducir respuestas ante los planteamientos que les formulan quienes requieren de sus servicios; explica su opinión con respecto a un caso o una norma, especificando el derecho positivo aplicable al caso o el alcance de la norma invocada. Regularmente, omite de su opinión juicios valorativos acerca de la norma, aún cuando puede invocarlos, limitándose a buscar alternativas viables de solución al asunto planteado.

En su hacer, elabora dictámenes, con un criterio de experto fundado en su conocimiento respecto a la materia de que se trate. Su participación puede solicitarse para elaborar proyectos legislativos, para la creación y funcionamiento de organismos públicos, de empresas privadas y otras funciones análogas.

- El notariado, consiste en dar fé de actos jurídicos que ante él se celebren, primordialmente. Hace constar hechos y actos jurídicos a los que los interesados deben o quieren darles autenticidad legal. Cuenta con autorización oficial para intervenir en la conformación de tales actos o hechos jurídicos, revistiéndolos de la solemnidad y la forma previstas por la ley, en su calidad de jurista, además de poder resguardar el documento notarial o medio objetivo, como el objeto material y contenido de su función.

- La función legislativa también es ejercida, ocasionalmente, por abogados. Comunmente la tarea se desempeña en forma indirecta, al fungir como asesor o como personal adscrito a dependencias de la administración pública o en despachos privados, que tienen bajo su responsabilidad preparar los documentos de trabajo de los legisladores.

El término legislador se entiende, en su acepción amplia, como creador de reglas de derecho; sin embargo, esta situación no se da en la práctica y permite entenderse como el que aprueba las normas de derecho. En la realidad parece más bien que es el Presidente o los gobernadores quienes legislan y los legisladores quienes aprueban las propuestas que se les presentan, previo análisis y discusión.

Como corolario del capítulo, debe indicarse que en el campo del derecho, como profesión y como ciencia, unidos o separados, hay mucho quehacer y que los juristas deben dar respuesta a los reclamos de la sociedad transformando su formación y su hacer. Que el derecho no puede concebirse en una acepción pura, alejada del acontecer social, por lo contrario, es éste y la moralidad, implícita en los principios generales, lo que le da vida, lo que lo hace dinámico y que requiere ser estudiado para buscar congruencia entre la teoría y la práctica, conformando la praxis jurídica como alternativa viable para el desarrollo del país y de los hombres.

Capítulo 6

LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Sólo la crítica que se convierte en praxis escapa a la utopía al tiempo que se encamina hacia ella. Para esa praxis no existen recetas. Cada maestro, cada clase, cada centro de enseñanza, cada sociedad, deben aportar su esfuerzo en función de sus problemas y sus posibilidades. Sólo este esfuerzo común de transformación social, puede conseguir que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo personal y social...

JESUS PALACIOS.¹

En las universidades públicas debe tomarse conciencia acerca de la necesidad de investigar los problemas de la educación superior, destacando lo referente a los procesos de formación de recursos humanos, puesto que si éstos no se estudian y resuelven desde el interior de las propias universidades, se abrirán las puertas para que las soluciones sean impuestas desde el exterior. Entiéndase esta reflexión como una voz de alarma que pretende remover la esencia de la universidad pública: su función crítica, a la vez que promotora de los cambios que deben realizarse en la sociedad.

Corresponde a la universidad la indagación de los problemas que aquejan a la sociedad, así como proponer e instrumentar posibles soluciones. Uno de sus fines intrínsecos es, en palabras de Gramsci:

...lograr una transformación del hombre que haga de él un verdadero hombre. Y ello será posible cuando mediante y tras las transformaciones económicas y sociales absolutamente necesarias en el seno de la sociedad, cada uno de los miembros se haya convertido en un ser plenamente consciente, culturalmente formado, que domine, si no todos, si los fundamentos generales y esenciales de las conquistas de la ciencia; es decir, cuando todos los hombres sean, en verdad, y no en el sentido exclusivista que la sociedad actual impone, intelectuales.²

Es en esta vertiente donde se presenta el quehacer y el compromiso de los académicos universitarios; es decir, de los que profesan las dos profesiones académicas por excelencia: la docencia y la investigación o viceversa. Existe pues una distinción entre los términos docente y académico. Tal distinción no sólo se refiere a un calificativo, sino a la identificación de un sujeto con funciones y tareas diferentes; en tanto que el docente sólo se refiere al sujeto que encuentra en el interior de las

¹ *La cuestión escolar*. Barcelona, España. Ed. Laia. 1989. pp. 646-647.

² GRAMSCI, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México. Grijalbo. 1967. p. 7.

instituciones sus referentes básicos de interés, ingreso y prestigio, el académico establece relaciones laborales que tienden al tiempo completo en las instituciones, y sus tareas no se reducen a la impartición de clases, sino que abarcan otras actividades asociadas a la docencia, principalmente en lo que se refiere a la investigación.

No existe, sin embargo, una conceptualización homogénea de la noción de académico. Es un concepto polisémico que incluye la idea de docente, científico, intelectual e investigador, entre otros. Sin embargo, con los caracteres generales de docencia e investigación, se pretende homogeneizar a una población diversa en extremo que, además, realiza una gran variedad de actividades.

El presente trabajo, una vez hecha la diferenciación, pretende abordar por separado, en primera instancia, cada una de estas profesiones académicas para, en segunda instancia, mostrar una inclinación específica hacia su vinculación inseparable. En este capítulo se abordará lo referente a la docencia, en el siguiente la investigación, y en el último su integración. Sin embargo, debe advertirse desde ahora, no es necesario esperar a ver cada uno de los capítulos mencionados para encontrar elementos vinculatorios en cada uno de ellos.

La docencia es fin y función de cualquier universidad, esta implícito en su quehacer constitutivo, históricamente determinado. Por tanto, debe ser considerada como un objeto de estudio, al permitir investigar sus dimensiones, características, potencialidades y resultados. Cuando esta función es considerada como objeto de investigación se posibilita la experimentación y la búsqueda de alternativas e innovaciones en los sistemas de enseñanza, a la vez que facilita el establecimiento de vínculos entre docencia e investigación.

El viejo profesor universitario, aquél que simbolizaba a la educación liberal y el cultivo desinteresado del saber ha desaparecido prácticamente del ámbito universitario. La enseñanza dejó de ser un ejercicio que sólo redituaba prestigio para convertirse en una actividad profesional. En la universidad actual se encuentra un nuevo actor social, inexistente antes, llamado académico profesional.

Esta realidad permite rechazar aquellas viejas ideas que consideraban a la docencia como un oficio o una semiprofesión, y al educador como artesano, artista o técnico, puesto que el nuevo docente es, o debe serlo, todo eso al mismo tiempo al concebirse como un profesional de la enseñanza.

Se reconoce, no obstante, que aún existen comunidades docentes donde los educadores son relegados a un papel secundario, meramente operativo y excluidos de la información, el conocimiento, el debate y la toma de decisiones en torno de los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación como un todo, y eso es una actitud regresiva, que esta en contra de la transformación educativa de la sociedad. También es regresivo el que los docentes no sean retribuidos adecuadamente,

que se les exija mayor calidad y tiempo de dedicación al desempeño de sus labores y no se les retribuya como profesionales auténticos; se niega, incluso, el reconocimiento al trabajo adicional que un profesional de la docencia debe ocupar para cumplir adecuadamente, como serían preparar las clases, corregir y evaluar trabajos, orientar a los alumnos fuera de clases y atenderlos individualmente, vincularse con la comunidad, investigar y continuar estudiando y perfeccionándose de manera permanente, todas estas acciones que son realizadas por el docente profesional. En sentido inverso, el docente que es mal pagado debe recurrir a otros empleos para percibir ingresos adicionales, ésta insatisfecho laboralmente, baja su autoestima y siente una baja estima social, se ausenta de su centro de trabajo y dedica menor tiempo del contratado a la instrucción, a los alumnos, a la preparación de clases y a su propia formación, deteriorando la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Debe reconocerse que aún cuando no existe una relación directa entre salario y rendimiento del docente, se considera que un salario digno es una condición necesaria, no la única, para el mejor desempeño del docente.³

Lo que no es discutible es que la calidad de los procesos educativos y sus resultados depende, en buena medida, de las cualidades y de la capacidad del personal académico, de su nivel de compromiso y participación en las tareas institucionales, así como de las condiciones materiales de trabajo y del ambiente académico que les permita un buen desempeño de sus actividades. La educación superior y los profesores que la sustentan, forman parte del mismo contexto por lo que deben estar integrados en el análisis de la problemática actual y en cualquier escenario que se desee en el futuro. Las transformaciones cualitativas que requiere la educación superior serán posibles si se atiende de manera integral la problemática de los docentes y su formación.

La educación superior encuentra en el personal académico a los actores que dan movimiento, significado y dinamismo a la función de docencia y representan el potencial para fortalecer el desarrollo científico y cultural del país. Los docentes, con su trabajo cotidiano en las aulas, su participación en tareas de planeación curricular y la gestión que realizan con los órganos colegiados, le dan forma, orientación y contenido a este nivel educativo. Debe, sin embargo, reconocerse que los ámbitos en que se desenvuelven son diversos, por lo que su hacer es también diversificado; por ejemplo, debe considerarse que en el país se imparten más de 1300 carreras en licenciatura.

Dice Santoyo:

³ Vid. KOURGANOFF, Vladimir. *La cara oculta de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veinte. 1973. p. 17; SANTOYO S., Rafael. "La función de docencia y la formación de profesores en las IES (1970-1996)". pp. 15 y 35; SANTOYO S. Rafael. "Notas acerca de la evaluación educativa y evaluación del trabajo de campo" en *Revista de la Educación Superior* (No. 66, 1988). p. 100; LANDESMANN Segall, Monique; Susana García Salord y Manuel Gil Antón. "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento". p. 182; ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios". p. 1; TORRES, Rosa María. "La responsabilidad de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros", en *Cuadernos de Trabajo CEA-UNESCO* (No. 8, febrero, 1977). p. 7. Todos estos artículos aparecen en Notas del curso *Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*; y, SANCHEZ Puentes, Ricardo. "La vinculación de la docencia con la investigación; una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)", en *Revista de la Educación superior* (Vol. 19, No. 2, 1990). p. 33.

Desde un enfoque holístico se considera a la docencia como una totalidad que contiene e integra una multitud de factores materiales, humanos y organizativos que están en una relación dinámica e interdependiente, que va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje que se da en el ámbito del aula y se puede relacionar con referentes filosóficos institucionales y sociales que la orientan y determinan. Con esta visión abarcativa, se puede dar cuenta de los múltiples aspectos que conforman la docencia como función, más allá de las manifestaciones prácticas que pueda adoptar en los distintos niveles y ámbitos de la educación superior.⁴

Entendiendo la docencia bajo esta perspectiva, se supera la noción de que mediante ella sólo se trata de transmitir conocimientos, para entenderla como un proceso integral e integrador orientado a la formación de profesionales. Con esta concepción se rebasa la idea de que el docente ha de realizar su labor en forma aislada e independiente, para pasar a considerarla como parte de un conjunto articulado de actividades que realizan otros colegas en torno a una estructura curricular.

A partir del significado y trascendencia que se otorgue al trabajo académico, será la importancia que se conceda a la educación superior, vista como un medio para enfrentar y resolver los problemas del país, donde se tiende a confundir lo esencial con lo accesorio, lo importante con lo urgente, y lo trascendente con lo redituable a corto plazo. La formación de recursos humanos, en cualquier campo, es una cuestión de largo plazo, de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo, por lo que la formación de educadores universitarios en los conocimientos, las habilidades, los valores y en las actitudes requeridas para llevar adelante la profunda transformación educativa que reclama la sociedad, debe ubicarse dentro de este contexto temporal.

La formación de recursos humanos para la docencia debe ubicarse y adecuarse a los cambios económicos, políticos, sociales y culturales, ya que de lo contrario se estarán formando recursos obsoletos, cáducos, sin porvenir para contribuir a la transformación. Se reconoce, en este sentido, el importante papel que desempeñan los profesores en el proceso de socialización, por lo que su formación es un imperativo proclamado por la sociedad, que requiere un docente crítico de la realidad social y educativa que se vive, capaz de investigar, planificar y evaluar su quehacer con iniciativa y madurez autocrítica. En opinión de De la Orden:

.... El profesor universitario es una persona que profesionalmente se dedica a la enseñanza, es un profesional de la educación que necesariamente comparte con otros profesores funciones básicas orientadas al aprendizaje de los estudiantes, por otra parte, es un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan

⁴ SANTOYO. "La función de ..." *op. cit.* pp. 12-13. Ubiratan D' Ambrosio, considera el enfoque holístico como la acción de mirar contenidos, métodos y objetivos fuera de la disciplina que se enseña; es decir, consiste en conocer que estamos trabajando con un sistema, que somos parte de un sistema. Ese sistema es el hombre, el ser humano, la realidad en la cual estamos inmersos. Esta calidad incluye toda la realidad natural derivada de la naturaleza: una realidad social, una realidad cultural y una realidad política.

acercarse y ampliar las fronteras de su rama del saber, finalmente es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que reflejan una determinada percepción de la realidad.

La profesión docente universitaria requiere, como vemos, una serie de conocimientos, destrezas y actitudes que habrán de adquirirse mediante un proceso de formación preparatorio al ejercicio de la profesión y que habrá de desarrollarse y perfeccionar durante el trayecto de la misma.⁵

Con los breves elementos que hasta aquí se han vertido, se cree que no queda duda alguna de la importancia de la formación docente; sin embargo, ¿cuántos profesores se han negado a escuchar e integrarse a los esfuerzos institucionales y personales tendientes a la formación?, sintiendo angustia ante la posibilidad de cambiar. Parece ser que muchos. Para ello argumentan desde cosas inverosímiles hasta situaciones reales; sin embargo, todas ellas tienden a lo mismo: la resistencia a transformarse y transformar su quehacer, lo que llevaría a transformar a quiénes les rodean.

La formación docente, a pesar de aquéllos que actúan como detractores aduciendo que de nada sirve, debe instrumentarse siempre refiriéndose a la misión y características institucionales; es decir, si se planea y se instrumenta sin conexión con los problemas del ejercicio de las profesiones y sin tomar en consideración las necesidades regionales y nacionales, sería como bordar en el vacío. Su importancia radica en mejorar la calidad de los procesos educativos; no obstante, será insuficiente si no se encuadra en los procesos institucionales de planeación y desarrollo académico aún cuando la problemática específica que debe abordarse en la formación sea la referente a la docencia y a los docentes.

Si se considera que la vida académica es dinámica, se entenderá que la formación debe ser continua, preparando cuadros para ocupar las plazas nuevas, y las que queden vacantes por el abandono o retiro de otros docentes, por los cambios curriculares y programáticos, por la aparición en el escenario laboral de proyectos innovadores y, finalmente, por que un docente nunca podrá llegar a un estado acabado de conocimiento y preparación.

Respecto a la formación docente, se encuentran diversas tendencias teórico-metodológicas. Imbernón, señala que:

... en el desarrollo de procedimientos y de investigaciones sobre la formación del profesorado, existen enfoques teóricos y de intervención basados en ciertos principios que desencadenan a su vez prácticas diversas. Este autor, reconoce tres grandes orientaciones: la perennialista o académica, la racional técnica y las basadas en la práctica.

⁵ Apud. "La formación docente: algunas precisiones teórico-conceptuales", en *Desarrollos del CIDIE*. (No. 2, marzo, 1997). pp. 2-3.

La *orientación perennialista o académica*, basada en el pensamiento escolástico, que considera al conocimiento como único y definitivo, pone el énfasis en los contenidos que hay que transmitir, es decir, se deriva de un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos, vinculada directamente al estudio de las disciplinas académicas y de investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de enseñanza.

La *orientación racional técnica* se basa en el esencialismo, que se reduce a la lógica de los hechos en la búsqueda de lo permanente e invariable, obedece a una posición epistemológica de la práctica, heredada del positivismo. La mentalidad pragmática, acentúa un tipo de formación instrumental, la actividad del profesor se dirige a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas, orientada a la programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante objetivos operativos de conducta.

La *orientación basada en la práctica*, toma como referencia nuevas tendencias en la formación del profesorado, que se orienta hacia una nueva cultura profesional, potenciado el ser un agente de cambio, individual y colectivamente, importando no sólo saber que hacer y cómo, sino el porqué y para qué hacerlo. La función docente en este sentido, no se enfrenta a meros problemas, sino a situaciones problemáticas contextualizadas.⁶

No es difícil detectar que este trabajo se ubica en la última orientación; sin embargo, conviene apuntar que las dos primeras tienen vigencia y, en el caso de la segunda, priva en la mayoría de los cursos de formación, aún cuando en el discurso teórico se niegue su existencia.

En el transcurso de la exposición del capítulo puede observarse la variedad de actividades y conceptos asociados a la formación, destacando los siguientes: capacitación, perfeccionamiento, formación continua, reciclaje, formación permanente y formación en servicio. A continuación se explica en que consiste cada uno:

- La palabra formación implica un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, como las de sentir, actuar, comprender, aprender, utilizar, transmitir, escribir, etcétera.
- El perfeccionamiento del profesorado constituye un proceso educativo dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridos, que está determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias.

⁶ *Ibid.* pp. 8-11

- La formación continua es la actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa -tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo- que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas. Este tipo de formación se relaciona con dos conceptos que suelen utilizarse con un fin semejante: perfeccionamiento del profesorado y formación permanente.
- El término reciclaje proviene del campo empresarial y es asociado como sinónimo de perfeccionamiento. Es una acción de entrenamiento intensivo, necesaria en el caso de crisis de cualificación, que sucede cuando el conocimiento que el profesor tiene de una asignatura o materia de repente se convierte en obsoleta, o cuando se reconoce que existe una laguna crítica en la formación del profesorado.
- La formación permanente constituye un proceso a lo largo de la vida, abarcando tanto las experiencias intencionales como incidentales del aprendizaje, busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida del individuo, con el fin de mejorar tanto su calidad de vida como la de la colectividad.
- La formación en servicio engloba a las anteriores acepciones, en cuanto se refiere a la actividad de desarrollo profesional que el profesor lleva a cabo de manera aislada o con otros profesores durante el ejercicio de sus funciones.⁷

Dentro de estas acepciones terminológicas se presenta la formación de docentes, lo que permite reiterar su importancia al considerar que bajo cualquiera de sus modalidades debe el profesor estar inmerso dentro de ella, observarla como una necesidad y actuar en consecuencia.

Resumiendo lo señalado, debe decirse que la docencia no es solamente la transmisión de conocimientos acerca de un campo profesional, también es un producto social y cultural que se constituye históricamente como profesión, por lo que la práctica de la docencia encuentra su fundamento en una actividad ocupacional especializada donde entran en juego tanto un cuerpo de conocimientos como un conjunto de individuos que generan valores y formas de organización y de relación social particulares, propias de este campo profesional.

En la mayoría de los países se considera a la docencia contemporánea, en el contexto de la educación superior, como el espacio social más amplio destinado a la formación de recursos humanos dentro de una amplia gama de campos profesionales. Por ello, el verdadero docente debe estar consciente de que solamente podrá cumplir con su papel cuando proceda a una renovación constante de los temas enseñados, de la

⁷ *Idem.* pp. 4-6.

manera de presentarlos y de los métodos de enseñanza; y de que dicho papel es importante en la sociedad.

6.1 La docencia como un proceso de enseñanza-aprendizaje

Tengo miedo de salir de la vida sin haber tenido ocasión de cumplir con mi deber.

JOSE MARTI⁸

Corresponde a la universidad, en su función social, proporcionar al estudiante, al hombre en formación, un legado de instrumentos culturales, científicos y técnicos suficientes para que realice los objetivos que se ha señalado como meta de su vida, lo que tiene que ver con el nivel académico que caracteriza a estas instituciones. Sin embargo, para cumplir con su cometido adecuadamente las universidades, sobre todo las públicas, deben contar con un marco de libertad. Debe hacerse aquí una precisión: ser libre no es lo mismo que tener libertad; tener libertad entraña haberla conquistado y conquistarla requiere entenderla y comprenderla; comprender qué es la libertad para después poseerla implica el acto de la concientización, y para llegar a esta se requiere la inferencia de un sistema de conocimiento cuya adquisición exige el acto de la educación como enseñanza-aprendizaje.

Es decir, la propia educación universitaria debe llevar implícita la construcción y el goce de la libertad. Como paradigmas del hacer universitario, se encuentran la libertad de cátedra y la libertad de investigación, así como la intencionalidad democrática de sus procesos. Dentro de estos principios debe desarrollarse la función institucional.

La libertad de cátedra debe entenderse como una prerrogativa de la comunidad universitaria para desarrollar la función docente, basada en los planes y programas de estudio vigentes para realizar la transmisión del conocimiento, haciendo uso del debate y la crítica de las diversas concepciones aplicables a su área de conocimiento hasta llegar a la consecución de los objetivos educativos, así como para evaluar los resultados del desarrollo de la función docente y de los procesos educacionales.

A partir de esta concepción, es posible asegurar que la docencia es una función sustantiva de la universidad, que esta orientada a formar profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad, y que sus elementos constitutivos esenciales son el profesor, el alumno, los planes y programas, sus contenidos y el vínculo pedagógico. Todos estos elementos característicos de la docencia, se dan como expresión

⁸ *Páginas inolvidables*. 2ª. ed. México. LII Legislatura Estado de México. 1985. p. 55.

cultural que se vive bajo condiciones y en momentos determinados por la dinámica institucional y el entorno social.

La docencia, como parte del proceso educativo, pretende que la sociedad en su conjunto cambie, que se generen las condiciones para aprender y rehacer la cultura, transformándola. Su vehículo por excelencia es el docente, quién debe traducir esas pretensiones a niveles operativos; es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje institucional. De aquí, puede derivarse que el docente, en su tarea educadora, es el promotor, el coordinador y el agente directo del proceso educativo. Sin embargo, no se quiere ser parcial, debe reconocerse que el proceso educativo es una actividad conjunta, donde los actores centrales lo son el docente y el alumno, quiénes interactúan ininterrumpidamente.

Compete a los actores del proceso educativo procurar y ejercer los principios de libertad y responsabilidad, con objeto de que su interacción sea armónica y pueda llegarse a desarrollar la capacidad, las aptitudes, las actitudes, los valores y demás fines educativos que se persigan. En consecuencia, puede afirmarse que la docencia es una relación, un encuentro entre personas, basadas en una relación de enseñanza y aprendizaje, elementos inseparables, integrantes de un proceso único y en permanente movimiento.

La docencia, entonces, debe ser vista como un proceso complejo desde cualquier ángulo. Enseñar no es solamente transmitir conocimientos; también se transmiten saberes prácticos, actitudes y valores, fundados en la crítica, la creación y la recreación. Se enseña a aprender, a generar nuevos conocimientos, a cambiar el comportamiento personal y social y se enseña como apropiarse del instrumental teórico y práctico para adjudicarse y transformar la realidad social. El docente, al enseñar, no sólo transmite, también tiene que enseñar como se produjo el conocimiento que enseño, discutir procedimientos, maneras e instrumentos para recrear lo enseñado y, con base en su experiencia personal, proponer pautas de cambio y una mentalidad transformadora frente a las prácticas profesionales. Todo docente se enfrenta a la gran tarea de lograr que sus alumnos aprendan, recurriendo para ello a todos los medios, métodos y técnicas posibles para apoyar su trabajo y cumplir mejor su propósito.

Es indudable que la práctica se relaciona con un conjunto de orientaciones, ideologías y valores, tanto personales como institucionales, ya que la educación, como proceso intencional de formación de personal, esta siempre referida a objetivos que tanto el docente como la institución educativa pretenden lograr y estos, a su vez, se insertan en objetivos más globales de acuerdo con el tipo de ciudadanos y de sociedad que el país se propone construir. A este respecto dice Witker:

... la educación discursiva y autoritaria periclita y se vuelve obsoleta. La enseñanza, como expresión de comunicación informativa cede su paso a etapas e instancias distintas. El centro de gravedad en la docencia se

sitúa en el *aprendizaje* que en base a experiencia y actividades personales y grupales cada estudiante debe realizar y desplegar. La formación se superpone a la información horizontal casi enciclopédica de la educación tradicional. En síntesis, se articula la docencia en un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el maestro pasa a ser un limitado coordinador que simplemente crea las condiciones ambientales para que emerja el producto llamado *aprendizaje*.

Nuevas categorías pedagógicas inundan el pensamiento educativo en nuestros días; el aprender a hacer, el aprender a aprender y el aprender a *ser* pasan a hegemonizar la preocupación de la educación contemporánea. Es la respuesta que trae consigo la nueva atmósfera científica que introyecta el hombre en nuestros días.⁹

Puede observarse que históricamente se ha pasado de la enseñanza casi puramente dogmática, en la que la memoria tiene la principal parte, a una etapa creativa o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina de estudio impuesta y controlada autoritariamente, se pasa a una etapa de estudio o de trabajo profesional, en el que la disciplina intelectual y la autonomía moral son, teóricamente, ilimitadas. La enseñanza retórica se ha ido, poco a poco, superando para acercarse a una corporeidad material, en tanto que se fundamenta en el trabajo consciente del docente que es quien analiza y vivifica los contrastes entre la cultura social que él representa y el tipo de sociedad y de cultura que representan los alumnos.

La docencia, en consecuencia, es una tarea esencial en la vida de las instituciones educativas, que debe orientarse a la creatividad y retroalimentación entre docente y alumno, con la mira puesta en la formación integral de ambos.

Hasta aquí, ha sido posible ver que la docencia tiene dos ámbitos: uno genérico, como función social, y otro específico, como tarea desempeñada por el docente. En este último caso se trata de un ejercicio particular único, al estar determinado por la noción o certidumbre que tiene el docente sobre el aprendizaje, la comunicación y la disciplina que imparte, los rasgos y características propias de su personalidad y de su capacidad para establecer relaciones entre los múltiples factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, en este sentido, de una diversidad amplia de sujetos; donde cada uno es diverso de los demás. Debe reiterarse, no obstante este enfoque individualista, que la docencia es una práctica social, por lo que su análisis debe

⁹ WITKER V., Jorge. "Los problemas de la enseñanza del Derecho", en KAPLAN, Marcos. *Estado, Derecho y Sociedad*. México. UNAM. 1981. p. 189. Vid. CASTREJON DIEZ, Jaime. *La escuela del futuro*. México. FCE. 1975. pp. 25-26; *ESTATUTO Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, Méx. UAEM.1996. pp. 1, 2, 3 y 10; SANTOYO. "Notas acerca de ...". *Op. Cit.* p. 103; SANTOYO. "La función de ...". *Op. Cit.* p.12; ALANIS Huerta, Antonio. *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México. Trillas. 1993. p. 17; *Ley General de Educación*. México. SEP. 1993. pp. 4 y 7; *Ley de Educación del Estado de México*. Toluca, Méx. Gaceta de Gobierno. 1997. p. 4; JUAREZ Campa, Marisela. "Centro de formación y superación docente de la UAP", en *Foro Universitario* (No. 72, noviembre, 1986). p. 68; FIERRO, Cecilia; Lesvia Rosas y Bertha Fortoul. *Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente*. 2ª ed. México. Ed. Centro de Estudios Educativos. 1989. pp. 11, 22 y 35; y, SANCHEZ Puentes. *Op. Cit.* p. 35.

comprender aspectos sociales, escolares, políticos, económicos y otros que permitan concebirla como integridad.

Como expresión de esta práctica social, se encuentra que los docentes son elementos estructurales en las instituciones universitarias, ya que mediante su práctica docente, curricular y colegiada, ejercitadas profesionalmente, son quienes conforman y dan dinamismo a una institución educativa en momentos y condiciones determinadas. Por ello, deben los docentes ser portadores de una posición epistemológica, social, psicológica, pedagógica y didáctica, pues solamente haciendo uso de los principios teóricos y prácticos derivados de dicha posición podrán contribuir al desarrollo de su área de conocimiento.

La docencia universitaria debe distinguirse y separarse de la que se realiza en otros ámbitos educativos. En esta hay principios, valores y tradiciones que se integran al ejercicio de la enseñanza, como la libertad de cátedra, el libre ejercicio de la crítica, el derecho a disentir, la tolerancia y el cultivo de las diversas corrientes de pensamiento, son estos componente esenciales de la docencia universitaria y que, por lo general, están ausentes en otros niveles de estudios o sistemas educativos. Existen todavía, no obstante, reductos universitarios donde dichos principios, valores y tradiciones son negados, violentados o manejados políticamente, lo que debe considerarse como reaccionario, retrógrada y contrario al espíritu universitario.

Este espíritu debe defenderse y formarse por medio de la docencia, como acto de unión entre el docente y el estudiante donde ambos comparten la experiencia formativa, si bien reconociendo que el docente está habilitado, por su formación y por su práctica profesional, para participar en la elaboración, desarrollo e implementación de los planes y programas de estudio, de cuidar los métodos y técnicas de enseñanza y de incorporar al proceso educativo los conocimientos teóricos y prácticos de mayor relevancia. La participación del alumno debe ser como retroalimentador del quehacer docente, criticándolo, cuestionándolo, haciéndole ver las virtudes y errores que se manifiestan en la relación, a la vez que se compromete para ser activo en su proceso de formación, compartido con los demás integrantes de la comunidad estudiantil.

Francisco Larroyo [*Pedagogía de la Enseñanza Superior Naturaleza, Métodos, Organización*. México, 1964. p. 93.] recuerda que la enseñanza (del latín *insignare*, señalar) es obra del maestro: la técnica por excelencia encaminada a promover en el educando la metódica asimilación del saber; y que el aprendizaje (del latín *aprehendere*, percibir, captar) es el proceso mediante el cual el alumno responde a la acción del educador. El método de enseñanza es, pues, paralelo al método del aprendizaje. Ambos procesos deben realizarse dentro de una secuencia armónica e inmediata.¹⁰

¹⁰ Apud. FLORES García, Fernando. "El Derecho Procesal y algunos sistemas para su enseñanza", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 145.

Se observa, nuevamente, la relación simbiótica entre docente y estudiante para que exista docencia, donde uno enseña y el otro aprende, en forma recíproca y complementaria, dado que no puede, no debe, haber antagonismos entre ellos, puesto que su fin es el mismo, considerado desde dos puntos de vista distintos, pero no opuestos: enseñar y aprender. El docente es tan necesario al alumno como el estudiante al docente y el uno no *es*, no *existe* como tal sin el otro. Sin la interacción de ambos no hay docencia.

Dice Kourganoff:

.... La aptitud para 'recibir una enseñanza' depende a la vez de alumnos y docentes. Antes de acusar a la mayoría de estudiantes de incapacidad hay que preguntar si se ha hecho todo por parte de los maestros por interesar a los alumnos, incitarlos al esfuerzo y ponerlos a su alcance

Un docente auténtico parte siempre de este principio: que su deber es desplegar toda su energía para sacudir todas las inercias, despertar las motivaciones y obtener un mínimo de resultados con los estudiantes más flojos.

Pero la aplicación de semejante principio supone que el docente ama y conoce su oficio, que tiene por preocupación primordial el éxito, en sentido amplio, de los alumnos, y que, lejos de sentirse descorazonado por la 'mala calidad de las materias primas', se enorgullece y alegra de hacer progresar a los estudiantes tal como son.

.....

Una sana organización de los estudios universitarios supone, entre docentes y estudiantes, una especie de contrato por el que unos y otros asumen libre pero plenamente sus respectivas responsabilidades.

Un docente auténtico debe sentirse directamente comprometido y directamente responsable de su contribución a los progresos de los estudiantes, cualquiera sea la 'realidad' de éstos últimos. Cuando explica algo, debe asegurarse que los estudiantes hayan aprendido bien. Si este no es el caso, debe admitir con toda humildad, que no ha explicado bien, que no ha tenido bastante en cuenta las lagunas o la falta de vivacidad de los estudiantes y esforzarse por hacerse comprender mejor

El poder de exigir una estricta asiduidad, salvo excusa explícita, y más generalmente el derecho de fiscalizar lo que hace el estudiante debe convertirse en una de las cláusulas fundamentales del 'contrato pedagógico'. Si esta cláusula no fuere cumplida, ya no se podría exigir que

los docentes se hagan responsables de lo que llegan a ser sus alumnos. No se puede protestar contra la carencia de contacto entre profesores y estudiantes, y al mismo tiempo faltar a las sesiones de trabajo previstas para promover ese contacto.

... los profesores que se interesan por la enseñanza y se consagran celosamente a la formación de los estudiantes son todos partidarios de una estricta disciplina en los estudios. Los partidarios del 'dejar hacer' se encuentran sobre todo entre quienes, en nombre del inapreciable valor del 'liberalismo', piensan especialmente en sus trabajos personales y se consuelan fácilmente de los tremendos desechos pedagógicos "engendrados por la anarquía".¹¹

Excelente descripción de algunos de los compromisos del docente es la que realiza éste autor; sin embargo, se ha venido mencionando una responsabilidad compartida de éste con los estudiantes para que haya docencia.¹²Entonces, debe el docente situarse imaginativamente en la posición del discípulo, para que de esa manera se contribuya a reformar y reforzar en los estudiantes valores, actitudes y hábitos que les permitan desarrollarse en la escuela, como ciudadanos y como profesionales, incluidos los sucesores de él mismo; es decir, la formación de cualidades para la docencia.

Los docentes deben comprender que enseñar es 'hacer aprender' por que su trabajo solamente será efectivo si integra al mismo el trabajo del estudiante, estableciendo una vinculación estrecha entre metodología de la enseñanza e investigación y la apropiación de conocimientos. Para cumplir con esto, los docentes deben ser sistemáticos y organizados, por lo que requieren sumergirse en el conocimiento, seleccionarlo, sistematizarlo y simplificarlo, previamente a su relación con el alumno al cual le hará llegar lo esencial en términos claros y sencillos; pero este comportamiento no debe ser oculto, debe comentarse y enseñarse a los alumnos y a la sociedad, para tratar de recobrar credibilidad y, sobre todo, formar discípulos haciéndoles ver lo complejo de la profesión docente.

La docencia requiere del estudiante, pero para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea real y liberador, requiere de personal docente capaz, probado, sabedor

¹¹ *Op. Cit.* pp. 17, 261 y 274.

¹² A lo largo del trabajo se ha prescindido, excepto en las citas, de los términos profesor o maestro, con el fin de no entrar a discusiones que, de alguna manera, resultan banales. Sin embargo, deben precisarse dichos vocablos, ya que "Es suposición común que dentro de la más elevada misión del humano quehacer, la de enseñar, los términos profesor y maestro son equivalentes, si no es que sinónimos; no es así. Existen diferencias, el profesor instruye, el maestro además educa, el profesor termina con sus clases, el maestro perdura con sus ideas, en fin, el profesor sólo habla a sus alumnos, el maestro se comunica con las generaciones", diría el Doctor Emilio Rabasa Mishkin, al recibir la medalla al mérito docente PRIMA DE LEYES INSTITUTA. (*Boletín Facultad de Derecho*. No. 141, 1º de septiembre, 1997. p. 6), a lo que se agrega que "... profesor es el que ostenta la investidura surgida de su nombramiento con el que prueba su calidad; el maestro responde más al imperativo de su vocación que una designación administrativa; puede o no ostentar aquella titularidad, pero lo mueve más la honda pasión por transmitir y contribuir a formar personalidades culturales, y de ser posible discípulos", según palabras de MESSINA de Estrella, Graciela N, en el artículo "Nuevo sistema de enseñanza jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 243, y agrega ahí mismo: "... alumno es quien es titular de una matrícula que lo habilita para seguir sistemáticamente el plan de estudios de la carrera que eligió, pero cuando desea ser algo más, cuando siente el mensaje de un maestro se transforma en discípulo: es cuando la voz del maestro llegó a despertarle inquietudes creadoras".

de su papel, con altos principios políticos. Además, la educación universitaria debe fundamentarse en los resultados del progreso científico y es, principalmente, el docente quien debe estar al tanto de este. Para el espíritu de todo verdadero educador, la ciencia lo debe llevar a la acción; es decir, está obligado a considerarla como el medio más positivo para transformar a la sociedad.

A partir de que exista esta concepción en los docentes, se verá la necesidad de que la enseñanza esté bien definida para interrelacionar la formación de los estudiantes en la ciencia, en la técnica y en el uso de la tecnología que, combinadas con la vocación y el contenido humanista, permitan al estudiante involucrarse en experiencias donde se aplique y se deduzca el conocimiento. De que se enseñe también a juzgar sanamente, con rigor y propiedad, y a distinguir lo esencial de lo secundario. A pensar por sí mismos, de manera independiente, desarrollando el discernimiento y el sentido crítico, la invención y el descubrimiento.

Los estudios universitarios, por la vía de la docencia, deben caracterizarse por que el conocimiento adquirido sea el científico, la aplicación rigurosa del método, la objetividad en los principios y por una constante disciplina para la enseñanza y el aprendizaje, donde cada uno de los participantes desempeñe, efectivamente, el papel que le corresponde; configurando un proceso que cultive cualidades para la investigación, que busque la práctica de lenguas externas e internas y que sensibilice para la actualización permanente.

Destaca, en la educación universitaria, la creación del interés de los estudiantes para trabajar en equipo, promoviendo la interdisciplina y la multidisciplina, así como la especialización intensa.

No basta, como se observa, para ser buen docente poseer un acopio inmenso de información para reproducirlo ante un salón de clases, también se debe saber pedagogía, didáctica, psicología y más cosas que se vinculan con la tarea de enseñar. Asimismo, se debe educar la voluntad del estudiante, apoyándose hábilmente en su afectividad, en su caracterología de personalidad, y enseñarle a afrontar las dificultades con un espíritu perseverante, enfocado hacia la investigación y el deseo de saber más con mejores recursos.

Nunca más se podrá pensar en un docente como poseedor de la verdad; por lo contrario, debe ser un planificador y organizador de condiciones y experiencias de aprendizaje, con habilidades para utilizar diferentes métodos y técnicas de enseñanza, medios didácticos y métodos de evaluación diversos, promover la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, en suma, debe pensarse en el docente como un facilitador.

Será violatorio de la dignidad humana no aceptar que el alumno participe activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y reducirlo estrictamente a lo que el

docente dice; es atentar contra la posibilidad de que se forme su propio criterio; es como negarle su derecho a aportar elementos útiles al proceso de enseñanza-aprendizaje. Su participación, inexperta naturalmente, debe darse en todos los aspectos y procesos que se vinculen con su proceso de aprendizaje, discutiendo y creando conjuntamente con el docente.

La actividad formativa del alumno debe observarse, en un plano deductivo, por un avance constante que va desde la interpretación difusa de una tarea cognoscitiva hasta la percepción, comprensión y consolidación de un contenido nuevo; desde la asimilación de conocimientos hasta la aptitud y los hábitos; desde los hábitos hasta la teoría asimilada y su aplicación práctica. El proceso de aprender que sigue el alumno, se encuentra dividido en dos partes: el dominio de la teoría y el dominio de la práctica. Estos dominios, presumiblemente, son poseídos por el docente, puesto que éste para ejercer su función ha realizado un esfuerzo para apropiarse del conocimiento y lo ha seleccionado, de manera que al alumno solamente le haga llegar lo trascendente, en forma nítida, coherente y sintética.

Corresponde al docente ser el nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ella tengan los alumnos, garantizar la asimilación de conocimientos y el desarrollo de los procesos cognoscitivos, posibilitando en el proceso que la estructura subjetiva de las ciencias se *convierta* en patrimonio subjetivo del alumno.

En los fundamentos de la ciencia esta *representada* la realidad objetiva; los conocimientos del alumno serán valiosos en tanto conserven este signo. Podrán ser incompletos, pero no contrarios a los principios de la ciencia; por tanto, el docente universitario debe de enfocar su trabajo a acelerar la apropiación, por parte del sujeto cognoscente, de una realidad o porción de esta que interese, a fin de que opere sobre ella, transformándola y de hecho transformándose, lo que constituye el objetivo del proceso cognoscitivo.

Será entonces tarea del docente reconstruir, a nivel de secuencia, profundidad y amplitud, las ideas y las actitudes científicas predominantes, haciendo coincidir los niveles de estos materiales con las capacidades cognoscitivas potenciales de los estudiantes, conservando las estructuras conceptuales que le corresponden al objeto. Es decir, se concibe aquí como parte del ejercicio docente, que dentro de la enseñanza se encuentra la función de servir al conocimiento, a la comprensión y a la asimilación de las estructuras científicas.

Las asignaturas que se imparten no sólo constan de conocimientos, también de aptitudes y hábitos; es decir, el alumno ha de manejar la teoría y la práctica, aplicar el conocimiento a la realidad. Las aptitudes y los hábitos de los estudiantes se crean como efecto de la sistematización de los conocimientos asimilados, y esta tarea incluye al docente y al alumno recíprocamente. De aquí se deriva la necesidad de persuadir a ambos actores de la relación docente de que el estudio es una actividad que requiere

oficio, que es fatigoso, que precisa de un proceso de adaptación, que es un hábito que se adquiere con esfuerzo y que, con mucha frecuencia, es molesto y sufrido.

Con lo que hasta aquí se ha expresado, se considera fundado el criterio de que la mentalidad aúlica de la educación debe transformarse, refutarse y, fundamentalmente, demostrar que no todos los problemas que se presentan al educador tienen su origen y explicación en el aula. También, debe combatirse el concepto erróneo que subsiste en algunos profesores de que su responsabilidad termina con dar una explicación y que el problema del estudio es de los alumnos. Ambas concepciones son equivocadas.

En la docencia universitaria lo esencial no es enseñar unos cuantos conocimientos, por muchos que sean. Lo que primeramente debe enseñarse en la educación universitaria es aprender a buscar la verdad, puesto que el fin de la vida intelectual del hombre no es conocer, sino saber. Sin existir, no obstante, una ruptura entre ambos aspectos de la tarea del docente, en consecuencia, debe centrarse en la orientación, el esfuerzo dedicado a sugerir, a suscitar inquietudes y curiosidades; en otras palabras, a abrir el apetito de aprender en el alumno, a hacer sugestiva la asignatura.¹³

En una actitud correcta el docente debe proponer valores al alumno, motivándolo, invitándolo a dialogar, analizar, a sintetizar y a criticar, ya que éste es persona y no cosa, es activo y no pasivo, debe aprovechar las cualidades humanas y para el estudio de los estudiantes, a quiénes debe generarles inquietudes y transmitirles experiencias, estimulándolos para llevar a efecto la parte activa que les corresponde en el proceso de enseñanza-aprendizaje y propiciando la condiciones adecuadas para que el alumno y él mismo, asuman su responsabilidad.

Tanto el docente como el estudiante deben estar habituados a leer, leer mucho, comprobando que efectivamente se lee, principalmente obras difíciles de leer, propiciando el intercambio con otros de las experiencias obtenidas de la lectura y, en caso de ser necesario, releer y volver a intercambiar. Sin embargo, en la medida que lo leído esté más lejos de la realidad concreta del lector, más difícil será que lo retenga, que lo analice, que lo aprehenda, puesto que cuanto más significativo -vivencial- sea lo leído, habrá mayor posibilidad para el aprendizaje y poca para el olvido.

Incluso los conocimientos recientemente adquiridos pueden huir si no tienen un significado vital. Por ello, es recomendable agrupar hechos e ideas en un conjunto, en un sistema significativo, lo que implica que la preparación del estudiante no es para aprobar un examen, aún cuando también queda incluida esta, sino para enfrentar y vivir la vida, en una forma plena, más productiva, más útil a la sociedad. Para ello, el

¹³ Vid. FROMM, Erich. *El arte de amar*. México. Paidós. 1995. p. 17; GRAMSCI, *Op. Cit.* p. 137; GARCIA Rosas, Elias. *Pedagogía y didáctica de la enseñanza del Derecho en el nivel licenciatura de la UAEM*. Toluca, Méx. UAEM. Facultad de Derecho. 1994. p. 222; RODRIGUEZ y Rodríguez, Rommel. "El trabajo independiente en la Facultad de Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 293; PARENT Jacquemin, Juan Maria. "La universidad enseña el saber", en *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM. No. 13, junio, 1996). p. 24; y FLORES García. *Op. Cit.* p. 129.

alumno requiere estar bien formado poseyendo hábitos de estudio bien definidos, pensamiento lógico con habilidades para el análisis, la síntesis y el juicio crítico.¹⁴

Los estudiantes deben aprender, en este sentido, a través de experiencias vitales, significativas, realizadas individualmente o en grupo; en caso contrario, si aceptan pasivamente una situación que les ahorra esfuerzo, inventiva, implícitamente estarán aceptando que nunca desarrollarán su conciencia crítica, ni podrán llegar a ser agentes de cambio social. Dice Mira y López: " No se puede aprender sin prenderse activamente de lo que se desea aprender y aprenderlo. En este juego de palabras esta sintetizada la esencia del estudio, pero no su extensión, que es infinita..."¹⁵

Al hacer uso del pensamiento como herramienta del conocimiento, se encuentra que pensar es actuar interiormente, dialogar consigo mismo para elaborar el *material* que ha penetrado en la inteligencia; definirlo, analizarlo, clasificarlo, combinarlo, sintetizarlo y jerarquizarlo. Pensar críticamente significa buscar causas, efectos, contradicciones, sofismas, altura, profundidad. Pensar *creativamente* quiere decir: dar rienda suelta a la imaginación; prever, intuir, *crear* nuevos enfoques, encontrar *nuevas* soluciones. Estas dos formas de pensamiento constituyen un poderoso instrumento para captar la realidad y transformarla, siempre y cuando se trate de formar al estudiante y no de informarlo. Esta tendencia informativa, se basa en la simple narración de contenidos, y no es acorde con la concepción que se maneja aquí de la docencia.

Por lo contrario, la docencia debe ser vivida como una actividad creadora en un doble sentido: creadora de un saber estructurado y creadora de la personalidad del estudiante. Esto implica la existencia de un docente que mantiene despierto el interés de los alumnos, que muestra sagacidad, inspiración, talento, habilidad, intuición y conocimiento pedagógico y didáctico, cualidades que se desarrollan, se alimentan y se perfeccionan, aún cuando algunas se poseen en forma innata. El buen docente, incluso, tiende a ser buscado por los estudiantes, cuando a éstos los mueve el deseo de aprender, de formarse adecuadamente, en lo académico, en lo profesional y en lo personal.

Por ello, es común decir que la formación profesional encuentra su eje articulador en la docencia, actividad formadora de recursos humanos por excelencia, que incluye la relación creativa y retroalimentadora entre el docente y el alumno en el análisis de contenidos, con apoyo en teorías pedagógicas y recursos didácticos y en continua confrontación con la realidad, con la mira puesta en alcanzar la conjunción entre la teoría y la práctica, donde aquella brinda el conocimiento y esta el hacer, aspectos indisolubles y nunca divergentes. Sería errónea una concepción actual que intentara separar en dos polos a los estudiosos: por un lado los teóricos y, por otro, los prácticos.

¹⁴ Es importante señalar que todos estos términos son procesos cognoscitivos, y no métodos, como frecuentemente se les designa.

¹⁵ MIRA y López, Emilio. *Cómo estudiar y cómo aprender*. 7ª ed. Buenos Aires, Argentina. Ed. Kapelusz. 1973. p. 21. Vid. Además a: HENRIQUEZ Ureña, Pedro. *Universidad y educación*. 3ª ed. México. UNAM. 1987. pp. 34-35; y, MICHEL, Guillermo. *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. 8ª ed. México. Trillas. 1984. pp. 28, 29, 44 y 63.

Como se ha visto, la docencia no debe concebirse más como una actividad limitada a proporcionar información frente a grupo, sino incorporarle, por ser necesarias y no por capricho, otras tareas individualizadas y grupales, tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. El docente está obligado a participar en la asesoría, la dirección de tesis y proyectos de los estudiantes, a la educación de prácticas y talleres, a impartir seminarios y otras tareas de naturaleza semejante. Dice Parent:

...Una práctica común en la enseñanza del aula es el *ex cursus* de calidad. El maestro tiene mucho más por comunicar a sus alumnos que lo indicado por el contenido mínimo de la materia. Tiene una historia personal, tiene una cultura, tiene una ética que normalmente se asoman dentro de sus exposiciones. El maestro responsable no da más importancia a los *ex cursus* que a los temas de su programa, pero sabe también que los *ex cursus* son muchas veces aportes que marcan la formación (educación) del estudiante. En el *ex cursus* es donde el maestro deja pasar esta conciencia amplia, abierta a lo otro.¹⁶

Es decir, busca equilibrar y fortalecer lo programático con lo que Kourganoff denomina *la cara oculta de la universidad*. Se refiere esta, según dice éste autor, a las carencias pedagógicas en la enseñanza superior, cuyo descubrimiento es relativamente reciente. El primer trabajo al respecto, se remonta al año 1930, en que Ortega y Gasset publica una obra, traducida al inglés con el título de *Mission of the University*, a lo cual se suma el primer trabajo de Jacques Barzun, profesor en la Universidad Columbia de Nueva York: *Teacher in América* y, en 1959 de *The House of Intellect*.¹⁷

El agente dinamizador por antonomasia lo es el docente, por ello su tarea incide en el qué, en el para qué y en el cómo se aprende; es decir, sobre él recae el centro de atención de la relación docente. Es él quién debe sacar a los estudiantes de la sola imaginación como producto del conocimiento, para llevarlos a conectarse con la realidad, haciendo uso de su capacidad para captar e interpretar lo que le rodea, expresando una forma de entender y convivir en la sociedad. Requiere, por tanto, estar avezado en la planeación, la elaboración de material didáctico, el seguimiento y la evaluación; concebir a la investigación y la planeación innovativa como nutrientes indispensables de la docencia y del conocimiento actualizado.

Debe creer en su misión, en el valor de la enseñanza, en su utilidad para sí mismo, para los estudiantes y para la colectividad; es decir, debe tener fe en su persona y en su trabajo, a la vez que reconoce la capacidad humana para aprender en todo momento (aprender a aprender), puesto que el hombre es un ente inacabado, inserto en un proceso permanente de aprender a ser y cuyo conocimiento, en consecuencia, es también inacabado, por lo que tampoco hay estrictamente transmisión del mismo, sino

¹⁶ PARENT Jacquemin, Juan María. "Los objetivos de la Universidad en el Artículo Tercero Constitucional", en *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM. No. 1, enero, 1996). p. 25.

¹⁷ KOURGANOFF. *Op. Cit.* p. 7.

la responsabilidad de generarlo y reconstruirlo. Debe estar consciente de que los resultados más importantes de la enseñanza se hacen manifiestos cuando el estudiante es llevado a utilizar lo que ha aprendido (métodos, técnicas y conocimientos), lo que ocurre durante toda la vida del estudiante.

Su preocupación y sus esfuerzos debe encaminarlos a provocar entusiasmo, abnegación y respeto por los demás y a sí mismo, a motivar el trabajo de los alumnos, promover la actualización continua y alejarlos de lo rutinario, de lo común y de lo dogmático. Su interés debe fundarse principalmente en los estudiantes medianamente dotados, que son la mayoría en cualquier grupo, pues son ellos los que más requieren su intervención. Debe, en síntesis, entender que la docencia es más, mucho más, que la organización burocrática de la asignación de cursos. Todo esto y más debe poseer y hacer un buen educador, un educador de calidad, en quien se busca una adecuación entre su formación y su experiencia profesional con las asignaturas y las actividades académicas que desempeña institucionalmente.

Aquel docente que no culpa a los alumnos del fracaso escolar, que se esmera por mejorar la calidad, que se preocupa por asegurar que los alumnos aprendan, que es buen pedagogo, que comprende y se relaciona amigablemente y con respeto con sus alumnos, que visita la biblioteca para encontrarse con los estudiantes para aconsejarles que bibiohemerografía leer y que los asesora al realizar investigaciones, estará formando escuela, estará pugnando por que de su centro de adscripción egresen alumnos distintos, con capacidad para generar aportes a la ciencia, estará luchando por la integración universitaria.

La visión como práctica cotidiana de la docencia debe ser abandonada, puesto que es lineal y portadora de un contenido más latente que manifiesto, dirigido a reproducir, transmitir y "aprender" en forma mecánica.

Si la intencionalidad educativa es a buscar transformaciones, entonces debe analizarse como integridad y enfatizar que no son solamente el docente y el alumno los responsables, puesto que en su concepción, implementación y desarrollo inciden diversos factores, múltiples puede decirse, que los trascienden. Uno de ellos, son las condiciones de trabajo, mismas que suelen propiciar posibilidades facilitadoras o limitadoras; el salario, la permanencia en el empleo, los recursos materiales, financieros y humanos, los órganos colegiados y los niveles de autoridad, son elementos que también influyen y que deben transformarse a la par que los actores principales.

Dice Santoyo:

Las cualidades de un buen profesor no sólo se refieren a su propia experiencia y nivel de estudios; también cuenta su capacidad de trabajar en grupo con otros colegas y estudiantes en proyectos interdisciplinarios; su nivel de integración e identificación con la institución. El grado de

pertenencia que logre desarrollar se traducirá en una participación más comprometida con el apoyo institucional la cual se traducirá en una mayor permanencia y rendimiento académico para lo cual habría que mejorar las condiciones de trabajo, así como ampliar las oportunidades para formarse y compartir experiencias en el trabajo con otros grupos internos y externos a su institución de adscripción"¹⁸

Es menester pensar que si las condiciones de trabajo mejoran, se estará en posibilidad de exigir mejor desempeño y rendimiento en la tarea docente, en la producción y recreación de cultura y en la función crítica que le asiste, cumpliendo los docentes su papel de intelectuales. Buscando siempre que haya congruencia entre lo que se predica en las aulas y lo que se practica en la vida pública, así como un catedrático libre, que dé contenido a su acción y sepa afirmar el porqué de las decisiones tomadas.

No obstante, debe pugnarse por negar validez a cualquier intento por ser iguales, en un sentido de autómatas, de hombres que han perdido su individualidad. Se debe ser igual que los demás en cuanto a poseer libertad y oportunidades para el desarrollo, pero no para renunciar a la conciencia, a la iniciativa, a la creación; para esto debemos ser distintos. El hombre no puede ni debe estandarizarse, por lo contrario, debe buscar su propia identidad como ente viviente, sin dejar de reconocer que es influenciado por los procesos sociales. Cada uno de nosotros es una entidad única e irrepetible.

El docente y la docencia operan sobre lo simbólico; es decir, en la constitución de un sujeto social y psíquico del alumno. Sus resultados no son tangibles, porque sus efectos son procesuales, dinámicos, cualitativos y de múltiples integraciones. La evaluación de su trabajo, en lo individual y lo social, en consecuencia, no es tarea sencilla. Se forma, al mismo tiempo, a una persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir y de controlar, tanto al que lo dirige como a los demás. Por ello, el docente debe estar en contra de los que aspiran a ser como los demás, de los que no quieren hacerse notar, a los que tienden a perderse dentro del grupo.

Su función debe centrarse en formar formadores, como proceso permanente cuya razón de ser es la vinculación constante entre la teoría y la práctica. Por tanto, ninguna acción tendrá sentido si los elementos adquiridos no son confrontados en un espacio contextual que los valide. Deben estar al tanto de los problemas económicos, políticos y sociales de su tiempo, deben ser conscientes del papel ideológico que desempeñan en la sociedad, y de que la docencia es un foro desde el cual transmiten concepciones, valores, teorías, métodos, técnicas y otros aspectos que forman al estudiante. Por ello, su función puede ser enajenante o liberadora.

No deben aceptar más los docentes aquella visión que los entiende como nuevos reproductores de ideología y de conocimiento, como compiladores de lo que hacen los demás. Su hacer y su quehacer son inmensos; la palabra la tienen los propios docentes,

¹⁸ SANTOYO S. "La función de ..." *Op. Cit.* pp. 47-48.

provocando y canalizando adecuadamente la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje llamado docencia.¹⁹

6.2 La pedagogía

Se señalaba en el primer capítulo y ahora se reafirma que la educación, en sentido amplio, es un proceso que dura toda la vida. También se señaló que en este trabajo se iba a hacer hincapié en la educación formal; es decir, aquélla que se realiza institucionalmente y que tiene como marco referencial al docente, al alumno, el currículo, los planes y programas de estudio, así como otros factores que, directa o indirectamente, inciden en la docencia.

La educación formal institucional encuentra en la pedagogía y en la didáctica sus principios rectores. Tan es así, que con bastante frecuencia se confunden los términos educación y pedagogía²⁰, y, sin embargo, la segunda, sólo es una parte de la primera, como se explicará en los puntos siguientes.

Dice Palacios:

El movimiento de renovación pedagógica, de reforma de la enseñanza, que nace y se desarrolla a finales del siglo XIX y comienzos de nuestro siglo -por más que sus orígenes sean muy anteriores- no se limita a ser un simple movimiento de protesta y renovación, sino que por la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y en el espacio, es, por derecho propio, una corriente educativa. (...) una corriente educativa es un *conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece*. (P. Rosello. *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona. Promoción Cultural. 1974. p. 20).

Y, agrega:

Como Rosello señala, cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que *existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc. La corriente educativa aparece como un aspecto, un reflujo, un afluente de una corriente mucho más amplia* (p. 23) como la

¹⁹ Vid. FLORES García. *Op. Cit.* p. 124; LANDESMANN, García y Gil. *Op. Cit.* p. 169; PONT, Luis Marco de. "Estrategias para actualizar planes de estudio en Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 110; PARENT Jacquemin, Juan María. *La libertad y su aplicación en la cátedra*. Toluca, Méx. *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. Octubre. 1995. p. 6; FROMM. *Op. Cit.* pp. 25, 26 y 61; DIAZ Barriga, Angel. "La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento", en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México. UNAM-Coordinación de Humanidades- CESU. 1997. p. 68; GRAMSCI. *Op. Cit.* p. 122; DUVERGER, Maurice. *Métodos de las Ciencias Sociales*. México. Ed. Ariel. (s.f.). pp. 271-272; y, ALANIS Huerta. *Op. Cit.* p. 29.

²⁰ DURKHEIM, Emilio. *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Argentina. Shapire editor. 1974. p. 39.

resultante de un valioso conjunto de elementos que se refuerzan o neutralizan de manera unitaria.

Por otra parte, la escuela, ha sido siempre y es (...) un reflejo de la sociedad y por ello es siempre sensible a los problemas que en esta se plantean. (...). Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable.²¹

La sociedad mexicana esta cambiando, se está transformando, por lo que la educación y los soportes teóricos que sustentan su educación deben transformarse, aún a riesgo de provocar, de desencadenar el conflicto que ello lleva consigo.

6.2.1 ¿Qué es?

De forma general se le denomina ciencia de la educación. Es la reflexión aplicada lo más metódicamente posible a las cosas de la educación con miras a dar normas a su desarrollo.

Puede considerarse a la pedagogía desde diversos puntos de vista como el planteo y solución científica de los problemas educativos; como el conjunto de normas o de reglas que rigen, o deben regir, la actividad educativa; como la ciencia que tiene por objeto de estudio la educación, entendiéndola como un fenómeno complejo, diverso y polifacético; como conjunto de conocimientos sistemáticos relativos al fenómeno educativo, que lo estudia en su compleja totalidad, sistematizando los conocimientos acumulados sobre el mismo, concibiéndolo y analizándolo desde 3 enfoques distintos: el filosófico, el científico y el técnico; manera de educar y de transmitir los conocimientos; ciencia de utilidad práctica, etcétera.²²

Un elemento une a todas estas concepciones: la pedagogía tiene como objeto de estudio a la educación. Es decir, la pedagogía es la ciencia que aborda como objeto de estudio a la educación, entendida esta como proceso o actividad. La pedagogía no es la educación, ni pretende ni puede reemplazarla, su objetivo es guiarla, aclararla, ayudarla, llenar las lagunas que se presenten en su proceso, remediar las insuficiencias manifiestas.

Sin embargo, debe aclararse muy bien que la pedagogía no es acción educativa, eso corresponde a la didáctica, sino teoría educativa. La pedagogía se constituye por las corrientes de pensamiento educativo, no a la manera de practicarlas, sino a la

²¹ PALACIOS. *Op. Cit.* pp. 25-26.

²² Vid. GONZALEZ Pastelín, Micaela. "De la educación tradicional a la educación nueva", en *La Mora. Organó Informativo de la UAEM.* (Año 2, No. 22, marzo, 1996). pp. 16-17; DURKHEIM. *Op. Cit.* pp. 50 y 53; DIETERLEN Struck, Paulette. "El posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras", en SANCHEZ Puentes, Ricardo. *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM.* México. UNAM. 1995. p. 47; HALLIVIS Pelayo, Manuel. "La enseñanza e investigación del Derecho Económico en la Universidad Iberoamericana", en *Revista de la Facultad de Derecho de México.* (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 217; y, GILBERT, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía.* México. Grijalbo. 1977. p. 35.

concepción doctrinaria, a la manera de reflexionar en las cosas de la educación, por esta razón, la pedagogía guarda una estrecha relación con otras disciplinas científicas, de manera que su aproximación explicativa permita una multiplicidad de perspectivas y enfoques, que considere su expresión en el tiempo y en el espacio, así como su relación con los demás fenómenos que integran la vida social.

Por eso, al pretender dar respuesta a condiciones sociales en un tiempo y en un espacio, tiene la pedagogía una misión histórica: formar al hombre nuevo, hacer que la educación sea una fuerza modeladora de éste hombre social. A eso tienden las corrientes teórico-metodológicas de la pedagogía, que van a fundamentar cuáles y porqué son los contenidos de que debe constar el proceso educativo, claro esta que bajo la óptica de cada una de ellas.

La formación profesional, por ejemplo, tiene un propósito, una dirección, un sentido, sintetizado en el tipo de profesional que se quiera lograr. De este tipo se derivan los contenidos educativos, las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la estrategia educativa global, todo lo cual, necesariamente, parte de determinada concepción sobre lo educativo, sobre la universidad y sobre la vinculación entre esta y el desarrollo del país.

Actualmente, se considera como eje de la fundamentación pedagógica a la práctica educativa, donde se resalta la relación que se establece entre el docente, el alumno, los contenidos y la institución. Esto es necesario, puesto que la pedagogía en abstracto puede aprenderse, pero no enseñarse; esto es, la pedagogía se aprende por la experiencia de la enseñanza, ya que una pedagogía en estado puro es inexistente. El estudio de la pedagogía y su concepción, aún cuando es teórica, no debe quedarse en ese estado, debe incorporarse en el contenido de lo que hay y a la manera de enseñarlo.

La pedagogía, en el tiempo y en el espacio, tiene un valor relativo, al igual que entre diferentes contenidos, grupos y personas, pues alguna teoría tiene validez y funcionalidad en un contexto determinado y no en otro, ocurriendo lo mismo con las demás.

En síntesis, puede decirse que la pedagogía es un conjunto de teorías que tienen por objeto de estudio el qué y para qué de la educación, basadas en la práctica educativa a la que fundamentan como proceso social.

6.2.2 Corrientes principales

Han existido diversas corrientes pedagógicas en el devenir de la historia. Cada una con sus concepciones, directrices, orientaciones, políticas y expectativas. Desde la óptica de las corrientes pedagógicas hay diferencias sustanciales e, incluso, oposiciones radicales con respecto al ser y al hacer de los actores del proceso educativo. Una por una postula diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje, por lo que requieren de ciertas habilidades, conocimientos y actitudes acordes con sus postulados.

Al hacer un seguimiento de las escuelas pedagógicas, se encuentra que los tratadistas pueden dividirse en tres grandes áreas: la primera, en que se considera que la función única de la educación es la reproducción de los intereses, los valores y los conocimientos que sirven a la clase en el poder, por lo que la educación no es más que un reflejo mecánico de la dominación. La segunda, sostiene que la educación es un agente de cambio, capaz de solucionar por sí misma las contradicciones que se dan en la sociedad y que tienen implicaciones sociales, económicas y políticas.

La tercera posición, es aquella que considera que aún cuando los postulados de las primeras son importantes y pueden tener validez científica, es necesario introducirles el análisis dialéctico que no está presente en ellas, por lo que es necesario incluir en el análisis los criterios del conflicto y contradicción, presentes en las sociedades heterogéneas con relación a las funciones básicas de la educación, como lo son la conservación o reproducción y transformación o cambio.

En resumen, puede señalarse que las corrientes o escuelas pedagógicas, términos que se utilizarán indistintamente en este trabajo, tienen como fin explicar y regir la educación escolarizada, agrupadas en dos vertientes: como instancia enajenante que integra acríticamente a un sistema, o como instancia liberadora. Su percepción de la problemática de la docencia es completamente diferente.

Mientras que la primera vertiente deja de lado las consideraciones políticas del hecho educativo, la segunda las considera primordiales. En consecuencia, la primera concepción sostiene que tanto la ciencia como la educación son neutrales y por lo tanto se mantienen fuera de la lucha ideológica; la segunda concepción sostiene que la educación y la ciencia están comprometidas y son expresión de los conflictos sociales.

En México, cuando menos a partir de la década de los setentas, las corrientes que han ejercido una mayor influencia en la educación escolarizada, son la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva, la Escuela Tecnocrática o Tecnología Educativa y la Escuela Crítica. Todas estas escuelas subsisten y coexisten, en una interacción que parece perpetua, asumiendo cada una diversas modalidades.

Los autores que han abordado la temática y la problemática de la pedagogía, en el contexto internacional, han sido muchos, por ejemplo:

- En la tradición renovadora, se encuentran Rousseau, Ferrer, Freinet y Wallon.
- En la concepción crítica antiautoritaria, destacan Ferrer, Neil, Rogers, Lobrot, Oury y Vázquez, Freud, y Mendel.
- En la perspectiva sociopolítica del marxismo, se encuentran Marx, Engels, Lenin, Makarenko, Blonskij, Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, y Suchodolski.

- En América Latina, los más destacados son Freire, Illich y Reimer.

Existen diversos puntos en los que el sistema tradicional de educación no es armonioso con las necesidades actuales. Por ello, no existen muchas opciones, destacándose solamente dos: tratar de mantener las prácticas que ha legado el pasado, aún cuando ya no respondan a las exigencias del momento; o emprender resueltamente el restablecimiento de la armonía perturbada investigando cuáles son las modificaciones necesarias e interpretándolas. La primera opción ya no es sostenible, pues sería como dar vida artificial y una autoridad aparente a instituciones envejecidas y desacreditadas, por lo que su fracaso es inevitable. La segunda es la más viable, si lo que se quiere es estar actualizado y dar respuesta a los requerimientos de una sociedad cambiante en forma permanente.

Esta posición transformadora no es nueva, se decía antes que en el país se inicia en los años setenta. Sin embargo, aún existen docentes que ven el curriculum, los planes y programas de estudio como rígidos, estáticos y neutros, puesto que ellos contienen los hechos, las habilidades y los valores que los doctos han elegido como los más importantes para transmitirlos a las nuevas generaciones. Parten de que la educación debe ser homogénea, eterna e inmutable, ya que todo ciudadano debe poseer los conocimientos ahí contenidos, obtenidos como modelo estereotipado de uso común.

Sea cual sea la concepción que le parezca mejor al docente, debe conocerla a fondo y estructurar su práctica como resultado de la vinculación entre la pedagogía y la didáctica, debiendo incluir en su análisis los aspectos social, institucional y de aula, integrando la teoría, la investigación y la propia práctica, como unidad indisoluble para abordar el estudio de la educación formal, con objeto de propiciar las condiciones para una mejor relación docente.²³

A continuación se presentan los aspectos más singulares que caracterizan a cada una de las corrientes que han cobrado mayor importancia en el país.

6.2.2.1 La escuela tradicional

Corresponde a Comenio, en 1657, publicar la primera obra que hace alusión a esta corriente: *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar a todos*. Este autor, junto con Ratichius, es considerado como fundador de esta concepción, la cual ha permanecido vigente hasta nuestros días.

Sus postulados fundamentales son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el

²³ Vid. PANSZA G., Margarita; et. al. *Fundamentación de la Didáctica*. Vol. I. 2ª ed. México. Ediciones Gernika. 1987. pp. 16, 22, 24, 25 y 45; GARCIA ROSAS. *Op. Cit.* p. 28; SANTOYO S. "La función de ..." *Op. Cit.* p. 24; GILBERT. *Op. Cit.* p. 13; RODRIGUEZ Gómez, Roberto. "Notas sobre la reforma Universitaria", en *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (UNAM. Nueva Epoca. No. 1. Vol. I. 1996). p. 130; y, PALACIOS. *Op. Cit.* p. 8.

maestro, dueño del conocimiento y del método, por lo que organiza el conocimiento, aislándolo y abordando los programas que han de ser seguidos.

El inicio de esta corriente coincide con la ruptura del orden feudal, con la constitución de los estados nacionales y con el surgimiento de la burguesía, por lo que es en el terreno político donde se debate lo concerniente a la educación. La escuela tradicional era oligárquica,²⁴ por estar destinada a crear nuevas generaciones de dirigentes, así como ella misma desempeñar un papel dirigente.

Los principales tratadistas de la escuela tradicional, a los que pueden denominarse contemporáneos, son: Comte, Alain, Jean Chateau, Georges Snyders, Kant, Descartes y Hebart. La elaboración de programas de estudio y su seguimiento, ocupan un lugar primario entre sus nociones más importantes. Por medio de ellos pretenden el empleo racional y metódico del tiempo, de la clase y de la vida colectiva llegando, incluso, a su programación. En los programas se encuentra contenido todo lo que el estudiante debe aprender, apoyado en manuales que le proporcionan todo lo que le es necesario, no habiendo razones para buscar fuera de ellos.

El método de enseñanza será el mismo para todos los alumnos, en cualquier lugar y en cualquier tiempo. El repaso, entendido como la repetición exacta de lo que el docente acaba de decir, es fundamental en esta concepción. En la relación docente, la escuela se concibe como alejada de la vida diaria y del mundo exterior, por lo que solamente el docente se debe imitar y obedecer, ya que la disciplina y el castigo son, también, fundamentales. Nada se deja al azar, puesto que el método garantiza el dominio de todas las situaciones.

El docente elige y propone los modelos, claros y perfectos, a los alumnos, quienes deben someterse a ellos, imitarlos y apoyarse continuamente en los mismos. El docente traza el modelo y el camino para llegar a él, llevando de la mano al alumno, es decir, es un mediador entre los modelos y los estudiantes, sin su guía éstos estarían imposibilitados para recorrer el camino.

Por lo mismo, el docente impone la disciplina y el alumno debe acatar las normas, aún de aquellas que son limitativas de sus deseos y de su espontaneidad. Si se atreve a violar las reglas del docente, el alumno será castigado, con objeto de ser sometido nuevamente, por lo que el docente se mantiene alejado, distante de los alumnos, con una actitud indiferente.

Esta corriente concede demasiada importancia al conocimiento y a la cultura general. Valora excesivamente el conocimiento útil, al considerar que es formativo de la personalidad del estudiante.

²⁴ Oligárquico es un término político que significa *gobierno de pocos*, por lo que aplicado a la educación, la escuela oligárquica es la que sólo admite un número restringido de estudiantes.

Paulo Freire, denomina a la educación concebida por la escuela tradicional como educación "bancaria", por consistir en un acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, reflejando a la sociedad opresora dentro de una cultura del silencio, por lo que en ella ocurre lo siguiente:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.²⁵

De esta caracterización, se infiere que el sujeto formado por la escuela, bajo esta concepción, es el hombre de una sociedad de clases, cuya misión será mantener la jerarquía de los fuertes sobre los débiles y preservar el orden social, aún cuando ella misma ignore la lucha de clases.

Como rasgos distintivos, la escuela tradicional tiene los siguientes: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, pasividad y superficialidad. La disciplina como carácter esencial de esta corriente, se expresa por la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social. A continuación se hará una breve descripción de cada uno de ellos.

²⁵ Vid. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 20ª ed. México. Siglo XXI. 1978. pp. 73-74 y, del mismo autor: *La educación como práctica de la libertad*. 17ª ed. México. Siglo XXI. 1976. p. 17.

- Verticalismo. Es el docente quien se encuentra al frente del proceso de enseñanza, mientras que el alumno se ubica en la parte baja, dependiente.
- Autoritarismo. El superior jerárquico; es decir, el docente, es quien toma las decisiones vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, mientras que el alumno carece de poder.
- Verbalismo. La exposición de parte del docente sustituye sustancialmente a otro tipo de experiencias, tales como la lectura en fuentes directas, la observación y la experimentación, entre otras.
- Intelectualismo. Solamente se privilegia el desarrollo de la inteligencia, negando valor a los aspectos afectivos. Se presume un amor excesivo hacia los libros pero, paradójicamente lo que se crea es una aversión por ellos.
- Pasividad. El alumno y el propio docente son pasivos, al concebir al conocimiento como acabado y estático, basado en la retención y repetición de información.
- Superficialidad. Los contenidos programáticos son breves, escuetos, pero bastantes.
- Postergación del desarrollo afectivo. El docente mantiene una actitud de alejamiento respecto del alumno, a la vez que lo hace dependiente de "su" verdad y de su comportamiento, actuando como modelo estereotipado, dissociando intelecto y afecto.
- Domesticación. El alumno debe ser y hacer lo que el profesor quiera, para ello se normativiza la relación docente y se sanciona su transgresión.
- Freno al desarrollo social. Al hacer dependiente al estudiante se le infantiliza y se favorece su incorporación acrítica e improductiva en el sistema de relaciones sociales.²⁶

Es sencillo inferir que en las aulas el docente es quien educa, sabe, piensa, habla, ve, actúa, elabora los objetivos educativos, recurre a la autoridad superior y a las calificaciones para imponer el orden a los alumnos, a quienes no escucha ni dialoga con ellos. Es decir, la educación tradicional da prioridad al docente y a los contenidos sobre los estudiantes, de los cuáles no exige preparación previa y, cuando lo hace, es mínima, puesto que el docente "sabe" lo que aquél requiere y "esta" capacitado para brindárselo. Para ello, elabora programas que indican objetivos, contenidos, formas de evaluación, recursos didácticos, dosificación horaria, bibliografía, normas del curso y otros medios de control, de tal manera que deje ver su autoridad.

²⁶ Vid. PANSZA. *Op. Cit.* pp. 53-54; WITKER V. Jorge. *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. México. 1995. p. 222; y, GILBERT. *Op. Cit.* p. 90.

El alumno es solamente un receptor de información, un ser pasivo ante un alud de datos, fechas, nombres y otros elementos que debe memorizar y repetir, ya sea por vía verbal o escrita, para que se le practique la evaluación sumativa que le dé derecho a una calificación o nota y, si es aprobatorio, se le promueva. Su papel es el de simple espectador en el monólogo, autoritario y acrítico, que realiza el docente, quien le exige asistencia continua y tomar notas en clase, como si los estudiantes gozaran de un alto potencial para escuchar y escribir a la vez.

La enseñanza tradicional se preocupa por la transmisión del conocimiento y no por la construcción o descubrimiento del mismo, al considerar que el estudiante no puede producir nada, por lo que solamente lo reduce a recitar y aplicar lo que el docente dice y en el lugar que él indique, bajo un modelo previamente establecido, donde una respuesta distinta a lo que el docente dijo en clase es errónea, aún cuando lógicamente sea cierta. Esta actitud, lejos de auxiliar la formación del estudiante para enfrentar retos en la sociedad, alejado del docente y del texto, lo limita.

La información se lleva al alumno en forma enciclopédica, comunicándole el contenido y lo que se quiere haga con él, mostrando una pasividad y una receptividad elevadas, solamente realizando lo que el maestro dice, o ha dicho, *magister dixit*. A partir de la actitud receptiva del alumno, cuando tiene oportunidad de convertirse en transmisor, repite la experiencia desempeñando un papel de conformista académico y sin trascendencia futura, resaltando el papel de la autoridad en la relación docente y promoviendo la dependencia y la competitividad entre los estudiantes, manejando líneas de estatus y poder en la interacción grupal. El poder y la posición dentro del grupo, se adquieren a partir del nivel de conocimiento e inteligencia mostrados.

Como se habrá observado, en esta corriente se carece de comunicación en el proceso educativo. La relación que se establece es unilateral, con un solo canal de comunicación, que surge del docente, ya que el alumno solamente es receptor. Los contactos interpersonales entre el docente y el estudiante son escasos, puesto que el nivel disciplinario impuesto es suficiente para controlar el comportamiento individual y grupal, así como para lograr la docilidad, la obediencia, la confianza, la atención y el celo necesarios para que la escuela funcione adecuadamente.

El docente ideal, poseedor de conocimiento, método y autoridad que concibe esta corriente, en la realidad encuentra una faceta diferente. No es el que concibe los objetivos, ni el que elabora los programas con los aspectos antes mencionados *es, también, dependiente*. Lo es del sistema escolar, del sistema político, del Estado y de otras instituciones sociales.

Con relación a los programas de estudio, se observa que el docente los recibe ya elaborados, puesto que ésto no le compete, por estar adjudicado a expertos ideólogos que, con cierta frecuencia, recurren a los índices de los libros para diseñar el contenido programático. Entonces, hay que señalar que el docente de la escuela tradicional no es

siempre y solamente transmisor, también es receptor; es decir, se mueve en un círculo vicioso caracterizado por que el conocimiento es parcializado, responde a una clase en el poder y, por tanto, es ideológicamente orientado a la conservación social.

La vigencia de la escuela tradicional, a pesar de los inconvenientes que se le encuentren, es indiscutible. En el sistema educativo nacional esta presente en todos los niveles educativos, incluido el universitario.

En las universidades, principalmente en las carreras profesionales o estudios de licenciatura, aún se continua pugnando por confirmar que el docente es poseedor del conocimiento y de la cultura universales, por lo que es él quien debe decir completamente, en forma precisa y perdurable, lo que el estudiante debe aprender. La organización y la práctica de la docencia que sigue predominando es el de corte napoleónico, donde el sentido del conocimiento y su transmisión proviene de valores legitimados por una cultura hegemónica.

El profesor universitario, dentro de esta concepción, enseña en la cátedra a la masa de oyentes, desarrolla su lección y luego se va. Solamente al concluir los estudios y tener que elaborar una tesis, el estudiante se aproxima al docente y le pide un tema y consejos específicos sobre el método de investigación. Para el estudiantado, los cursos no son otra cosa que una serie de conferencias, escuchadas con mayor o menor atención, todas o sólo una parte de ellas: el estudiante se confía a las dispensas, a la obra que el mismo docente ha escrito sobre el tema o a la bibliografía que se le ha indicado.

La libertad de cátedra, para la escuela tradicional, descansa toda la responsabilidad del proceso educativo en el docente, quien está obligado a seleccionar los contenidos informativos y los conocimientos que deben transmitirse a los alumnos. El docente, se concibe como un ser sabio, brillante y sistemático, que entrega a sus alumnos las verdades inamovibles de la ciencia y del espíritu, mientras que el educando es un espectador ávido de ver los despliegues de oratoria, dicción y erudición del centro comunicador del conocimiento, el docente.²⁷

También en la universidad la escuela tradicional se caracteriza por su estatismo estructural y la transmisión de conocimiento poco actualizado en relación a los problemas socio-políticos e histórico-culturales del momento. Por lo mismo, no puede ser científica al no estar basada en el estudio científico de la realidad, tampoco puede ser crítica ni creativa, porque es repetitiva y memorística. La ciencia que pregonan sus seguidores, es una ciencia muerta, por ser estática y acabada, quitándole lo dinámico como característica de la ciencia viva, por ello es conservadora esta escuela y representa un freno al avance de la verdadera ciencia.

²⁷ Vid. BARABTARLO y Zedansky, Anita. *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México. UNAM-Castellanos Editores. 1995. p. 10; GRAMSCI, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México. Juan Pablos Editor. 1975. p. 129; y, WITKER V., Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*. 3ª ed. Toluca, Méx. UAEM. Fac. Derecho. 1982. p. 27.

La práctica de las clases magisteriales, magistrocentrismo se le llama, en la enseñanza superior, que hace alarde excesivo de las clases conferencia, tiene por lo menos tres inconvenientes: los estudiantes creen que la aceptación masiva de conocimientos es mejor que sostener una actitud crítica; que toda pregunta que formulan recibe una respuesta como verdad irrefutable, al ser correcta y clara; y, entienden que la autoridad del docente es válida y confiable, por lo que no es necesario formarse un criterio independiente. En este sentido, el contenido y las prácticas docentes son ideológicas y, junto con el método y las técnicas utilizadas, reflejan una escuela de corte político encaminada a formar hombres dóciles, pasivos e ignorantes de los problemas trascendentes del ser y el hacer social.

Se encamina al estudiante, mediante la enseñanza tradicional, a ser un súbdito del Estado, dependiente de un paternalismo exacerbado y opuesto a los cambios democráticos. El alumno que egresa de la escuela tradicional, supone que sale con un conocimiento completo, acabado, con todas las respuestas hechas, puesto que no ha sido preparado para la creatividad, para la participación activa, para su inmersión en el entorno social, pues nunca se le formó individualmente y el poco trabajo grupal realizado fue siempre basado en la disciplina exagerada. Se le reprimió su capacidad interrogativa y de expresión, a partir de la relación académica autoritaria y unilateral vivenciada, que giraba en torno del docente quien, incluso, con su actitud reprimió su integridad humana, al no permitirle internalizar hábitos, destrezas, habilidades, actitudes y otros procesos para aspirar al conocimiento científico, técnico, humanístico y cultural, así como a su aplicación al mundo circundante y en perpetuo movimiento y transformación.

Dice Freire:

... la educación tradicional; (...) en vez de liberar al hombre lo esclaviza, lo reduce a una cosa, lo manipula, no permitiendo que se afirme como persona, que actúe como sujeto, que sea actor de la historia, y se realice en esta acción, haciéndose, verdaderamente, hombre.²⁸

En esta concepción pedagógica, los docentes y los educandos son víctimas y productos de un sistema establecido que impone su propia lógica: el estudiante no contribuye en absoluto a la orientación de la producción o transmisión del saber; el profesor, regularmente, sólo es transmisor del mismo y no consulta al alumno, o raras veces lo hace, sobre sus necesidades y, cuando trata de hacerlo, no encuentra respuesta en este quien se muestra extrañado y apático, puesto que él espera del docente que le indique qué hacer y cómo hacer lo que se indica en el programa de estudios o en el texto.

²⁸ FREIRE, Paulo. *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. 4ª ed. México. Siglo XXI. 1976. p. 17.

Lo fundamental en la instrumentación de la pedagogía tradicional, lo constituye la cátedra verbal. Esta es una prolongación de la enseñanza antigua²⁹, en la que solamente se repite lo que el docente encuentra en libros doctrinales de vieja tradición. Para su exposición, el docente recurre a la forma discursiva, en ocasiones elocuente y elegante, con giros, matices y recursos oratorios ricos en sentido estético; sin embargo, no acude a la explicación como recurso para hacer accesible el conocimiento al alumno, por lo contrario, hace uso de lo más rebuscado y erudito que encuentra en los textos.

Dice Flores García:

En fin, la cátedra verbalista con facilidad desemboca en la 'prédica pontifical', en una lección dogmática, impositiva de criterio, que naturalmente, resulta de poco interés al alumno, quien no razona por sí mismo y obedecerá de mala gana lo que el 'magister dixit'.

... el profesor que se vale del 'método catedrático' no logra conversar (sic) con sus estudiantes, ni tener una auténtica comunicación con ellos, los que se constituyen para él en una multitud amorfa de la que se separa paulatinamente hasta constituir, de manera involuntaria, un muro de frialdad y de incompreensión entre los elementos subjetivos de la relación jurídica pedagógica, que debiera marchar siempre en una armoniosa unión.

.....

... esta enseñanza antigua (...) se caracteriza por que el profesor *transmite*, conocimientos y el alumno paralelamente tiene como única función el recibirlos...

.....

Ricord (...) en torno a la relación verbalista o catedrática expresa: Si alguien nos hiciera la siguiente descripción: el maestro debe estar en una plataforma elevada, y, dominando a todos los alumnos con su mirada, no permitirles más que atender y mirarle. Debe infundirles [a los alumnos] la idea de que la boca del maestro es un manantial de donde brota una corriente de saber que fluye sobre ellos, y que siempre que van al manantial abierto, deben poner su atención debajo de él como cisterna, sin dejar escapar nada... tendríamos que convenir, con cierta ironía, que no se ha descrito otra cosa que el método de enseñanza prevaleciente en las universidades de hoy. Sin embargo, el dato de que el párrafo anterior es nada menos que un texto de Comenio, escrito en 1632 (*Didáctica Magna*),

²⁹ Dice TAMAYO y Salmorán, Rolando (*La universidad, epopeya medieval. Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medievo*. México. UNAM. 1987. p. 107) que "... La *Lectio*, como su nombre lo indica, era la exposición oral del maestro. La *lectio* normalmente consistía en la lectura de textos clásicos sobre los cuales el maestro hacía aclaraciones, glosas y comentarios. Las *lectiones*, está por demás decirlo, se referían sólo a un libro específico, el cual se analizaba."

nos probará sorprendentemente cuan anticuada es, en la actualidad, la metodología que se práctica en la enseñanza superior. (RICORD, Humberto E. *Universidad y enseñanza del Derecho*. México. (s. Ed.) 1971. p. 95).³⁰

Las enseñanzas impartidas desde un alto sitial, sin preocuparse del nivel del alumno, del ánimo con que los recibe, carecen de eficacia. Ante esto, son válidas las críticas a la desvinculación entre el docente y el educando; a la superficialidad y abuso de la rutina; al exceso de elevación del conocimiento y a su abundancia; así como al abandono del conocimiento de las capacidades del alumno.

Piero Calamandrei, en su obra *Demasiados Abogados* (Madrid, España. (s. Ed.). 1926. Varias páginas) escribió:

La explicación oral, tal como se suele hacer en nuestras Facultades Jurídicas, no interesa ni puede interesar a los estudiantes; cuando es una elevada exposición de principios teóricos hecha en forma rigurosamente científica, tan sólo unos pocos están en condiciones de entenderla, al paso que la masa estudiantil asiste extraña y aburrida, como el que oye recitar un discurso en lengua extranjera; cuando es modesto resumen elemental para la mayoría que carece de pulmones para las alturas, los jóvenes mejores salen de allí descontentos y desilusionados. La explicación oral en la que el profesor habla para todos y para nadie, en una forma para unos elevada y para otros demasiado modesta, impide al docente dirigirse a cada discípulo en el lenguaje más apropiado a su madurez intelectual; le impide fijar su atención en cada individuo para darse cuenta de sus aptitudes y sus deficiencias. Pero aunque la explicación desde la cátedra no tuviese el defecto irremediable de descontentar a una o a otra parte de la masa estudiantil, merecería ser desterrada de la escuela por la absoluta pasividad intelectual a que condena a los estudiantes, obligados a aceptar, sin posibilidad de crítica ni de refutación, los resultados del pensamiento ajeno.

Dice, además:

‘Pasado el cuarto de hora académico’, el profesor subía lentamente a su cátedra, alta y lejana, e iniciaba desde allí arriba un discurso más o menos florido tomando el hilo de las ideas que había interrumpido en su última lección.

Los que habían asistido a ella, y los presentes en la actual, empezaban a escuchar al profesor que hablaba por cuenta propia mirando a lo lejos delante de sí totalmente absorto en seguir con el pensamiento ciertas concepciones suyas, muchas veces incompatibles para gran parte de los estudiantes haciendo gala de una arcana tecnología técnica. Alguno [de los

³⁰ FLORES Garcia. *Op. Cit.* pp. 128-131.

alumnos] trataba con toda su buena voluntad de seguir el hilo del discurso que brotaba de boca del profesor, pero bastaba una insignificancia, un instante de distracción, una palabra difícil, una duda, sobre la cual no era permitido pedir una explicación, para perder irremediabilmente ese hilo, que no se cogía ya más; y la hora pasaba así, igual a la que había precedido y a la que tenía que seguirla. Cambiaban los profesores, pero el método no cambiaba y se tenía la impresión de que los alumnos desde las bancas y los profesores desde la cátedra, estaban tácitamente de acuerdo en mantener en clase aquella atmósfera de frialdad, aquel vacío espiritual que permitía a los profesores y a los discípulos despachar con las menores fatigas posibles una fastidiosa formalidad prescrita por los reglamentos: los unos haciendo que aprendían para tener la 'asistencia', los otros fingiendo enseñar, para estampar sobre el registro la indicación de la lección aplicada.³¹

La corriente tradicional, como se ve, limita al estudiante, al docente y al propio sistema educativo, puesto que en aquellas universidades donde aún existe, principalmente en las que no han rebasado aún el modelo napoleónico, se refleja visiblemente su atraso y, de alguna manera, su oposición a la transformación cualitativa.

6.2.2.2 La escuela nueva

Ante la insuficiencia de la pedagogía tradicional se elevan las voces de los pedagogos para plantear nuevas normas en la relación docencia-aprendizaje. Durante el Renacimiento, conjuntamente con la aparición de la ciencia nueva, se plantea una, también nueva, educación que sea más acorde a los requerimientos de la época presente y futura. De esta manera, aparecen autores como Erasmo de Rotterdam, Montaigne, Rabelais, Lutero, Descartes y Rousseau, éste último el más elocuente y decisivo de su tiempo.

El planteamiento central de dichos autores, estriba en criticar el aprendizaje basado exclusivamente en la relación verbal, en los libros y en la memorización, así como en las demás características atribuidas a la pedagogía tradicional. Rousseau, por su parte, ve en el interés y la utilidad el motor psicológico de la instrucción. Todos ellos rechazan que al niño se le trate con brutalidad, ni siquiera pensando que ello sea por su bien; por lo contrario, ponen como principio pedagógico el conocimiento pleno del niño para, de esa manera, buscar su libertad, de facilitar sus esfuerzos, despertar su curiosidad y de hacerle atractivo el conocimiento. Proponen que las normas educativas se adapten a la potencialidad del alumno, contrariamente a la sujeción pregonada por la pedagogía tradicional.

³¹ *Apud.* BADENES Gasset, Ramón. *Metodología del Derecho*. Barcelona, España. Ed. Bosch. 1959. pp. 417-418 y FLORES García. *Op. Cit.* p. 123.

La psicología tiene un alto valor en la creación de la pedagogía nueva, principalmente la evolutiva, que es la única ciencia con capacidad para dar respuesta a una concepción educativa que fundamente sus propuestas en la propia naturaleza del niño; es decir, considerando a este como objeto de estudio. Sin embargo, es preciso asentar que para esta corriente no es cualquier niño, o todos los niños, sobre quien centra su interés: es, básicamente, el niño que asiste a la escuela, el escolar.

Formalmente, se inicia con la aparición de las primeras instituciones escolares que trabajan bajo esta corriente, y se remonta a los finales del siglo XIX y principios del XX, encontrándose ligada a una serie de transformaciones económicas, políticas y demográficas que se suscitan en Europa, cuna de la escuela nueva. Los iniciadores intelectuales y materiales de esta época, así como sus obras principales, son: Stanley Hall (*Contenido mental de los niños al ingresar a la escuela*); John Dewey (*Credo pedagógico*); Alfred Binet (*La fatiga intelectual*); William James (*Hablando de maestros*); Edouard Claparede (*Psicología de la infancia y Pedagogía experimental*); Adolfo Ferriere (*Proyecto de escuela nueva*); Kerchensteiner (*Concepción de la escuela activa*); Thorndike (*Psicología pedagógica*); y, Jean Piaget (*Los orígenes de la inteligencia en el niño y otras*).

Todos ellos tienden a la búsqueda de una concepción educativa distinta a la tradicional. En su concepción, veían a la educación como elemento para la transformación social, por lo que proponen cambios en la metodología pedagógica procurando la actividad y los intereses del niño para, con base en ellos, elaborar programas adaptados a los mismos; pugnan por la libertad del niño -individual y en grupo-, frente al educador y a la institución escolar. Consideran que la escuela debe realizar una función terapéutica, o al menos profiláctica entre sus actores; y que la relación docente debe realizarse en un marco de libertad para, de esa manera, tender a la formación de hombres libres.³²

Los tratadistas mencionados coinciden sustancialmente en un punto: denunciar los vicios de la escuela tradicional y proponer nuevas alternativas para subsanarlas. El movimiento toma forma a partir del encuentro de educadores celebrado en Caláis, Francia, en 1921, evento en que se produce la "Carta de Caláis", en la que se citan como principios los siguientes.

- a) El espiritualismo; al considerar como fin esencial de toda educación, preparar al estudiante a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu, y el educador, cualquiera que sea su posición ideológica, debe conservar y acrecentar en el estudiante la energía espiritual.
- b) Psicologismo; al considerar que la Psicología debe proporcionar instrumentos para mejorar el proceso de aprendizaje en el estudiante.

³² Vid. GILBERT. *Op. Cit.* pp. 83-86 y 90; y, PALACIOS. *Op. Cit.* pp. 13-14.

- c) Individualización; al considerar que la educación debe respetar la individualidad de los estudiantes, y desarrollar una disciplina que conduzca a la liberación de la energía espiritual que se encuentra en ellos.
- d) Finalmente, la cooperación, al considerar que la competencia debe desaparecer y ser reemplazada por el cooperativismo que enseña al estudiante a poner su individualidad al servicio de la colectividad.³³

Con estos principios se contribuye a que la educación participe en la determinación y en la creación del hombre y de la sociedad futura. Los educadores, al término del encuentro de 1921, se agrupan en la llamada *Liga Internacional de la Educación Nueva*, luchando por lograr los principios indicados y provocando, en consecuencia, una gran transformación en la concepción y la práctica de la enseñanza-aprendizaje, la cual orientan a preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño; formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de colaboración, la coeducación y la preparación para el futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano. El niño, como se ve, se convierte en el *rey de la escuela*.

Una seria limitación presenta la escuela nueva, no obstante lo novedoso de sus planteamientos: es elitista, puesto que nunca se orienta a las clases populares, sino que se concibe como un privilegio de las clases en el poder.

La escuela nueva, es entendida y conocida también como escuela activa por la labor implícita de crear en el niño, desde el nivel de primaria, hábitos para el trabajo, el análisis, la síntesis, la crítica y la participación; es decir, pugna por la formación integral del alumno, que incluía la elaboración de juicios y de lectura directa en obras. Esta visión activa de la educación encuentra su basamento teórico en el método funcionalista, conforme a la cual la función crea al órgano y, más precisamente, en las reglas generales de la conducta humana; esto es, considera diversos factores de la actividad humana: manual, intelectual y social sin que, por ningún motivo, pueda reducirse a una sola de ellas. Lo activo de la educación se desprende de utilizar, con fines educativos toda la energía que emana del niño, y no por el uso del trabajo manual, ni por que se interrogue mucho a los alumnos o se empleen medios audiovisuales para la instrucción.

Dice Gilbert:

... que se aquilate bien sobre todo la brecha que separa las expresiones *escuela activa* y *método activo*. El método activo de que se trata se define

³³ ALVAREZ, Guillermo. "El sistema de instrucción personalizada Plan Keller: fundamentos, desarrollo e investigación", en *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (Año XXV. Tercera Serie. No. 101. julio-septiembre. 1985). p. 42.

principalmente por el recurso a la interrogación didáctica que, como ya se sabe, se degrada pronto en una comedia a menudo ridícula, así como por el intercambio de ideas entre el maestro y el alumno (...). A lo sumo, el método activo se reduce a una de las técnicas de la Escuela Nueva y ello constituye un progreso; pero, si es cierto que toda Escuela Nueva es activa, es falso en cambio afirmar que una escuela es *nueva* porque en ella se practiquen métodos activos...³⁴

Como se desprende de lo expuesto acerca de la escuela nueva, su concepción requirió, y sigue requiriendo, una modificación en los conceptos claves del proceso educativo, como lo son el de educación, aprendizaje, enseñanza, cultura, alumno y otros.

Las características principales de esta escuela son:

- Su relación con diferentes campos de la ciencia (como la matemática y la sociología), a partir de su basamento psicológico.
- Propicia un rol diferente para docentes y alumnos. El docente tiene como misión crear las condiciones de trabajo que permitan al alumno desarrollarse.
- Centra su atención en el desarrollo de la personalidad del educando, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad.
- Reconceptualiza la disciplina.
- Desarrolla la actividad creadora.
- Fortalece los canales de comunicación interna en la relación docente.
- Genera un proceso de autoeducación, entendida esta como el conjunto de los medios con cuya ayuda el niño, más o menos auxiliado por el educador, dirige por sí mismo su propio desarrollo.
- Tiene la idea o finalidad de hacer penetrar la escuela plenamente en la vida.
- Tiende a desarrollar la solidaridad.
- Genera la práctica de la democracia.
- Une la actividad manual al trabajo espiritual.
- Respeta la individualidad, tratando a cada uno según sus aptitudes.

³⁴ *Op. Cit.* p. 54.

- Reemplaza la disciplina exterior por la autorregulación del grupo en la autodisciplina, procurando la liberación del individuo.
- Exalta a la naturaleza.

Resulta interesante señalar las principales aportaciones que hace la Psicología a la escuela nueva. Para ello, es conveniente señalar que al niño, dicen los pedagogos, debe dársele todo acorde a su propia medida; es decir, antes que nada se requiere conocer al niño, en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales y eso es objeto de estudio de la Psicología, sus métodos y sus técnicas. Por medio de ellas, se puede conocer la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la creatividad, la visión, la audición, la destreza moral, el juicio; es decir, todos los componentes que integran al ser humano. Pero no un ser humano igual a los demás, sino distinto, individualizado al poseer una personalidad. Todos estos factores, y otros que aquí no se han enlistado, deben considerarse para concebir y realizar la enseñanza activa.

Bajo esta concepción, del conocimiento integral del niño, surgen diversas escuelas progresivas, otra denominación que se da a la escuela nueva o activa, pensando en la autonomía del niño y en la necesidad de satisfacerle sus necesidades intelectuales y, lo más importante, hacer que la escuela penetre plenamente en la vida del alumno, inculcándole lo social, fraternal y comunitario que se pretende en esta corriente.

La organización escolar se depositará en manos de los niños, fomentando la solidaridad, mediante los intercambios al interior del grupo; el sentimiento democrático, donde el voto es ejercido cotidianamente; la constitución de microsociedades (cooperativas), formadas para realizar el trabajo, etcétera. La educación nueva, una vez que pretende que los intereses del alumno se expresen, no puede concebirse en un ambiente cerrado; es decir, debe estar abierta a la naturaleza, al mundo social, a los acontecimientos que en él ocurren, al hombre, mismo, ya que sólo de esta manera podrá el estudiante vincular su persona al entorno que le rodea.

Como recursos didácticos que utiliza la escuela nueva, se da prioridad a aquellos que desarrollan o tienden a desarrollar el espíritu creativo del alumno, su imaginación y su iniciativa, tales como dibujos, pinturas, modelados libres, trabajos libres, exposiciones libres, hasta llegar a la elaboración y discusión de textos. De esta manera, se pretende llegar a la vinculación entre actividad manual y trabajo espiritual, subir la inteligencia de la mano al cerebro; el *homo faber* precede al *homo sapiens*.³⁵

Dice el propio autor que en la escuela nueva se tiene una imagen ideal del hombre que respaldan, entendido como:

³⁵ GILBERT. *Op. Cit.* p. 94.

... un ser libre, liberado de las ataduras de toda ideología, pero capaz de adherirse ardientemente a un ideal y, por lo menos, tolerante y respetuoso de la opinión ajena; un ser de paz no por inercia sino por voluntad de concordia; un ser inteligente, abierto, inventivo; un ser social, bien dispuesto para la colaboración con el prójimo por razones que conciernen a la moral y a la ciencia; un ser expansivo, porque habrá sabido extraer lo mejor de sí mismo.³⁶

Como puede observarse, esta corriente se basa en el humanismo y en principios que conciben al hombre como ser pensante, con capacidad para dirigir su propia vida y para fundar su hacer en la libertad. La clase, en la escuela nueva, se centra en el diálogo, los ejercicios en grupos pequeños a partir de plantear y resolver problemas, en la exposición o disertación del alumno, en el debate³⁷, y en todos aquellos recursos que permitan la autoeducación, es decir, que solamente considere el interés de los alumnos y excluya toda idea de programa impuesto. Por tanto, el educador debe procurar desentrañar las correspondencias entre las necesidades del alumno y los objetos que puedan satisfacerlos. Debe recordarse que para la escuela nueva, es la enseñanza la que debe adaptarse al alumno y no éste a aquella.

El eje nodal de la escuela nueva, activa o progresiva, lo es el aprendizaje del alumno, su protagonismo, partiendo de la libertad de pensamiento y de movimiento. La mentalidad que pretende formar es creativa, autodisciplinaria y autodirigible, conducida a la elección de acciones responsables en forma democrática, practicando el autogobierno.

Para esta corriente, el docente modifica sustancialmente su papel, dice Palacios:

Como resultado directo de la libertad concedida a los niños, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación. (...) una relación de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad; el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Como máximo, el maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, pero es muy del camino de la Escuela Nueva dar la primacía al niño y negarse a guiarlo de manera puntual por un camino elegido de antemano por el adulto de manera más o menos arbitraria. (...). Debe, no obstante, tenerse en cuenta que (...) la eliminación del maestro y su autoridad no significaban en la práctica la desaparición de su persona y su personalidad.

³⁶ *Ibid.* p. 99.

³⁷ Este exige una preparación profunda y extensa de parte de los participantes, con el fin de que la discusión resulte provechosa y sea posible detectar las soluciones alternativas al mismo problema, permitiendo la participación desde diferentes puntos de vista ideológicos, científicos o técnicos.

La nueva actitud comporta una sobrevaloración de la conducta en detrimento de la palabra (...). Lo que forma e instruye a los niños no es lo que el maestro les dice, sino lo que es.

En estas circunstancias, ante cualquier problema didáctico, organizativo o de administración, la actitud solidaria de los niños es tenida muy en cuenta. La cooperación y la solidaridad viene así a sustituir el aislamiento tradicional y las clases o escuelas empiezan a entenderse más como grupos y comunidades que como la suma de entes aislados. Con mucha frecuencia, además, los niños hacen trabajos juntos, en grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales. El autogobierno, por último es una práctica corriente en la Escuela Nueva, pues su capacidad *terapéutica* es muy valorada; el autogobierno, en efecto, libra tensiones a través de la discusión honesta; ocasiona menos resentimientos que la autoridad adulta; evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad.³⁸

Con estas características, se ve que el docente deja de ser lo que antaño era, pues ya no considera al niño como recipiente que debe ser llenado, sino como una fuerza con la que cuenta permanentemente. En esta concepción pedagógica, el docente muestra y preconiza una actitud diferente; esto es, su relación con el alumno la enfoca hacia el desarrollo de actitudes, por delante y por encima de los métodos, de los contenidos y de los objetos. Es un facilitador del aprendizaje y del desarrollo, un estimulador del desarrollo y del cambio, sin imponer nada.

Cuando el alumno externa su deseo de aprender algo, el docente inicia una exposición acerca de ello, tratando de despertar su curiosidad y su interés y, una vez logrado ésto, deja que el niño, por sí mismo o en grupo, continúe indagando por cuenta propia limitándose a responder sus preguntas y guiarlo en su investigación. Esto conduce a pensar en que no hay enseñanza, sólo aprendizaje, basado en las preguntas que formulan los alumnos para dar respuesta a sus inquietudes vitales y a su incursión en la sociedad, por lo que el docente debe tratar de ofrecerles todas las posibilidades de manifestarse.

No obstante lo que se ha expuesto acerca de la escuela nueva, debe reconocerse que, en su origen sobre todo, se encontró siempre limitada a un ámbito estrecho: la escuela primaria. De ahí que en todos sus tratadistas se encuentre una relación directa a los niños como objeto de estudio. Son ellos quiénes motivan y dan fuerza a éste movimiento pedagógico que, por no limitarse a ser un simple movimiento de protesta y renovación, sino por ser coherente en sus planteamientos, sólido en sus opiniones y

³⁸ *Op. Cit.* pp. 32-33.

su duración prolongada, en el tiempo y en el espacio ha alcanzado el rango de corriente educativa.³⁹

Con relación a la educación superior, debe decirse que su impacto ha sido mínimo, aún cuando de los postulados de la escuela nueva se hayan retomado algunos, no ha sido total; es decir, como escuela, sino que en la mayoría de los casos se han tomado como aspectos fragmentados, como las técnicas de exposición oral, la aplicación de encuestas, la cooperación escolar, el trabajo en grupo, el fomento del trabajo personal, el interés por la investigación, la lectura y comentario de textos, el diálogo entre docentes y alumnos, la formulación de preguntas y respuestas, la aplicación práctica de lo aprendido y el dictado de cursillos especiales, entre otras.

En una concepción que merece comentarios, dice Azúa:

En la enseñanza superior los métodos activos resultan indispensables para garantizar su calidad, pues esta no es comprensible como un enciclopedismo desvinculado de las personales necesidades del profesional, cada uno ejercerá una función cada vez más precisa a medida que aumenten sus responsabilidades y es a esta exigencia individual a la que, en la medida de lo posible, deberá satisfacer la educación superior. Ello impone un margen considerable de elasticidad de los planes de estudio y del nivel de profundización y enfoque de los temas que comprenden...⁴⁰

Los comentarios que, frente a esta concepción, deben realizarse, son los siguientes:

PRIMERO. La escuela nueva, no predica una teoría de la enseñanza, sino del aprendizaje.

SEGUNDO. La escuela nueva, no hace uso de uno o varios métodos, sino de recursos técnicos.

TERCERO. La calidad de la educación no es principio de esta corriente, puesto que la inserción de la escuela en la vida y viceversa, no son cualificables.

CUARTO. Por último, es preciso remarcar que la función profesional no es el todo de la escuela nueva, puesto que esta trata de un conjunto total de características en el estudiante y, como se observa, el autor solo aborda uno de ellos.

³⁹ Vid. GRAMSCI. *Los intelectuales y la ... Op. Cit.* pp. 131 y 133; GILBERT *Op. Cit.* pp. 88, 91-95, 98 y 99; ALVAREZ. *Op. Cit.* p. 43; PALACIOS. *Op. Cit.* pp. 32-34 y 616; KOURGANOFF. *Op. Cit.* pp. 262, 263 y 264; MICHEL. *Op. Cit.* p. 99; "21 puntos para una nueva estrategia de la educación", en *Revista de la Educación Superior*. (Vol. II, No. 3, julio-septiembre, 1973). p. 109; GONZALEZ Pastelín. *Op. Cit.* pp. 16, 17 y 18; MIRA y López. *Op. Cit.* p. 38; AZUA, Sergio. *La enseñanza activa y la formación del abogado. El método de seminarios*. San Luis Potosí, México. UASLP. 1984. p. 12; y, GARCIA Rosas. *Op. Cit.* p. 222.

⁴⁰ *Ibid.* p. 13.

Sin embargo, la escuela nueva es creadora, sin que ello conlleve a la obligación de encontrar a sus alumnos como inventores o descubridores. Se trata tan sólo de una fase en la que el alumno, mediante su proceso de aprendizaje, se acerca al método de investigación y adquisición del conocimiento que, en ningún caso, podrá sustentarse en programas previamente determinados, puesto que ésto iría en contra de la innovación y la originalidad que propone la enseñanza activa. El aprendizaje se produce, casi todo, por el esfuerzo espontáneo y autónomo del discípulo y el maestro solamente ejerce una función de guía amistoso; el alumno busca descubrir, por sí mismo, la verdad, entrando a una etapa de madurez intelectual. En la educación superior, la actividad de los alumnos debe realizarse en las bibliotecas, los seminarios, los laboratorios y en todo aquel recinto o recurso que les aporte indicios y que los conduzca a la formación profesional.

Parcialmente, esto es, no como escuela integral, se han retomado algunos principios de la escuela nueva para incrustarlos en la legislación de algunas universidades. Sin embargo, conviene anotar, para su instrumentación masiva, se han topado con serias dificultades. Pueden destacarse las siguientes: la falta de conocimiento de los docentes respecto a la concepción y operación de lo preceptuado por esta escuela; la cantidad de alumnos existentes por grupo; la conformación física de las aulas; la coexistencia con planes y programas de estudio basados en objetivos conductuales; la falta de interés del alumno para participar activamente en su proceso de formación; la carencia de infraestructura para que el alumno realice investigación en sus diversas modalidades; y la existencia de modelos verticales de autoridad.

En el campo jurídico algunos autores han realizado trabajos con relación a esta corriente y su incursión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. Su concepción al respecto adolece de algunos aspectos en opinión de quien ésto expone, que producen desviaciones de los postulados originales de la escuela nueva, destacando en todos ellos la parcialidad con que retoman algunos aspectos y consideran que eso es la enseñanza activa, sin considerar que sólo son algunos recursos de ella, como se ha visto antes.

De entre los recursos que la escuela nueva ha aportado al Derecho, destacan: el trabajo individual del estudiante; la autoformación del estudiante; flexibilidad en los contenidos; participación del alumno en el desarrollo de la clase; la actitud crítica y propositiva del alumno; formulación continua de preguntas, tanto del docente como del estudiante; mayor contacto con problemas jurídicos; rechazo a la memorización como fin del aprendizaje; aptitud para el manejo de fuentes informativas; exposición verbal y escrita; investigación crítica; realización de foros, seminarios, paneles, simposios, etcétera; vinculación del trabajo manual con el intelectual; uso de lecturas

controladas; análisis de jurisprudencia; la relación dialogada con el docente; el análisis de casos y la enseñanza clínica.⁴¹

De todos estos, dos son los que mayor vigencia y utilidad han tenido, por ser acordes a esta área del conocimiento. Se trata del seminario y de la enseñanza clínica, que para su desarrollo implican el manejo de otros de los recursos citados.

Para implementar la clase activa en la docencia del Derecho, es necesario contar con un grupo de expertos en didáctica progresiva, abocados a conocer las necesidades y las características de los alumnos, tanto en lo individual como grupal, así como a elaborar los temarios a tratar, con base en contenidos mínimos y a realizar, en su caso, los materiales didácticos de apoyo, los cuales pueden basarse en lecturas dirigidas. A partir de ello, podrá trabajarse alguna de las modalidades mencionadas, generalmente no haciendo uso de una sola, sino involucrar dos o más:

Dice Witker:

El objeto del seminario es dirigir la autoformación [aún cuando puede hablarse de una formación grupal en equipos] mediante el aprendizaje y la práctica de los métodos, que conducen a la adquisición de la cultura científica y a la preparación para la vida profesional. Más que una manera de enseñar, el seminario constituye una manera de aprender, o mejor, de enseñar como se aprende.

Este recurso didáctico tiene como centro el trabajo que desarrolla el alumno, superándose la relación dicotómica profesor-estudiante. No hay en el 'libro hablado ni curso dictado'.

.....

El seminario se caracteriza por estar constituido por un grupo reducido de personas (25 máximo), dirigidas por un docente, que discuten y llegan a conclusiones sobre la base de un material previamente investigado. La importancia metodológica del seminario radica en la actividad, en su especialidad, y en ser una forma colectiva de trabajo. Actividad, por que lo reducido del grupo y la igualdad básica que presupone (el previo conocimiento del material), facilitan la participación de todos los miembros. Especialidad, porque en un seminario no se busca una información en extensión, sino profundizar sobre determinado tópico. Es una forma colectiva de trabajo, por que la participación de sus distintos miembros permite un recíproco enriquecimiento.

⁴¹ Vid. ALVAREZ, Gladys S. "Nuevos sistemas de enseñanza jurídica. Hacia un nuevo paradigma educativo", en *Revista de la Educación Superior*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 75-76; AZUA. *Op. Cit.* Varias páginas; WITKER V. *Metodología de...* *Op. Cit.* Varias páginas; ZOLEZZI Ibárcena, Lorenzo. "La investigación del Derecho", en WITKER V. *Antología de .. Op. Cit.* p. 96; y, GRAMSCI. *Op. Cit.* p. 91.

Este método [antes se habla de recurso didáctico, lo que es más adecuado que denominarlo método] activo de aprendizaje se presenta como una de las formas didácticas más ricas y proporciona, a la vez, formación e información. Formación, por cuanto familiariza al alumno con las técnicas de investigación y las somete a crítica. Información, por cuanto proporciona un conocimiento maduro y profundo.

La idea del seminario esta fundada en la confianza en el estudiante...

... sostiene Sánchez Fontans: 'El profesor que asume la dirección de un seminario deponde totalmente su actitud *catedrática*. Por una parte, se coloca frente al tema, junto al estudiante, en una actitud común de investigación; hasta cierto punto se convierte en un estudiante más. A través de ese intercambio, de esa comunicación cordial, la personalidad del profesor, su caudal de conocimientos, su dominio de los métodos científicos, al mismo tiempo que sus propias deficiencias y limitaciones, se manifiestan con natural espontaneidad, despertando el ansia de saber que suele estar adormecida en el espíritu de sus discípulos'. (SANCHEZ Fontans, José. "Consideraciones metodológicas sobre los seminarios", en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Montevideo, Uruguay*. No. 6. 1962).

Objetivo General de un Seminario. Se trata de aproximarse lo más verticalmente a un tema [la incursión del alumno en este recurso requiere que haya participado antes en un preseminario, cuyo objetivo es proporcionar los elementos necesarios de técnicas de investigación y la realización efectiva de ejercicios, de manera que se capacite al alumno en el uso, manejo y registro de las diversas fuentes del conocimiento jurídico], coordinando colectivamente los esfuerzos de un grupo de estudiantes dirigidos por un maestro. Generalmente, el tema debe ser trascendente, interesante, motivador y esencialmente polémico.

Funcionamiento

La técnica más empleada en el funcionamiento de un seminario, aconseja desglosar el tema central en varios subtemas, los que deben ser estudiados y comentados por igual número de subgrupos del curso. [Es recomendable, en este sentido, hacer uso del cuestionario con preguntas guía]. Así, en un seminario de 25 alumnos es factible dividir el tema en cinco subtemas, que se asignan [uno] a cada grupo de 5. Cada grupo, a su vez, toma ángulos diversos de cada subtema a fin de que cada punto sea analizado en profundidad por cada alumno. Acto seguido, cada grupo

integra el trabajo de sus miembros y nombra un informante que debe emitir la ponencia representativa del subgrupo. Este informante, que a veces se le llama relator, debe exponer ante el seminario las conclusiones parciales del t3pico estudiado colectivamente. As3, el seminario recibe cinco informes que abordan puntos espec3ficos, los que integrados a trav3s de sesiones colectivas dan forma a un informe conjunto global, que recoge el trabajo de todos los integrantes del seminario. Se sugiere plantear reuniones semanales de 2 a 3 horas y que en un n3mero no superior a 10, puedan agotar relativamente el tema objeto del seminario.

El seminario concluye con un informe escrito global, resumen de las discusiones y conclusiones finales.

Requisitos de un seminario.

- a) Elecci3n de un tema atractivo y pol3mico.
- b) Desglosar el tema en subtemas particulares.
- c) Preparar una bibliograf3a general al tema y una especial para cada subtema.
- d) Crear un ambiente de trabajo colectivo que incentive el esfuerzo y motivaci3n individuales.
- e) Fijar pautas de funcionamiento en que el maestro pase a ser un integrante m3s del grupo.
- f) Discutir colectivamente las partes de evaluaci3n y rendimiento.
- g) Elaboraci3n por parte del maestro, de minutas y esquemas a fin de orientar el trabajo hacia los fines propuestos.
- h) Flexibilizar el horario, a fin de que todos los integrantes no se vean impedidos de concurrir.
- i) Imponer el respeto de las ideas ajenas y discutir las acad3micamente.⁴²

Respecto a la enseanza cl3nica, seala el propio autor que es:

... una concepci3n que abre la perspectiva del trabajo jur3dico del estudiante a la vida jur3dica real. El estudiante aprende a ejercitar su habilidad y criterio jur3dico, en contacto con los asuntos de la sociedad.

⁴² WITKER. *Metodolog3a de ... Op. Cit.* pp. 136-138 y 141 y 142.

... Se le denomina enseñanza clínica pues consiste en el estudio del Derecho, mediante la prestación de un servicio profesional a alguien que lo necesite. Si este ejercicio profesional es realizado por un estudiante bajo control, dirección y orientación académica, y como requisito para la obtención de su título estamos en presencia de la enseñanza clínica del Derecho.

Este tipo de aprendizaje permite al estudiante conocer al Derecho en acción, como unidad orgánica. Proporciona una perspectiva completa y armónica del fenómeno jurídico, evitando el conocimiento escueto y abstracto de la norma. A su vez, entrega destrezas indispensables para el ejercicio profesional y lo sensibiliza en los problemas colectivos, de los cuales siempre está marginado.⁴³

Como conclusiones acerca de la escuela nueva, aplicada al estudio del Derecho, dice Witker:

- a) La enseñanza activa del Derecho requiere estar en íntima relación con la investigación jurídica. La enseñanza problematizadora y crítica plantea la contrastación de las diversas doctrinas, para lo cual el espíritu investigativo del estudiante es indispensable.
- b) En este contexto docencia-investigación conforman etapas dialécticas inseparables, lográndose una permanente renovación y retroalimentación en los contenidos a enseñar.
- c) Los estudiantes deben, desde el inicio de los estudios, adiestrarse en el manejo de las técnicas de investigación jurídica e incorporarlas como elementos de su formación y desarrollo.
- d) En su etapa formativa deben considerar y desarrollar trabajos, aunque sean modestos, en dos grandes campos de la investigación del Derecho.
- e) La investigación dogmática o teórica...
- f) La investigación empírica.⁴⁴

Es conveniente reiterar que la escuela nueva lo que propone es una teoría del aprendizaje, no de la enseñanza. También resulta importante señalar que las dos opciones didácticas fundamentales: el seminario y la enseñanza clínica, aún cuando es mejor llamarlo aprendizaje clínico para estar a tono con los postulados de esta corriente, se pusieron en boga en los planes y programas de estudio en las Facultades de Derecho del país, durante la década de los años ochenta, en el nivel licenciatura y posgrado. Sin

⁴³ *Ibid.* p. 144.

⁴⁴ *Idem.* p. 199.

embargo, como a la fecha están en proceso de extinción o, en el mejor de los casos, de deformación; sobre todo el seminario, que se ha deteriorado en forma alarmante, al pretender trabajarlo con grupos numerosos, sin participación de los asistentes, con frecuentes inasistencias de los alumnos, modificando las fechas y los horarios de las sesiones en términos de la disponibilidad de los docentes, por el verbalismo de los docentes, por la falta de preparación de la temática objeto de estudio tanto de los docentes como de los alumnos, por la improvisación y otras situaciones que pueden observarse en las dos universidades objeto de estudio y otras del país; principalmente en lo referente a los estudios de posgrado.

Debe reconocerse que la escuela nueva hace grandes aportaciones a la cuestión escolar en general y, en particular, a la del Derecho, pues por su conducto se esta en posibilidad de lograr la vinculación entre formación de la personalidad, la adquisición y desarrollo de habilidades, actitudes, valores, conocimientos y destrezas para el ejercicio profesional, a la par que el interés y las habilidades para desarrollar investigación. La relación activa entre docente y alumno implica reciprocidad; es decir, ambos tienden a asumir los dos papeles al interactuar, además de que por su relación trascienden los aspectos áulicos y van hacia la vida real, compartiendo la responsabilidad formativa y la propia disciplina.

Críticas, como en todo conocimiento que se socializa, existen varias, destacando aquellas que hacen los fundadores de las corrientes que se verán enseguida. La principal para este trabajo es que no logra insertarse en la educación de masas, por lo que asume un carácter de clase que se practica principalmente en escuelas privadas y no en las públicas. Además, a pesar del carácter integral que proclaman sus teóricos, se observa que básicamente se queda en un aspecto: el desarrollo de la inteligencia.

Para concluir este apartado, veamos lo que dice Gilbert.

....¿Resulta prudente desarrollar en el niño la necesidad de crear, el espíritu de libertad, el sentido del trabajo, a partir del interés inmediato (...) cuando, una vez transformado en adulto, tendrá que vivir en una sociedad fundada en la reproducción de lo desconocido, la sujeción al orden, el deber y el sacrificio? Ciertamente, la Escuela Nueva puede aparecer como un fermento de auténtica democracia, pero también es posible que produzca una nueva categoría de inadaptados, de opositores impotentes.⁴⁵

Parece que la respuesta es en sentido positivo, a pesar de los riesgos anotados. No será posible cambiar si no se inicia el cambio, y la escuela debe iniciar su propio proceso de transformación, los pedagogos, los docentes, los investigadores, los alumnos y todos aquellos que, de una u otra manera estén involucrados, deben contribuir a este fin.

⁴⁵ *Op. Cit.* p. 109.

6.2.2.3 La tecnología educativa

El origen de esta corriente se ubica en una concepción contraria a los postulados de la escuela nueva y a la propia enseñanza tradicional. Lo importante en esta escuela es dar una respuesta a las necesidades de la industria y sus procesos de comercialización, encontrando en los centros escolares potenciales lugares de consumo. Para ello, el capitalismo ejerce presión ideológica y política en el sector educativo, a través de las élites gubernativas y de los grupos económicos dominantes.

Se hace uso, para tal fin, de conceptos nuevos que se asocian a la educación, como lo son el de eficiencia, el de efectividad y el de responsabilidad. Los docentes, bajo esta versión pedagógica, ven cada vez más fragmentado, y en peligro de extinción, su trabajo, puesto que su "especialización" es reducida a sólo un aspecto del proceso educativo, del cual desconocen su integridad.

El uso de la tecnología en la educación está presente y creciendo, por lo que difícilmente se logrará eliminarla. El propósito que a este respecto deben plantearse los educadores será, en la medida de lo posible, quitarle el carácter político, económico y de control que le es característico, retomando los aspectos netamente educativos que le asisten.

La tecnología educativa se inscribe en un proyecto político-ideológico que surge de los países capitalistas con la idea, consciente y precisa, de penetrar en aquellos que han sido llamados dependientes o tercermundistas. En Latinoamérica, corresponde a los Estados Unidos, principalmente, el haber iniciado la transferencia tecnológica y tecnocrática a los países en vías de desarrollo. Para ello, hace uso de diversos organismos internacionales que se encuentran bajo su dominación, como la ONU, la UNESCO y fundaciones creadas para el fomento educativo.

Hasta antes, su influencia se ejercía a través de las clases dominantes locales, principalmente las urbanas, sin alcanzar completamente el entorno educativo, por lo que era necesario alcanzar todos los procesos sociales, y la educación fue la mejor vía, a la vez que la tecnología educativa su mejor camino pedagógico.

Sin embargo, cuando se hace referencia a la tecnología educativa, es necesario aclarar lo siguiente: No se trata solamente de hacer uso de medios técnicos, como un televisor o un proyector; tampoco de las técnicas como tales. Estas últimas son a veces parcialmente rescatables. Dicen Kuri y Follari:

Nos referimos a la escuela teórico-práctica adscrita a la T.E., a un *logos* determinado sobre la educación con su propia discursividad y fundamentaciones. Se trata de descubrir la ideología implícita bajo la exposición científica, sus silencios sobre lo social, su epistemología no declarada.

La tecnología es pues el *logos* sobre las técnicas, que fundamenta y justifica: y el discurso práxico de las técnicas mismas, como conllevante y portador de una forma de racionalidad (y no-racionalidad) determinada. [Elementos para una crítica de la Tecnología Educativa, en *Información Didáctica*. No. 2. E.P.T. p. 1).⁴⁶

Como fundamento teórico de esta corriente de pensamiento pedagógico debe citarse lo siguiente:

En la década del 55-65 (década desarrollista para América Latina) una pedagogía funcionalista (ligada directamente a la producción sociopedagógica, antropológica y pedagógica imperialistas) se instaló como un producto de importación, desligada de la tradición positivista latinoamericana que, aunque comprometida con las clases dominantes, y nacida en el positivismo europeo había adquirido raigambre nacional.

El origen del funcionalismo pedagógico latinoamericano debe, entonces, rastrearse en primer lugar en el modelo pedagógico deweyano (Dewey, 1971) [*Democracia y Educación*. Buenos Aires, Argentina. Losada. 1971] y en sus posteriores versiones teóricas y pragmáticas. Respecto a las primeras, la escasa producción pedagógica del funcionalismo y del estructuracionalismo no bastan para descubrir su influencia en la educación, particularmente en las concepciones pedagógicas dominantes desde la posguerra.

Se trata, sin embargo, de una versión especial para los países dependientes: los mismos conceptos difieren en su significado y esta diferencia se refleja en sus manifestaciones prácticas. Las teorías sociológica y pedagógica funcionalistas -desarrolladas para estudiar la sociedad norteamericana y elaborar mediciones que posibiliten su control- dieron origen a explicaciones sobre la explotación y marginación de las minorías. Estas explicaciones fueron la fuente de la pedagogía para el subdesarrollo, expresada en teorías tales como la de la privación cultural (cultural deprivation), entre otras ...⁴⁷

Agrega la propia autora:

La teoría pedagógica funcionalista, en su versión más moderna, plantea como meta educativa el alcance por parte de todos los países de una *civilización de lo universal ... que haga estallar todos los límites del regionalismo y el nacionalismo* (Messadi, 1974, p. 15), organizada de acuerdo con las normas del método científico universal con el cual soñara el

⁴⁶ Apud. GARCIA Rosas. *Pedagogía y...* Op. Cit. p. 76.

⁴⁷ PUIGROSS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México. Nueva Imagen. 1980. p. 15.

John Dewey de la gran Depresión, anhelante de descubrir los hilos del cambio en el interior de la sociedad capitalista, con el fin de elaborar las mediaciones necesarias para su control.

La fragmentación del objeto teórico expresa la intención de fragmentación político educativa de la realidad educativa y, en un segundo movimiento, los fragmentos son enlazados a la estructura de un modelo *universal*. La educación se torna ahistórica y los procesos educativos se congelan, adaptándose a categorías funcionalistas...".⁴⁸

Sin embargo, no todo es funcionalismo deweyiano en la escuela tecnocrática. Existen otros autores que la preconizan, como B. F. Skinner, quien puede ser considerado el principal debido a los aportes teóricos y prácticos que hace; R. F. Mager; B.S. Bloom; F. S. Keller; Ausubel; J.S. Bruner; y, C. Chadwick, entre otros. Ellos presentan una corriente nueva para la educación, basada en el uso técnico-instrumental, aséptico y neutral que toma como referentes teóricos a la psicología conductista -condicionamiento operante skinneriano-, la psicología cognoscitivista, la teoría general de sistemas, modelos de comunicación estructural, administración empresarial de formación de recursos humanos y los caracteres de la sociología en sus versiones positivista y funcionalista. Con estos referentes, aspiran a sistematizar la enseñanza y elevar el nivel académico de los alumnos, mediante una serie de técnicas-receta sobre cómo estudiar y eficientizar su rendimiento.

Para ellos, el aprendizaje⁴⁹ es registrable por los cambios observables que experimentan los estudiantes en su conducta, la cual está normada por los objetivos conductuales señalados en los programas de estudio. Por lo mismo, el aprendizaje está descontextualizado del carácter histórico-social del conocimiento.

Los objetivos de aprendizaje, se contienen en un programa o *carta descriptiva*, deben ser observables y referidos a conductas específicas, por lo que tienden a fragmentar el objeto de estudio. El aprendizaje, en consecuencia, es concebido más como un resultado y no como un proceso; como un resultado de la instrucción para lograrlo y no de la formación cualitativa del estudiante, por lo que restan importancia al aprendizaje crítico y centrado en la investigación, así como a la producción y reproducción del conocimiento, principalmente del complejo y del que lleva a establecer relaciones.

Para esta corriente, los objetivos de aprendizaje son la descripción y la delimitación clara, precisa y unívoca que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, o un área. La educación, es entendida como la transmisión de la

⁴⁸ *Ibid.* pp. 18-19.

⁴⁹ El aprendizaje es *reforzado* con recompensas obtenidas por cada éxito logrado; es decir, por cada respuesta satisfactoria, se le refuerza al alumno. Esto, a partir de que el aprendizaje es concebido como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas.

cultura de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, sobre la base de un plan ordenado, programado, en el cual las mediaciones propuestas por el educador se adaptan a las características y particularidades de los alumnos.

Las actividades de aprendizaje, como es obvio, se desprenden de los objetivos formulados y buscan reforzar las conductas programadas⁵⁰, propiciando y controlando los reforzamientos que habrán de otorgarse a los alumnos. Abandonan, en consecuencia, todo planteamiento vinculado con la filosofía de la educación, puesto que la reflexión esta ausente, si se considera que parten de un modelo eficientista y economicista que todo lo abarca: el fin, los objetivos, el carácter de las mediaciones, el objetivo de la pedagogía, están predeterminados en forma universal. La inteligencia, la creatividad y las formas de pensamiento se cosifican, de tal manera que se justifique la marginación, la selectividad y el elitismo del sistema escolar y la proliferación de formas no escolarizadas de educación sistemática, masificadas y altamente tecnificadas, que se dirigen a homogeneizar las conciencias en torno a una educación universal.

Bajo esta perspectiva, se cree que la escuela garantiza el funcionamiento de todos los sectores de la sociedad en la dirección que dicta la clase en el poder, poniendo énfasis en la objetividad alcanzada con el hecho de trabajar sólo sobre la conducta observable, reducida al salón de clases y donde el profesor es únicamente un controlador de estímulos, respuestas y el reforzamiento correspondiente. Su tarea, se concentra en lo explícito, nunca llega a lo implícito en la relación docente con sus alumnos, ignorando cualquier aspecto inconsciente, puesto que estos no son medibles.

Con esta idea, se inicia un proceso de incorporación masiva a la educación; sin embargo, su fundamento tiende a la individualización de la enseñanza. Las grandes masas serían educadas en su comunidad, en su familia, en su centro de trabajo, haciendo uso de los medios de comunicación y mediante programas educativos previamente elaborados, con la intención expresa de dominar todos los mecanismos de reproducción de la ideología dominante, de incorporar a los educandos al sistema social y de romper la estructura cultural existente. Se reduce, consecuentemente, la educación al uso de recursos tecnológicos, que van desde el texto escolar hasta el cinematógrafo, el vídeo, la grabadora y el CD-ROM.⁵¹

Sin embargo, si se observan cuidadosamente los planteles escolares del país, se verá que salvo aquellos que se ubican en las grandes metrópolis, la dotación de recursos técnicos para la educación con que cuentan son, en la mayoría de los casos, nulos o apenas insignificantes. Es decir, el proyecto expansionista de venta-consumo de tecnología educativa ha fracasado. No obstante, debe reconocerse que los demás

⁵⁰ No debe olvidarse que, dentro de la taxonomía de los objetivos conductuales, siempre que se formule un objetivo debe iniciarse con un verbo, y que este constituye la conducta a lograr.

⁵¹ Vid. APPLE, Michel. *Política, Economía y Poder en Educación*. México. Universidad Autónoma de Hidalgo. 1990. Varias páginas; PUIGROSS. *Op. Cit.* Varias páginas; GILBERT. *Op. Cit.* pp. 226-227; KURI y Follari. *Op. Cit.* pp. 1, 2, 5 y 6; PANSZA; *et. al. Op. Cit.* Varias páginas; GARCIA Rosas. *Op. Cit.* p. 242; EZCURRA, Ana María; Cayetano de Leya y Carlos P. Krotsh. *Formación docente e innovación educativa*. México. Ed. Patria. 1995. p. 123; WITKER V. *Antología de ... Op. Cit.* p. 223; HIRSCH Adler, Ana. *Investigación Superior: Universidad y formación de profesores*. 3ª ed. México. Trillas. 1990. p. 40; MIRA y López. *Op. Cit.* p. 29; y TORRES. *Op. Cit.* p. 5.

aspectos de esta corriente continúan vigentes, puesto que la política educativa y la práctica curricular están tecnificadas, lo mismo que la enseñanza, al estar presentes los programas con base en objetivos conductuales, al inducir al alumno a competir con sus compañeros, al evaluar conductas observables, al hacer usos de textos programados, etcétera.

Como consecuencia de esta presencia tecnológica en la educación, ahora los debates educativos no giran en torno al qué y al porqué de la educación, sino al cómo instrumentar la enseñanza. Esto, deja ver que existe autoridad del docente respecto al alumno, quien es dependiente, pero no de un docente presente físicamente, sino ausente o, cuando mucho, presente simbólicamente en los recursos tecnológicos que elaboró y envió para ser utilizados en su enseñanza. Generalmente, es una docencia donde la intercomunicación esta ausente; por lo que, aunque a primera vista parezca muy interesante y atractiva, el uso de la tecnología educativa no ayuda mucho en el desarrollo del estudiante.

El docente que está frente al grupo, por lo regular, no es el que elabora los materiales de apoyo -programas, textos, videos, grabaciones, entre otros-, ni participa en la configuración ideológica y conceptual del modelo educativo, el cual desconoce en sus principios básicos, por lo que sólo es un reproductor de indicaciones contenidas en los materiales que le entregan, por tanto, no esta en aptitud de dar respuestas claras ni precisas respecto a los cuestionamientos que le formulan los alumnos. Comparten ambos las dudas que les deja la atomización del conocimiento contenido en los materiales, de los cuales el docente es un simple proveedor.

Los que diseñan el modelo académico, denominados expertos tecnológicos, al concentrarse en la formulación técnica de los objetivos, tienden a perder de vista, o a ignorar, aspectos formativos del alumno. Los propios objetivos son atomizados y excesivos, fragmentando el conocimiento y dando brincos que dejan bastantes lagunas y, en ocasiones, ignorando aspectos significativos. Su inclinación no es hacia el dominio de contenidos, sino de las técnicas.

Pretenden, en todo caso, diseñar programas que sustituyan al docente por alguno de los recursos instrumentales reconocidos por la tecnología educativa, donde la televisión, la computadora, el internet y el cinematógrafo adquieren relevancia. Sin embargo, debe advertirse que ninguno de estos sustituirá plenamente la necesaria relación de intercambio directo entre el docente y el estudiante.

Resumiendo los aspectos más relevantes de la tecnología educativa, puede señalarse lo siguiente:

Características principales.

Además de la psicología conductista, esta corriente se basa en la psicología cognoscitivista, en la teoría general de sistemas, en modelos de comunicación vertical y

administración empresarial de formación de recursos humanos, en el uso de máquinas de y para la enseñanza y en la elaboración de objetivos conductuales para el aprendizaje. Además propone lo siguiente:

- Noción de conducta observable, basada en los objetivos conductuales que deben actuar sobre el estudiante.
- El docente ejerce una función de control de los estímulos, las conductas y los reforzamientos de la enseñanza.
- Se resalta el proceso de enseñanza aprendizaje individualizado, a pesar de que su aplicación es masificada.
- Se atomiza y se controla el conocimiento que debe llegar al estudiante.
- Los programas se elaboran conforme a objetivos conductuales. Para ello, se hace uso de técnicas de diseño curricular que comprenden:
 - = La elaboración y organización del curriculum bajo una estructura lógico psicológica y disciplinaria del aprendizaje, tomando como base la taxonomía (clasificación) de objetivos que para esta corriente se agrupan en tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotor.⁵²
 - = Concepción lineal e individualista del aprendizaje, haciendo uso del diseño instruccional.
 - = Uso de la comunicación educativa vertical y de materiales didácticos. Dentro de estos, son importantes los textos programados, los aparatos de proyección fija, el radio, la copiadora, la televisión, el cinematógrafo, la computadora, los laboratorios de idiomas y otros. Su uso tiene como fin reemplazar al docente que, en el mejor de los casos, cambia su autoridad hacia el dominio de las técnicas, por lo que funge como un controlador de la situación escolar.
 - = La evaluación educativa es una forma de control, bajo un criterio de eficiencia. Para este fin, se hace uso de recursos como: a) Pruebas psicométricas; b) Exámenes objetivos de rendimiento escolar y docente; y, c) Evaluación por normas estadísticas, lo que se ha denominado *noción actuarial*.
- Se propone la formación y capacitación docente bajo una concepción empresarial, tendiente a la formación de ideologizadores mediante la impartición de cursos de tecnología educativa, sistematización de la enseñanza

⁵² Vid. BLOOM, Benjamin S. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. 6ª ed. Buenos Aires, Argentina. El Ateneo. 1977. p. 8. y siguientes.

y entrenamiento en el control operante de ambientes educacionales, entre otros.

- La visión de la educación es reduccionista, al manejar sólo la intervención en el plano técnico, bajo conceptos de eficiencia, neutralidad y cientificismo.
- No hay afectividad en la educación, al estar ausente la relación entre el docente y el alumno y el consecuente intercambio de actitudes.
- No hay reflexión epistemológica profunda, motivado por el énfasis puesto en el detallismo metodológico.
- Esta presente un vínculo de dependencia en la relación docente.
- Se maneja como principio la búsqueda de una civilización de lo universal y de un modelo científico también universal.
- Su quehacer pedagógico se reduce a lo didáctico.⁵³

Con respecto a la situación de esta corriente en el sector escolar del país, debe señalarse que por las limitaciones que ha encontrado la tecnología, en su aspecto material, ha sido problemática su incursión plena. Sin embargo, sus recursos instrumentales, teóricos puede decirse, están presentes en todos los niveles educativos. A nivel oficial, incluso legal, se dice que esta tendencia ha sido superada; no obstante, en los planes, programas y en la práctica docente aúlica se observa que continua vigente, expresada como una relación de dependencia, derivada de un modelo económico dependiente que requiere para perpetuarse una educación basada en su modelo intervencionista.

Desde 1972 las escuelas son dominadas por ideologías tecnocráticas, el modelo de la tecnología educativa ha sido ensayado en diversos niveles educativos, al grado de que ha llegado a constituirse en el modelo dominante y hegemónico que norma y orienta la creación de proyectos y reglamentos educativos, incluidos los de la educación superior. Lo grave es como ya se ha asentado, la carencia de reflexión, análisis y confrontación que padece su implantación.

Erich Fromm, dice:

.... El hombre moderno está enajenado de sí mismo, de sus semejantes y de la naturaleza. Se ha transformado en un artículo, experimenta sus fuerzas vitales como una inversión que debe producirle el máximo de

⁵³ De la enseñanza programada, recurso puesto de moda en las décadas de los setentas y ochentas y del cual aún quedan grandes recuerdos, puede decirse que permite la transmisión de conocimientos en forma autodidacta o bajo la vigilancia de un docente. Se apoya en dos ideas centrales: presentar rigurosamente, en estricta progresión de dificultad, mínima de uno a otro, los problemas orientados a una meta determinada; y, respetar los ritmos individuales de adquisición del conocimiento que difiere de uno a otro estudiante, basados en la disponibilidad que éstos muestren para el trabajo. Además, debe considerarse la posibilidad de verificación inmediata, puesto que la respuesta aparece en otra, en ocasiones en la misma, página del texto.

beneficio posible en las condiciones imperantes en el mercado. Las relaciones humanas son esencialmente las de autómatas enajenados, en las que cada uno basa su seguridad en mantenerse cerca del rebaño y en no diferir en el pensamiento, el sentimiento o la acción. Al mismo tiempo que todos tratan de estar cerca de los demás como sea posible, todos permanecen tremendamente solos, invadidos por el profundo sentimiento de inseguridad, de angustia y de culpa que surge siempre que es imposible la separabilidad humana"⁵⁴

Es esta una de las búsquedas y realizaciones de la tecnología educativa, puesto que individualiza masificando, que genera sentimientos negativos al promover la competitividad, que aleja a los actores del proceso educativo bajo un disfraz de homogenización y que enajena a los profesores y alumnos al aludir el proceso como opción para todos.

6.2.2.4 La escuela crítica

Con objeto de cuestionar los postulados teóricos y la práctica educativa realizada por la escuela tradicional, la nueva y la tecnología educativa, surge a finales de la década de los sesenta una pedagogía que se pronuncia por la reflexión colectiva, entre docentes y alumnos, sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, con la firme intención de cuestionar a la escuela, sus métodos, sus relaciones y su organización, revelando lo que permanece oculto. Su búsqueda pedagógica se centra en la libertad, mejor dicho la liberación del hombre, puesto que no habrá libertad cuando un sólo hombre sea libre; es decir la libertad, para existir plenamente, debe ser de todos los hombres.

Dice Moreno:

.... Los sistemas liberales de educación han sustituido la autoridad manifiesta [postulado por la escuela tradicional] por fórmulas impersonales y "científicamente" establecidas [tal como lo señala la tecnología educativa]. El sujeto termina así por no ser consciente de ser mandado, no pudiendo luchar en contra, y desarrollar un sentido de independencia. Los mandatos emanan ahora de principios "objetivos", sustentados por la ciencia, el sentido común o la cooperación. (...). De esta forma la estructura del carácter es acomodada a las necesidades del proceso productivo a cuyo servicio esta fundamentalmente la educación. No sólo los contenidos están al servicio de dicho proceso y estructura social, sino los procedimientos y técnicas empleadas en el aprendizaje. Estos últimos se convierten en mecanismos

⁵⁴ *Op. Cit.* pp. 86-87.

eficaces para moldear el carácter en la forma prescrita por los requerimientos sociales.⁵⁵

Junto a estas corrientes, también la acción educativa centrada en el alumno, pregonado por la escuela nueva, cede su lugar a una nueva versión que enfatiza la reflexión colectiva.

El primero y el principal de sus expositores lo es Paulo Freire, quien propone una metodología basada en la concientización. Para él educar es crear la capacidad de una actitud crítica permanente, actitud que permite al hombre captar la situación de opresión en que se halla sumido y captar esa situación como limitante y transformable. Educar, para Freire, no es transmitir conocimientos hechos y estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo, en la que no solamente esté en el mundo, sino con el mundo, aprendiendo a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción se convierten, así, en los elementos básicos inseparables del proceso educativo.

La toma de conciencia reflexiva que es concientización esta abocada a la praxis transformadora en que la acción y reflexión se apoyan constantemente la una a la otra y en la que los individuos actúan solidariamente.

En su concepción, Freire sostiene que se debe educar para hacer crecer al individuo y a la sociedad, y que esto sólo se logrará rompiendo el vínculo de dependencia pedagógica, de donde surge la necesidad de crear nuevos vínculos que comprendan la relación educando-educador en la perspectiva de la educación liberadora.

Su pedagogía se basa en la educación de los adultos, redefiniendo el papel del profesor y la actuación de cada uno de los actores en la relación docente. Las experiencias educativas parten del conocimiento de la realidad, del análisis e interpretación colectiva de esta, para posibilitar la toma de una actitud crítica y de compromiso frente a la misma para su modificación.

La educación propuesta y realizada por Freire, es una educación no basada en la extensión, sino en la comunicación. Para lograr este objetivo, propone su pedagogía de la concientización, la cual debe cumplir tres condiciones fundamentales: en primer lugar, debe utilizar un método crítico y dialógico; en segundo lugar, debe modificar el contenido programático de la educación; por fin, debe servirse de unas técnicas nuevas, tanto para reducir y codificar el nuevo contenido programático como para descodificarlo.

⁵⁵ MORENO, Florentina. *Hombre y sociedad en el pensamiento de Fromm*. México. FCE. 1983. pp. 340-341.

La práctica de la educación liberadora tiende a ayudar a los oprimidos a pasar de su conciencia ingenua, a una conciencia transitiva, crítica. Estas son, según Freire, las características de la conciencia transitiva crítica:

- Es profunda en la interpretación de los problemas;
- Sustituye las interpretaciones mágicas por principios causales;
- Busca la comprobación de los hallazgos y está dispuesto siempre a revisar;
- Se desliga al máximo de preceptos en los análisis de los problemas y se esfuerza por evitar deformaciones en su aprehensión;
- Niega la transferencia de la responsabilidad;
- Rechaza opiniones quietistas;
- Es seguro en su argumentación;
- Práctica el diálogo y no la polémica; y
- Es receptivo de lo nuevo.⁵⁶

Dentro de este contexto, estudiantes y docentes comienzan a interesarse por criticar a la pedagogía dominante. La movilización estudiantil de fines de la década de los sesenta y las precarias condiciones de vida existentes, encuentran su expresión en la transformación de la vida universitaria y en la sociedad civil. Se lucha por reencontrar los rasgos culturales propios y, en consecuencia, por combatir la transculturación; por recobrar la historia, las costumbres y el humanismo de los grupos populares mayoritarios.

América Latina, con la sobredosis ideológica que priva en la educación imperialista, ligada a la explosión tecnológica dependiente que, basada en el control y dominio económico que sobre los países tercermundistas ejercían los dueños del capital, regía los procesos educacionales, busca nuevas opciones. Ante esto, en lo que compete al continente americano, corresponde a Argentina dar nacimiento a lo que se ha denominado didáctica crítica, con autores como Barco, Rodríguez, Bohoslavsky, Bléger, Bauleo, Ezpeleta y Pichon-Riviere, entre otros, quienes enfatizan sobre el proceso de aprendizaje y en los mecanismos que lo posibilitan u obstaculizan.

Según Barabtarlo y Zedansky:

Esta didáctica es una propuesta en construcción que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar

⁵⁶ Para mayor información se recomienda ver las tres obras citadas del autor y la de Palacios.

críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución [por lo que también es llamada pedagogía institucional], los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

Concibe al profesor como un *promotor de aprendizaje* y no como un intermediario entre el alumno y el conocimiento.

... se concibe al acto de enseñar y de aprender como 'el acto de adquirir, indagar, investigar, entendiendo a la unidad enseñanza-aprendizaje como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, a partir de un clima de interacción, donde los implicados descubren, redescubren, aprenden y enseñan' (P. Riviere).

Así, el quehacer docente se concibe como el actuar partiendo de la comprensión global de la relación que el profesor establece entre un trabajo educativo realizado en una institución, con las necesidades reales de la sociedad.

Los supuestos de esta propuesta son los siguientes:

- Dentro de un sistema capitalista dependiente (...) es posible realizar acciones que tiendan o contribuyan a una transformación social.
- No es partiendo de la educación como se va a realizar una transformación de la sociedad, pero la educación, como parte de la superestructura de aquella, mantiene una esfera de autonomía que le permite contribuir con su propia dinámica a retrasar o acelerar los cambios sociales.
- El ámbito de la formación de profesores es un espacio que permite introducir, generar y desarrollar prácticas diferentes a las que se encuentran en vigor.
- El profesor desempeña un papel muy importante en la sociedad, como agente fundamental en el proceso de socialización.

En este sentido, es necesaria la formación del mismo para que logre una conciencia crítica de la realidad social y educativa que vive, así como para propiciar en él una actitud constante de investigación que le permita planificar, realizar y evaluar su práctica con iniciativa y madurez crítica.⁵⁷

Para la escuela crítica, el análisis institucional es fundamental, puesto que permite mostrar la dimensión oculta no canalizada y que, sin embargo, es determinante del hecho educativo. Se reconoce a la escuela como una institución social regida por

⁵⁷ *Op. Cit.* pp. 14-16.

normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste sólo se pone en contacto con los alumnos en un marco institucional.

Para esta corriente, la educación es la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje no para dictar normas sobre su *deber ser* para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera *una buena enseñanza*, sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para docentes como para alumnos. Ambos tienen que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperando para ellos mismos su derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto; humanizando las relaciones docentes en un marco de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad.

Para explicar el fenómeno educativo, se rebasa el contexto áulico, sin prescindir de él, incluyendo el de la escuela y el de la sociedad. Se incorporan conceptos como los de conflicto, contradicción, autoritarismo, ideología, poder y alienación, para explicar a la actividad humana como producto de la acción del hombre en una situación social concreta, en la que existen intereses heterogéneos que la condicionan a nivel social e individual y que, por lo tanto, condicionan a la educación. Retoma elementos del psicoanálisis para explicar y analizar las relaciones sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para la escuela crítica, el problema fundamental de la educación no es técnico, sino político. Consideran sus tratadistas que en la institución escolar el examen del problema del poder propicia una toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas, con lo que se rescata el verdadero poder que, como clases institucionales, tienen docentes y alumnos, lo que lleva a aquéllos a cuestionar su propia autoridad y conduce a alguna forma de autogestión.

Se considera, dentro de esta corriente, que el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio, por parte del hombre, del poder que le pertenece por su actividad y su trabajo desarrollados en las instituciones en que transcurre su vida. Las instituciones son creadas por los hombres, y en su poder colectivo que crean se encuentra el germen de su propia transformación.⁵⁸

El aprendizaje es un proceso psicosocial de construcción que cristaliza en individualidades sociales; es un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual que, en sentido estricto, queda subordinado a lo social. Se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.

Los objetivos que persigue la escuela crítica, son los siguientes:

⁵⁸ Vid. PANZA G. *Op. Cit.* Varias páginas; WITKER V. *Docencia crítica y ... Op. Cit.* pp. 224-225; y PUIGROSS. *Op. Cit.* p. 23.

- Ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativa propia para la acción y de ser responsables de sus acciones;
- Que sean capaces de una dirección y autodirección inteligentes;
- Que aprendan críticamente, con capacidad para evaluar las contribuciones que hacen los demás;
- Que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas;
- Que sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones problemáticas nuevas;
- Que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora;
- Que sean capaces de cooperar eficientemente con los demás en las diversas actividades; y
- Que trabajen no para obtener la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados.

Con base a estos objetivos, debe cuestionarse el papel que desempeña en la enseñanza-aprendizaje la iniciativa, tanto del docente como del alumno, la voluntad de ambos, la situación que guardan los dos dentro del grupo, de la escuela y de la sociedad, así como su lugar frente a las instituciones externas y su proyección ante las mismas. El docente debe ser intelectual crítico, con recursos para indagar su desempeño docente, tanto en lo teórico como en lo práctico, y analizar a su institución diagnosticando los problemas prioritarios y diseñando y proponiendo alternativas de solución, cuestionando y alejándose de concepciones reforzadoras del dogmatismo y el verticalismo en la educación.

El alumno, por su parte, debe abandonar la posición de simple espectador y receptor, para convertirse en creador y constructor de la historia; es decir, en participante conciente de su propio proceso de formación, conjuntamente con el docente quien, en esta escuela, reafirma su papel. Educandos y educadores aprenden mientras se enseña y viceversa, en una unidad dialéctica permanente; es decir, se logra la relación educador-educando y educando-educador, basada en una comunicación constante.

Dice Pansza:

La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, también genera cambios en él, ya que le posibilita aprender la experiencia de enseñar por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significativa ya que éstos, durante el proceso de aprendizaje enseñan, es decir, intervienen en los procesos de aprendizaje del profesor.

La reflexión y la acción del profesor constituyen los polos de un mismo proceso; ambas hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que se dan en ellas así como las síntesis teóricas pertinentes; están vinculadas dialécticamente: la reflexión fundamenta su práctica pedagógica, la práctica genera nuevas elaboraciones, nuevos enfoques teóricos sobre la docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas, posiblemente, más coherentes.⁵⁹

Como se ve, con la docencia crítica se aprende a pensar en grupo, a esclarecer conjuntamente los aspectos objeto de estudio y los problemas inmersos en la relación educativa, por lo que a la vez que es crítica, también es autocrítica. Como pedagogía, esta obligada a unir el qué, cómo, para qué y para quién la enseñanza-aprendizaje, en una estrecha relación dialéctica que la lleva a generar mecanismos para evaluar continuamente la práctica social, pasando del pensamiento esponja al pensamiento crítico y a la reflexión crítica.

El proceso de aprendizaje significativo partirá de las experiencias y necesidades manifestadas por los sujetos que en él intervienen, por lo que son estas el punto de partida para la producción del conocimiento. Dicho conocimiento, basado en la crítica pedagógica, será objetivo, claro y preciso, permitiendo plantear alternativas para el cambio y el desarrollo social y académico. Por ello, se entiende a la realidad como histórica y dialéctica, y se estudia como totalidad, en forma integral, globalizadora de la verdad y del conocimiento.

Como ejemplo, es conveniente leer con atención lo que dice Valarezo García:

Para diseñar una carrera en el sistema de enseñanza-aprendizaje modular, partimos de un análisis del contexto socio-económico-cultural del país y del área de influencia de la institución. En este contexto, hemos definido el rol que actualmente cumple y debe cumplir la educación superior. Posteriormente, determinamos el papel que deberá cumplir la carrera, cuyo diseño estamos realizando. Este análisis será factible si hacemos un estudio retrospectivo del rol que ha cumplido la carrera en el

⁵⁹ *Op. Cit.* p. 87.

desenvolvimiento socio-histórico de la región. El siguiente paso consiste en identificar el campo, las prácticas profesionales dominantes de cada carrera y luego las prácticas alternativas o innovadoras. Estas prácticas, ordenadas de lo menos a lo más complejo, priorizando los problemas de la profesión, vienen a constituir la materia problemática de la carrera. Luego diseñamos los objetivos de la carrera, mediante los cuales se explica la intencionalidad de la institución y el compromiso universitario con la sociedad por medio de la carrera, y definimos el perfil profesional, que expresa los conocimientos, habilidades y destrezas que el futuro profesional deberá adquirir para enfrentar los problemas de la profesión.

Definido el perfil profesional de la carrera, definidas las prácticas profesionales, dominantes y emergentes, y construida la materia problemática, programamos dichas prácticas en orden creciente de complejidad, constituyéndose en problemas de la realidad que debemos convertir mediante las prácticas profesionales en Objetos de Transformación.

Los Objetos de Transformación (OT), que como dijimos son problemas de la realidad, se constituyen en problemas de investigación y, para conocerlos, incidir sobre ellos y transformarlos, teorizamos y construimos una matriz explicativa que nos ayudará a interpretar nuestra realidad. La recolección de material bibliográfico, que nos auxilia en la construcción teórica de nuestro objeto de transformación, constituye la matriz temática. El OT orienta el diseño de cada módulo. Consideramos *módulo* una unidad del proceso de formación del profesional, que es capaz de abordar un problema de una carrera, analizarlo, determinar sus interrelaciones científicas, sociales, ideológicas, políticas y actuar sobre él para transformarlo, ya sea en forma real o por lo menos al vincularnos con la relación sujeto-objeto: en ese proceso nos transformamos en el conocimiento de la realidad. En el diseño de cada módulo se pretende integrar las funciones de docencia, investigación y extensión.

El eje de la docencia viene a constituir el eje temático, el mismo que se organiza generalmente en unidades y constituye el marco teórico de la investigación organizada por medio de bibliografía, lecturas, conferencias, mesas redondas, etcétera, que permitan teorizar el OT y asimismo que orienten su transformación. El trabajo en la docencia debe ser en gran parte grupal.

El eje investigativo está dado por el proceso de investigación que se organiza alrededor del OT, el mismo que permitirá descubrir, analizar y explicar el OT desde los niveles socio-histórico-crítico y científico-técnico y a su vez, conociendo el problema investigado, se podrán proponer

soluciones innovadoras o alternativas. La investigación que recomendamos es la Investigación Participativa.

El eje de la extensión se concreta en la permanente acción del proceso modular sobre el OT al interactuar con la realidad, primero para conocer el problema, penetrar en él y transformarlo. La extensión, creemos, debe ser interactuante y autogestionaria.⁶⁰

La pedagogía crítica, como se ha visto, es susceptible de ser aplicada a los estudios superiores. Su eslabón fundamental lo constituyen los programas de estudio, que forman parte del plan de estudios. Dichos programas son propuestas de contenidos mínimos de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar en un tiempo determinado, sin que por ello se consideren exhaustivos o como proposiciones acabadas y definitivas. Más bien se trata de una herramienta básica de trabajo del docente, cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico.

Resulta obvio pensar que el aprendizaje debe ser *vivencial o significativo*; es decir, aquél que cuando se aprende reviste un significado especial para quién realiza el aprendizaje, por poseer características como las siguientes:

- Es parte del compromiso personal del estudiante;
- Pone en juego factores afectivos y cognitivos;
- Es autoiniciado, no se basa en un curriculum predeterminado, sino en la autoselección de los planes de estudio;
- Las tareas no son uniformes para todos, sino que cada estudiante determina la suya, con lo cual sabe si responde o no a una necesidad personal;
- Es penetrante, pues no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se enlaza con la vida del individuo;
- Su esencia es el significado, no los significantes;
- El docente es la modalidad más infrecuente de instrucción;
- Los exámenes y las calificaciones pierden su sentido, su valor y sus prerrogativas.

Estas características, como se ve, son contrarias a la existencia de un curriculum predeterminado, a la de actividades uniformes para todos los alumnos, a la exposición del docente como único recurso de enseñanza, a los exámenes estandarizados y a la medición del aprendizaje solamente con las calificaciones que fija el docente. Asimismo,

⁶⁰ VALAREZO García, Reinaldo. "La universidad ecuatoriana en 1994". pp. 36-37 (Artículo obtenido sin mayor información).

no serían logradas nunca si la relación docente carece de relaciones comunicativas constantes entre docente y alumno, puesto que uno sin otro no son nada.

Lo que se pretende, es que ambos participen en la invención y en la reinención del mundo, aportando lo mejor de sí los docentes y los estudiantes, cambiando su actitud para desarrollar una conciencia crítica. Asimismo, se persigue que el sistema educativo cambie, desarrollando formas colectivas de organización y producción del conocimiento, visto este como totalidad.

El conocimiento, bajo esta perspectiva, es un producto del proceso interactivo en el que los sujetos interpretan y conceptualizan la realidad. A su vez, este conocimiento es significado desde el marco de referencia que integra la visión del mundo de cada sujeto. Este proceso de producción y resignificación del conocimiento implica, por lo tanto, una actitud activa y transformadora del sujeto, en un doble sentido: por un lado hacia la realidad, en la medida en que el nuevo conocimiento aprendido le permita situarse y actuar de manera diferente frente a la misma, modificándola y transformándola; y por otro lado hacia sí mismo en tanto esta nueva comprensión le posibilita autoperibirse de forma diferente.

La escuela crítica plantea una concepción del mundo que conjuga los principios de *aprender descubriendo*, *aprender expresándose* y *aprender interactuando socialmente*, de manera que haya una aplicación en la práctica y, a la vez, una constante reflexión sobre la praxis, puesto que todo aprendizaje, al nivel que sea, se debe a la resolución de contradicciones; lo que cambia, es que en cada nivel se cuenta con medios diferentes para resolverlos. Por ello, sus actores deben ser abiertos y flexibles, comprometidos con los procesos de cambio. Deben ser capaces de transmitir los conocimientos y valores del pasado así como adquirir las innovaciones que les permitan hacer frente al futuro desconocido.

Concebir a la educación como praxis; es decir, como reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, implica que ninguno piense, ni hable, ni actúe por los demás y que todos debamos aprender a aprender, aprender a educarnos y aprender a liberarnos, como individuos, como grupo y como sociedad; superar el conformismo y la pasividad, para llegar a la participación activa, responsable y conciente; y, convertir la libertad en una práctica cotidiana. El aprendizaje alcanza mayor solidez cuando es resultado de la reflexión crítica, confrontando lo que se sabe con lo que exigen los problemas de estudio, de ahí que la mejor fuente de aprendizaje significativo lo sea la propia experiencia del sujeto, sistematizándola para facilitar la producción de teoría, a partir de la cual se pretende replantear o formular hipótesis para reintentar o iniciar los proyectos de investigación.

Se trata, entonces, de visualizar la educación como una tarea problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, negando los comunicados y dando existencia a la comunicación. Educación problematizadora no

significa, exclusivamente, la resolución de casos prácticos elaborados por el educador para facilitar el ejercicio del pensamiento analítico. Precisa de juzgar y desmenuzar dichos ejercicios y captar la realidad social en la que se producen ciertos hechos; es decir, es necesario problematizar, cuestionar, los problemas sumergiéndolos en la vida concreta.

Dice Witker:

... el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscitivo en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es un investigador crítico.

... a diferencia de la educación tradicional, en que la relación sujeto-objeto es mecánica y lejana en la educación entendida como creación del conocimiento, los estudiantes desarrollan su poder de captación y comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática y ordenada, sino como una realidad en transformación, en proceso. En síntesis, de una educación asistencial se pasa a una educación esencialmente crítica, abierta y creativa.

.....

... la educación concebida como actividad creadora de conocimientos supera la artificial división entre teoría y práctica, y lleva al científico y especialista a hacer docencia paralela al desarrollo formativo de los estudiantes, que van a aprender haciendo y no a repetir lo enseñado. Con ello es posible ir también a un acercamiento entre la tarea docente y la investigación, perfil que también ha limitado el desarrollo de un auténtico progreso científico-tecnológico.⁶¹

De esta concepción crítica, surge lo que se ha denominado investigación-acción o investigación militante, cuyo *substratum* básico reside en que tanto los investigadores como la población participan a un mismo nivel, como agentes de cambio, confrontando en forma permanente el modelo teórico y metodológico con la práctica, con el fin de ajustarlos a la realidad que se pretende transformar y que sirvan para orientar los programas de acción que se desarrollen.

Lo educativo, como se observa, es una práctica social y compleja, que requiere de abordajes interdisciplinarios, fundados en las concepciones teóricas -metodológicas y técnicas-, para comprender y explicar la realidad social.

⁶¹ WITKER V. *Metodología de...* Op. Cit. pp. 32-33.

Resumiendo los aspectos postulados por la escuela crítica, puede señalarse lo siguiente:

- Es preciso abandonar el papel pasivo de los docentes y de los estudiantes, de manera que el sistema universitario lo sea en verdad, al contar con sujetos abiertos para acceder al conocimiento, por medio de la crítica y la transformación de la realidad.
- Se requiere que el docente crítico conozca de sí mismo, además de conocer cualitativamente a sus alumnos.
- El sistema educativo debe fundarse en programas y proyectos que favorezcan un aprendizaje sustentado en los principios de la formación integral de los participantes.
- Debe rechazarse, en definitiva, que el docente se convierta en reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y predeterminados.
- La metodología crítica debe ser coherente con los siguientes postulados: alcanzar una sociedad justa e igualitaria; la formación de hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su transformación y el cambio social, y que colaboren en la construcción de un saber conectado con una realidad histórico-social.
- Deben abandonarse las prácticas político-ideológicas en la elaboración de planes de estudio, retomando lo académico vinculado a las expectativas de la práctica profesional y a las demandas de la sociedad.
- La vinculación universidad-sociedad no sólo debe existir en el discurso teórico, es una necesidad su vinculación basada en los procesos docente, de investigación y de extensión.
- La educación y la pedagogía no pueden concebirse independientemente de la política.
- La autogestión académica debe conducir a vivir en libertad, por la libertad y para la libertad.⁶²

⁶² Vid. CASTREJON Diez. *Op. Cit.* p. 39; BARABTARLO y Zedansky. *Op. Cit.* pp. 36, 37 y 49; PALACIOS. *Op. Cit.* Varias Páginas; MORENO. *Op. Cit.* p. 223; MICHEL. *Op. Cit.* pp. 27, 28, 68, 70 y 71; ALANIS Huerta. *Op. Cit.* p. 56; WITKER V. *Metodología de ... Op. Cit.* Varias Páginas; ROJAS Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales.* 14ª ed. México. Ed. Plaza y Valdés. 1994. p. 22; EZCURRA, de Leya y Krotsh. *Op. Cit.* p. 13; HIRSCH Adler. *Op. Cit.* p. 55; GARCIA Rosas. *Op. Cit.* pp. 44-51; FARRAND Rogers, John. "Alumnos autodidactos y sus profesores", en *Humanitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad.* (UAEM. No. 7. Abril. 1995). pp. 133-134; GRAWITZ, Madeleine. *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales. Tomo II.* México. Editia Mexicana. 1984. p. 488; *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México. Poder Ejecutivo Federal-SHyCP. 1995. p. 15; PANSZA G. *Op. Cit.* Varias páginas; GILBERT. *Op. Cit.* p. 157; y DIDRIKSSON T., Axel. "Los ejes de una educación alternativa: escenario de lo deseable", en *Universidades. UDUAL.* (México. Año XXV. Tercera Serie. No. 101. julio-septiembre. 1985). pp. 75-77.

6.3 La didáctica

La acción educativa, al igual que la mayoría de actividades humanas, posee técnicas, recursos que se desprenden de la teoría y de los métodos, para alcanzar los fines que se propone. En este sentido, la didáctica es considerada una rama fundamental de la pedagogía, al emprender el conocimiento y el dominio de ciertas normas prácticas, de ciertas reglas aplicables a hacer accesible el conocimiento a quiénes en el intervienen.

6.3.1 ¿Qué es?

Para dar respuesta a esta interrogante, debe iniciarse por considerar que es dentro de la educación formal, esto es, al proceso educativo que se efectúa en la escuela, donde actúa la didáctica. Por tanto, no se hace presente en la educación informal, desarrollada fuera de los ámbitos escolares institucionales. La escuela, en este sentido, desempeña el papel de depositaria de la responsabilidad de la conservación, transmisión y acrecentamiento de la cultura, que se concretiza por medio del curriculum, de los planes y de los programas de estudio, y su instrumentación didáctica, donde subyacen, implícita o explícitamente, los fines, las funciones y finalidades que, en torno a un objeto de estudio, se persiguen.

Conceptualizar a la didáctica no es tarea sencilla puesto que, como se ha visto, dependerá de la orientación teórico metodológica del autor de que se trate, para de ahí extraer su concepción. Algunos de los tratadistas más relevantes, señalan que la didáctica:

- Es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación. (Francisco Larroyo. *Didáctica General*. México. Porrúa. 1967. p. 33).
- Doctrina general de la enseñanza o también estructuración didáctica (del griego Didaskein: enseñar), la teoría de las instituciones y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza, sin reparar en alguna asignatura especial. (Karl Stocker. *Principios de didáctica moderna*. Kapelusz. 1964. p. 6).
- La didáctica o metodología se refiere a la dirección del aprendizaje de los alumnos y tiene por objeto el estudio de los métodos, las técnicas, los procedimientos y formas, examinados desde un punto de vista general. (Oscar Ibarra Pérez. *Didáctica moderna*. Aguilar. 1965. p. 39).
- Es el conjunto de técnicas de la enseñanza. (Witker)

- No es otra cosa que una metodología de la enseñanza del Derecho, o sea proporciona los medios técnicos para comunicar los conocimientos jurídicos. (Fix-Zamudio)
- Como doctrina de la enseñanza alcanza con claridad sus perfiles al describir, explicar y fundamentar los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su metódica e integral formación. (Fernando Flores García)
- Disciplina que aborda el proceso enseñanza-aprendizaje tratando de desentrañar sus implicaciones, con miras a lograr una labor docente más consciente y significativa, tanto para los profesores como para los alumnos. Es una disciplina instrumental, que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje en el aula y de ahí que se le haya considerado como una disciplina neutra, universal y acabada. (Pansza G.).
- Esta constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinadas a dirigir el aprendizaje de la manera más eficaz posible. (I. Nericí. *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz. 1969. p. 39).

Analizando estas concepciones, algunas formuladas por los propios autores y otras recopiladas del campo teórico respectivo, se encuentra que son dísimiles. Sin embargo, como puntos de coincidencia puede anotarse que: a) se excluye de su ámbito lo referente a los fines y objetivos de la educación, orientándose más bien a lo técnico, por lo que; b) su temática central se concentra en la guía, orientación e instrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para quien esto expone, la concepción que proporciona Pansza es la que mejor orientación guarda, excepto en lo que se refiere a la consideración de que es neutra, universal y acabada, puesto que la enseñanza-aprendizaje es política e ideológica, reservada a individuos, grupos y sociedades, aún cuando es mejor decir comunidades, específicas. Debe agregarse a dicha concepción que la didáctica es fundamentadora e indicativa de los aspectos operativos emanados de las escuelas pedagógicas en su aplicación práctica.

Los recursos didácticos, o de apoyo pedagógico, son múltiples y variados. Se encuentran desde los verbales (exposición, diálogo, discusión), audiovisuales (cine, teatro, televisión, computadora, internet, CD-ROM), documentales (libros, periódicos, revistas, archivos, bibliotecas, hemerotecas), elaboración de trabajos de investigación (documental, de campo, experimental) individuales y colectivos, preseminario, seminario, estudio dirigido, simulacros, lecturas selectas, tutoría académica, conferencias, simposios, cursos, cuestionarios, cuadros sinópticos, resúmenes, análisis y resolución de problemas, dinámicas grupales, hasta los tradicionales como el uso del pizarrón, rotafolio, gis, marcador y proyectores, entre otros.

De esta pequeña lista se desprende que la didáctica ha evolucionado, a la par que las escuelas pedagógicas, creando nuevas formas para instrumentar la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, aún cuando parezca fuera de lugar, debe señalarse que al momento se carece de respuestas reales ante el problema de la masificación, por lo que, tal parece, queda esta problemática fuera de su campo de acción.

Dice Kourganoff:

Nada es más ingenuo que la esperanza de descubrir algún día técnicas que permitan al primero que llegue a enseñar eficazmente...

... el docente debe aprender su oficio, primero adquiriendo ciertos conocimientos básicos, luego teniendo en cuenta algunos prácticos dados por los profesionales, por último perfeccionándose en el ejercicio mismo del oficio. Pero es un grave error hacer abstracción de todo coeficiente personal, e imaginarse, (...) que la creación de Institutos de Formación, de los que tanto se habla en este momento, habrá de resolver todos los problemas pedagógicos que se plantean en la Universidad.

Paradójicamente, en la base de las esperanzas suscitadas por la investigación psicopedagógica se halla un profundo desprecio por la función docente, ya que se parte del postulado demagógico según el cual cualquiera podría convertirse en un buen docente, en lugar de reconocer el aspecto creador de esta actividad, que exige la presencia de disposiciones específicas y de una motivación particular, es decir, una auténtica vocación.⁶³

Este señalamiento es cierto, lo que puede comprobarse al ver que los docentes asisten mínimamente a las actividades de capacitación, formación y desarrollo a que son convocados, ya que buscan en la didáctica, disciplina desconocida para ellos, salvo por la costumbre y la imitación, solución a los problemas que enfrentan en su práctica docente cotidiana. Sin embargo, no puede compartirse del todo el planteamiento de Kourganoff, puesto que un docente sin vocación ni preparación es, seguramente, un mal elemento, mientras que si, cuando menos, se prepara para ejercer la función docente, su perfil estará más próximo a lo que de él se espera socialmente y dentro de la institución.

La preparación pedagógica y didáctica del docente deben acompañarse de la preparación en disciplinas como la psicología, la sociología y otras que se vinculen con su práctica, sin olvidar la preparación en su propia disciplina profesional.

⁶³ *Op. Cit.* p. 85.

6.3.2 Su vinculación con las corrientes pedagógicas

Después de lo que se ha expuesto con respecto a la pedagogía y a la didáctica, es sencillo advertir que las dos son partes del proceso educativo, inseparables de una integridad; es decir, deben estar vinculadas con la educación como proceso global e integrador, que incluye todo lo que acontece en la sociedad, incluso sus contradicciones.

Su vinculación en el proceso educativo, se advierte al precisar que la pedagogía es un enfoque teórico-metodológico que sirve de fundamentación a la educación formal, y la didáctica se constituye de los elementos de aplicación de la primera, por lo que es imposible separarlas para llevar a efecto la práctica educativa.

La preparación pedagógica tiene como fundamento el estudio y conocimiento del educador y del educando, así como del contenido y los métodos que se consideran adecuados para la enseñanza-aprendizaje. Solo la experiencia viva y directa de este proceso, dividido y compartido por sus actores, permite descubrir dificultades, corregir errores y comprobar la idoneidad de los recursos didácticos puestos en acción. En consecuencia, es posible afirmar que la preparación pedagógica es indispensable para ejercer la tarea educativa, aún en los docentes noveles, sin experiencia y sin dotes naturales excepcionales para esta labor; es decir, todos los docentes necesitan perfeccionarse constantemente, con el auxilio de los medios que la pedagogía y la didáctica ponen a su disposición.

Resulta evidente que el estudio de la teoría, los métodos y las técnicas es ineludible para la acción educativa. Es tan importante que cuanto mejor se conozcan los principios de la corriente pedagógica y se unan a los métodos y técnicas que le asisten, mayor será la posibilidad de que el docente construya, por sí mismo o en forma colegiada, combinaciones de recursos que favorezcan su tarea. La tarea del docente, no debe olvidarse, es y será siempre de vivificación, de penetración, de captación, por lo que jamás deberá quedarse en un conglomerado de preceptos fríos, rígidos y formales.⁶⁴

6.4 La formación de docentes

La universidad no sólo es grande por sus dimensiones, sino fundamentalmente por la calidad de sus recursos humanos, dentro de los cuales destacan los académicos; es decir, docentes e investigadores.

Dice Henríquez Ureña:

La alta cultura no es un lujo: los pocos que plenamente la alcanzan son los guardianes del conocimiento; sólo ellos poseen el laborioso y sutil secreto de la perfección en el saber; sólo ellos, maestros de maestros, saben dar normas ciertas y nociones seguras a los demás: a los profesionales, a los

⁶⁴ Vid. GARCIA Rosas. *Op. Cit.* pp. 221 y 240; y, PEÑALOZA García, Graciela. "El método pedagógico en la educación", en *La Mora. Organó Informativo de la UAEM.* (Año. 1, No. 8, enero, 1995). p. 30.

hombres de acción superior, a los guías de la juventud. Sin los maestros dueños de alta cultura, no tendría un país buenos hombres de profesión ni de enseñanza; vegetarían sus empresas, sus construcciones, sus leyes, sus escuelas. Las escuelas elementales son imperiosa necesidad social; pero no pueden prosperar si no son base de una pirámide cuya cima es la Universidad.⁶⁵

Interesante paisaje de una aspiración que la sociedad espera de los docentes. Para su consecución, aún cuando no sea de manera plena, es a lo que contribuye la formación, la auténtica formación de cuadros docentes. En la sociedad contemporánea, se percibe a la docencia como una tarea compleja, entrelazada necesariamente con lo que ocurre en la vida real, por lo que la formación de especialistas y dirigentes, de intelectuales preparados para hacer frente a las necesidades comunitarias, se ha vuelto un requerimiento imprescindible.

El campo de la formación docente se ha constituido en un campo significativo de trabajo y de investigación; sin embargo, debe reconocerse que a la fecha ha sido un terreno estudiado poco en lo cualitativo y la profundidad alcanzada ha sido también escasa. Por ello, es preciso abordarlo como objeto de estudio y conocimiento, de manera que se prevea la intervención y transformación de los sujetos sociales que en él intervienen, así como de las condiciones históricas en que se desenvuelven los sujetos y los procesos. Dice Parent: "... debemos liberarnos de un complejo de inutilidad: cualquier estudio que implique el avance del conocimiento se justifica porque el ser humano requiere de conocimientos para la mente como de alimentos para el cuerpo."⁶⁶

A nivel universitario, es preciso darle la importancia debida al cuestionamiento acerca de ¿quién debe enseñar? y ¿cómo debe enseñar?, puesto que son tan relevantes como las de ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar? y ¿por qué enseñar?. Por el momento y para fines de este apartado, se analizarán solamente los dos primeros señalamientos.

Los docentes universitarios deben ser evaluados antes de ingresar a la docencia y durante su desempeño. La evaluación debe cubrir aspectos de conocimiento disciplinario, pedagógico, didáctico y de otras disciplinas que se vinculan con la tarea a desarrollar. A partir de ello, se estará en posibilidad de tomar decisiones para recomendar al aspirante, o docente en ejercicio, las actividades que debe realizar para satisfacer los requisitos que se hayan señalado en la convocatoria respectiva, e iniciar su proceso formativo o de desarrollo, según sea el caso. La contratación de docentes, en todo caso ha de estar basada en procesos organizados que conduzcan a la selección del recurso más acorde a la tarea que se va a desempeñar.

Si se actúa distinto, el riesgo de encontrar "expertos" docentes estará siempre latente, aún cuando nunca hayan vivido una experiencia educativa, ni activa ni

⁶⁵ *Op. Cit.* p. 60.

⁶⁶ "Los objetivos de la..." *Op. Cit.* p. 32.

pasivamente como docentes, ni hayan experimentado vivencialmente el ejercicio profesional. Estos docentes, carentes de formación y de experiencia, tendrán que "compartir" su tarea educativa con aquellos que si cuentan con estos atributos; es decir, existirían diversos niveles de compromiso y conciencia sobre la importancia del trabajo docente, lo mismo que una desigual información y actualización disciplinaria. Debe dejarse aclarado que no se pretende que todos los docentes sean iguales, sino que se les capacite y desarrolle como búsqueda para elevar la calidad en su hacer.

Como parte de la realidad que se vive, puede advertirse que en la mayoría de los centros educativos los docentes provienen de instituciones científicas y pedagógicas, pero ya mentalizados dentro de las instituciones tradicionales; es decir, en la enseñanza fundada en la cátedra y el libro, en la transmisión del conocimiento, en la rigidez disciplinaria y, por ende, en una relación vertical docente-alumno; y se cree que con esa mentalidad y ese enfoque puede ser un buen docente, porque aprendió a reproducir el modelo educativo con el que fue formado. Esta, en nuestra opinión, es una falacia.

La formación del personal docente, considerando no solo la adquisición y dominio de conocimientos y habilidades propias al quehacer profesional docente, sino también la adquisición y dominio de un marco teórico de referencia sobre la práctica docente y de la educación, aunado al desarrollo de habilidades y actitudes, es imprescindible. La formación interdisciplinaria es, también, una exigencia. El docente precisa del conocimiento actualizado de su disciplina, de la asignatura que imparte, de las teorías, los métodos y las técnicas aplicables a su quehacer, así como de los medios adecuados para motivar al alumno para que, recíprocamente, sean actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos aspectos y otros, muchos otros, son los que puede y debe proporcionar la formación docente.

En consecuencia, el docente que perpetúa una actitud y un conocimiento, debe ser alejado del claustro académico, dando cabida a aquéllos que se actualizan, se desarrollan, que buscan incesantemente su perfeccionamiento, que están dispuestos a cambiar, incluso, aspectos de su personalidad, que quieren aprender a aprender y enseñan a aprender a los alumnos. No obstante, también se debe ser realista y ver que, paradójicamente, la formación de profesores no siempre es un factor de cambio, puesto que también puede servir para reproducir un sistema y mantenerlo inmovilizado.

Por nuestra parte, existe una inclinación hacia la versión transformadora, puesto que el aprendizaje es una actividad hecha de relaciones entre personas y no solamente para la transmisión de conocimientos. Aprender a ser docente, entonces, esta matizado de afectos, actitudes, ideas, prejuicios, rutinas, imágenes, modelos y otras cosas que salen del campo cognoscitivo.

Debe reconocerse, no obstante que la formación no se satisface con el simple deseo de los docentes por transformarse, también el Estado debe sumarse a la tarea, rehaciendo, reformulando, reorientando y estableciendo nuevas políticas para que la

educación sea otra, acorde a las circunstancias históricas actuales, donde los recursos asignados sean mayores, los métodos y las técnicas sean modificadas y, en suma, la tarea docente sea reconceptualizada.

Para ninguno de los que se desenvuelven en el ámbito docente ha pasado desapercibido que las universidades, y demás instituciones de educación superior, han padecido, históricamente, problemas para contar con recursos humanos formados para atender la docencia en todos los niveles educativos. Esta deficiencia se manifiesta con mayor intensidad al tratar de los estudios de posgrado, los cuáles se ven afectados por la crisis económica del país al quedar limitada la intervención de profesores invitados, nacionales y extranjeros, al restringirse la contratación de docentes e investigadores de tiempo completo, al carecerse de recursos infraestructurales y materiales para desarrollar las actividades inherentes a la modalidad de contratación y al hacer uso de teorías, métodos y técnicas superadas, no acordes a una educación nueva.

El Estado ha tratado de dar respuesta a la formación docente, al llevarla a su marco normativo, quedando comprendida como una modalidad educativa incrustada en la educación superior, con el propósito de contribuir a elevar la calidad académica de este nivel de estudios. Para ello, se compromete a que se proporcionen los medios que le permitan realizar al docente eficazmente su labor y un perfeccionamiento constante. Sin embargo, considera que la formación de los docentes es una obligación.⁶⁷

Respecto a ésto último, conviene recordar que la participación en actividades formativas ha sido, casi siempre, una decisión voluntaria de los docentes. La obligatoriedad que en el caso más extremo se vincula con el salario, constituye una situación de excepción y, generalmente, los que asisten a las actividades lo hacen sólo por cumplir y no por sentir su necesidad, lo que repercute en los resultados obtenidos. Cuando la formación es promovida por los propios docentes, los resultados son positivos y, por lo regular, lo reflejan en su trabajo.

Por estas circunstancias, es que los programas dirigidos a la formación de docentes deben ser apoyados, mejorando sustancialmente las condiciones para su desarrollo y, por consecuencia, sus condiciones de vida.

La formación docente en México se inicia a finales de la década de los sesenta y se masifica en la de los setenta. La ideología expansiva de la educación superior, así como la idea existente en la sociedad civil de que la educación superior era la única opción razonable para escalar socialmente, fueron dos de los detonadores para el crecimiento acelerado de la población estudiantil, lo que provocó que la universidad de masas fuera una realidad. Esta transformación educativa trajo consigo diversos problemas, tales como ampliar la capacidad física, cambios en las actitudes, nuevos enfoques y concepciones sociales, cambios en el financiamiento, pero, junto con ellos y sobre ellos,

⁶⁷ Vid. *Ley de Educación del...* Op. Cit. p. 19 (Art. 82); *PROGRAMA de desarrollo ...* Op. Cit. p. 4; y, *ESTATUTO Universitario de ...* Op. Cit. p. 11 (Art. 30)

apareció la necesidad de crear recursos humanos para la docencia y la investigación suficientes para atender a la creciente población.

Como se ve, primero se masificó y luego se tomaron medidas para resolver los problemas que esta llevó consigo. Al principio, se improvisaron respuestas y, después, trataron de sistematizarse, mediante la creación de centros encargados de instrumentar programas de capacitación y, por otro lado, haciendo uso de los posgrados como alternativa de formación secuencial académica disciplinaria; ambas tendencias pretendían modificar la situación existente en los docentes improvisados, quiénes más que apoyarse en teorías pedagógicas, técnicas didácticas y programas estructurados, lo hacían enseñando lo que creían conveniente.

El ritmo de crecimiento de los estudiantes no era atendido a la par que la formación de los docentes, cuando menos en lo que a calidad se refiere, olvidando que lo educativo se constituye de múltiples y complejos procesos relacionados entre sí, considerando que se inserta en los planes, programas y proyectos universitarios, la tendencia teórica que lo sustenta y los requerimientos de la sociedad, entre otros. Se colige de esto que la formación docente articula tres niveles de la realidad: el aula, la institución y los procesos sociales generales, los cuales deben reconocerse, analizarse y sistematizarse para elaborar una teoría y una práctica.

Los planes y programas de formación que se instrumentaron, no cubrieron la expectativa de generalidad que llevaban implícita. Por una parte, fueron aislados, al no ofrecerse ni obtener respuesta de la mayoría de docentes y, por otra, por estar centralizados en algunas instituciones, las más grandes, olvidando a las chicas. Además, se puso énfasis en impartir los mismos programas para todos los centros educativos, sin considerar sus particularidades, su diversidad y, por lo tanto, la necesidad de diferentes experiencias de formación, incluso dentro de una misma institución que ofrece diversos niveles educativos y carreras de distintas áreas del conocimiento.

Esta situación debió conducir a definir las necesidades reales de formación, a vincular la docencia con la investigación, a asociar el contenido con las teorías, los métodos y las técnicas, y al conocimiento de la diversidad institucional, incluyendo los aspectos laborales y administrativos.

Entre las actividades que se instrumentaron con ese objeto, se destacan las siguientes:

- Elaboración de planes de formación de recursos humanos;
- Firma de convenios interinstitucionales para programas de formación;
- Creación de centros, unidades, departamentos u oficinas de didáctica; tecnología, servicios e investigación educativos a niveles local y regional (institucionales e interinstitucionales);

- Apertura de carreras (licenciatura y posgrado) relacionados con la educación;
- Creación de posgrados en casi todas las áreas del conocimiento;
- Proyectos de investigación en ciencias y técnicas de la educación;
- Becas para estudios de posgrado (especialización, maestría y doctorado) en México y en el extranjero;
- Formación de especialistas en programas educativos;
- Cursos, seminarios, coloquios, conferencias, etc., de formación (antes y al iniciar el servicio docente), actualización y perfeccionamiento en áreas de conocimiento en pedagogía y didáctica, de muy distinta duración y contenido;
- Promoción para la contratación de maestros de tiempo completo y medio tiempo y para la integración de docentes e investigadores en año sabático en instituciones educativas con fines de formación docente;
- Asesorías directas a departamentos y unidades académicas en tareas específicas, apoyo técnico para el diseño de planes y programas, elaboración de materiales didácticos, publicación de estudios especializados, apoyo al profesor en el lugar de su práctica;
- Impulso a la investigación educativa, vinculada con los problemas de investigación y de docencia.⁶⁸

Las opciones fueron variadas; no obstante carecían de orden y se encontraban matizadas fuertemente por tres énfasis:

- a) El énfasis sobre la tecnología educativa y el texto oficial en particular;
- b) El énfasis sobre la formación en servicio (en desmedro de la formación inicial); y,
- c) El énfasis sobre las modalidades a distancia para la formación docente.

La orientación de estos énfasis, estaba dirigida a dos metas: compensar las debilidades docentes a través de la tecnología educativa; y, reducir los costos de la formación.

Con respecto a los programas de formación existen diversos criterios para

⁶⁸ HIRSCH Adler. *Op. Cit.* p. 14.

denominarlos. Por ejemplo, Hirsch propone los siguientes: a) Programas de formación (para el futuro personal académico); b) Programas de actualización (para poner al día los conocimientos); y, c) Programas de perfeccionamiento (para profundizar en los conocimientos en un área determinada).

Torres, por su parte, señala los siguientes: a) La formación de grado (formación inicial, que provee título habilitador), b) El perfeccionamiento docente en actividad, c) La capacitación de graduados docentes para nuevos papeles y funciones profesionales, y d) La capacitación pedagógica para graduados universitarios no docentes y técnicos superiores que deseen incorporarse a la enseñanza.

En opinión de Alanis Huerta, se detectan tres momentos fundamentales en todo proceso formativo; primero, el contacto previo con el 'conocimiento' (nivel de información); segundo, la transferencia del conocimiento adquirido a situaciones concretas (nivel inicial de formación), y por último, cuando el sujeto transforma en aprendizaje significativo el conocimiento generado en el segundo momento (nivel real de formación). Así pues, existen tres tipos de formación:

- Falsa formación (in-formación)
- Formación aproximada (form-acción)
- Formación real (investigación y creación de conocimiento).⁶⁹

Las diversas concepciones no son contradictorias, puesto que todas ellas contienen elementos para que la formación incluya aspectos de capacitación, desarrollo, perfeccionamiento y actualización de actitudes, habilidades, aptitudes, valores y conocimientos vinculados a la tarea docente. Esto deja abierta la opinión de que no es homogénea la formación, puesto que en algunos espacios es integral mientras que en otros es restringida al cubrir sólo alguno o algunos de sus niveles y, en ambos casos, se denomina formación.

Las condiciones de la formación docente imperantes en la década de los setenta, cuando se inicia, se han transformado, al igual que las condiciones en que el docente realiza su trabajo y de la sociedad en que vive. Las universidades y demás instituciones

⁶⁹ Vid. HIRSCH Adler. *Op. Cit.* p. 64; Torres. *Op. Cit.* p. 47; y ALANIS Huerta. *Op. Cit.* pp. 40-41. Este último autor agrega lo siguiente: Con base en la idea de que nadie puede participar, y mucho menos aportar algo, en el desarrollo de un proceso de formación si no cuenta con los elementos de discusión, es obvio que quién no ha leído lo mínimo indispensable en el transcurso de las sesiones de formación limitará sus posibilidades de crecimiento y enriquecimiento a lo que digan y aporten los demás. Con esto queremos recalcar dos cosas: por una parte, corresponde al formador proponer los lineamientos generales y los contenidos básicos de las sesiones de formación, lo cual deberá sistematizarse de manera minuciosa para delimitar los productos que se requieran en cada una de las etapas del proceso formativo; por otra parte, el grupo (sujeto en formación) debe abordar la etapa de *información* para propiciar, con la discusión y el análisis de los contenidos, la siguiente etapa, a saber, la de formación y acción (formación aproximada).

Queremos reiterar que ninguna de éstas dos etapas por separado constituye una *formación real*. No obstante, para que esta última se dé es necesario pasar por la primera etapa. Asimismo hay que recalcar que en este proceso de formación se incide prioritariamente en la *formación individual* del participante y del formador, que al establecerse una interrelación grupal se propicia la *formación real*, que sólo es factible mediante la investigación, entendida esta como generadora de conocimiento, que propicia el desarrollo de las capacidades de abstracción y de crítica reflexiva.

de educación superior han establecido programas tendientes a la formación docente, aunados a los esfuerzos que el gobierno, federal o estatal, por medio de las áreas educativas correspondientes, ha realizado para formar cuadros multiplicadores de formadores. Uno de los fines visibles de estos esfuerzos, al menos en teoría, ha sido el de romper el cerco de dependencia tecnológica imperante en los veinticinco años anteriores (1970-1995), con la idea de planear e instrumentar el desarrollo educativo en condiciones de dar respuesta a una realidad social y educativa concreta: la de México y sus vinculaciones con el mundo entero, a partir de la experiencia de los docentes para descubrir nuevas teorías, métodos y técnicas -pedagogía y didáctica unidas- o, en su caso, mejorar el conocimiento y uso de las existentes.

Las nuevas tendencias formativas se basan en principios como los siguientes: el intercambio y el trabajo entre pares; el grupo como instancia de aprendizaje; la relación entre teoría y práctica; la investigación como proceso inherente a la tarea educativa; trabajo en equipo con relación horizontal entre los participantes; conformación de grupos de estudio; concepción de la institución escolar como espacio de formación y perfeccionamiento continuos; uso de los medios de comunicación de masas y la educación a distancia.

El uso de alguno o varios de estos principios dependerá de las necesidades que exprese un contexto determinado, puesto que ni en todos los lugares ni en todos los tiempos será apropiada una sola modalidad para efectuar el proceso de aprendizaje, basados en la diversidad y apertura a la evolución histórico-social de la educación, lo que debe conducir a romper con el aislamiento, el individualismo y el formalismo que habían caracterizado al proceso de formación docente.

Ahora, los docentes requieren contar con espacios y tiempo para encontrarse con sus iguales, reflexionar e intercambiar conocimientos y experiencias, realizando su aprendizaje y el trabajo cooperativo, además de valorar y cuestionar lo que constituía su propio saber.⁷⁰

Dice Fromm al respecto:

La práctica de un arte requiere disciplina, concentración, paciencia y, eventualmente, preocupación.

Quien aspire a convertirse en un maestro debe comenzar por *practicar* la disciplina, la concentración y la paciencia a través de todas las fases de su vida.

Es esencial que la disciplina no se practique como una regla impuesta desde afuera, sino que se convierta en una expresión de la propia voluntad; que se sienta como algo agradable, y que uno se acostumbre lentamente a

⁷⁰ Torres. *Op. Cit.* Pp. 47, 49 y 61.

un tipo de conducta que puede llegar a extrañar si deja de practicarla.

El paso más importante para llegar a concentrarse es aprender a estar sólo con uno mismo.

El comienzo de la práctica de la concentración es difícil; se tiene la impresión de que jamás se logrará la finalidad buscada. Ello implica, evidentemente, la necesidad de tener paciencia. Si uno no sabe que todo tiene su momento, y quiere forzar las cosas, entonces es indudable que nunca logrará concentrarse (...). Para tener idea de lo que es la paciencia, basta con observar a un niño que aprende a caminar. Se cae, vuelve a caer, una y otra vez, y sin embargo sigue ensayando, mejorando, hasta que un día camina sin caerse. ¡Qué no podría lograr la persona adulta si tuviera la paciencia del niño y su concentración en los fines que son importantes para él!".⁷¹

Se observan aquí dos cosas: la primera es que la docencia se considera como un arte; y la segunda, que como arte requiere la presencia de una persona docente madura y amante de su quehacer, principalmente pero además, poseedora de conocimientos. Lo que no es discutible, es que todos los docentes deben de poseer experiencia apropiada en las funciones que desempeñan o estén desempeñando, tanto los de tiempo completo como los de asignatura, ni tampoco que lo mejor sería contar con docentes que tuvieran una formación completa que, cuando menos en el papel, se adquiere a través de los estudios de posgrado, resaltando la importancia del doctorado que, en un marco de idoneidad, capacita plenamente para las funciones académicas, no solamente docentes.

Por ésto es que debe diferenciarse ampliamente, aún cuando las primeras queden implícitas en las segundas, entre actividades de capacitación y las de formación. Las primeras solamente se refieren a aspectos operativos, a lo inmediatamente útil y vinculado a la tarea docente diaria, como tarea específica; mientras que las segundas, conllevan a la comprensión amplia de los problemas y al desarrollo de competencias teórico prácticas para identificarlos y resolverlos, a una vinculación entre el saber general y el saber pedagógico, entre la gestión pedagógica y la gestión administrativa y entre escuela y comunidad, a pensar conjuntamente el plan y la estrategia, así como a pensar y repensar las propias necesidades formativas.

Reflexionar críticamente sobre el quehacer docente para buscar explicaciones y alternativas, deberá conducir inevitablemente a la transformación del sistema educativo y, cuando menos así debe creerse, de las condiciones salariales y laborales de quienes han decidido dedicar su vida a esta tarea. Para lograrlo, es necesario que los docentes pierdan su sentido individualista y, por lo contrario, se identifiquen como seres sociales, abiertos al intercambio de informaciones para ser partícipes en el cambio de las condiciones dadas, partiendo de la investigación de su propia realidad. Así, la

⁷¹ *Op. Cit.* Pp. 106-112.

investigación debe convertirse en parte intrínseca al proceso mismo de aprendizaje colectivo, donde no es el pensamiento en sí, sino lo que se piensa y se actúa, lo que realmente une o diferencia a los hombres.

En este contexto, se percibe la necesidad de replantear a la formación en sus distintos niveles, reformando el fondo de la práctica pedagógica y didáctica, fundamentada en bases epistemológicas, deslindando conceptos y delimitando los marcos referenciales, aún cuando tenga que aceptarse y, por tanto, preverse que las situaciones de la realidad no son lineales puesto que tienden a variar, contradecir y, sobre todo, a mantener una dinámica social que, frecuentemente, rebasa los modelos teóricos influenciados por múltiples factores.

En una mirada retrospectiva, debe decirse que la formación docente se inicia, como proceso histórico-social, en las postrimerías del siglo XIX, cuando se comienza a ver la necesidad de que los docentes, como grupo profesional, estén mejor dotados para su desempeño. Sin embargo, en nuestro país y, sobre todo, en el nivel universitario, es a partir de los años setenta y, más concretamente, como resultado de la movilización social de 1968 que encuentra su punto de eclosión entre los estudiantes universitarios, cuando se busca transformar el proceso educativo, pugnando por su democratización, participación en el gobierno y en las decisiones académicas, por la autogestión educativa y por el rechazo a las posturas académicas basadas en la educación tradicional. Las condiciones sociales, políticas y económicas imperantes en la época, vinculadas con los requerimientos formulados por los estudiantes, llevaron a los docentes, a las autoridades educativas -universitarias y del Estado-, y a los propios estudiantes a analizar las concepciones combatidas y, por ende, a proponer otras que las suplieran.

En este mismo capítulo se han expuesto algunas de las condiciones históricasociales de la década de los setenta, las cuales fueron el fundamento principal, el punto de partida, para iniciar el proceso de construcción de la formación docente. La masificación estudiantil, la creación de nuevas instituciones y la apertura de nuevas opciones educativas, son algunos de los aspectos más significativos vinculados con la necesidad de formar recursos humanos para la docencia, capacitando a los grandes grupos de profesionistas, e incluso algunos estudiantes o personas que dejaron inconclusos los estudios, que se incorporaban a la docencia, dotándolos de técnicas y métodos pedagógicos, basados en planes emergentes, improvisados en su mayoría, con la idea de mejorar o preparar su tarea educativa.

Castrejón Díez, ubica tres periodos en la formación de docentes; "...los antecedentes, de 1918 a 1969; el surgimiento de las acciones sistemáticas, de 1969 a 1974; y, la expansión y diversificación de estas, de 1974 a 1982. Esta periodización coincide con las explosiones de los programas de posgrado producidas en el país".⁷² A estas deben agregarse dos más, la primera, basada en la expansión de los estudios de posgrado, realizada desde 1980 y que se extiende hasta nuestros días; y, la segunda, que

⁷² Prólogo del libro de Ana Hirsch. *Investigación Superior. Universidad y formación de profesores. Op. Cit.* p. 7.

se inicia con la década de los noventa y continúa vigente, caracterizada por la reglamentación oficial de la formación y por la caracterización precisa de los fines para cada nivel de estudios, esto debe verse independientemente de que las instituciones educativas involucradas los acepten o no.

Dentro de este esquema histórico, debe resaltarse como el Ejecutivo Federal, a través de sus instancias educativas, inició el apoyo a diversas acciones tendientes a la formación y superación del personal docente. La ANUIES, desde su aparición, tuvo bajo su responsabilidad la creación, propuesta e implementación de acciones encaminadas a innovar las prácticas docentes, tarea en la que más tarde fue auxiliada por otras instancias creadas al efecto, como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), así como los organismos creados con este propósito en diversas instituciones educativas, lo que provocó una apreciable atención a las características y condiciones del personal que, se suponía, sabían que enseñar, pero desconocían cómo hacerlo.

Bajo esta perspectiva, se inicia la época formal en la formación de profesores, en la década de los setenta. Sus propósitos centrales eran 3: 1) formación de nuevos docentes; 2) mejoramiento de los docentes en servicio; y, 3) instrumentación para la docencia y preparación de materiales y publicaciones, en un marco para insertar la educación superior en la política de modernización imperante en el Estado, cuyas bases se encontraban en la corriente de la tecnología educativa.

A partir de ese momento, se han instrumentado diversos programas nacionales de formación docente, entre los que pueden mencionarse los siguientes:

- Programa Nacional de Formación de Profesores (PNFP, 1972).
- Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores (1978).
- Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES, 1984). De este surge el subprograma denominado Formación y Actualización de Profesores para las Instituciones de Educación Superior.
- Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES, 1986).
- Programas (Indicativos) para la Consolidación y Desarrollo de la Educación Superior (1990). Comprendían siete programas, destacándose los siguientes: a) El Programa Nacional de Superación Académica y Formación de Personal Académico; b) Mejoramiento del Posgrado; y, c) Estímulos al Personal Académico.
- Programa de Estímulos al Desempeño Académico (1990-1997). Se inició

con el programa denominado Becas al Desempeño Académico, antecedente del actual Carrera Docente del Personal Académico.

- Prioridades y Compromisos para la Educación Superior en México (1991-1994).
- Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA, 1994-1997).
- Programa de Educación Continua (1994). Dirigido a directivos, cuadros medios en las áreas académica y administrativa, personal académico y profesional.
- Programa de Mejora del Profesorado de las IES (PROMEPE, 1996-2006).⁷³

Todos ellos han sido enfocados a promover la superación del personal docente y de investigación, académico, ya sea mediante el otorgamiento de becas o el otorgamiento de estímulos económicos, y con miras a elevar la calidad de la educación superior. Su orientación se enfoca hacia la estimulación diferenciada, por la dedicación y la calidad de los profesores hacia su actividad docente, con base a criterios que ponderan su incidencia y repercusión en la formación de los alumnos, así como a la valoración de las actividades conectadas a la docencia, como lo son : impartición de cursos, seminarios y talleres; participación en cursos de actualización y formación; tutorías a estudiantes; asesoría de tesis y proyectos de investigación de apoyo a la docencia; diseño y producción de programas, materiales y medios docentes; y, actividades de evaluación educativa. Resalta el hecho de que los estímulos se enfocan, primordialmente, hacia el personal docente que ocupa plazas de tiempo completo en las instituciones públicas de educación superior.

Debe destacarse la existencia del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), creado desde la década de los ochenta, y con proyección programática hasta el año 2006, según se desprende de lo estipulado en el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* y del *Programa de Desarrollo Educativo* para el mismo periodo, y cuyo objeto es brindar apoyos económicos extraordinarios a las instituciones de educación superior del país, con base a proyectos presentados por ellas mismas, donde quedan incluidos los referentes a la formación del personal docente.

En apoyo a los programas mencionados, surgieron otros, algunos sostenidos con

⁷³ Vid. ARREDONDO Galván, Martiniano; *et. al.* "Políticas y experiencias de formación de personal académico en México. Programas y procesos", en *Curso: Políticas y...* Op. Cit. p. 2; SANTOYO. "La función de...". Op. Cit. pp. 55, 56 y 60; ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano. "Desarrollo histórico de...". Op. Cit. pp. 2-3; ARREDONDO, Víctor Martiniano y Juan Manuel Piña. "Sujetos y procesos de formación docente en la educación superior. Problemas y perspectivas en el posgrado de Ciencias Sociales de la UNAM", en *Curso: Políticas y...* Op. Cit. p. 1; CHEHAIBAR Nader, Lourdes M. "Propuesta metodológica de diagnóstico de la situación académica universitaria para la formación docente", en *Perspectiva docente*. (No. 3, 1990). p. 21; JUAREZ Campa. Op. Cit. p. 70; ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano. "El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario", en POZAS H., Ricardo. *Universidad Nacional y Sociedad*. México. UNAM-CIIH-Porrúa. 1990. p. 246; EZCURRA, de Leya y Krotsh. Op. Cit. pp. 11-13; y, *PROGRAMA Nacional de Superación del Personal Académico*. Varias páginas.

recursos provenientes de los anteriores, en las propias instituciones de educación superior. Destaca por su importancia el papel de la Universidad Nacional Autónoma de México, que crea en 1969 el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, como entes responsables de atender la problemática vinculada con la formación de docentes universitarios. Ambas instancias se funden en 1977, para dar nacimiento al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), vigente hasta 1997, con el cometido de continuar con la responsabilidad indicada y con mejores condiciones conceptuales, infraestructurales y de recursos humanos.

Con la misma idea de fortalecer la formación de recursos humanos docentes en la UNAM, se crea la Dirección General de Asuntos de Personal Académico, en 1977, la cual absorbe el Programa de Formación de Personal Académico de la propia Institución, la División de Estudios Superiores (1966-1977) y la Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado (formado en 1977).

Entre las demás instituciones que contribuyeron a la formación docente, se encuentran las siguientes:

- La Universidad de Guanajuato crea en 1967 el Departamento Psicopedagógico y de Orientación Vocacional, transformado luego en Instituto de Investigaciones de Psicología y Pedagogía.
- La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, crea el Centro de Didáctica y Medios de Comunicación Colectiva, más tarde denominado Centro de Investigaciones Educativas y Docencia Universitaria.
- En la Universidad Autónoma de Sinaloa se genera el Plan de Perfeccionamiento Académico, que luego es denominado Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- La Universidad Autónoma del Estado de México, crea en 1977 el Centro de Didáctica, llamado a partir de 1982 Centro de Servicios Educativos.
- En la Universidad Autónoma de Querétaro, en 1977, se crea el Departamento de Psicopedagogía e Investigación Educativa y una Maestría en Ciencias de la Educación. En 1984, se crea el Centro de Investigaciones Educativas.
- En 1980 se creó el Centro Regional de Desarrollo Académico, adscrito a la Universidad Autónoma de Coahuila.
- En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, se integra el Departamento de Pedagogía.
- Finalmente, debe señalarse que en la nueva Ley General de Educación (1993), se establece la creación de un Sistema Nacional de Formación, Actualización y

Superación del Magisterio

Los programas mencionados, y los citados en el capítulo 1, a pesar de estar cumpliendo una tarea relevante en el campo que se viene comentando, han resentido fuertemente las crisis económicas que vive el país. Existe, indefectiblemente, el riesgo de que al correr de los tiempos, su atención y fortalecimiento decrezca, por lo que es conveniente considerar esta posibilidad, basada en el análisis de la realidad social, política y económica, para considerarla, en la medida de lo posible, en la planeación e instrumentación de las diversas actividades encaminadas a esta función.⁷⁴

Ha habido diversos intentos para contribuir a mejorar la formación de docentes; sin embargo, y aunque parezca paradójico, aún no ha sido un campo estudiado a profundidad. Las investigaciones, las publicaciones, los ensayos y otros productos elaborados como resultado, se caracterizan por ser generales, no mostrando lo específico, provenir del extranjero, orientados solamente a una corriente pedagógico-didáctica, generalmente la tecnología educativa, y por su carácter cuantitativo. Esta situación, plantea la urgente necesidad de que los tratadistas, sobre todo los investigadores, den cuenta del estado de sus investigaciones, publicándolas, difundiéndolas en eventos académicos y, en el mejor de los casos, promoviéndolas entre los docentes en formación, de los que deben ser ellos mismos sus formadores. Conviene conocer si las acciones emprendidas han logrado resolver necesidades reales y, de ser así, como han incidido en la práctica docente; si la respuesta fuese negativa, también se requiere conocer en que se ha fallado, ya sea para corregir los errores, para no volverlos a cometer o, bien, para explorar nuevos caminos.

Naturalmente, esto conduce al análisis profundo de las corrientes pedagógico-didácticas en que se fundamentan las investigaciones, puesto que son estas las que les dan la orientación y el tipo de acciones realizadas.

Sin embargo, la transformación de la formación docente y, como resultado deseable, de la educación toda, no será posible lograrla mientras las instituciones y los programas que la conforman continúen estando en manos de burócratas, autoridades o directivos de las instituciones, ya que bajo su poder no lograrán vincularse estrechamente con los actores reales de la enseñanza-aprendizaje. Lo que se requiere es que sean los propios docentes y, cuando esto sea posible, los estudiantes, quienes carguen con la responsabilidad integral de esta área.

Son los docentes quiénes conocen la problemática en que se encuentra y se desarrolla el hacer docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las características de los alumnos y los problemas que los aquejan, los factores del medio social que influyen en el aprendizaje y otros derivados de su vivencia cotidiana, investigada y soportada en

⁷⁴ Vid. *ANÁLISIS de la Investigación Educativa en el contexto de cuatro Universidades*. México. Academia Regional de Investigación Educativa-Universidad Autónoma de Querétaro. 1993. pp. 37-39; HIRSCH Adler. *Op. Cit.* pp. 19, 43, 44-46, 48 y 49; y, *Programa Nacional de Superación de Personal Académico*, en *Confluencia* (Año 2, No. Extraord., julio, 1994).

enfoques teórico-metodológicos. Por eso, son ellos quienes podrán transformar su hacer, a partir de establecer los ejes estructurantes para su propia formación transformadora, que los conduzca a ser educadores, más que especialistas en transmisión de conocimientos.

Los propios docentes deben ser docentes de otros docentes, intercambiando experiencias, conocimientos y aprendizajes entre ellos, de manera que sean aptos para crear nuevas técnicas y promover la participación de todos en esta tarea, haciendo uso de acciones formales e informales, generalizando y diferenciando los contenidos, los métodos, las técnicas, los recursos, las teorías y cualesquiera otro elemento que se considere en la formación, puesto que, como se ha dicho, no es lo mismo la enseñanza en un área de conocimiento que en otra y, mucho menos, la experiencia que se vive en diversos grupos de alumnos.

La diversidad es una realidad; sin embargo, es recomendable acordar e implementar criterios que rijan la formación docente en el territorio nacional, así como para el ingreso, la permanencia y la promoción de éste personal. Para ello, es recomendable partir de confrontar las experiencias que se han tenido y los resultados obtenidos, así como procurar la colaboración estrecha interinstitucional de manera que se puedan corregir los errores y se retomen los aspectos positivos, con el consiguiente aprovechamiento racional de los recursos materiales y humanos existentes en cada una de ellas.

Una medida alternativa es la creación de centros regionales para la formación de recursos docentes, y que las universidades cimentadas sólidamente en los estudios de posgrado ofrezcan la oportunidad de ingresar a los docentes de las que no los tienen. Esto conduce a cambiar actitudes⁷⁵, planes y programas.

Entre los fines perseguidos con los cambios, debe destacarse la formación de un profesor motivador, un orientador del proceso realidad-alumno-acción, un ser participativo, con capacidad para generar y manejar situaciones nuevas, llevadas por el alumno o extraídas de la realidad.

Con relación al alumno, debe ser una persona dispuesta a vencer sus resistencias al cambio, estar dispuesto a cambiar su actitud, abandonar la conducta apática y justificativa, a cambio de ser activos y creadores, abrirse a la reflexión participativa a

⁷⁵ Dice GIRARD: Para cambiar de actitud se precisa una motivación, dado que el cambio de actitud se verifica dentro de la persona cuando ello le es útil. La presencia de motivaciones significativas en todos los hombres induce a descuidar la influencia de las variables culturales sobre las actitudes con respecto al trabajo, por lo que ambas deben ser consideradas.

Para que el individuo emplee al máximo las propias energías psicológicas se necesita un *estado mental apropiado* que aparece cuando el propio individuo puede experimentar el éxito psicológico. De modo que la energía psicológica del hombre, que en estado potencial es teóricamente ilimitada adquiere dimensiones concretas al traducirse en acto en las experiencias de éxito psicológico vividas por cada individuo en particular.

Se puede hablar de motivación activa cuando el individuo está motivado a hacer cualquier cosa por el significado intrínseco que ello tiene para él, y no por que espere ser premiado [en una concepción conductista]. Según esta acepción la motivación es activa justamente por que *no está limitada* por la perspectiva de una recompensa, esto es, no se mantiene sólo hasta el momento que se ha conseguido dicha recompensa.

La motivación no es de carácter inmutable, sino que evoluciona en función de las características ambientales, por lo que estas definen el impacto y la energía que se despertará en el sujeto. (GIRARD, Giorgio. *Trabajo, motivaciones y valores sociales*. Madrid, España. Ediciones de la Revista de Trabajo. 1975. Varias páginas). Este enfoque, entendido en su acepción grupal, es aplicable a lo que se viene exponiendo en el trabajo.

que los conducirá el docente nuevo, abatiendo la rigidez mental y la ambigüedad en su pensamiento -esto es, la indecisión y la duda-, deben perder el temor a lo desconocido, enfrentándolo y contando con recursos para decidir que es lo que deben hacer en circunstancias determinadas. La resistencia al cambio es proporcional a la necesidad del mismo y a la defensa de intereses creados con anterioridad y que, en casi todos los casos, se asocia a un supuesto poder adquirido.

Ante ello, el docente comprometido conscientemente con su tarea educativa, el motivador de que se viene hablando, debe elevar su productividad en todos los frentes en que ha de desenvolverse, esto es, en el grupo escolar, en su producción intelectual, en su vida familiar y social, en la formación, en la constante actualización y en su relación permanente con los centros de creación y recreación de la ciencia, la cultura, la técnica y el humanismo, logrando una dinámica inseparable entre el hacer, el pensar y el transformar.

Sobre todo el docente universitario, debe ser un investigador activo (en el sentido de que reflexiona académicamente acerca de los aspectos vinculados con su quehacer), difundiendo sus hallazgos e ideas a la comunidad científica y estudiantil, defendiendo su trabajo y criticando los trabajos ajenos.

En los hechos, debe dejarse atrás aquella idea de que los docentes universitarios son profesionistas "especializados" en una rama del conocimiento, pero que carecen de preparación pedagógica que les permita orientar adecuadamente la formación integral de los estudiantes. Ahora, es tiempo de decir que los universitarios dedicados a la docencia cuentan con el conocimiento mencionado y que este se concatena con los adquiridos y desarrollados en la formación para el ejercicio docente.

Por lo mismo, es necesario imbuir a los universitarios que deseen realizar una carrera dentro de la docencia, de una mentalidad diversa a aquella que sólo busca la obtención de más títulos y grados académicos que los habiliten para ocupar cargos administrativos o como trampolín para ser promovidos a categorías laborales superiores, pues aún cuando ésto es válido, lo importante es que la formación adquirida sea reflejada en sus tareas, docentes y de investigación. Asimismo, debe generárselos interés por los cursos basados en programas integrales y tratar de desechar los cursos remediales.

Dice Hirsch Adler al respecto:

Las tendencias teórico-metodológicas de los programas de formación docente pueden inscribirse en el marco de dos grandes corrientes de interpretación del pensamiento social en educación: la primera es la dominante en nuestro sistema educativo e influye desde diversas disciplinas en los contenidos de dicha formación.

La corriente funcionalista en la educación y en la formación de

profesores se centra en el manejo de conocimientos y habilidades específicas para desempeñar determinadas tareas. Esta concepción restringe las posibilidades reales que tienen los procesos de formación contemplados como actividades de largo plazo, que integran los niveles teórico-metodológicos y de investigación de la propia práctica, la revisión de los contenidos disciplinarios y la articulación entre los distintos campos de conocimiento y las teorías y los procesos educativos. La capacitación en técnicas concretas representa sólo un aspecto de lo que es y puede ser la formación de profesores.⁷⁶

Es conveniente, en este sentido, hacer uso de programas de formación flexibles, como los denominados por investigación, y replantear las condiciones exigidas para el ingreso, permanencia y promoción del personal docente.

Una tarea prioritaria que deberá ser considerada, es la que se refiere a unir estrechamente la investigación y la docencia; la investigación con la formación profesional; y, como resultado de lo anterior, relacionar ampliamente la docencia con la investigación y la profesionalización. Para ello, es necesario innovar, modificar las tareas educativas, dando respuesta a las necesidades institucionales y a las del contexto social. No debe olvidarse que las condiciones concretas de existencia, el ámbito sociopolítico y la visión que los docentes tengan de la sociedad y de su práctica docente, son determinantes para el planteamiento de alternativas en la educación; por lo mismo, pretender uniformar enfoques, métodos y formas del quehacer universitario sería tan utópico como negar la existencia de antagonismos y contradicciones dentro de la sociedad, así como en las instituciones de educación superior.

Dentro de este marco es como se podrá concebir a la docencia como una profesión en la que el docente posee y emplea su experiencia, sus conocimientos, sus habilidades, sus intereses; todo ello para lograr transformar su práctica matizada por aspectos que le son significativos. La formación, por tanto, deja de ser inútil y neutra, para convertirse en un mecanismo de reflexión, investigación y trabajo, a la vez que reproductora de la fuerza de trabajo. Naturalmente, esta concepción transformadora debe conducir a rechazar las que se le opongan, incluidas la enseñanza tradicional y la tecnología educativa, creando, como alternativa, marcos globalizadores que rebasen el puro nivel técnico.

En la formación docente, deben incluirse: los contenidos del área de conocimiento, los de la teoría educativa y los que se generen de la vinculación de los dos primeros, asociando las teorías, los métodos, las técnicas y los instrumentos. Es decir, deben estar presentes, indisociablemente, tanto los contenidos disciplinarios como los de la pedagogía y la didáctica, la teoría y la práctica. De esta manera, se estará logrando la homogeneidad dentro de la diversidad, al contar todos los docentes con formación, pero diversificándola de acuerdo a sus necesidades específicas.

⁷⁶ *Op. Cit.* p. 31.

Dice Hirsch Adler:

Los programas que se enmarcan en los diversos intentos de formación integral enfatizan varios aspectos relevantes, como la ubicación histórica, sociopolítica, contextual, coyuntural e institucional del profesor, de la docencia y de la formación; la necesidad de encuadrar las acciones en marcos teóricos sólidos y coherentes; la articulación entre objeto y método de conocimiento; el establecimiento de vinculaciones orgánicas entre formación y currículum, formación y práctica profesional, formación y práctica cotidiana del profesor, formación y práctica social y formación y proyecto universitario y educativo.⁷⁷

Dentro de esta interesante y completa descripción debe desarrollarse la formación docente, dejando atrás la concepción de algunos docentes para quienes *dar clases*, representa solamente un prestigio social, sin importarles la responsabilidad que esto implica, puesto que ellos, en su mayoría, son improvisados en la práctica docente, actividad que buscan por no haberse desarrollado satisfactoriamente en la práctica de su profesión. Nunca un profesionista frustrado podrá ser un buen docente, pues lo único que podría "enseñar" sería su desesperanza, sus angustias y su confusión.

A este grupo debe anexarse otro, igualmente peligroso, constituido por los profesionistas liberales que, carentes de seguridad social o de un ingreso permanente, buscan en la docencia la forma de llenar dicha carencia. Su interés no es hacia la enseñanza-aprendizaje, por lo que su actividad es de relleno y carente de idea. No es lo mismo, en este sentido, contar con un docente que es *invitado* a participar institucionalmente, por ser considerado como un profesionista que puede aportar productivamente a los estudiantes, que los que se han enunciado.

Sin embargo, cualquier persona que aspire a ser docente o sea contratado para la docencia, debe vivir un proceso formativo. Dentro de este, como se ha venido señalando, deben quedar incluidos lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinario, puesto que se incurriría en falacias si se pide que solamente se forme en lo docente y abandone lo profesional, o viceversa. Lo deseable es que haya equilibrio.

Hasta aquí, se ha tratado de exponer lo relativo a cursos de formación, de corta o larga duración, dirigidos a quienes aspiran o se hayan inmersos ya en la docencia. Ahora, se tratará de los posgrados como opción formativa de recursos humanos para esta actividad.

Para iniciar, se partirá de dos opiniones, ambas dadas por Tyler Elenes, quien dice:

... la obtención de un grado académico no garantiza un buen desempeño...

⁷⁷ *Ibid.* p. 55.

Agrega luego:

Frente a las exigencias del trabajo (...) en el aula, el grado académico no constituye un elemento fundamental que explique las diferencias significativas en la labor docente, pues las mismas actividades dentro de la escuela realiza un profesor normalista que un licenciado, un maestro o un doctor...⁷⁸

Conviene aquí hacer un comentario, puesto que se comparte dicha opinión siempre y cuando se trate de docentes improvisados, carentes de formación para la docencia y en su área de conocimiento, egresados de programas tradicionales o basados en la tecnología educativa. Se rechaza absolutamente dicha apreciación, cuando se trate de egresados de programas de posgrado transformadores, integrales, basados en la realidad -entendida como una articulación compleja de procesos, con diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo y espacio, con una perspectiva viable de transformación de lo que objetivamente es posible-, puesto que éstos estarán aptos para considerar en su práctica profesional docente aspectos afectivos, conjuntamente con la alta cultura y el conocimiento más actualizado. Lo que debe ser aceptado plenamente, es que la sola obtención de un grado académico no garantiza un buen desempeño docente.

No obstante, es recomendable que los programas de maestría sean orientados a la formación del profesorado de educación superior, como medida para acelerar e intensificar el proceso de formación docente, vinculatoriamente con la asistencia a eventos académicos que la apuntalen. De esta manera, se estará contribuyendo a la reproducción y generación de nuevos docentes, formados en aspectos innovativos y actitudinales diferentes, los que, preferentemente, deberán ocupar las plazas de tiempo completo.

Los cursos de actualización, los diplomados, las especializaciones y otras modalidades ajenas al posgrado, deberán dirigirse a los docentes de asignatura. Es decir, las opciones deben ser variadas, acordes al tiempo de dedicación y a la naturaleza de la actividad a realizar.

De ninguna manera será aceptable que los egresados del posgrado, con inclinación al trabajo académico, sean subutilizados, por lo contrario deben canalizarse hacia las diversas áreas universitarias, principalmente a aquellas en que son formados.

Reflexivamente, debe reconocerse que el posgrado solamente representa una opción formativa de recursos humanos para la docencia; no es la única, por lo que debe

⁷⁸ TYLER Elenes, Nora Esperanza. "¿Carrera o barrera magisterial? Un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria", en DIAZ Barriga Angel y Teresa Pacheco Méndez (Coordinadores). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México. UNAM-Coordinación de Humanidades-CESU. 1997. pp. 89 y 96.

pensarse en otras, sobre todo, cuando se piensa en la actualización como propósito único.⁷⁹

Después de lo expuesto, y para concluir el apartado, se señalan las siguientes tareas prioritarias en esta parte de la educación:

- Establecer una política bien definida para impulsar la formación de recursos humanos para la docencia, retomando todo aquello que ha sido positivo en las experiencias anteriores.
- Normativizar y operativizar un programa nacional de formación de personal docente para la educación superior.
- Asegurar que los docentes, en ejercicio y de nuevo ingreso, cuenten con la formación adecuada:
- Mejorar los procedimientos para el ingreso, permanencia y selección de los docentes, así como para la asignación salarial.
- Hacer uso de programas flexibles para la formación, así como de tendencias pedagógicas y didácticas integrales.
- Regionalizar los programas.
- Estimular la incorporación de nuevos docentes, siempre y cuando cuenten con los requerimientos señalados.
- Revisar la legislación universitaria en materia laboral, con objeto de promover la formación docente.
- Reconocer que la calidad docente depende de múltiples factores y no sólo de programas de formación.

Son estas algunas de las alternativas viables, mismas que deberán agregarse a otras que propongan los propios docentes.

⁷⁹ Vid. "Coloquio sobre la formación de Personal Docente en las Instituciones de Educación Superior", en *Revista de la Educación Superior*. (Vol. II, No. 3, julio-sept., 1973). p. 90; DIAZ Barriga. "La comunidad académica..." *Op. Cit.* p. 80; HINESTROSA, Fernando. "Nuevos sistemas de enseñanza jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 55; MENDIETA y Nuñez, Lucio. *Historia de la Facultad de Derecho*. 2ª ed. México. UNAM. 1997. p. 300; GARCIA Rosas. *Op. cit.* p. 248; *Programa Nacional de...* *Op. Cit.* pp. 4, 5 y 9; PALLAN Figueroa, Carlos. "El posgrado regional como eje articulador de un posgrado nacional articulado", en *Omnia. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*. (Año II, No. 31, enero, 1995). p. 19; y SANTOYO S. "La función de..." *Op. Cit.* p. 25.

6.5 La enseñanza-aprendizaje del Derecho

En toda carrera profesional es necesario distinguir al profesional y al científico. El primero es el poseedor de un conjunto de técnicas con el fin de prestar servicios inmediatos y esas técnicas puede adquirirlas sin que para ello le sea preciso emprender estudios científicos exhaustivos y menos aún, demostrar facultades creadoras. En cambio, el científico es una inteligencia excepcional con fuerte vocación para la investigación y el estudio; ese si necesita ahondar en todos o en determinados conocimientos de su carrera con fines creadores...

LUCIO MENDIETA Y NUÑEZ.⁸⁰

Esta distinción esta presente en el campo del derecho, proliferando los profesionistas, en detrimento del conocimiento científico, su avance y desarrollo. Sin embargo, nuestra búsqueda debe orientarse hacia la conformación y consolidación de la Ciencia del Derecho y, como consecuencia lógica, a la aparición, estructuración y fortalecimiento de un claustro de científicos del derecho. No puede dejar de reconocerse que todo en nuestro entorno ha cambiado, por lo que el derecho, su enseñanza y su investigación también deben cambiar; de otra manera, serán superados, rebasados, por lo que acontezca en la sociedad.

El derecho, como producto histórico, social y cultural del hombre debe ser analizado, cuestionado, bajo diversas perspectivas teórico-metodológicas, puesto que sólo así podrá conformarse auténticamente como ciencia. Dice Correas:

¿Por donde comenzar con una tarea académica de desfeticización jurídica? Como siempre, este es el eterno problema de los planes de estudio. Y dentro de este, como siempre, el escollo principal esta constituido por los prejuicios existentes. En la escuela de derecho, como en muy pocas otras (tal vez en la de filosofía) pesa la tradición. Y en efecto ¿por qué cambiar algo cuya eficacia ha sido probada por siglos? Si durante siglos se han producido buenos abogados con los estudios tradicionales, si lo que se desea es producir excelentes técnicos del derecho, sin duda que no hay ninguna razón para iniciar cambios.⁸¹

⁸⁰ *Op. Cit.*, p. 307

⁸¹ CORREAS, Oscar. *La ciencia jurídica*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1980. p. 75.

Agrega más adelante:

... quienes deseando cambiar la enseñanza del derecho, intentan solamente introducir la materia de economía en la carrera de leyes. Piensan que introduciendo el virus sociológico en el cuerpo del derecho, este se infectará inmediatamente por obra de ciertas potencialidades intrínsecas que por lo demás son inexistentes. (...). Para transformar la enseñanza del derecho, esto es, para desmitificarlo, es necesario introducirse en las entrañas mismas del fenómeno jurídico...

... volviendo a la pregunta acerca de por dónde empezar la desmitificación del derecho y la transmisión de su enseñanza: el único camino es el de la investigación del conocimiento propiamente jurídico en el conocimiento de la ciencia social. (...) por lo tanto acabando con la parcialización del conocimiento, el nuevo profesor de derecho debe conocer la ciencia social e integrarla a su conocimiento y a su enseñanza.

La transformación de la enseñanza del derecho implica que, en la escuela de leyes, la ley del valor y el dinero, es decir, la circulación de mercancías, debe enseñarse dentro de la materia de Derecho Civil o como se llame en adelante. En las escuelas de Derecho, el lugar de enseñanza del proceso de producción es la matriz de Derecho Laboral, o como se llame. El momento de la enseñanza de la circulación del capital industrial es el del Derecho Económico. En la Facultad de Derecho la teoría de los modos de producción social debe enseñarse en Historia del Derecho y Filosofía del Derecho, el estudio de la transición al capitalismo y de la aparición del Estado burgués debe realizarse con el Derecho Constitucional.⁸²

Dentro de esta propuesta, centrada solamente en vincular el Derecho y la Economía, faltando la imbricación con las demás Ciencias Sociales, se observan dos cosas: la primera, que el derecho ha sido encerrado en una concepción mitológica al pretender separarlo de otras disciplinas científicas; y, segunda, que el derecho debe ser tratado, indiscutiblemente, como ciencia social por lo que bajo ninguna circunstancia podrá separársele de estas.

Sin embargo, debe reconocerse que la tradición histórica "...ha pesado en la actualización científica de los estudios jurídicos. Las antiguas escuelas de jurisprudencia, luego de leyes, para culminar con las modernas facultades de Derecho, arrastran viejas concepciones y no han podido liberarse de la tendencia a enseñar leyes, más que Derecho, entendido como Ciencia Social reguladora de conductas".⁸³

⁸² *Ibid.* pp. 84-85.

⁸³ WITKER. *Metodología de...* Op. Cit. p. 71.

Esta situación ha sido manifiesta en todas las escuelas y facultades de Derecho de América Latina, en las que la enseñanza-aprendizaje se ha visto matizada por rasgos culturales acordes a las diversas épocas. Por ejemplo, en sus inicios⁸⁴ como resultado de la condición socio-política dominante, el derecho era colonialista, imperando la enseñanza del derecho romano, canónico y metropolitano; más tarde, se introducen el derecho natural, público, civil y penal, orientados por una filosofía racionalista; al iniciarse el siglo XX, se inicia una etapa de especialización y fragmentación del derecho, continuando más adelante con la búsqueda de un enfoque interdisciplinario, el que se complementa, principalmente a partir de la década de los años ochenta, con una tendencia globalizadora, basada en la filosofía neoliberal.

Por lo señalado, es posible ver que el derecho y su enseñanza no se han quedado estancados y que, de una u otra manera, se ven ligados a las tendencias políticas, económicas e ideológicas que privan en la zona americana, regularmente importadas de los países hegemónicos, lo que nos muestra objetivamente su carácter ideológico e ideologizante, respectivamente. La actualización del derecho a las condiciones imperantes en el continente americano, ha encontrado su foro de expresión en los diversos eventos promovidos por las instancias académicas de la región, como la Conferencia de Facultades y Escuelas Latinoamericanas de Derecho, que ha realizado diversas reuniones al efecto. En estas, ha sido posible observar que la mayor parte de las escuelas y facultades de Derecho, presentan características como las siguientes: fosilización de los planes y programas de estudio, falta de actualización en sus contenidos y en la bibliografía y que, en general, se privilegia el estudio del Derecho Privado ante la poca importancia que se da al Derecho Público y, menos aún, al Derecho Social.⁸⁵

La universidad en México se inició en 1551 y dos años más tarde inició sus labores. El derecho que ahí se impartía era el mismo que en el resto de América Latina. Durante el siglo XVIII y los siguientes, el derecho y su enseñanza, estuvo orientado por las ideas político-filosóficas del grupo que estuviera en el poder, de donde se desprende que en ocasiones era liberal y en otras conservadora. Bajo esta última visión, las ideas religiosas eran muy importantes, puesto que la enseñanza del derecho era responsabilidad, casi absoluta, de los grupos que las representaban.

En las postrimerías del siglo XIX, 1870-1890, en México hace su aparición el positivismo sociológico y su correspondiente enfoque jurídico, que pone énfasis en la formación interdisciplinaria del abogado, doctrina que se ve reflejada en los contenidos y orientaciones de los planes de estudio que nos acompañan hasta nuestros días.

⁸⁴ La primera cátedra de Derecho en América, fue impartida el 12 de julio de 1553. De ahí proviene la práctica de festejar el día del abogado el 12 de julio.

⁸⁵ Vid. URSUA-Cocke, Eugenio. "Tres comentarios sobre la enseñanza superior y jurídica en México", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Nos. 145, 146, 147, enero-junio, 1986). p. 272; FIX-Zamudio, Héctor. *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. 5ª ed. Méx. Porrúa. 1996. p. 102; MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.* pp. 70, 329 y 331; y PONT, Luis Marco del. *Op. Cit.* p. 107.

El derecho romano y el positivismo jurídico, son las dos tendencias privativas en la enseñanza del derecho. Son, precisamente, estas orientaciones las que permiten ahora su cuestionamiento, puesto que tal parece ya no son capaces de dar respuestas acordes a la sociedad actual. Mantener la docencia y el estado del derecho como están, es estar alejados de la realidad nueva que se vive, es negar que la vida, la cultura y la sociedad son cambiantes y, por tanto, es negar nuestra propia esencia de hombres sociales.

Resulta apremiante cambiar los contenidos y la enseñanza del derecho. La enseñanza monologada, debe cambiar por la dialogada, que presupone la participación activa del educando, el trabajo en equipo e individual productivo. Sin embargo, la tradición de la enseñanza oratoria del profesor y la pasividad de los alumnos sigue haciéndose manifiesta, aunado a la escasez de personal docente formado y actualizado en lo disciplinario, lo pedagógico y lo didáctico; al exceso de estudiantes en los grupos; a la falta de bibliotecas y hemerotecas actualizadas y abiertas a los usuarios; al espíritu integrado a los planes y programas de estudio de ser reproductores de las tendencias políticas, económicas e ideológicas del momento; al enfoque técnico, no científico que impera en los mismos; a su estructura rígida de poder; y demasiado apegada a lo codificado; a la notable ausencia de conciencia social; y, en suma, a su evidente separación de la realidad. Ante estas circunstancias, es necesario cuestionar y replantear la función social que desempeñan las escuelas y facultades de derecho.

No puede negarse que en la educación nacional, y en el estudio de la enseñanza del derecho, han surgido en el país tendencias que pretenden cambiar el estado de cosas, cuestionando lo existente. Al respecto, como se señaló antes, debe mencionarse que la enseñanza-aprendizaje de la ciencia jurídica se ha visto inmersa en las concepciones de cuatro escuelas o corrientes pedagógicas: tradicional, nueva o activa, tecnología educativa y crítica. A continuación, se desarrolla una caracterización de cada una de ellas.

A. *Escuela tradicional.* Esta supone al derecho como el conjunto de normas que rigen la conducta de los hombres en sociedad. En consecuencia, su objeto de estudio se centra en las normas, como inicio y fin del derecho, dado que las normas prefiguran la realidad deseable y esta debe ajustarse a ellas. Dice Witker:

Así, el derecho se reduce a normas autosuficientes que integran a un sistema y que diseñan un deber ser que no debe confundirse con el ser. Un dualismo neutro, ahistórico que separa tajantemente forma y contenido. La forma -norma- es la materia prima de los juristas y abogados y el contenido es la vida social que solo importa al hombre de derecho cuando esa vida social impacta o cae en las hipótesis de las normas. El derecho aparece como algo que se encuentra previamente dado. Esto es, un orden previsto o preestablecido para una sociedad o grupo humano; de tal suerte, así concebido el derecho, se presenta como un deber ser a realizar por esa sociedad o grupo humano. Previene un orden que se considera deseable.

Así, el derecho se concibe como algo absolutamente independiente de las relaciones sociales, visión esta que facilita un trabajo docente, aséptico e ideológico, funcional al autoritarismo, tan arraigado en nuestros centros docentes de derecho.

Con un objeto de aprendizaje así es fácil colegir que no hay formación, investigación, ni comprensión, ni mucho menos derecho a discrepar o cuestionar contenidos y discursos.

Discurre un derecho neutral, expuesto por un docente comunicador frente a un estudiante pasivo, y en un contexto institucional subordinado a un aparato hegemónico de dominación política global.

Esta sombría realidad, alejada de toda actividad académica y científica auténtica, permite que la cultura jurídica se estanque y atrofie. Los textos jurídicos, los tribunales, las notarías y las agencias de seguridad se adhieren a esta rutina de dominación en donde las violaciones al estado de derecho se vuelven públicas y cotidianas.

El contexto sociojurídico, base de toda formación-información jurídicas verdaderas, es omitido o expulsado del aula. La historia de instituciones jurídicas creadas para otras épocas y lugares, reemplaza la realidad de aquí y ahora, en donde la crisis del derecho y sus instituciones se perciben con la simple lectura de revistas y periódicos.⁸⁶

A esta apreciación objetiva y realista, que describe la situación que guarda la enseñanza del derecho dentro de la concepción tradicional, imperante en la mayoría de facultades y escuelas del país, deben agregarse otros caracteres. Por ejemplo, se observa distanciamiento entre la teoría general del derecho y el abordaje del ordenamiento jurídico positivo; se da prioridad a los cursos magistrales teóricos, también llamados catedráticos; se propicia el culto a la formalidad, alejándose de la esencia del derecho; la docencia es verbalista, lo que propicia una actividad receptiva y pasiva en el alumno; es enciclopédica, basada generalmente en un sólo texto, omitiendo vincularse con la realidad social; ve a la teoría y a la práctica como entes separados, su meta es la memorización y no el aprendizaje⁸⁷, lo que conduce a la pérdida de tiempo y esfuerzo; se carece de relación entre el docente y el educando; la enseñanza es repetitiva; se incurre en la erudición, pero no en lo científico; la enseñanza es doctrinaria; se carece de material didáctico; el profesionista egresado de esta corriente es estático, apático, abúlico, domesticado, carente de creatividad e iniciativa, por lo que siempre depende de los demás; tiende a formar al abogado litigante que para resolver los asuntos que se le encomiendan recurre a "tácticas" no jurídicas; al educando se le llena, se le atiborra, de

⁸⁶ WITKER V., Jorge. "Docencia crítica y formación jurídica", en *Antología de ... Op. Cit.* pp. 226-227.

⁸⁷ La memorización es una manera "falseada de aprendizaje", dice José Luis Villaseñor Dávalos. "Nuevos sistemas de enseñanza jurídica: los modelos de enseñar", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Nums. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). p. 334.

información, pero no se le forma, lo que se refleja en su carencia de sentido crítico-analítico; y, como resultado de todo lo anterior, se trata de un docente y de un alumno mecanizados, carentes de compartir sus agregados emocionales y afectivos.⁸⁸

Por lo anterior, es que puede afirmarse que el derecho tradicional es la concepción que más atrasada se encuentra frente a la pedagogía y a la didáctica, donde el docente no sabe qué ni cómo enseñar, por lo que solamente reproduce lo rutinario, tal como él fue "formado". Estos dos campos del conocimiento, la pedagogía y la didáctica son de reciente incorporación al derecho, debido a factores como la improvisación frecuente de docentes, el poco arraigo por desempeñarse profesionalmente en la docencia y el enfoque profesionalizante de los planes y programas de estudio. En el área de la pedagogía, donde se decide que enseñar, los docentes juegan un papel receptivo, puesto que imparten "clases" con base a un programa-recetario que les es dado. En la didáctica no es lo mismo, ya que ahí tiene el docente la posibilidad de instrumentar la enseñanza de acuerdo a las condiciones específicas que se presentan, lo que permite ver, con cierta frecuencia, que en cursos de la misma asignatura, su desarrollo sea diametralmente distinto entre uno y otros grupos.

En la formación tradicional del abogado, se le hace creer al docente y al alumno que su profesión se desarrollará en una sociedad democrática, de iguales, que en realidad no existe. Su enfoque está dirigido a la formación de profesionistas libres, no a la de científicos del derecho, por lo que a lo más que se aspira es a formar cuadros para la administración pública; la bibliohemerografía es insuficiente y poco actualizada; la información es privilegiada, en detrimento de la formación; el derecho estático y acabado que se pregonaba, atenta contra su visión como instrumento para el cambio social, la paz y la justicia; los profesores encuentran poco atractivo en la tarea docente y los que están en ejercicio muestran serias deficiencias y carencias.

La mayoría de docentes que trabajan con la cátedra magistral hablan todo el tiempo, sin retroalimentarse de los estudiantes; evalúan por medio de exámenes que sólo dan una calificación al final del curso, de corte memorístico; separan el contenido de los temas expuestos de la realidad, negándoles a los estudiantes la posibilidad de prepararse para conocer e interpretar el derecho y, solamente, se les enseña leyes.

Los puntos anotados, característicos de la enseñanza tradicional del derecho, son apuntados como algo que debe ser superado, así se pronuncian diversos tratadistas y, por nuestra parte, nos sumamos a esta posición.⁸⁹

⁸⁸ Vid. TAMAYO Jaramillo, Javier. "La casuística como recurso de aprendizaje jurídico", en Witker V. *Antología de... Op. Cit.* p. 247; WITKER, Jorge. "Docencia crítica y formación jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 199-200, enero-abril, 1995). p. 274; BARCELONA, Graciela; et. al. "Hacia un modelo común de enseñanza del Derecho Procesal", en WITKER. *Antología de... Op. Cit.* p. 202; SANCHEZ Vázquez, Rafael. *Metodología de la Ciencia del Derecho*. México. Porrúa. 1995. p. 188; GARCIA Rosas. *Op. Cit.* p. 122; PONT, Luis Marco de. *Op. Cit.* p. 110; MARTINEZ Pichardo, José. *La docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, Méx. UAEM-Cuadernos de Investigación. No. 13. 1985. pp. 43 y 160; VILLASEÑOR Dávalos. *Op. Cit.* p. 334; FLORES García, Fernando. "El doctorado en Derecho", en *Ensayos jurídicos*. (s.p.i). pp. 240, 248 y 249; FIX-Zamudio. *Op. Cit.* p. 381; WITKER V. *Metodología de la... Op. Cit.* p. 85; FLORES García. "El Derecho Procesal y..." *Op. Cit.* p. 160.

Contrario a lo señalado en esta corriente se pronuncian otras, para las que el derecho debe ser visto como parte de las ciencias sociales, vinculado estrechamente a la realidad histórico-social en que se expresa y desarrolla. Debe precisarse, sin embargo, que no se trata de que el estudioso del derecho lo sea de la sociología, de la economía, de la ciencia política, la psicología, la historia y las demás que conforman esta área del conocimiento, sino de que cuente con las bases mínimas suficientes para establecer su vinculación concatenada, que sea capaz de comprender y explicar sus interrelaciones con la ciencia del derecho, que constituye su objeto de estudio primario, rebasando los enfoques que se agotan en lo normativo; de esta manera se estará en posibilidad de decir que el jurista ha alcanzado una formación interdisciplinaria, y que esta apto para identificar, comprender y participar en la transformación de su ciencia y de su entorno.

B. *Escuela nueva*. Su fin es impulsar el carácter formativo del alumno como eje central que se incorpora a la dotación informativa, la cual es sometida a un proceso constante de práctica y retroalimentación; así como a la relación estrecha entre aspectos afectivos y cognitivos. La educación que se propone esta centrada en el estudiante, quien debe recurrir constantemente a la investigación como recurso de aprendizaje, de obtención y de difusión del conocimiento.

Conocida como enseñanza activa, pretende que el alumno abandone la pasividad para convertirse en participante activo de su propio proceso de aprendizaje, brindándole la oportunidad de que se exprese, oralmente o por escrito, como producto de la reflexión a que somete las situaciones problematizadoras con las que trabaja, desarrollando su agudeza crítica e incrementando sus conocimientos.

Como recursos didácticos que utiliza esta escuela, se encuentran el diálogo, el trabajo en equipo, el estudio dirigido, la tutoría académica, el preseminario y el seminario.

Entre los seguidores de esta corriente, que alcanza su mejor época de expansión en la década de los años ochenta y continua en la de los noventa, como puede observarse en la mayoría de reglamentos de estudios de posgrado en el país, así como en los planes y programas de estudio de este nivel, se observa en palabras de Witker, lo siguiente:

... en lugar de elementos pasivos del proceso de aprendizaje, se postula que los estudiantes, motivados y estimulados por el maestro, preparen materiales previamente entregados y lleguen a la clase con interrogantes e

⁸⁹ Vid. FIX-Zamudio, Héctor. "Algunas consideraciones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica", en WITKER *Antología de...* Op. Cit. p. 89; MARTÍNEZ Pichardo. Op. Cit. p. 143; FIX-Zamudio. *Metodología, docencia e...* Op. Cit. Varias páginas; FLORES García. "El Derecho Procesal y..." Op. Cit. pp. 124, 167 y 180; TAMAYO Jaramillo. Op. Cit. Varias páginas; MENDIETA y Nuñez. Op. Cit. p. 330; WITKER V., Jorge. *Metodología de la...* Op. Cit. pp. 73-75 y 129; SANCHEZ Vázquez. Op. Cit. pp. 187 y 219; ACOSTA Romero, Miguel. "Nuevos sistemas de enseñanza jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 27 y 34; JUAREZ Campa. Op. Cit. p. 68; ORTIZ Gutiérrez, Pedro Antonio. "La formación académico-profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturaleza", en DIAZ Barriga y Pacheco Méndez. Op. Cit. p. 145; HINESTROSA. Op. Cit. pp. 57-58; ALVAREZ, Gladys S. Op. Cit. pp. 70-71; GARCIA Laguardia, Jorge Mario. *La universidad latinoamericana y la formación de los juristas*. México. UNAM. 1975. p. 10; Flores García. *El doctorado en ...* Op. Cit. p. 239; VILLORO Toranzo, Miguel. "Métodos y sistemas de formación del profesional del Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*". (Tomo XXXIII, Núms. 127, 128, 129, enero-junio, 1983). pp. 369-370; y, ZOLEZZI Ibárcena. Op. Cit. p. 98.

inquietudes, dispuestos a sostener académicamente un dialogo creador y fructífero, bajo la dirección del docente.

Para ello, se considera que el desideratúm es imprimirle a la enseñanza del Derecho un carácter problemático. El Derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable, constituido en sistema, sino como un conjunto de problemas ordenados de manera variable, para los cuales hay respuestas o intentos de respuestas más o menos temporales y que obedecen a opciones de valores frente a una situación determinada.

Lo anterior implica que un aprendizaje activo del Derecho se inscribe en una concepción fundamentalmente problemática. La clase pasa a ser una búsqueda de carácter colectivo (grupo o curso), conectada a situaciones sociales en donde el fenómeno jurídico opera reproduciendo en el aula, los mecanismos reales de producción del Derecho.⁹⁰

Para llevar a la práctica estos postulados en el aprendizaje del derecho, los recursos que con mayor asiduidad han sido utilizados son la tutoría, el preseminario y el seminario.

La tutoría es un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, que implica un despliegue completo de todos los medios y posibilidades dirigidos a ayudar a dicho estudiante. La tutoría lleva implícita la reunión periódica entre el tutor y el alumno, en la que este muestra al primero los avances que desarrolló en el periodo que media entre una y otras sesiones, además de hacer una exposición verbal de lo mismo para abrir una discusión.

En el nivel de posgrado el sistema tutorial consiste en la responsabilidad que asumen conjuntamente el tutor y el estudiante para desarrollar una serie de actividades académicas, resaltando la conformación y desarrollo de un proyecto de investigación, derivado de una línea de investigación de la que debe ser responsable el tutor. El proyecto debe solicitarse al estudiante como requisito de ingreso y los avances en su desarrollo deben evaluarse periódicamente.

La tutoría se basa en el acuerdo que establecen el tutor y el alumno, acorde a las disposiciones normativas vigentes en la Institución de que se trate. Con esta, se pretende lograr una atención personalizada del alumno, contribuyendo los dos en la solución de la problemática objeto de estudio, además de poder contarse con otros medios didácticos, como la asistencia a eventos académicos y lecturas dirigidas, entre otros, llegando al descubrimiento, revaloración, reexamen y revisión de lo estudiado y expresado, estimulando la crítica, el análisis y la comparación.

⁹⁰ *Metodología de...* pp. 76-77.

El tutor deberá poseer una sólida formación y actualización académica en las áreas de docencia, práctica profesional y de investigación, además de estar *interesado* en formar estudiantes e investigadores, por lo que debe tener capacidad para inspirar confianza, entusiasmo y aceptación entre los estudiantes, así como una actitud positiva hacia el estudio y el conocimiento.

La persona que reúna estos requerimientos cualitativos, estará en aptitud para:

- Ayudar a resolver dudas acerca de conceptos, técnicas y tópicos relacionados con los contenidos y la metodología de la investigación;
- Asesorar y proporcionar a los alumnos datos bibliográficos acerca de las fuentes originales y de avances más recientes en el área de estudio;
- Ayudar al alumno a planificar sus tareas de investigación;
- Apoyar al alumno en su organización para el estudio planteando objetivos y metas específicas; y
- Estimular la participación y una actitud activa y de iniciativa de parte del alumno.

La tutoría, para su adecuado cumplimiento, debe formar parte de las actividades que realiza un profesor-investigador, contratado de tiempo completo por la Institución respectiva y no brindarla un mismo tutor a más de cinco estudiantes a la vez, de manera que la relación establecida con los alumnos sea permanente, regida por días y horarios fijados sistemáticamente. El tutor está obligado a reportar periódicamente el trabajo desarrollado por el alumno.⁹¹

Los preseminarios, como modalidad de enseñanza activa en las escuelas y facultades de derecho, han sido denominados de varias maneras. Por ejemplo, se les llama metodología de la investigación, técnicas de la investigación, teoría de la ciencia, filosofía de la ciencia, etcétera, lo que deja ver una distancia enorme entre una y otras denominaciones. Su fin es proporcionar elementos mínimos sobre las técnicas de investigación, haciendo converger lo teórico y lo práctico, desarrollando interés por el estudio en el alumno y su cuestionamiento crítico. Este tipo de cursos, generalmente se introducen entre las asignaturas de la licenciatura y, en la mayoría de los casos, están enfocados a los alumnos de los últimos semestres que deben iniciar la elaboración de un trabajo de tesis.

Como regla general, debe decirse que estos cursos carecen de seriedad e importancia para el alumno, el docente, y el propio plan de estudios. Veamos por qué: la cantidad de alumnos por grupo es excesiva; la carga hora-semana-mes es baja; la diversidad de

⁹¹ Para mayor información *Vid. GUIA para la presentación de proyectos de posgrado, especializaciones y maestría.* Toluca, Méx. UAEM-CGIEA-DEP. 1995. Varias páginas

intereses entre los alumnos es muy notoria; la carga de trabajo para el docente es excesiva; y, en suma, la pretendida vinculación teoría-práctica se queda solamente como supuesto ideal.

Respecto al seminario, dice Azúa que "... se puede definir (...) como *una modalidad de la pedagogía activa del Derecho que se realiza mediante el trabajo de investigación en común por un grupo de alumnos y uno o más profesores, en torno de un tema concreto, con finalidad autoformativa.*"⁹²

Dice más adelante:

...Podemos afirmar que, el seminario de Derecho no tiene por finalidad la investigación jurídica en el sentido de buscar conocimientos ignorados por la ciencia, ni llegar a conclusiones que deban tenerse como definitivas, ni hacer progresar a la ciencia jurídica propiamente dicha; esta es una tarea universitaria que debe ser encomendada a cierto órganos profesionales, no a los seminarios.

La finalidad del seminario es, como dice Sáer Pérez:

Formar al estudiante a través del ejercicio de los métodos de investigación, habilitándolo para llegar por su propio esfuerzo a la aprehensión de conocimientos y a las aplicaciones que la realidad plantea. Se trata de dar al estudiante, no un conjunto de conocimientos, sino el método para llegar a ellos. (Sáer Pérez, Gerardo. "Estudio e investigación del Derecho". Facultad de Derecho de la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela, 1974, p. 35).

Podemos decir que el fin del seminario no es tanto la enseñanza sino el entrenamiento, se trata de despertar en los estudiantes un cúmulo de destrezas que los capaciten para enfrentarse con éxito a los problemas que les presente la vida profesional. (...) el fin del seminario es la formación del estudiante mediante lecturas y su asimilación a fondo, precisión de los temas y problemas a tratar, organización del esfuerzo de investigación y su realización en forma sistemática, desarrollo de las capacidades de observación, crítica, autocrítica y expresión de ideas.⁹³

Para lograr el trabajo de seminario, los grupos deben ser reducidos, de manera que todos los integrantes se preparen para las sesiones y participen, bajo la conducción del coordinador. Su participación estará orientada a la exposición temática, de casos prácticos, de posibles soluciones, etcétera. El docente debe contar con preparación

⁹² *Op. Cit.* p. 24.

⁹³ *Ibid.* pp. 30-31.

pedagógica y generar los recursos didácticos necesarios, haciendo participar a los alumnos en esta elaboración.

La evaluación del aprendizaje se lleva a efecto *sin* un examen final, puesto que esta es un proceso que se realiza durante todo el curso, mediante la elaboración de trabajos, la participación en el grupo, la asistencia, etcétera. Dice Mira y López:

No se puede aprender, sin 'prenderse activamente de lo que se desea aprender, y aprehenderlo'. En este juego de palabras esta sintetizada la esencia del estudio, pero no su extensión, que es infinita: toda situación que nos plantee problemas, que nos exija reacciones -para las que no poseemos de antemano un equipo de hábitos o de instintos eficientes-, requiere ser *estudiada*. (...) estudiarla significa *analizarla*, para comprender sus diversos elementos integrantes, *imaginar* sus posibles soluciones, *ponderar* (valorar) los pro y los contra de cada una y finalmente, *decidir el ensayo crítico* de la que nos parece más acertada...⁹⁴

Y este es el camino que se sigue para ir evaluando al alumno, quien debe concentrar todos sus recursos personales en la captación y asimilación de datos, relaciones y técnicas conducentes al dominio de un problema y, sólo entonces, podrá decir que ha estudiado. La actitud del alumno frente al estudio es consustancial al acto de aprender, el que le permite aumentar el bagaje de recursos de que dispone para enfrentar los problemas que plantea la vida, cambiando su rendimiento como producto del ejercicio, asimilando la experiencia obtenida e incorporándola a su vida.

Se trata de un alumno que aprende a aprender viviendo su propia experiencia, obteniendo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes; es decir, cambiando su modo de ser y de actuar, de asimilar la realidad e, incluso, de transformarla.

Entre su bagaje de aprendizaje se encuentran las teorías, conceptos, ideas, principios, métodos y técnicas.

Para el estudiante activo no importa la edad, el sexo, la posición económica, ni la ideología para aprender a aprender, a ser, a crecer, a madurar. Es esta una razón, o un conjunto de razones, para recomendar su inclusión en los estudios de posgrado, puesto que permite vincularlos estrechamente con la investigación y la docencia.⁹⁵

⁹⁴ *Op. Cit.* p.15.

⁹⁵ Para el sujeto no familiarizado con el concepto y metodología de la educación de adultos, hablarle de pedagogía es probablemente más adecuado que de *andragogía*; sin embargo, en el caso que nos ocupa, que es el sujeto de la educación superior, sujeto adulto desde los ángulos que se le quiera estudiar, es necesario utilizar el término *andragogía* antes que el de pedagogía, pues la *andragogía* es una rama de las ciencias de la educación, que estudia al adulto como sujeto en situación; por tanto, en el estudio de éste sujeto, así considerado, se hará permanentemente referencia a los métodos de la educación de adultos, a la educación permanente y a la *sociodidaxia*, entendida como el proceso de aprendizajes que construye el sujeto de manera intencionada en su contexto. En este proceso, la experiencia de los sujetos interactuantes en función de un objetivo común, juega un papel definitivo.

Un enfoque metodológico de tipo andragógico busca primordialmente el conocimiento y acotación del sujeto de formación; en estas circunstancias, el sujeto formador es un adulto que, antes que técnicas de dinámica de grupos, requiere dominar con maestría métodos de activación del proceso de formación desde la perspectiva del estudiante, de su experiencia y de su contexto, con base en problemas reales de índole social, educativo, económico y de salud.

Para lograr la realización correcta de la concepción nueva que se viene comentando, es necesario hacer uso de la motivación, entendida para esta corriente como: *la fuerza interior que impulsa a una persona hacia el logro de un objetivo*. Se precisa despertar la motivación entre los participantes en el proceso educativo, puesto que todo aprendizaje requiere de esa fuerza, ya que si hay interés, el aprendizaje se hace más participativo, más efectivo y más entusiasta. Al aprender se conoce, y al adquirir conocimientos se dá la transformación, se modifica, se cambia en la visión individual y colectiva del mundo.

Los cambios deben conducir a leer, escuchar, escribir, explorar, probar, a prepararse para la vida, no para los exámenes. También, deben abrir la mentalidad del estudiante para vivir en un diálogo constante con todos aquéllos que intervienen en la educación, venciendo las dificultades para la comprensión y ejecución de los nuevos contenidos y formas de aprendizaje, buscando diversas formas para llegar a aprender a aprender.

En el campo jurídico, Jorge Witker señala diez puntos para llevar a la práctica la enseñanza activa:

- 1) Previo a la reunión de pares y el coordinador del grupo, el estudiante debe haber estudiado y haber trabajado con un enfoque propio el material de estudio.
- 2) El material de estudio debe ser ampliamente flexible, con capacidad para adaptarlo a diversos grupos y participantes.
- 3) Eliminar, en la medida de lo posible, los aspectos memorísticos y, cuando sea necesario hacer uso de ellos, suprimirles los aspectos macanicistas.
- 4) Propiciar al máximo la participación activa de los integrantes del grupo principalmente de los estudiantes.
- 5) Continuamente debe estimularse la actitud crítica del alumno.
- 6) El docente debe investigar, estudiar, elaborar y preparar el uso de auxiliares didácticos.
- 7) El docente debe organizar el material de estudio y las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Un enfoque metodológico andragógico sólo es eficiente (en cuanto al logro de sus resultados) si se basa en la formación como proceso formativo y como origen del conocimiento; implica: utilizar el contenido como instrumento y no como finalidad formativa, dialogar antes de prescribir y dictar, y actuar sobre objetos concretos de estudio antes que sobre objetos supuestos ideales y ficticios.

El currículo de la educación superior, desde la perspectiva de la educación de adultos, considera al sujeto estudiante como portador de una experiencia cultural susceptible de ser incorporada al proceso de formación bajo la perspectiva de problemas; asimismo el sujeto formador (profesor) es considerado como profesional que domina los métodos de activación de los procesos formativos y que conoce como sistematizar las aportaciones teóricas y empíricas en torno a un objeto de estudio. En esta perspectiva, la responsabilidad se comparte en función de un objeto común: *el objeto y el problema de investigación*. (ALANIS Huerta, Antonio. *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México. Trillas. 1993. pp. 94-95).

- 8) Poner énfasis en el estudio de la vida diaria, sin dejar en el olvido el estudio de las diversas teorías.
- 9) Existe un mayor contacto entre docentes y alumnos.
- 10) Se incrementa el progreso en el aprendizaje del alumno.⁹⁶

Estos puntos, complementados con la tarea de investigación que debe practicarse cotidianamente, son los que permiten relacionar lo teórico y lo práctico en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, rebasando la enseñanza que es estática y superficial, así como el *magister dixit*, que habla durante todo el tiempo, y el *docente pretencioso*, que no admite diferencias de opinión al considerar que sólo él es poseedor de la verdad, ya que estos sólo forman profesionistas limitados.

Con los planes de estudio y los programas surgidos de la escuela nueva, debe promoverse una comunicación eficaz, lo que permitirá obtener una mayor y mejor preparación, aportando diversas alternativas de solución a los problemas jurídicos que se le formulen a los estudiantes. Sin embargo, la existencia de profesores que aún continúan haciendo uso de la enseñanza tradicional, es evidente.

C. *Tecnología educativa o escuela tecnocrática*. De esta concepción los aspectos que más se han enfatizado, son: la estructuración de planes de estudio como carta descriptiva; elaboración de programas de estudio abusando de objetivos conductuales (generales, particulares, específicos, de unidad, de tema), con señalamiento de temas desglosados a cubrir, actividades de enseñanza-aprendizaje, dosificación horaria, bibliografía a utilizar -incluso señalando las páginas y la edición que debe consultarse-; aplicación del mismo examen para todos los alumnos, haciendo uso del banco de reactivos; inducción al uso de la memoria, etcétera.

Debe destacarse que se retoma el uso del texto programado, donde se expone un caso hipotético y más adelante se encuentra la respuesta. Asimismo, vía televisión u otro tipo de proyectores, se ejemplifican casos jurídicos (donde lo raro es ver casos del derecho norteamericano que atienden a un sistema jurídico diverso al nacional); se ha implantado el uso de la computadora, del CD-ROM y el Internet como recursos facilitadores para manejar la legislación, nacional e internacional, realizando estudios comparativos.

Como se indicó antes, para la tecnología educativa lo importante es estudiar a la norma como objeto de estudio del derecho, dejando de lado los aspectos axiológicos, sociales, económicos, políticos y todo aquello que no sea la norma en sí. Esta posición permite que los tecnólogos se asocien con los tradicionalistas para hacer del derecho una disciplina inerte, acabada, sin cambios en su hacer.

⁹⁶ Vid. *La enseñanza del Derecho. Crítica metodológica*. México. Editora Nacional. 1975. p. 102; *Metodología de la enseñanza del Derecho*. Op. Cit. Varias páginas. Además, Vid. URSUA-Cocke, Eugenio. "Tres comentarios sobre la enseñanza superior y jurídica", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 145, 146, 147, enero-junio, 1986). p. 276; y AZUA. Op. Cit. pp. 14-15.

Una tendencia importante es la denominada enseñanza virtual, vía satélite, donde un expositor ubicado en un lugar lejano dicta clases a un público distante y con el que nunca interactúa. Esta tendencia es utilizada, principalmente, en las universidades privadas, donde el estudiante vive conectado a los medios de comunicación virtuales para conocer un sistema jurídico desde una concepción y un lugar ajenos por completo al mismo.

El "éxito" que va asociado a la enseñanza virtual, consiste en que al concluir los estudios, el egresado presente un examen recepcional que lo habilite para ejercer profesionalmente en cualquier punto del orbe, puesto que a la aprobación del mismo gozará del reconocimiento de organismos jurídicos internacionales. Esta situación es, en verdad, cuestionable puesto que son conocidos los requerimientos que se exigen en los diversos países para que un extranjero ejerza en ellos la práctica jurídica.

Por lo que se ha expuesto, es posible afirmar que la presencia de la tecnología educativa en las facultades y escuelas de derecho en el país es amplia, máxime cuando es la tendencia que rige los planes y programas de estudio en el nivel licenciatura de la mayoría de las universidades públicas. Respecto al uso de materiales y recursos tecnológicos, sobre todo los más sofisticados, debe reconocerse que se han restringido a intentos aislados y que, debido a la crisis económica del presente, se percibe un alto grado de dificultad para que en un futuro próximo pueda afianzarse y desarrollarse.

D. *Escuela Crítica.* Ante la necesidad de transformar la enseñanza-aprendizaje del derecho, contextualizado por un medio cambiante en todos los procesos sociales, es necesario ubicar su problemática en el contexto global de la educación contemporánea, al ser la universidad y las escuelas y facultades de derecho parte del todo social. El curriculum -entendido como un proceso social inacabado, en donde concurren e interactúan todos los aspectos de la realidad educativa-, debe reflejar la concepción social, axiológica y pedagógica bajo la que se pretende formar al profesional y al estudioso de esta ciencia, al intelectual dispuesto a cumplir su misión como constructor, organizador y dirigente de la sociedad, con un amplio dominio de las vertientes histórica y social en que se haya inmerso el derecho.

En esta concepción es relevante el papel que desempeña la academia, entendida como la agrupación en la que los académicos piensan, investigan, cuestionan, dialogan, entienden y explican, reforzando su voluntad y su actuar con decisión. Por ello, las academias, los claustros, los colegios, los consejos, o cualquier otra forma en que se denomine a estas agrupaciones, deben ser parte esencial del funcionamiento dentro de las facultades y escuelas, articulando su existencia y llevándolas a un campo real de decisión.

La organización de los académicos debe estar centrada en el trabajo crítico sobre y con el derecho, desahuciando y descartando las *verdades eternas* y la mitología conceptual, descubriendo y situándolo en un contexto problematizador y relativo, como

un proceso de creación de conocimiento, vinculando estrechamente el qué enseñar al cómo enseñar.

De esta manera, los docentes estarán en aptitud de alimentar el proceso educacional con innovaciones pedagógicas, didácticas y disciplinarias, fundadas en conceptos creadores y críticos, enlazando lo formativo con lo informativo. Se contará con recursos suficientes para estimular e incentivar a los alumnos, motivándolos, despertándoles interés por su autoestima, por confiar en sí mismos y en los demás.

La docencia, en este sentido, deberá contemplar aspectos afectivos, de intercambio continuo entre docentes y alumnos, así como entre pares. Por ello, la investigación debe ser un eje articulador y el diálogo su eje desencadenante. El jurista tiene que estar dotado de un espíritu de análisis crítico, de una voluntad creadora, de un sentido de responsabilidad y de una convicción de servicio, lo que implica que deba ser un eterno estudioso de la transformación social, comprendiendo al Derecho dentro del conjunto inseparable de las ciencias sociales.

La formación del estudioso del derecho, para esta concepción, debe estar basada en conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, sin circunscribirse a lo normativo, de manera que su proceso formativo sea integral, donde se aborden la ciencia, la investigación y el servicio como un todo estructurado con los problemas concretos que se presentan en la comunidad, buscando que el alumno sienta la obligación (pero no la obligación impuesta, sino la que resulta de un proceso de persuasión que lleva a la convicción), de realizar trabajos, disertaciones, estudios, confrontaciones y otras actividades en todas las sesiones, y fuera de ellas, contribuyendo a su propio proceso formativo que, como se ve, es humano y solidario.

Para esta corriente, lo importante en la relación docente es el tema y no el individuo que se considera a sí mismo como único y real conocedor, puesto que la temática es un producto resultante del grupo que, una vez acordado, se somete a análisis, discusión y, cuando esto es posible, se llega a conclusiones, orientándose por la razón, la crítica y el diálogo. Por esta situación, puede decirse que el alumno formado con la vertiente crítica, es crítico desde su incursión inicial en los estudios, capaz de insertarse en un proceso dialéctico, participativo, reflexivo y autocrítico de sí mismo y del derecho.

De lo expuesto acerca de la incursión de las diversas corrientes pedagógicas y didácticas en el campo del derecho, pueden observarse varias cosas. Dice Hinestrosa:

El tema de la enseñanza del Derecho nos sitúa, forzosamente, en un ámbito vasto, que abarca la docencia, el aprendizaje y la investigación, los planes de estudio, los medios, la metodología del trabajo intelectual, el sistema de valuación del rendimiento escolar, si que también del profesoral e investigativo.

Qué ha de saber un jurista, cómo ha de llegar al conocimiento, qué aptitudes y qué actitudes ha de desarrollar, qué valores individuales y sociales ha de cultivar, y en que forma las Facultades de Derecho han de organizarse y administrar su actividad para una mayor eficiencia en el cubrimiento de esas funciones.⁹⁷

Dichos aspectos y otros más son tratados por las corrientes mencionadas; cada una con sus principios teóricos, metodológicos y técnicos. Sin embargo, es conveniente señalar que hay diversidad en el tratamiento que se hace en este trabajo debido, principalmente, a que en el campo del derecho han sido poco estudiadas todas, exceptuando a la enseñanza tradicional de la cual los autores se expresan en contra y, sin embargo, continúan haciendo uso de ella en su relación docente. La profundidad con que cada corriente es tratada en esta investigación, refleja objetivamente la importancia que ha tenido en la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

Para dar respuesta a lo que la sociedad espera de los juristas del siglo XX, en su etapa final y del siglo XXI, en sus albores, es preciso transformar la enseñanza-aprendizaje del derecho, sus conceptos y sus instituciones, ya que solamente de esa manera se estará contribuyendo a la cimentación de una sociedad democrática y fuerte; igualitaria y justa. Para ello, es preciso fomentar el espíritu crítico entre los estudiantes; enseñarles que tienen que fatigarse, imponerse restricciones, privaciones y limitaciones para poder llevar a efecto su aprendizaje y para desarrollar hábitos positivos; inculcarles la necesidad de que ellos mismos acepten ser responsables de su propio aprendizaje, yendo más allá de los límites del salón de clase, leyendo, analizando, reflexionando e interpretando lo que ven; se les debe motivar e inducirlos a la disciplina; se les debe formar una conciencia de que la calidad educativa esta más relacionada con procesos que con productos, es decir que importa más la producción y reproducción de conocimientos y de cultura, la formación de actitudes intelectuales, el gusto por la indagación y otras de esta naturaleza, que aquellas que se toman como criterios de evaluación oficial.

Se debe proporcionar al alumno de las facultades y escuelas de derecho, los métodos y las técnicas que les faciliten acceder por sí mismos al conocimiento de los conceptos y de los paradigmas que en materia jurídica presenta la sociedad actual; debe fomentarse su destreza, su habilidad y su creatividad para vincular la teoría con la práctica, uniéndolas y separándolas dialécticamente; pugnar por su formación integral, producida por un proceso educacional participativo, donde el docente y el alumno se eduquen recíprocamente; producirle cambios en su concepción mental, sus habilidades, sus aptitudes, sus valores y en su percepción cultural, vinculando estrechamente la docencia con la investigación; invitarlo para que el conocimiento no sólo sea un medio de interpretación de la realidad, sino que también lo sea para su transformación;

⁹⁷ *Op. Cit.* p. 54.

convencerlo de que su formación como universitario debe cultivar valores, conductas inherentes a la libertad, por lo que debe ser integrador, original y crítico.

Al estudiante de derecho, debe formársele el hábito de exponer verbalmente y por escrito, trabajos en los que haga uso del razonamiento, el análisis, la síntesis y, sobre todo, de la crítica; que hayan sido preparados en equipo y, en posteriores elaboraciones, concatenados los contenidos, las argumentaciones de unos y otros trabajos; en ningún momento deberá perderse el sentido humanista de la formación jurídica, ni el enfoque de Ciencia Social que debe dársele al Derecho; por lo mismo, deberá ser teórica, histórica y práctica.

La enseñanza-aprendizaje del derecho deberá adecuarse a los nuevos tiempos y espacios jurídicos, tendiente a la formación de verdaderos jurisconsultos, hombres de ciencia. Ello requiere que los docentes adquieran conocimientos pedagógicos y didácticos actuales; que se brinde un auténtico apoyo institucional para subsanar las deficiencias y necesidades de las instituciones educativas; y determinar con precisión los requerimientos que deben cubrir los docentes solicitantes de ingreso, así como el perfil respectivo; realizar auténticos procesos de selección de candidatos a la docencia y, a aquellos que se les contrate, hacerles un seguimiento de su desempeño; los docentes deben capacitarse, actualizarse, formarse de manera continua para la práctica docente; es recomendable la existencia de profesores de carrera y de asignatura, determinada esta condición laboral por la asignatura o actividad a desarrollar.

Existen diversas circunstancias -sociales, económicas, políticas, tecnológicas- que determinan el cambio incesante de las relaciones jurídicas, lo que hace indispensable la actualización de los planes de estudio, sobre todo en las áreas donde la globalización del derecho es más notoria, por lo que deben diseñarse instrumentos para retroalimentar incesantemente los planes de estudio, renovándolos de acuerdo a las circunstancias vigentes. Esto debe llevar a revitalizar las teorías, los métodos, los sistemas y las técnicas de enseñanza-aprendizaje, estimulando la participación del estudiante y perfeccionando los sistemas de evaluación y rendimiento académico; concibiendo y practicando el derecho como ciencia interdisciplinaria; adoptando planes de estudio flexibles; eliminando los exámenes finales escritos como único recurso de evaluación, ya que esta debe ser sumaria e integral.⁹⁸

Con respecto a cuál debe ser la orientación de los planes y programas de estudio: a) bajo una óptica profesionalizante; b) bajo una vertiente científica; o c) una conjunción de las anteriores, por nuestra parte, irremisiblemente nos inclinamos por la última posibilidad, siempre y cuando haya un marcado equilibrio entre una y otra de las vertientes. Sin embargo, sería aceptable que en los estudios de licenciatura y

⁹⁸ Vid. PONT, Luis Marco del. *Op. Cit.* pp. 110-111; GRAMSCI. *Los intelectuales y la ... Op. Cit.* p. 124; FARRAND Rogers. *Op. Cit.* p. 132; MORENO, Rafael. *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual.* México. UNAM. 1990. p. 63.; VALDEZ Aragón, Silvia; et al. "La universidad Autónoma de Sinaloa Hoy", en HIRSCH Adler. *Op. Cit.* p. 105; "Declaración de Guadalajara (ANFADE) 18 de octubre de 1997", en *Boletín de la Facultad de Derecho.* (No. 145, 1º de nov., 1997). p. 5; GARCIA Rosas. *Pedagogía y... Op. Cit.* pp. 5, 76 y 223; y ¿QUE es la tesis? Toluca, Méx. *Universitas Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad.* Enero. 1996. p. 22.

especialización hubiese una carga más o menos significativa hacia lo profesionalizante y que en la maestría y en el doctorado se invirtiera; es decir, profundizar en lo científico y tender poco a lo profesional.⁹⁹

Resumiendo, puede decirse que la enseñanza-aprendizaje del derecho de la sociedad presente y futura, debe tender a:

- Acentuar lo formativo contra lo informativo.
- Acentuar la resolución de problemas contra la mera reproducción de contenidos.
- Acentuar en la realidad el fenómeno jurídico contra el dogmatismo de las 'verdades eternas'.
- Acentuar la formación deontológica del alumno y del docente.
- Acentuar en la teoría general contra el derecho positivo.
- Actualizarse permanentemente, en lo pedagógico, lo didáctico y en los contenidos.¹⁰⁰

A pesar de que las vertientes pedagógicas y didácticas que ofrecen opciones innovadoras están abiertas en diversas áreas del conocimiento, su incursión en lo jurídico ha sido lenta, enfatizándose más bien por lo tradicional. Sin embargo, lograr la transformación de la enseñanza-aprendizaje del derecho debe ser una tarea de los propios juristas, en conexión estrecha con todos aquellos que, desde diversas ópticas de las Ciencias Sociales y Humanísticas, puedan ofrecer puntos de apoyo y reflexión para que el proceso se agilice y se brinden respuestas a la sociedad nueva. Debe hacerse aún mucho al respecto y, para poder cambiar, se precisa del compromiso participativo de todos los que de una u otra manera se vinculan con lo académico del derecho.

Para concluir este apartado, es conveniente señalar que la docencia en las facultades y escuelas de derecho del país es desarrollada principalmente por profesores de asignatura y sólo unos pocos de carrera, lo que representa una seria limitación para avanzar en una concepción que equilibre lo profesional con lo científico. Si se quiere cambiar, subsanar esta limitación sería un buen inicio.

6.6 El docente-investigador

Dice Ortega y Gasset:

Por contentarse con imitar y eludir el imperativo de pensar o repensar por sí mismos las cuestiones, nuestros profesores mejores viven *en todo* con un espíritu quince o veinte años retrasado, aunque en el detalle de sus creencias

⁹⁹ Vid. WITKER V. *Antología de ...* pp. 7-8; EINSEMANN, Charles. "Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del Derecho", en *Ibid.* Varias páginas; y, KOURGANOFF. *Op. Cit.* p. 221.

¹⁰⁰ BARCELONA; *et al.* pp. 205-210.

estén al día. Es el retraso trágico de todo el que quiere evitarse el esfuerzo de ser auténtico, de crear sus propias convicciones...¹⁰¹

Para diferenciar a uno y otros docentes; es decir, a los que se encuentran espiritualmente retrasados y a los que están abiertos a la innovación y al cambio, el término académico debe ser reservado para aquellos que realizan actividades más orientadas a la reflexión, al estudio, a la docencia y la investigación.

Vincular la docencia y la investigación como tareas inseparables cobra cada vez una mayor importancia. Sin embargo, debe asentarse que para que esta vinculación sea cierta, se precisa de un proceso participativo que cubra aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos e instrumentales, puesto que sólo de esta manera podrá hablarse de una docencia profesionalizada, donde se enseñe lo que se investiga y se investigue lo que se enseña, como tareas complementarias, dando nacimiento a la figura del docente-investigador.

En la educación universitaria, con una tendencia andragógica, se presentan mayores opciones para lograr esta conjugación. Sin embargo, conviene aclarar que esta visión no pretende que todos los profesores universitarios sean investigadores, ni que todos los investigadores sean docentes. Lo que se afirma es que la conformación del docente-investigador es una de las vías más adecuadas para el acercamiento a la realidad con la que se trabaja, de reflexionar y profundizar acerca de ella buscando opciones que permitan transformar y avanzar el conocimiento para la formación de profesores.

La tendencia de integración entre la docencia y la investigación se empieza a ver como necesidad expresa a partir de la década de los setentas, se reafirma en la de los ochentas y se cristaliza en la presente. Los programas oficiales, como los de estímulos al personal académico, hacen hincapié en ella; los programas de posgrado, también lo señalan como imperativo; y los criterios para ingresar al Padrón de Excelencia Académica, les dan prioridad. No obstante, cuando menos en el campo del derecho, aún se observan carencias.

Para estar a tono con la época presente y prever el futuro, se considera indispensable contemplar la enseñanza y la investigación como actividades inseparables. Esta convicción, nos permite estar en contra de aquellos teóricos que, como Kourganoff, dicen:

La enseñanza y la investigación son dos actividades que poseen finalidades distintas. Por este hecho, exigen disposiciones, motivaciones y competencias muy diferentes. Además, los caracteres generales de la

¹⁰¹ ORTEGA Y Gasset, José. "La cuestión fundamental", en *Cuadernos de Formación Docente*. (No. 24, 1988). p. 41.

enseñanza y la investigación (...) hacen resaltar la irreductible y profunda diferencia de sus aportaciones.

La enseñanza supone siempre *una acción* de un docente sobre un alumno, y pone siempre en presencia, directa o indirectamente, a dos personas de las cuales una apunta a *transformar* a la otra.

La orientación de la investigación es completamente diferente aun cuando se refiera a seres humanos (como en sociología, psicología o medicina), sea para conocerlos mejor individual o colectivamente, sea también para obrar mejor sobre ellos (terapéutica o 'manipulación'). En el caso general, la investigación apunta a *producir* nuevos conocimientos, nuevas técnicas o a plantear nuevos problemas, y no como la enseñanza a formar a alguien. ¡La actividad de investigación es, en sí misma, totalmente ajena a cualquier preocupación pedagógica!

Más adelante, agrega:

Las principales carencias de la Universidad en lo que concierne a su función formadora se deben a esas causas ocultas, la más importante de las cuales es un modo de conexión anacrónico e ineficaz entre la enseñanza y la investigación. Este 'acoplamiento', que se sitúa tanto en los status oficiales como en los status tácitos de la profesión, está matizado por el término, de creación relativamente reciente, pero que rápidamente se ha hecho muy usual, de *docente-investigador*.

La carrera descrita por este término es la de un universitario que ejerce las funciones de docente aunque dedicándose (individualmente o en un grupo) a trabajos de investigación.

Y concluye:

La teoría tradicional niega la existencia de una discriminación entre la investigación y la enseñanza y afirma que la carrera de un universitario depende tanto de su actividad de enseñanza como de su actividad de investigador.¹⁰²

De ninguna manera puede compartirse esta idea que, quizás, estuvo vigente en un tiempo. Ahora, por necesidad histórico-social, el docente debe realizar investigación y el investigador debe, mediante la docencia, dar a conocer sus hallazgos. En el extremo, puede pensarse que la idea de que el conocimiento nuevo sólo se produce en la investigación y que la docencia sólo lo reproduce es errónea y

¹⁰² *Op. Cit.* pp. 44, 95 Y 112.

falsamente científica, puesto que ahora ambas actividades, docencia e investigación, deben confluír en una sola persona; el académico.

El proceso educativo debe tender a mantener un equilibrio entre los aspectos formativos e informativos. Los primeros abriendo el camino a los enfoques globales, totalizadores, tanto de las disciplinas como del medio social; los segundos, ofreciendo la capacitación que permita obtener y distinguir los elementos relevantes constitutivos del conocimiento correspondiente. Por ello, la docencia y la investigación, tanto básica como aplicada, son dos aspectos de una actividad única. En su estrecha relación e interdependencia se sustenta la capacidad misma para renovar y ampliar el conocimiento y constituye una garantía para equilibrar lo formativo y lo informativo vinculando el trabajo que se desarrolla dentro y fuera del aula, que tomará como base la realidad y las necesidades que se presenten en la sociedad.

Por tanto, concebir al docente alejado de la investigación, es pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje rutinario y contrario al desarrollo de la ciencia, la tecnología, el humanismo y la cultura. Ahora, puede decirse que solamente enseña quien esta en auténtico contacto con el conocimiento nuevo y con las tendencias pedagógicas y didácticas más adecuadas, quien esta en contra del conocimiento anquilosado, por considerarlo vacío, carente de contenido y de contacto con la realidad.

García Maynez, expresa lo siguiente:

... resulta (...) necesario que quienes ocupan las cátedras no se conviertan en simples repetidores de lo aprendido en libros que otros han escrito. El que ante la obra ajena nunca siente el aguijón de la duda; quien no ejercita su curiosidad, ni antepone el amor a las soluciones, la pasión por el problema, jamás será un buen maestro, ni podrá despertar en sus alumnos la inquietud crítica y la capacidad de libre examen indispensables para el desenvolvimiento de esa *originaria voluntad de saber* (...). Tratemos, pues, de que el docente, enseñando, aprenda a investigar, y el investigador, investigando, aprenda a enseñar. Pero lo que el segundo, ante todo, debe transmitir, no es tanto el resultado de sus pesquisas cuánto el sentido y métodos de su incansable búsqueda.¹⁰³

Interesante resulta el final de la transcripción, puesto que para éste autor lo importante de que el investigador sea docente no es, aún cuando nada puede limitarlo, que sea transmisor de productos de investigación, sino de actitudes y enfoques teórico metodológicos, posición a la que debemos sumarnos y, a la vez

¹⁰³ GARCÍA Maynez, Eduardo. "Dos temas universitarios: a) Conceptos ético y jurídico de autonomía; b) Relaciones entre las tareas del investigador y el docente", en *Conferencias y discursos sobre la autonomía. Vol. XIV*. México. UNAM. 1979. p. 93.

anexarle que la docencia permite desarrollar habilidades, destreza, creatividad, innovación, como características del investigador que tienden a ser apprehendidas por el estudiante.

El profesor-investigador tiene mayores posibilidades para apropiarse de las formas o modos de construcción del conocimiento de su área, del aparato referencial y conceptual y de su contrastación con la práctica, dejando atrás la enseñanza basada en la intuición, donde no hay ninguna aportación de su parte; por lo contrario, estará siempre actualizado en su conocimiento.

Se reconoce, no obstante, que existen profesores que no sienten ningún interés por la investigación y de ellos, lo único que puede decirse es que se mantienen alejados de ser buenos docentes, al carecer de conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas, valores y otros elementos que se adquieren y se desarrollan mediante este camino. Algunos, quizá, continúen amparándose en el mito de que la investigación es sumamente compleja y sofisticada, exclusiva para ser realizada por investigadores e intelectuales sobredotados y seguirá siendo así para todos aquellos que no estén dispuestos a intentarla, modificando sus esquemas que, indefectiblemente, reflejan sus resistencias al cambio.

Debe recordarse, en este sentido, que la forma de la ciencia, sus métodos de verificación y contrastación, no los puede detectar un político, porque su misma naturaleza no los hace accesibles a la imposición, sino que son el fruto de la búsqueda libre de la verdad, y esta, la verdad, requiere de la libre investigación para ser total, confrontándose y verificándose contra otras verdades. Cada alumno y cada docente deben ejercer su propia función discursiva y crítica ante las teorías, en una relación donde el docente propone la ciencia al alumno, pero no le impone su verdad, puesto que esta cada alumno debe recrearla, recreando el proceso racional; es decir, el docente sólo es un facilitador del aprendizaje al ofrecerle los mínimos esenciales para que el alumno, por medio de sus cualidades humanas, las haga suyas y las confronte contra la realidad.

De esta manera, se estará en posibilidad de trascender los límites impuestos por la enseñanza tradicional y tecnocrática, restringida solamente al ámbito escolar del aula.

Dice Jiménez González, que tratar de la investigación:

...es hablar de la necesidad de realizar esta práctica de dos maneras distintas: una como proceso de producción de conocimientos; y otra como proceso de enseñanza para la investigación, es decir, que es hablar de enseñar a investigar investigando. (...) ejercer la tutoría en el posgrado de

investigación es realizar esta práctica de dos maneras: una, como proceso de producción de conocimientos, es decir, como investigador, y otra como proceso de enseñanza, es decir, como docente. En otras palabras, concebir y ejercer articuladamente la docencia y la investigación. Esto sólo es posible cuando se tiene el oficio y cuando se forma parte de un régimen de investigación.¹⁰⁴

Sin embargo esta vinculación práctica no es facultativa de los estudios de posgrado, puesto que puede realizarse solamente contando con la convicción y la preparación para llevarla a cabo. Lo que definitivamente debe atribuirse al posgraduado docente, es que contará con una actitud y habilidades mejor desarrolladas que los demás, puesto que estos son parte de sus fines académicos.

En todos los casos, lo que se pretende es que el docente investigador capte su problemática, como sujeto histórico y social, a partir de las relaciones y formas de actividad que mantiene con los demás hombres, para conocer e interpretar el mundo educativo y social. Para ello, deberá replantear las relaciones sociales y redefinir los valores reconocidos por el proceso educativo, construyendo un proyecto democrático de educación para el cambio. La consecución de una nueva concepción y su operacionalización, implican:

- a) Concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de interacción y comunicación; y
- b) Concebir el aprendizaje como el aprender a aprender.

De esta manera, el docente investigador será un productor de conocimientos, capaz de combinar el conocimiento de contenidos y métodos pedagógicos con la práctica investigativa y, por tanto, generador de los mismos conocimientos. Por ello, todo aquél que se sitúe en el campo de la formación deberá, necesariamente, estar inmerso en las tareas de investigación, lo que lleva implícitos tanto la investigación de su área de conocimiento, como su propia práctica docente, ambos espacios con los mismos requerimientos de calidad necesarios.

Por lo hasta aquí expuesto, debe considerarse la formación de profesores-investigadores como una tarea prioritaria, dado que lleva implícita la respuesta a diversas necesidades que se hacen presentes en el entorno social, tales como la cantidad de docentes y de investigadores; la necesidad de innovar y crear conocimiento; la de crear un conocimiento y una cultura nacional acorde a la época; la de formar la universidad a sus propios profesores-investigadores; la de vincular la academia a lo social; la de proporcionar a los estudiantes universitarios los recursos teóricos, metodológicos, técnicos, humanísticos y prácticos necesarios y suficientes

¹⁰⁴ JIMENEZ González, Isabel. "El doctorado en Investigación: ¿Un oficio?, ¿Un régimen de investigación?, ¿Un concepto de formación en Ciencias Sociales?", en SANCHEZ Puentes. *El posgrado en... Op. Cit.* p. 226.

para participar en su proceso de aprendizaje y en la transformación de las estructuras sociales; la de contar con recursos humanos capaces de lograr la reinserción del país en el contexto del desarrollo global; la de abrir espacios para la producción universitaria; la de formar a los recursos humanos, principalmente los de carrera, para desarrollar una función acorde a su tipo de contratación y con mayores probabilidades de calidad, entre otras.

Lizeth Vega Mondragón, estudiante del 6° semestre de la Licenciatura en Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México, narra la siguiente experiencia:

La interacción entre el Profesor- Investigador y el Estudiante, Producirá un Fascinante Viaje al Mundo del Conocimiento, Contribuyendo asimismo, a la Excelencia Académica.

La investigación científica ha cobrado una importancia sin precedente durante los últimos años, a tal grado que se ha definido un binomio entre esta y la docencia, desde una perspectiva teórica que interpreta la vinculación docencia-investigación como un instrumento fundamental para la formación del estudiante; sin embargo, la manera de llevarla a cabo no siempre ha sido adecuada ni se han obtenido los resultados esperados. En torno a múltiples estrategias, finalmente la idea central es la de incrustar a los alumnos en los trabajos que realizan los investigadores en nuestra Universidad.

Si entendemos que la investigación es un proceso continuo que va desde la aparición de una idea de investigación hasta la publicación de los resultados obtenidos durante la aventura del desarrollo de esa investigación, además de que las actividades de investigación constituyen un proceso teórico-práctico estructurado sobre una continuidad lógica, tanto temporal como espacialmente, los objetivos centrales de la interacción entre profesor-investigador y estudiante es necesariamente adiestrar al alumno en el manejo de las fuentes de información, capacitarlo en el manejo e interpretación de las técnicas de investigación, familiarizarlo con la metodología de la investigación, de la estadística y coadyuvar a su formación científica, a través de fomentar el desarrollo de un pensamiento racional, de una actitud crítica (y autocrítica), de un espíritu inquisitivo; además de corroborar y reforzar los conocimientos adquiridos en los cursos teóricos.

Pero la idea central de este diálogo escrito no es en torno al binomio docencia-investigación en sí mismo, sino a alguno de los aspectos de la experiencia que se deriva de participar en la ejecución de este modelo conceptual de integración académico-científico, de participar en las actividades críticas de nuestros profesores-investigadores.

Para quienes han vivido esta experiencia, percibirán que día a día nos encontramos ante actividades que pretenden llevar a la práctica la tan anhelada vinculación entre docencia e investigación. Sin embargo, ante la experiencia enriquecedora de cooperar en los trabajos de investigación de los académicos de nuestra universidad siempre se percibe que teoría y práctica están demasiado unidas para separarlas, por lo que es necesario rescatar las experiencias a través de la palabra y la discusión que permitan concretar aportes y, en consecuencia avances, en el tan trillado camino de la docencia-investigación.

Buscar un esquema para expresar nuestra personal interpretación del quehacer de la vinculación docencia-investigación, nos remite necesariamente a los dos contextos: uno pertenece a la imagen del profesor-investigador y otro, en el proceso de generación de conocimientos.

.....

La interacción entre el profesor-investigador y el alumno es una experiencia trascendente, pues uno debe no solo guiar al otro a través del conocimiento teórico y el desarrollo de habilidades en técnicas metodológicas, sino que debe contribuir al desarrollo de habilidades que permitan en un futuro desarrollar eficientemente el trabajo de tesis para el examen profesional, o bien, introducirlo tempranamente a la rigurosidad metodológica para solucionar problemas concretos a partir de una estructura mental lógica y técnica fundamentada científicamente, es decir, más que otra cosa, el producto final de todo contacto temprano con la investigación, debe generar una serie de cualidades y capacidades que permitan elevar la calidad, no solo del quehacer de la investigación, sino de la misma práctica profesional.

Estas capacidades son:

1. Tener una visión de conjunto de la metodología científica.
2. Seleccionar apropiadamente un tema de investigación
3. Formular adecuadamente un problema de investigación
4. Elaborar con orden, el esquema de un proyecto de investigación.
5. Localizar y seleccionar la información teórica pertinente.
6. Recopilar sistemática y permanentemente la información localizada y seleccionada.

7. Procesar y hacer síntesis de la información recopilada redactando en forma coherente y sencilla, los elementos teóricos que guían el trabajo de investigación.
8. Derivar hipótesis para el trabajo empírico a partir de los elementos teóricos.
9. Diseñar un trabajo empírico congruente con un conjunto de hipótesis.
10. Manejar técnicas para la obtención de la información empírica.
11. Comprender y manejar técnicas para el análisis de la información empírica obtenida.
12. Análisis de la información empírica a la luz de la teoría.
13. Redactar correctamente un reporte de investigación.

Los primeros incisos de estas habilidades nos remiten necesariamente a pensar ¿cómo nace una investigación?; pregunta cuyo interés se centra en la ausencia de su enseñanza, pues nunca se nos indica durante los cursos de metodología científica como se genera una investigación (y en consecuencia como generarla). Si, es lamentable, que los cursos de metodología estén orientados exclusivamente a instruir en aspectos técnicos, más que a formar con un auténtico espíritu inquisitivo, pues muchas de las veces quienes la enseñan no realizan actividades de investigación. Estas ideas pueden ser originadas a partir de múltiples fuentes, entre las que se encuentran la experiencia individual, los materiales escritos (ya sean libros, revistas, periódicos y tesis), los descubrimientos procedentes de otras investigaciones; pero también de conversaciones personales, observaciones de hechos que acontecen en nuestra cotidianeidad, creencias y aún presentimientos, aunque debemos de tener presente que las fuentes que originan estas ideas no se relacionan con la calidad de la investigación.

Sin embargo, el mayor número de ideas de investigación que generamos son vagas inicialmente, por lo que requieren de un análisis concienzudo, cuidadoso, casi rayando en la meticulosidad, con el propósito de lograr planteamientos puntuales, estructurados lógicamente, susceptibles de ser explorados empíricamente y que además nos permita incursionar en el mar de la información disciplinaria en la que se desenvuelve la idea de investigación. Para ésto es imprescindible el apoyo del profesor-investigador, del que aprendemos la manera, la forma o el

método si se quiere, para terminar de completar la idea para la investigación que se reflejará en un futuro en el tema de investigación.¹⁰⁵

En esta narración se deja ver con bastante claridad la importancia de contar en los espacios universitarios con profesores-investigadores, dedicados de tiempo completo a la formación de estudiantes-investigadores, mediante la combinación de la docencia y la actividad investigadora. Sin embargo, debe reiterarse que esta es solamente una modalidad, ya que también debe tratarse de un docente-investigador de su propia práctica docente y de todo aquello que se le relacione.

Es importante que se vinculen la práctica docente y la investigación como proceso de formación de manera que, por una parte, la práctica de la docencia se convierta en campo de investigación y experimentación, así como en campo de formación con criterios y expectativas nuevos; y, por otra parte, que el proceso de formación consista en la reflexión sobre las condiciones y situación concretas de la práctica docente. Sólo así puede concebirse la práctica académica -docencia e investigación- como punto de partida, referencia permanente y término de la formación del personal académico.

Los docentes formados bajo un enfoque participativo como profesores-investigadores estarán en aptitud de:

- a) Contribuir a formar valores y hábitos positivos en los estudiantes.
- b) Transmitir conocimientos rigurosos.
- c) Promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades intelectuales.
- d) Generar conocimientos por medio de la investigación.
- e) Generar aplicaciones innovativas del conocimiento.
- f) Nutrir la difusión y extensión de la cultura.

Sin embargo, debe recalcarse que para que los profesores-investigadores puedan llevar a cabo sus tareas con un alto nivel profesional, deben ser contratados de tiempo completo. De esta manera, a la vez que forman recursos humanos, se mantienen actualizados, cuestionando y reflexionando lo que acontece en torno a su disciplina y en la realidad social.

Conviene aquí hacer un alto para advertir lo siguiente: pululan en las universidades personas que han sido contratadas como profesor de tiempo completo que, sin embargo, no cuentan con un nivel académico adecuado, no producen obra,

¹⁰⁵ VEGA Mondragón, Lizeth. "Nacimiento de una investigación", en *La Mora. Organó Informativo de la UAEM*. (Año 1. No. 8, enero, 1995). pp. 15-16.

cuando se dedican a la "docencia" no saben qué ni cómo enseñar, no investigan, no se capacitan, no obstante, les son otorgadas categorías contractuales altas, así como estímulos de diverso tipo, premiando su lealtad a la camarilla en el poder. Esta situación, por el bien de las universidades públicas, de la educación y de la sociedad, debe detenerse. Los recursos humanos formados como profesor-investigador deben ser contratados por las universidades, aunque no exclusivamente por ellas, ya que reúnen los méritos suficientes para esperar de ellos un alto nivel de calidad en su desempeño y producción. Estos sujetos, como es obvio entender, no serán capaces de concebir a:

- a) La investigación como producción de conocimientos en función de objetivos sociales concretos.
- b) La docencia como comunicación y confrontación práctica de los conocimientos.
- c) El servicio como aplicación social de tales conocimientos.

Por ello, por representar un lastre para los verdaderos profesores-investigadores, se debe estar en su contra, hasta en tanto se decidan a abandonar la posición político-administrativa que les viene cobijando y asuman una actitud de interés y compromiso verdadero con lo educativo.

En el área del conocimiento jurídico, se encuentra muy poca relación entre la cantidad de docentes y los que participan haciendo investigación. Algunos tratadistas, como Fix-Zamudio y Azúa Reyes¹⁰⁶, incluso justifican la carencia de profesores-investigadores, a partir del mito de lo complejo de la investigación y de la carencia de aptitudes para desarrollarla. Esta situación, seguirá manteniéndose en tanto se continúe practicando la enseñanza tradicional, pero podemos estar seguros que una vez que se efectúen cambios en el proceso de formación de los estudiosos del derecho, esta incertidumbre mitológica dejará de existir.

No es la vía reglamentaria, sino la formativa, la que hará viable el proceso de integración de cuerpos académicos en los que se practique, alternativa y vinculatoriamente, la docencia y la investigación. No obstante, con objeto de erradicar prácticas viciosas en que se suele incurrir, es conveniente auxiliarse de un marco normativo que regule el ser y el hacer de los docentes-investigadores.

Para concluir este apartado, veamos lo que dicen Fierro, Rosas y Fourtoul:

Ser maestro es ser aprendiz también. (...). El proceso de aprendizaje que contempla la observación, la reflexión, la transformación de la realidad, las relaciones con los demás, el adueñarse del conocimiento, la aplicación en la práctica, el descubrimiento, la duda, la confrontación, la participación, etc., es

¹⁰⁶ FIX-Zamudio. *Metodología, docencia...* Op. Cit. p. 85 y AZUA Reyes, Sergio T. "Formación de abogados..." *Op.Cit.* p. 102.

muy similar al que realiza una persona que esta investigando. La práctica de la investigación no es exclusiva de los investigadores, nosotros también podemos investigar sobre lo que hacemos, por qué lo hacemos, cómo lo hacemos, y para qué lo hacemos, y, por supuesto, a través de todo esto aprender y construir conocimiento en torno a lo que hacemos¹⁰⁷

6.7 La formación de docentes en las Facultades de Derecho (la UNAM y la UAEM)

Formalmente, debe señalarse que la Facultad de Derecho de la UNAM inició el programa de formación docente, conjuntamente con toda la universidad, en 1964, impulsado por el Rector Ignacio Chávez. A partir de este momento y agregando los acontecimientos políticos, académicos y administrativos de esa década y las siguientes, esa tarea no se ha detenido.

Dice Flores García:

...¿cómo vamos a adicionar al profesorado actual, con profesionistas que estén dotados, al mismo tiempo, de reconocida preparación técnico-jurídica y de facultades y conocimientos de métodos para transmitir lo que ya conocen a las nuevas generaciones estudiantiles?

La respuesta deviene en forma espontánea y natural. Ella es *formando, capacitando, preparando profesores*, logrando que aquellos graduados que tengan dotes intelectuales y vocación hacia la docencia, en un plazo relativamente corto, tengan la perspectiva y las garantías (de remuneración y de posición académica) para llegar a constituir el núcleo vital de las escuelas de Derecho.¹⁰⁸

La idea esta expuesta, la respuesta sino plenamente satisfactoria, puede decirse que ha sido buena, que los universitarios que han optado por el derecho como ciencia, además de su vocación humanista, tienen también una vocación por participar en el perfeccionamiento del hombre. Se ha entendido, cuando menos por aquellos que han acudido a las diversas maneras de formación que se brinda en las universidades, específicamente en las facultades y escuelas de derecho, que tanto el docente como el estudiante deben conducirse por nuevas sendas que los acerquen a la apropiación de la ciencia, la teoría, el método, la técnica y, en general, del conocimiento, paralelamente al desarrollo de otras áreas que van más allá de los contenidos señalados en el plan y en los programas de estudios.

El derecho de la sociedad contemporánea requiere profesionistas, docentes e investigadores formados en la interdisciplina, por lo que las diversas actividades de

¹⁰⁷ FIERRO, Cecilia; Lesvia Rosas y Bertha Fourtoul. *Más allá del salón de clases. La investigación educativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente*. 2ª ed. México. Ed. Centro de Estudios Educativos. 1989. p. 22.

¹⁰⁸ FLORES García. *El doctorado en... Op. Cit.* p. 250.

formación docente deberán contemplar la concurrencia de diversas áreas del conocimiento, cada una de las cuales brindará los aportes necesarios para establecer con precisión el campo del derecho, en el entorno de las ciencias sociales.

6.7.1 Situación Actual

*Es necesario ponerse en pie, y
ver lo que pasa en el mundo,
para que no pase lo que se
puede evitar.*

JOSE MARTI¹⁰⁹

Actualmente, la imagen del docente se ve como una parte intrínseca a la enseñanza que impacta sobre nuestra vida, puesto que se le percibe como docente, investigador y difusor y extensor de la cultura, pero también como un ente comprometido con los cambios sociales. Los académicos universitarios, principalmente aquellos que cuentan con formación jurídica, deben ser constructores de un nuevo modelo de nación, de patria y de país, no solamente en lo conceptual, sino también en lo fáctico.

Sin embargo, debe reconocerse que la formación de docentes en este campo del conocimiento no ha sido del todo afortunada, que se han presentado diversas situaciones problemáticas para poderla llevar a efecto. Por el momento, se enunciarán tres que se consideran como representativas: a) Falta de interés por la carrera docente; b) Falta de interés por la formación; y c) Falta de competitividad entre los salarios que paga la Universidad y los que se perciben en otros ámbitos externos.

Estas situaciones se llevan al extremo cuando, en cumplimiento de las disposiciones reglamentarias y a los acuerdos operativos de los órganos académicos y de gobierno institucionales, se instrumenta lo necesario para llevar a cabo concursos de méritos, de oposición y juicios de promoción y no hay candidatos para ocupar las plazas, debiendo declararse desiertas o, en el peor de los casos, otorgándolas a personas que no reúnen el perfil requerido. De estos últimos, dice Kourganoff que son:

... una pequeña minoría de universitarios sencillamente perezosos que no están interesados ni por la enseñanza ni por la investigación, y que se limitan a cumplir de manera rutinaria sólo con las obligaciones que les imponen los estatutos.

¹⁰⁹ *Op. Cit.* p. 55.

... no se los encuentra ni en la biblioteca, (...) ni en su escritorio, (...) ni en el laboratorio (...), sino jugando (...) con los amigos, o, en el mejor de los casos, en la cafetería, en la grata compañía de los estudiantes tan ociosos como ellos mismos. La tibieza de su celo por la investigación, sólo puede compararse con su indiferencia por las actividades de enseñanza, *repitiendo a lo largo de los años, hasta la edad de jubilación, sin cambiar una coma, el mismo curso que habrán elaborado en la juventud, a menos que lo hayan heredado tal cual de su honorable predecesor.*¹¹⁰

Con el otorgamiento de dichas plazas a éste tipo de personal, solamente se engrosa la plantilla y la nómina, pero no se resuelve el problema de la formación profesional y científica de los estudiantes. Sin embargo, la planta docente debe ser renovada constantemente, puesto que es conocido que el profesional, una vez que adquiere experiencia y prestigio, tiende a abandonar la institución universitaria o, en el mejor de los casos, es promovido y ocupado en actividades diversas a las docentes.

Con estas observaciones, lo único que se hace es ratificar la necesidad de contar con programas de formación docente operando continuamente. No obstante, no basta tan sólo con preparar docentes, también deben mejorarse las condiciones laborales y salariales; estos serán medios para estimular su permanencia y, sobre todo, su viveza intelectual, su pundonor, su actualización académica, su espíritu inquisitorio, su vitalidad, su producción científica y su interés por compartir estas cualidades con los hombres en formación.

La realidad imperante en el campo del Derecho, deja ver una situación triste pero real: la escuela tradicional continua vigente en la mayoría de facultades y escuelas, lo que indica que, a pesar de los diversos intentos institucionales por formar docentes, estos no han rendido frutos.

Los docentes, sobre todo en licenciatura, se resisten a cambiar sus prácticas, aún cuando ya sean obsoletas, cáducas, constreñidas a una transmisión mecánica y memorística de conocimientos inmóviles, y, por tanto, estériles. Este grupo, desafortunadamente, representa una mayoría a la que deben enfrentarse los que han optado por la profesionalización docente o, como ocurre a menudo, para evitar fricciones unos abordan los programas de una forma y otros de otra totalmente distinta, haciendo uso de la libertad de cátedra; sin embargo, en el absurdo pleno, se aplica a todos los alumnos el EXAMEN DEPARTAMENTAL.

Además, la práctica docente se centra en lo verbal y memorístico, donde el profesor habla y el alumno oye, el profesor transmite y el alumno recibe, donde el profesor exige disciplina y sumisión y el alumno obedece; lo rutinario esta sobre lo creativo y, por tanto, a lo único que se puede aspirar con ella, es a formar

¹¹⁰ *Op. Cit.* p. 149.

profesionistas que nunca estudiaron ni lo harán en el futuro, inseguros y que, cuando lleguen a dedicarse a la docencia, serán parte del grupo señalado por Kourganoff.

Los estudios de posgrado también deben reorientarse, puesto que si en la maestría se forman docentes en un área del conocimiento y en el doctorado investigadores, de acuerdo con los fines que se señalaron en el capítulo 4, entonces es conveniente que la currícula de los planes y programas de estudio enfatizen al respecto. En todos los casos de programas de posgrado, deberá estar presente la vinculación entre docencia e investigación, modificando la parcialización y fragmentación entre cursos o asignaturas aisladas, desvinculadas entre sí y de las demás Ciencias Sociales.

Sería esta una forma de abatir el rezago vigente en la investigación jurídica, ya que si solamente se espera a que haya estudios de maestría y doctorado en todas las universidades públicas¹¹¹, será una espera infructuosa y sin viabilidad de realización.

Lo que debe mencionarse y resaltarse es que la modalidad del Doctorado en Derecho por Investigación implantado por la UNAM en 1994 y que esta llegando a su fin¹¹², para convertirse en un sistema mixto: semiescolarizado y por investigación, ha dado buenos resultados en la conformación del docente-investigador, aún cuando en su desenvolvimiento se haya encontrado con diversas reticencias de tutores académicos, de integrantes de los comités tutoriales y de los propios alumnos quienes resintieron el brusco cambio de la enseñanza tradicional, dependiente, a otra basada en las búsquedas personales y personalizadas.¹¹³

6.7.2 Perspectivas

Es indudable que la docencia universitaria debe transformarse, si se toma en cuenta que a nivel institucional y personal de sus alumnos, docentes, investigadores y demás personas que se vinculan con su quehacer, existe el compromiso de atender con acierto a los retos que el nuevo milenio y los procesos que se presentan en la sociedad le imponen. Dentro de este marco de expectativas, lograr que la docencia y la investigación se mantengan unidas estrechamente, representa una opción viable para atender a dichos requerimientos. En este sentido, debe trabajarse la docencia

¹¹¹ Hasta 1997 solamente se impartían estudios de doctorado en Derecho en tres universidades, dos públicas: Universidad Nacional Autónoma de México, y Universidad Autónoma de San Luis Potosí; y una privada: Universidad Anahuac. *Proyecto Académico del Doctorado en Derecho*. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho-CGIEA. 1997. p. 7.

¹¹² Por disposición contenida en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, a partir del 11 de enero de 1999, todos los programas de posgrado serán nuevos

¹¹³ Para mayor información sobre la situación actual. *Vid.* FLORES García. "El doctorado en..." *Op. Cit.* pp. 250 y 259; FIX-Zamudio. "Algunas consideraciones sobre..." *Op. Cit.* pp. 87-88; HINESTROSA. *Op. Cit.* p. 54; PALACIOS. *Op. Cit.* pp. 85-86; GONZALEZ Pastelín. *Op. Cit.* p. 21; ALVAREZ Manilla, José Manuel. "Las profesiones. Romper con viejas rutinas", en *Universidad Futura*. (No. 4, 1990). p. 74; WITKER V., Jorge. "Los contenidos informativos de la enseñanza del Derecho", en *Antología de...* *Op. Cit.* pp. 104-107 y 109-110; BEJAR Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Bringas. *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México. CRII-UNAM-Porrúa. 1996. p. 24; KOURGANOFF. *Op. Cit.* p. 183; AZUA. *La enseñanza activa y ... Op. Cit.* p. 53; BARABTARLO y Zedansky. *Op. Cit.* p. 13; y, PONT, Luis Marco del. *Op. Cit.* pp. 13 y 109.

para la investigación y la investigación para la docencia. Con ésto, debe ser aclarado, no se pretende que el profesor-investigador se reúna con su grupo de pares y les dé a conocer el reporte de lo investigado, sino que además se plantea la necesidad de que lleve ante el grupo de sujetos en formación los procesos y procedimientos seguidos, el impacto que tiene la investigación en el conocimiento y desarrollo de la disciplina con otras, el o los aportes que obtuvo de otras disciplinas para desarrollar su trabajo, etc.

De esta manera, estará formando recursos humanos y no solamente luciéndose en los eventos programados para ello. Con esta actitud docente, el investigador estará apoyando y guiando al estudiante para lograr su formación en un marco serio, de respeto y motivacional, a la vez que estará generando interés por la docencia y la investigación, lo que permitirá contar con recursos humanos para sustituir a los que, por motivos diversos, abandonan estas actividades.

Afortunadamente, sin embargo, no es este el único camino formativo, puesto que también deben considerarse los recursos de capacitación, actualización, especialización y, naturalmente, los estudios de posgrado. Estos últimos, como ideal a alcanzar, deberían ser obligatorios para el personal académico de tiempo completo en funciones y, más aún, para aquellos que deseen incorporarse con esta denominación contractual.

En los estudios de licenciatura y de posgrado, es importante que los investigadores participen como docentes y que, en el mejor de los casos, sean quienes funjan como asesores y tutores académicos de aquellos estudiantes dispuestos a participar en actividades académicas fuera del aula, como lo son proyectos de investigación, talleres, seminarios, conferencias, congresos y otras.

Se reconoce que las instituciones universitarias se han esforzado para crear los espacios y aportar los recursos necesarios para la formación docente; se ha entendido que la docencia y la investigación -básica y aplicada-, son dos aspectos de una actividad única, orientada a la renovación y ampliación del conocimiento, y al equilibrio entre lo teórico y lo práctico, rebasando la concepción que ve al docente como un puro transmisor de conocimientos, encerrado en el aula y esperando un salario.

Ahora se ve que el docente es importante, es necesario para orientar el trabajo de los alumnos, para coordinarlo, para alentar dudas, hipótesis e investigaciones, para organizar la vida de la clase, para poner en marcha las actividades y encauzarlas, para fomentar la participación, la crítica, la cooperación y la autogestión, así como para abrirles el camino para apropiarse de la cultura. No obstante, esta visión integral de la docencia no puede darse por sí sola, como si bastara con sumar, sino que debe ser buscada incesantemente, a partir de la formación integral, profunda y permanente de los propios docentes, formadores de formadores.

Los docentes deben tomar conciencia de un nuevo prestigio adjudicado a su tarea profesional, desarrollado con tintes científicos en un ámbito alternativo para emprender nuevos proyectos comunitarios. Pero, para ello, hay que transformar a fondo la concepción de la educación y de la escuela, de su formación, de su interés por el estudio, de los materiales y recursos de enseñanza-aprendizaje, de su egoísmo individualista y de la necesidad de compartir con otros docentes su proceso formativo. En suma, deben transformar su concepción de lo educativo y de lo escolar, como primer paso para transformar a la sociedad y, de ser posible, llevar ambos procesos de la mano.

El trabajo docente y la educación son dos aspectos que deben ser analizados conjuntamente, sólo así se podrá superar la enajenación en que han vivido aislados, dándoles ahora su dimensión social, individual y productiva. Si el trabajo docente recupera su naturaleza concreta, la educación podrá llenarse de sentido personal precisamente al centrarse en su cometido social. El docente, conciente de la importancia social de su trabajo, estará en posibilidad de crear condiciones ambientales que favorezcan y faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, eliminando el miedo, el temor, la frialdad, la desconfianza, la timidez, la inseguridad en el estudiante.

La práctica social educativa, debe estar basada en prácticas pedagógicas y didácticas que favorezcan el cambio mental y social, unidos estrechamente, como fuerzas paralelas que pugnan por desarrollarse. De otra manera, estaremos repitiendo siempre lo expresado hace 46 años por Mario de la Cueva, quien critica duramente a la Escuela de Derecho, al afirmar que:

No queremos darnos cuenta, tal vez porque nos molesta estudiar la realidad y conocer la miseria social, que el derecho es vida humana y seguimos empeñados en una concepción formalista de nuestra ciencia y de nuestra Escuela, que nos esta conduciendo a una Ciencia del Derecho sin justicia y sin derecho.¹¹⁴ (*Discurso pronunciado por motivo del IV Centenario de la Facultad de Derecho de México, el 5 de junio de 1953, en su calidad de Director de la Facultad*).

Las facultades y escuelas de Derecho están obligadas a combatir la injusticia social, a proporcionar educación actualizada, a promover la identidad en su comunidad y a proponer estrategias viables para llegar a la justicia social y jurídica. Pero, para cumplir con su obligación, deberán modificar y transformar sus construcciones teóricas, metodológicas, pedagógicas, didácticas, técnicas y vincularse con las demás Ciencias Sociales.

Definitivamente, lo que deberá hacerse es evitar la improvisación de docentes, capacitar y actualizar permanentemente a los que deseen incorporarse a esta tarea y

¹¹⁴ *Apud.* MENDIETA y NUÑEZ. *Op. Cit.* p. 352..

a los que ya están dentro de ella; sin embargo, es pertinente señalar que estas actividades formativas deberán estar basadas en concepciones alternativas, puesto que continuar con lo tradicional es estar en contra del progreso de la Ciencia del Derecho y de la sociedad.

En estas vertientes, debe buscarse la comunicación entre los docentes y los estudiantes, saliéndose ambos de una actitud pasiva, para introducirse en un espacio de libertad, de interacción afectiva, espontánea y responsable, donde se establezca un proceso dialéctico entre los actores del proceso educativo y las teorías, los métodos, las técnicas y la realidad social. El docente, en este sentido, será el creador del debate donde se enjuicien las ideas y los problemas, presentando ante los estudiantes su forma de pensar y su postura frente a los acontecimientos y a las ideas, a la vez que escucha y cuestiona las de estos, quienes también cuestionarán las que él exponga; esto presupone que el docente profesional esté capacitado, cuente con conocimientos y con experiencia práctica en su área de desarrollo, además de mostrar su dedicación y esfuerzo personal para dominar la teoría, la técnica y la práctica de la docencia.

Como se observa, el aprendizaje que se propugna debe ser equilibrado en la teoría y en la práctica, con una participación activa de los involucrados. Dice Fix-Zamudio:

...la teoría sin práctica se transforma en una simple especulación (...); pero la práctica desvinculada de la doctrina se traduce en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización, que impiden a los alumnos una formación sólida que les permita una actitud crítica hacia los ordenamientos establecidos y, por lo tanto, de la posibilidad de evolución y de cambio.¹¹⁵

Los profesionales del Derecho que requiere la sociedad actual, deben ser factores de cambio, capaces de innovar, planear, instrumentar y evaluar su propio proceso formativo. Para ello, es conveniente que los estudiantes se involucren en las tareas que desarrollan los docentes, auxiliándolos en la asesoría a los alumnos, en la preparación de trabajos y recursos didácticos, como asistentes en las relaciones entre el docente y sus alumnos, como monitores, como auxiliares en la atención de alumnos menos avanzados, etcétera, hasta llegar, luego de un proceso de inducción vivenciado con el cuerpo docente, a conseguir la titularidad como docentes, contando ya con una experiencia y con la convicción de que quieren desenvolverse en este campo como profesores-investigadores con bases sólidas, formados y aptos para formar profesionistas y estudiosos concientes de la función social del Derecho.

¹¹⁵ "Algunas consideraciones sobre..." *Op. Cit.* p. 81.

Todo lo que hasta aquí se ha expuesto tiene un propósito determinado: dar fin a la enseñanza tradicional en el campo del Derecho¹¹⁶, proponiendo la inclusión de alguna de las siguientes dos concepciones:

- a) Escuela nueva, o
- b) Escuela crítica.

Se retoman estas por lo siguiente: la escuela nueva ofrece una amplia gama de recursos didácticos para que el alumno realice su proceso de aprendizaje (el preseminario, el seminario, la clase activa, el panel, el foro, la investigación dirigida y otras), de manera simultánea. Además, se centra en un proceso de aprender a aprender, cuyo eje central lo constituye el alumno y el docente, en una visión nueva de su hacer, es sólo un coordinador del mismo. Dice Gramsci:

La escuela creativa es la coronación de la escuela activa; en la primera etapa se tiende a disciplinar, por tanto a nivelar, a obtener una especie de conformismo que se puede llamar *dinámico*, en la etapa creativa sobre el fundamento perseguido de *colectivización* de tipo social, se tiende a desarrollar la personalidad, que ya a (sic) llegado a ser autónoma y responsable, con una conciencia moral y social sólida y homogénea. Por tanto, escuela creativa no significa escuela de *inventores y descubridores*, indica una etapa y un método de investigación y de conocimiento, no un *programa* predeterminado con la exigencia de originalidad e innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se produce más bien por un esfuerzo espontáneo y autónomo del escolar en el que el maestro ejerce sólo una función de guía amistosa como ocurre o debería ocurrir en la universidad. Descubrir por sí mismo sin sugerencias y ayudas externas una verdad, es creación, aunque la verdad sea vieja, y demuestra la posesión de un método, indica que se ha entrado en el periodo de madurez intelectual en el que se pueden descubrir nuevas verdades. Por eso en esta etapa la actividad escolar fundamental se desarrollará en los seminarios, bibliotecas, laboratorios experimentales, en esta etapa se recogerán las indicaciones orgánicas para la orientación profesional.¹¹⁷

Como se puede observar, es un modelo aplicable a la educación universitaria, constatable en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana y en los estudios de posgrado, principalmente, de otras universidades públicas.

De la enseñanza basada en la escuela crítica, poco estudiada en el campo del Derecho, pero orientadora del presente trabajo, puede decirse que se caracteriza por ser humana y solidaria, que une la forma y el contenido del Derecho, así como

¹¹⁶ La enseñanza tecnocrática, aún cuando también se considera inadecuada, no se trata ampliamente, puesto que salvo lo anotado en el numeral 6.5 de este capítulo, no ha tenido una intervención plena en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

¹¹⁷ *Los intelectuales y la ... Op. Cit.* pp. 113-114.

el qué y el cómo de su enseñanza-aprendizaje. Considera a la docencia como un fenómeno educativo social y global, totalizador, concretizador de los aspectos sociales, psicológicos, pedagógicos y didácticos que la conforman, fundada en un enfoque integral, multirreferencial y multidisciplinario.

La formación de docentes, en consecuencia, considera a éstos como sujetos y no como objetos de investigación. Por ello, se les ofrece la posibilidad de participar directamente en la elaboración y revisión de los planes y programas, de investigar sus necesidades reales y compartidas con el grupo de pares, de intervenir en proyectos participativos y en grupos de seminario donde se promueve la reflexión, el análisis, la síntesis, la crítica y la teorización de los problemas que posibilitan y dificultan la formación integral. También, se les facilita el intercambio comunicativo con otros grupos y se estudian los comportamientos cotidianos de la docencia. Dice Hirsch Adler: "... lo planteado no es utópico, más bien es poco usual consultar y reflexionar con y entre los profesores para conocer sus necesidades e intereses prioritarios".¹¹⁸

Al ser el docente el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje lo hace no como poseedor de la verdad absoluta, sino como canalizador de las inquietudes generadas en su relación dialogal con el alumno, donde este le hace ver, participativa y críticamente, las necesidades que le apremian para consolidar su formación teórico-práctica, académica y social. Por ello, regularmente los programas de estudio deben estar fundados en contenidos mínimos, indicativos de ejes articuladores y generadores del análisis crítico de problemas significativos y, como consecuencia natural, no debe haber exámenes como criterio único de evaluación, sino que esta debe ser continua, integral y totalizadora.

El aprendizaje, en esta concepción, debe hacerse aprendiendo a decir lo que se piensa, venciendo los miedos y temores, aprendiendo a no engañarse a sí mismo ni a los demás, aprendiendo a escuchar, a tolerar las diferencias y, sobre todo, a dialogar. Por lo mismo, se requiere que en las instituciones educativas se generen mecanismos para proponer la formación reflexiva de los docentes, retroalimentadores y formadores de los estudiantes.

La propuesta del presente trabajo no es, de ninguna manera, una suma ecléctica de las diversas corrientes que se han visto, sino la de una perspectiva integradora que sea capaz de dar cuenta a la vez de los aspectos psicológicos, pedagógicos, sociológicos y disciplinarios que la educación y la institución universitaria ponen en juego continuamente.

El docente universitario, por naturaleza y esencia de la institución a la que esta adscrito, debe ser crítico, creativo y transformador, conocedor de la educación formal y dispuesto a cambiarla, mediante el estudio sistemático y la investigación constante. Así, estará en posibilidad de formar alumnos investigadores de la realidad, puesto que él se

¹¹⁸ *Investigación Superior... Op. Cit.* p. 83.

formó en la misma línea, contribuyendo a la transformación cualitativa de su entorno social. Su búsqueda como docente no será la de llenar de conocimientos informativos a los estudiantes, sino la de generarles hábitos, actitudes, habilidades, valores y capacitarlos para resolver problemas.

El abogado formado bajo esta perspectiva, deberá ser conciente de los problemas colectivos, interesado por el servicio social y buscador incansable de la teoría jurídica como medio para llegar al conocimiento y solución de los problemas que se le presenten. Por lo mismo, la selección de asignaturas y sus contenidos, deben orientarse y orientar el estudio y la solución de problemas, en un marco de rigor y seriedad científica.

Como parte final del apartado y del capítulo, debe hacerse hincapié en que la época actual precisa la existencia de mayor cantidad de docentes, de manera que la relación con los alumnos sea más intensa y continua pero, además, deben preferentemente ser de tiempo completo y con formación adecuada para el cumplimiento de sus funciones como profesor-investigador, sin olvidar también que debe haber profesores contratados por horas, que sean profesionales en ejercicio. La seguridad laboral deberá garantizarse en todo momento, al igual que la libertad de cátedra y de investigación y la organización académica colegiada.¹¹⁹

¹¹⁹ Para mayor información sobre las perspectivas, *Vid.* Palacios. *Op. Cit.* pp. 636, 643 y 645; MORENO, Florentina. *Op. Cit.* pp. 347-350; MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.* p. 352; KRAUZE, Enrique. "El crítico errante: Pedro Enriquez Ureña", en *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*. México. UNAM. 1986 p. 27; ACOSTA Romero. *Op. Cit.* pp. 35 y 43; FIX-Zamudio. *Metodología, docencia e...* *Op. Cit.* pp. 118-119, 227 y 370; FLORES García. "El Derecho Procesal y..." *Op. Cit.* pp. 164, 165, 174, 182 y 183; BERNAL Tavares, Luis F. y Martín López Avalos. "Presentación", en VILLEGAS, Abelardo (Compilador). *Posgrado y desarrollo en América Latina*. México. UDUAL. 1992. p. 5; FIX-Zamudio. "Algunas consideraciones sobre...", *Op. Cit.* pp. 78, 81, 82, 83 y 84; PARENT Jacquemin. *La libertad y...* *Op. Cit.* p. 23; KOURGANOFF. *Op. Cit.* pp. 264, 265 y 279-280; MESINA de Estrella. *Op. Cit.* p. 243; HINESTROSA. *Op. Cit.* p. 55; SANCHEZ Vázquez. *Op. Cit.* pp. 221 y 338; GRAMSCI. *Los intelectuales y la...* *Op. Cit.* pp. 111 y 119; BADENES Gasset. *Op. Cit.* p. 416; WITKER V. "Los contenidos informativos de la..." *Op. Cit.* pp. 107, 111, 112, 113 y 114; URSUA-Cocke. *Op. Cit.* p. 268; WITKER V. "Los problemas de la..." *Op. Cit.* p. 193; WITKER V. "Docencia crítica y..." *Op. Cit.* p. 230; BARABTARLO Y Zedansky, Anita. *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: Método de la investigación-acción*. México. UNAM-CISE. 1989. p. 3; HIRSCH Adler. *Op. Cit.* pp. 83-84; GARCIA Rosas, Elias. *Influencia de los medios masivos de comunicacion en el concepto de familia*. Toluca, México. UAEM-FACICO. 1986. p. 176; FLORES García. "El doctorado en..." *Op. Cit.* p. 249; SANCHEZ Puentes. *Op. Cit.* p. 33; "COLOQUIO sobre la formación de..." *Op. Cit.* p. 90; BARABTARLO Y Zedansky. *Investigación-Acción...* *Op. Cit.* pp. 150 y 154; WITKER V. *Metodología de la...* *Op. Cit.* p. 73; BEJAR Navarro y Hernández Bringas. *Op. Cit.* pp. 21 y 24; GARCIA Laguardía. *Op. Cit.* p. 12; AZUA Reyes. "Formación de abogados..." *Op. Cit.* p. 99; BARQUIN Alvarez, Manuel e Ignacio Carrillo Prieto. *La regulación del trabajo en las instituciones autonomas de educación superior*. México. UNAM. 1984. pp. 42, 43 y 45; y, "La formación docente..." *Op. Cit.* p. 44.

Capítulo 7

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

"... Conocer y no obstante pensar que no conocemos es el más alto logro; no conocer y sin embargo pensar que conocemos es una enfermedad"

ERICH FROMM.¹

La problemática de la formación de investigadores ha sido, parcialmente, abordada en el capítulo anterior al tratar del profesor-investigador.

La universidad, sobre todo la pública, ha sido la institución que con mayor empeño ha puesto sus recursos humanos, económicos y materiales al servicio de esta tarea. Sin embargo, el avance es escaso, al igual que los recursos, pero la búsqueda por su consolidación debe continuar.

Una de las formas alternativas para lograr que la investigación crezca, esta representada por la formación de aquéllos que deben dedicarse a ella y, cuando menos hasta el momento, la universidad pública ofrece el mejor espacio para cultivar a la ciencia, investigarla y enseñarla. Desarrollar en los universitarios un pensamiento científico, una honestidad intelectual y la necesidad de hacer frente a los problemas que se presentan en el entorno, es asumir el compromiso que institucionalmente le compete cumplir a la universidad.

La formación de los universitarios debe estar centrada en el conocimiento de la metodología de la ciencia (ciencia del método que siguen las ciencias) y en el pensamiento racional y reflexivo, como caminos para analizar, estudiar, comprender, predecir y controlar los fenómenos que ocurren en el medio ambiente.

7.1 La ciencia

" No ha de temerse la sinceridad; sólo es tremendo lo oculto"

JOSE MARTI.²

El surgimiento y desarrollo de la ciencia requirió de que hubieran hombres que dispusieran de tiempo libre y que encontrarán una gran satisfacción en la comprensión del universo, de la sociedad y del hombre. También fue necesario que la actividad

¹ *El Arte de Amar*. México. Paidós. 1995. p. 77.

² *Páginas Inolvidables*. 2ª ed. México. LII Legislatura Estado de México. 1985. p. 59.

científica empezara a tener valor para la sociedad, puesto que la separación en que vivían la teoría y la práctica no era capaz de generar credibilidad.

Con el surgimiento del conocimiento científico, lo que ocurre en el siglo XVI, comienza la historia de la ofensiva conciente contra los misterios de la naturaleza, en la que el hombre prácticamente se apropia del mundo. El advenimiento de la ciencia permite hacer una distinción entre la sociedad moderna y las anteriores, dado que a partir de ella el dato reemplaza al mito, la teoría a la fantasía y la predicción a la profecía, por lo que el hombre, cada vez más, tiende a ser científico, cambiando su actitud hacia el saber, pasando de la superficialidad y la simulación a la duda, a la búsqueda y a la profundización.

Por medio de la ciencia y sus conocimientos el hombre puede hablar, afirmar, negar, cuestionar y rechazar el conocimiento y los razonamientos de otros hombres. Abre un campo enorme de cosas que están a su alrededor, con la posibilidad de crear otras o cambiar las existentes. Pero, para poder hacer uso de ellos, se requiere conocerlos, dominar sus principios, aunque sea en forma elemental.

Bacarlett fórmula dos preguntas: ¿Cuál es la razón de ser de la ciencia? y ¿Es la ciencia sólo un discurso positivo para comprender al mundo o debe -como producto humano hecho para humanos- contribuir en la vida buena?, y contesta:

Recordemos que uno de los postulados esenciales de cualquier ciencia es contribuir a que los individuos puedan tener y aspirar a mejores formas de vida, de mayor calidad y con mayor dignidad, con menos dolor y sufrimiento. Toda ciencia en teoría debía proponer un mundo mejor donde las capacidades humanas pudieran expandirse libremente, donde la vida no sólo se arrastrara pesadamente tan sólo para esperar la muerte, sino que diera la posibilidad de tener una "vida buena". Porque no sólo basta con vivir, todo ser humano tiene derecho también a que esa vida sea digna, plena, libre de amenazas constantes contra su integridad, creativa y con derechos que le permitan acercarse a todos sus congéneres....

.... En este mundo plagado de contradicciones la ciencia ha pretendido más de una vez que su función es aspirar a un mundo mejor (...), libre de todos los horrores que la ignorancia y la injusticia han sembrado por los países y las diversas culturas. La ciencia se ha postulado, así, como el *único discurso verdadero* capaz de conducir a la humanidad a etapas superiores de bienestar; es decir, como el único discurso capaz de obtener verdades o de decir la verdad sobre el mundo.³

Debe reconocerse que la ciencia tiene alcances y también tiene límites, pues por una parte produce saber, eficiencia y poder, mientras que por otra, este saber, esta

³ BACARLETT, Mara. "Por una medicina humanizante", en *El Sol de Toluca. Suplemento Cultural*. (Toluca, Méx., 12 de octubre, 1997). p. 4.

eficiencia y este poder pueden usarse para bien o para mal, para liberar o para esclavizar, pero ésto se refiere a su uso social. Su función primordial es la de generar el conocimiento y las técnicas destinadas a dos amplias áreas de la existencia social: la producción y el control social. La ciencia de la producción, dice Arellano Castro, es la ciencia del lucro, la ciencia para la acumulación del capital. La ciencia del control social adopta dos formas: se relaciona o con la defensa contra enemigos externos en potencia o con técnicas para la paz social, la manipulación y el control de la población.⁴

Como se ve, la ciencia no puede ser neutral, teniendo un compromiso con las clases sociales mayoritarias debiendo el científico, sobre todo el social, buscar con su ciencia que la convivencia social sea realidad, que haya bienestar y que la interacción humana sea racional. Pero, para lograrlo, es necesario que el científico cuente con libertad, como dice el propio autor:

No existe actividad humana que dependa más del mantenimiento de libertad que la ciencia, porque para la ciencia el progreso constante y libre es esencial a fin de no degenerar en misticismo....

El destino de la ciencia depende de la conservación de la libertad. El científico conoce de los lazos que lo unen con la libertad y la democracia, y estas son la base para que la ciencia ayude a crear un mundo mejor. La búsqueda de la verdad es un fin en sí mismo, y un ordenamiento de la sociedad en la cual se efectúa esa búsqueda, por lo tanto a la sociedad corresponde proteger a sus científicos.⁵

La ciencia es humana, al fundar en lo humano su razón de ser; por ello, cuando pretende separarse de sus fines sociales, pierde su esencia, se hace amoral y no es útil para la humanidad. El "científico" que elabora esta construcción será, en todos los casos un irresponsable, que no entiende que la ciencia no se justifica por sí misma, sino sólo en la medida en que sirve a la sociedad.

El científico, en este sentido, realiza diversas actividades, entre las que se encuentran la lectura de trabajos científicos; el trabajo experimental; la redacción de ensayos para su publicación; el procesamiento, análisis e interpretación de datos; la planeación y evaluación de la actividad científica a desarrollar y, todas ellas, se reflejan en la producción científica, condicionada por el entorno social que señala los objetivos y el modo de funcionar.

Conceptualizar y definir que es la ciencia no es una tarea sencilla, puesto que existen tantas aproximaciones como personas lo han intentado, lo que dificulta describirlas todas y formular una idea única. Lo que es cierto, es que difícilmente una definición de diccionario pueda sernos útil.

⁴ ARELLANO Castro, Ricardo. *Estado, Ciencia-Tecnología y desarrollo en México*. Toluca, Méx. UAEM-CICSYH. 1996. p. 39.

⁵ *Ibid.*, pp. 29-30.

Larroyo y Cevallos, dicen que la ciencia es un conjunto de verdades sistematizadas en sentido teórico (demostrativo). (*La Lógica de la Ciencia*. México. Porrúa. 1934).

Eli de Gortari, dice que la ciencia es la explicación objetiva y racional del universo.

Arturo Rosenbleuth, dice que la ciencia es el conjunto ordenado de los fenómenos naturales y de sus relaciones mutuas. El conocimiento científico se ocupa de los aspectos reproducibles de la naturaleza.

Para Ander-Egg, es un conjunto de conocimientos racionales, ciertos y probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables, que hacen referencia a objetos de una misma naturaleza.

Serrano Caldera, dice que es el método de comprobación de la realidad y de conceptualización jerarquizada de la misma en una forma concreta de pensamiento.

La idea de Arellano Castro, es la siguiente: la palabra *ciencia* comúnmente es usada para hacer referencia a un conjunto de métodos mediante los cuales se certifica el conocimiento; un acervo de conocimiento acumulado que surge de la aplicación de esos métodos; un conjunto de valores y tradiciones culturales que gobiernan las actividades llamadas científicas o cualquier combinación de los significados anteriores.⁶

En estas concepciones la diversidad es manifiesta, algunos autores dejan ver que sólo es ciencia lo que se refiere a la naturaleza, mientras que otros sostienen que la ciencia es producto de la aplicación del método y, algunos más, dan el carácter de ciencia a los fenómenos y procesos culturales y sociales.

Por nuestra parte, creemos que la ciencia es un producto social que surge de estudiar los fenómenos que ocurren en la sociedad; mediante la vinculación entre la teoría, la práctica y la realidad con rigor metodológico para buscar una explicación verdadera, cierta o probable, que puede ser sometida a comprobación y verificación, por estar basada en la objetividad y en la racionalidad.

Dice Gutiérrez Pantoja:

... la ciencia es una totalidad en la que se conjugan todos los elementos de la realidad que rodean al ser humano finito, histórico, específico, social y se le presentan como algo digno de conocer para satisfacer sus necesidades.⁷

De lo anterior, se desprende que la tarea del conocimiento científico es la de descubrir las causas de la aparición de determinados hechos, aclarar su importancia

⁶ Vid. CHAVEZ Calderón, Pedro. *Métodos de Investigación 2*. México. Publicaciones Cultural. 1987. p. 21; CHAVEZ Calderón, Pedro. *Métodos de Investigación 1 (Lógica)*. México. Publicaciones Cultural. 1985. pp. 158-159; BASCUÑAN Valdés, Anibal. *Manual de Técnica de Investigación Jurídica*. Santiago de Chile. Ed. Jurídica de Chile. 1961. p. 17.; ANDER-Egg, Ezequiel. *Introducción a las Técnicas de Investigación Social para Trabajadores Sociales*. Octava Ed. Buenos Aires, Argentina. Ed. Humanitas. (s.f). p. 15; SERRANO Caldera, Alejandro. *Introducción al pensamiento dialéctico*. México. FCE. 1976. p. 69; y, ARELLANO Castro. Op. Cit. p. 20.

⁷ GUTIERREZ Pantoja, Gabriel. *Metodología de las Ciencias Sociales*. México. Ed. Harla. 1984. p. 99.

esencial y establecer nexos regularse entre los mismos. No puede la ciencia reducirse al simple registro o acumulación de hechos, sino que debe buscar su sistematización, su interpretación, su explicación y su generalización en torno al fenómeno que los motiva dentro de los procesos de la realidad. Pero dicho objetivo no se puede lograr sino a través de conceptos precisos, por lo que la preocupación principal del científico debe ser la formación de tales conceptos y su empleo adecuado para estructurar teorías.

Resulta claro que la ciencia no sólo estudia a la naturaleza o a la sociedad, sino a ambas, lo que ha permitido establecer una clasificación generalizada, que la divide en:

- a) Ciencias formales; y
- b) Ciencias fácticas, factuales o empíricas.

Por la naturaleza del trabajo que se viene realizando, nos referiremos a las segundas. Estas son subdivididas en dos áreas: ciencias naturales y ciencias sociales. Su atención se centra en la realidad material, objetiva, tangible del universo. Las primeras comprenden todos los objetos inertes, pasivos, no racionales, como la flora y la fauna, lo mineral, lo vegetal, lo terrenal y lo sideral. Las segundas se enfocan al estudio de los procesos sociales.

Las ciencias factuales o empíricas se basan en los hechos y, con base en la experiencia, pretenden llegar a enunciados generales, es decir, a leyes. El método inductivo es el que rige sus procesos investigativos, a diferencia de las formales (como la lógica y la matemática) que se basan en el método deductivo.

Mario Bunge, señala 15 características principales de la ciencia fáctica:

- 1) El conocimiento científico es fáctico.
- 2) El conocimiento científico trasciende los hechos.
- 3) La ciencia es analítica.
- 4) La investigación científica es especializada.
- 5) El conocimiento científico es claro y preciso.
- 6) El conocimiento científico es comunicable
- 7) El conocimiento científico es verificable.
- 8) La investigación científica es verificable.
- 9) El conocimiento científico es sistemático.

- 10) El conocimiento científico es general.
- 11) El conocimiento científico es legal.
- 12) La ciencia es explicativa.
- 13) El conocimiento científico es predictivo.
- 14) La ciencia es abierta.
- 15) La ciencia es útil.⁸

Por tener fines inmediatos, como contribuir al bienestar humano (a diferencia de las formales o puras que buscan el conocimiento por sí mismo), mantienen una estrecha intercomunicación que se establece mediante principios que les son comunes, lo que da origen a la interdisciplina. Esta aseveración, permite señalar que el desarrollo de la ciencia, en cualquiera de sus modalidades, siempre es costoso y, sin embargo, no siempre obtiene resultados inmediatos ni tangibles lo que, quizás, evidencie la poca aplicación presupuestaria para esta actividad al no obtenerse rápidas respuestas que recuperen la inversión en especie económica; pero no debe olvidarse que este no es el fin de la investigación.

El producto de la actividad científica es el conocimiento que permita al hombre una mejor adaptación a su entorno real, que le permita entenderse mejor con los demás hombres y para estructurar una mejor organización social en la que la vida sea más plena y satisfactoria. Para ello, el hombre requiere apropiarse de su mundo, conocerlo y transformarlo mediante el conocimiento científico, puesto que este pretende descubrir relaciones constantes mediante la investigación metódica, relacionando estrechamente el conocimiento teórico y el conocimiento empírico.

El conocimiento científico presupone no solo la constancia y descripción de los hechos, sino su explicación e interpretación dentro del conjunto del sistema general de conceptos de determinada ciencia, puesto que su fin último es la generalización de los hallazgos. Esto, naturalmente, implica que en el científico exista interés y constancia para llegar al conocimiento mediante la praxis científica.

Aún cuando la ciencia y el conocimiento científico son obra de los científicos, éstos no son de su propiedad en forma privada, puesto que el conocimiento como producto histórico y social asume el carácter de obra colectiva, integrante de la actividad humana general, que es influido por la sociedad y, a la vez, influye sobre esta, lo que lo hace ser de propiedad común.

⁸ Vid. BUNGE, Mario. *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Siglo Veinte. 1976. pp. 16-34.

Esto nos lleva a asegurar que el conocimiento descubierto debe ser transmitido, alcanzando a aquéllos que no son científicos, adquiriendo un carácter universal y patrimonio de la humanidad, lo que implica que el científico mantenga siempre una responsabilidad ética y profesional, poniendo su trabajo al servicio de la vida, la libertad y la justicia.

La ciencia de nuestros días, entonces, se convierte cada vez más en una empresa social que se fundamenta en proyectos multidisciplinarios tendientes a la solución de problemas relevantes, de ahí que se le considere como la palanca para el desarrollo y transformación de las sociedades. Sin embargo, no es infalible, puesto que en la búsqueda de la verdad encuentra muchos obstáculos y fracasos, más que éxitos; no obstante, los fracasos y los errores cometidos también son instructivos y de su estudio deviene el progreso del espíritu en la búsqueda de la verdad al ser, total o parcialmente, refutados y reintentados. Dice Bunge que existe un "... principio lógico de que una sola conclusión que no concuerde con los hechos tiene más peso que mil confirmaciones..."⁹ y Tecla, citando a Bunge, señala que "... Lo que se acepta sólo por gusto, o por autoridad, o por parecer evidente (habitual), o por conveniencia, no es sino creencia u opinión, pero no es conocimiento científico. El conocimiento científico es a veces desagradable, a menudo contradice a los clásicos (sobre todo si es nuevo), en ocasiones tortura al sentido común y humilla a la intuición; por último, puede ser conveniente para algunos y no para otros..."¹⁰

El conocimiento científico es relativo, provisional, puesto que la realidad de la que emerge también lo es por estar abierta al cambio dialéctico. La realidad es mutable, por ser un proceso y no un conjunto de cosas acabadas, sin embargo, el conocimiento que de ella se obtiene científicamente, aún cuando es relativo, es el más profundo y objetivo, fundado en una actividad productiva y productora de nuevas ideas: la investigación científica.

Se desprende de lo anterior que el proceso para llegar al conocimiento científico se muestra como una relación de preguntas (problemas) y respuestas posibles (hipótesis) que se vinculan dialécticamente, por lo que el objeto del conocimiento no es único, sino que hay una multiplicidad de objetos de estudio conforme a la complejidad del mundo cognoscible, y a cada objeto de estudio corresponde la estructuración de una ciencia que se aboque al conocimiento de leyes, desde su búsqueda hasta su construcción teórica, que descubra y explique las causas y esencia de los fenómenos seleccionados.

Las teorías y las hipótesis son los elementos conceptuales de la ciencia. Las hipótesis se refieren, generalmente, a aspectos específicos de un fenómeno de estudio planteado como problema de investigación, mientras que las teorías son el sustento en que se finca la investigación y, por ende, la hipótesis, por lo que al concluir el proceso

⁹ *Ibid.* pp. 14-15.

¹⁰ TECLA J., Alfredo. *Metodología en las Ciencias Sociales. Diseño de Investigación 2. Problema e Hipótesis*. 3ª ed. México. Ediciones Taller Abierto. 1980. p. 73

indagatorio corren el riesgo de ser corregidas, aumentadas, e incluso, desechadas por otras que brinden una mejor explicación a los fenómenos objeto de estudio en un contexto histórico-social determinado.

Para hacer ciencia, como se ve, se parte de un objeto inicial, representado por los objetos que deben ser estudiados, para llegar a la conformación de una teoría; pero no todos los fenómenos son susceptibles de ser estudiados científicamente, por lo que debe recurrirse a la abstracción para elegir aquellos que son pertinentes para relacionar la teoría con la experiencia inmediata, reflejando las relaciones y propiedades esenciales que explican la fuente del fenómeno y sus tendencias; y estableciendo un criterio de demarcación entre la ciencia y la no ciencia.

Dice Bunge:

“Las revoluciones científicas¹¹ no son descubrimientos de nuevos hechos aislados, ni son perfeccionamientos en la exactitud de las observaciones, sino que consisten en la sustitución de hipótesis de gran alcance (principios) por nuevos axiomas, y en el reemplazo de teorías enteras por otros sistemas teóricos. Sin embargo, semejantes revoluciones son a menudo provocadas por el descubrimiento de nuevos hechos de los que no dan cuenta las teorías anteriores, aunque a veces se encuentran en el proceso de comprobación de dichas teorías...”¹²

El progreso en la ciencia implica saber criticar las diversas posiciones para quedarse con lo válido, llegar a nuevos por qué y, a partir de ahí, seguir construyendo, mediante una sucesión inacabada de hipótesis más acertadas y sujetas, dialécticamente, a una mejor comprobación, por lo que el quehacer científico es un proceso inacabado e inacabable, que no tiene fin y que evoluciona constantemente.

Al ser la ciencia un todo único, que comprende teoría, método, técnica, investigación y realidad, constituye una ascensión gradual que va de lo abstracto a lo concreto para reproducir cada vez más integralmente el mundo, mediante la actividad práctica del hombre de ciencia. Lo abstracto esta representado por el marco conceptual y lo concreto por la realidad y, de su conjunción, resulta el conocimiento científico, que pretende descubrir relaciones constantes y se obtiene mediante la investigación metódica apropiada.¹³

¹¹ Para Bodenheimer, la revolución es, ante todo, una ruptura completa con la historia. *Teoría del Derecho*. México. FCE. 1994. p. 270.

¹² *Op. Cit.* p. 27.

¹³ Vid. CHAVEZ Calderón. *Op. Cit.* Varias páginas; ARELLANO Castro. *Op. Cit.* pp. 15, 21, 22, 25, 67 y 71; TECLA J., Alfredo. *Metodología de las Ciencias Sociales. Sobre el método marxista. Diseño de Investigación. Marco Teórico I*. 3ª ed. México. Ediciones del Taller Abierto. 1980. pp. 266-267; GUTIERREZ Pantoja. *Op. Cit.* pp. 86 y 97; ARIAS Galicia, Fernando. *Introducción a las técnicas de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. 3ª ed. México. Trillas. 1978. pp. 14, 192 y 194; KHUN, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE. 1995. p. 319; ESQUIVEL Estrada, Noé Héctor. “La Universidad atiende la demanda social hacia dentro de su espacio cultural”. *Función Social de la Universidad. Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM, No. 15, diciembre, 1996). p. 21.; TECLA J. *Metodología en las... 2. Op. Cit.* pp. 73 y 278; BERNAL, Luis y Martín López Avalos. “Apostemos a la ciencia como palanca para el desarrollo (Entrevista a Francisco Bolívar Zapata, Director del Instituto de Biotecnología, UNAM)”, en *Universidades*. (No. 3, enero-junio, 1992). p. 6; BUNGE. *Op. Cit.* pp. 9, 27 y 47; ROJAS Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. 14ª ed. México. Ed. Plaza y Valdéz. 1994. pp. 37 y 48; GARCÍA Moreno, Víctor Carlos. “Sociedad y Universidad crítica”, en *Revista de la Facultad de Derecho de*

Por consiguiente, la ciencia surge en y para la sociedad, la cual es gobernada por un aparato gubernamental que ostenta el poder político y que, además, la moldea y desarrolla, de forma que sea compatible con la reproducción y fortalecimiento de su dominación, por lo que no puede ser neutral ideológicamente hablando. Dice Arellano Castro:

La ciencia y el hombre de ciencia responden casi exclusivamente a los modelos impuestos por los países hegemónicos, los que son transmitidos fundamentalmente por la educación y los medios masivos. La primera carece, como carece el país, de una política educativa y científica que permita: a) dar a conocer los valores nacionales en el ámbito científico, b) difundir las actividades científicas, c) incrementar la labor del *divulgador científico*. Los medios masivos han estado y están influidos fuertemente por los patrones de la sociedad dominante que los impone a través de los productores y agencias internacionales que controlan, cuando menos, los medios de información, algunos de los cuales emplean los científicos para comunicarse con el público del sistema externo.¹⁴

Existe una fe ciega en los modelos extranjeros y en los expertos importados, aún cuando ésto pueda ser desastroso, pues no siempre lo que sirve en una nación sirve en otras. Ante ésto, el país debe producir sus propios expertos, tanto en las ciencias básicas como en las aplicadas, ya que sólo así se podrán saber sus propias necesidades y lo que se necesita para satisfacerlas. Sin embargo, debe reconocerse que el científico del que se habla mantiene relaciones contractuales laborales, ya sea con un empresario privado o en una institución pública, y que estos determinan en gran forma su quehacer pero, a pesar de ello, nunca debe abandonar su compromiso incondicional con la búsqueda de la verdad. Todo país, desarrollado o en vías de desarrollo, principalmente estos últimos, requiere más de contar con científicos que con administradores.

Para concluir el apartado, deben anotarse tres ideas expresadas por Mario Bunge en el escrito *Teoría y Realidad. "La filosofía de la Investigación Científica en los Países en Desarrollo"*, por la importancia que, en nuestro concepto, revisten:

1ª *Desarrollo Científico: parte del desarrollo integral*. El desarrollo integral de una nación moderna involucra al desarrollo de su ciencia. Primero, porque lo necesita la economía del país si aspira a ser múltiple, dinámica e independiente. Segundo, porque no hay cultura moderna sin una vigorosa ciencia al día: la ciencia ocupa hoy el centro de la cultura y tanto su método como sus resultados se irradian a otros campos de la cultura, así como a la acción. Tercero, porque la ciencia debe contribuir a conformar una

México. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio- diciembre, 1986). p. 110; GRAWITZ, Madeleine. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Tomo II*. México. Editia Mexicana. 1984. p. 134; PARENT Jacquemin, Juan María. "La academia: un proceso dialogante", en *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM. No 7, abril, 1995). p. 40; y, PONCE de León Armenta, Luis. *Metodología del Derecho*. 2ª Ed. México. Porrúa. 1997. p. 79.

¹⁴ *Op. Cit.* p. 86.

ideología adecuada al desarrollo: una ideología dinámica antes que estática, crítica antes que dogmática ¹⁵, iluminada antes que oscurantista, y realista antes que utópica.

2ª El desarrollo científico integral requiere una *filosofía dinámica e integral de la investigación científica*, que haga justicia tanto al aspecto básico como al aplicado, tanto a la estructura lógica como a la dinámica metodológica de la investigación. Desgraciadamente, esta filosofía no existe o al menos no es popular.

3ª *La Filosofía popular del desarrollo científico*. La idea más difundida acerca de lo que debiera ser la ciencia en los países en desarrollo parece ser esta: debiera ser *empírica* antes que *teórica*, *regional* antes que *universal*, *aplicada* antes que *pura*, *natural* antes que *social*, y en todo caso, *filosóficamente neutral*. Trataré de mostrar que esta es una política nefasta basada sobre una falsa filosofía de la ciencia.¹⁶

7.2 La investigación

"La verdad es una conquista, y el sabio no es el que sabe sino el que busca"

"La ciencia aparece a los sabios cómo un conocimiento, y el conocimiento es, para todos los hombres, una responsabilidad."

MADELEINE GRAWITZ.¹⁷

El hombre, a diferencia de los animales inferiores en la escala filogenética, no sólo ésta en el mundo, sino que trata de entenderlo para hacerlo más comfortable; para ello crea la ciencia, entendida como conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y, por tanto, falible. El medio por excelencia para llegar a la ciencia lo es la investigación científica, por cuyo conducto el hombre se ha ido aproximando poco a poco a la comprensión, control y predicción de los fenómenos que ocurren en su espacio vital con mayor amplitud, profundidad y exactitud.

Como punto de partida inicial para hacer ciencia, debe considerarse a la voluntad del hombre para hacer uso de su razón y actuar en torno de la naturaleza, conociéndola, comprendiéndola, transformándola y controlándola, siempre en busca de un mejor modo de vida para sí y para los demás, adecuando las condiciones para vivir lo más armónicamente posible con el medio que les rodea. El conocimiento científico, como se ve, es un resultado de la unión de dos elementos, en este sentido, inseparables: un sujeto cognoscente (individual o colectivo) y el objeto cognoscible.¹⁸

¹⁵ Dice que el *dogma* es, por definición, toda opinión no confirmada de la que no se exige verificación por que se la supone verdadera y, más aún, se la supone fuente de verdades ordinarias. *La ciencia, su... Op. Cit.* p. 40.

¹⁶ *Apud.* Padilla, Hugo (Compilador). *El Pensamiento Científico*. México. ANUIES. 1974. pp. 290, 292 y 293.

¹⁷ *Métodos y Técnicas de las Ciencias Sociales. Tomo I.* México. Editia Mexicana. 1984. pp. 50 y 282.

¹⁸ La gnoseología tiene como objeto el estudio del conocimiento en sus aspectos más generales y esenciales por medio de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto.

En cualquier tipo de actividad creadora, y la investigación lo es, la persona que crea se une con su material, que representa el mundo exterior a él, tornándose en uno sólo, fundiéndose en el proceso de creación, comprensión, transformación y control. Pero, ésto ocurre solamente cuando el hombre creador, el científico, es responsable de la planeación, instrumentación, operación, desarrollo e interpretación del proceso indagatorio; es decir, cuando no le es impuesto, cuando es libre para realizar su trabajo y, sólo entonces, alcanzará dicha unidad productiva.

Se ha dicho en este trabajo que la ciencia se transforma continuamente, que el conocimiento científico es dialéctico y, como consecuencia lógica, la investigación también debe serlo, como un proceso de búsqueda interesante que pretende probar cosas nuevas e inciertas, dejando de rendir culto a las cosas viejas y a lo que sólo es del dominio común. La investigación debe estar fundada, por lo contrario, en el uso permanente del pensamiento reflexivo y racional, como camino para acercarse concientemente al conocimiento de la realidad, la que debe ser expresada mediante juicios explicativos, comprensivos y demostrables sobre los datos obtenidos y evaluados del objeto estudiado.

La investigación requiere precisión y claridad, orden y consistencia, lógica y sistema, estar alejada de los buenos deseos y caprichos, estar fundada en un objeto por conocer; todo ello será necesario si quiere enfocarse a la producción del conocimiento científico que parta de cuestiones fundamentales y adecuadas y no de todo lo que se nos ocurra.

Como actividad humana social, la investigación surge en el siglo XVI, paralelamente a la ciencia, como un medio para acercarse al conocimiento del mundo - otro se presenta a través del conocimiento cotidiano, que todos los seres humanos poseen, mientras que el conocimiento científico, aún cuando no es de propiedad individual, solamente lo posee un grupo restringido de personas- en forma organizada y haciendo uso de todas las facultades psíquicas y de las circunstancias sociales imperantes en una época y en un lugar determinados.

Veamos ahora ¿qué es investigar?. Etimológicamente, este termino proviene del latín *in-vestigium*, que significan *in*: adentrarse, ir en busca y *vestigium*: huella, antecedente o resto, por lo que literalmente su significado es: *en busca de la huella*, lo que desde ahora permite visualizar que en el proceso de investigación el problema y la hipótesis son las guías que lo orientan.

Para conceptualizar a la investigación, como ocurre con todas las tareas conceptuadoras, encontramos una gama amplia de aproximaciones como las siguientes:

Ander Egg. La investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite descubrir nuevos hechos o datos, relaciones o leyes, en cualquier campo del conocimiento humano.

Caramón Arana, dice que es: llevar a cabo una actividad sistemática (qué es); dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos (para qué); y consiste en buscar bibliografía especializada, además de consultar a expertos para obtener puntos de vista nuevos (cómo hacerlo). (*La Investigación. Modulo VII*. México. (s. Ed). 1985. p. 37).

- Procedimiento sistemático, controlado y crítico de las ciencias naturales y sociales, que nos permite descubrir datos en torno al hecho o fenómeno, por medio de elementos que ayudan al hombre en su búsqueda del conocimiento. (*Ibid*).
- Procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que permite descubrir nuevas situaciones, datos, relaciones o leyes con lo que se llega a la verdad del hecho o fenómeno.
- Serie de métodos para resolver problemas cuyas soluciones necesitan ser obtenidas a través de una serie de operaciones lógicas, tomando como punto de partida datos objetivos. (...). El propósito final de la investigación estriba en descubrir principios y leyes, y desarrollar procedimientos para aplicarlos en un campo de la actividad humana. (...). Es decir, la investigación constituye el principal elemento de trabajo del científico.

Es un conjunto de búsquedas, operaciones y trabajos intelectuales o prácticos que tienen como meta el descubrimiento de nuevos conocimientos, la invención de nuevas técnicas y la explicación o la creación de nuevas *realidades*.¹⁹

Para quien esto expone, la investigación es un proceso de acercamiento a la realidad, sistemático, controlado y organizado, que permite obtener conocimiento significativo acerca de los problemas y necesidades que tiene el hombre procurando satisfacerlas, ya sea en lo puro o en lo aplicado.

Sea cual sea la aproximación conceptual que mejor se adapte a nuestro modo de pensar, lo cierto es que investigar es un proceso que se orienta a partir de que se le formulen preguntas a la realidad, de manera que al obtener las respuestas correspondientes estemos en posibilidad de saber qué somos, qué hacemos, a dónde vamos y otras cosas más que como especie humana nos han surgido en el transcurso de la historia.

Regularmente, entonces, la investigación surge de la existencia de un problema o de una situación que requiere solución. Por tanto, su propósito consiste en dar una explicación a la situación investigada; buscar el sentido de las cosas, buscar la verdad de

¹⁹ Vid. ANDER-Egg. *Op. Cit.* p. 28; GARCIA Rosas, Elías. *Modelo metodológico para elaborar trabajos de investigación jurídica*. Toluca, Méx., UAEM-Fac. de Derecho. 1987. p. 23; CARAMON Arana, Cristina. *Notas del curso: el proceso de la investigación*. México. CCH. 1985. p. 5; ARIAS Galicia. *Op. Cit.* pp. 32-33; y GARDUÑO Madrigal, Felipe. "Enseñar e investigar: ¿dos fases de un mismo proceso?", en *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 31, diciembre, 1996). p. 11.

las cosas mediante su conocimiento y comprensión para llegar al bienestar material, social, físico y mental de la población, así como para hacer avanzar el estado del conocimiento. Como se ve, la investigación como tarea del científico no es un quehacer marginado de la vida social, por lo contrario, es un compromiso que adquiere el hombre de ciencia para poner el conocimiento al servicio de la sociedad.²⁰

La investigación científica, al buscar y obtener nuevos conocimientos y nuevas informaciones, provee al hombre de los elementos necesarios para explicarse racionalmente los fenómenos que acontecen a su alrededor. Esta explicación es la base teórica para la solución de los diferentes y complejos problemas del hombre que vive en sociedad, pasando de un saber dado a un saber superior, mediante la aprehensión dialécticamente renovada de un saber adicional. Esto significa que el conjunto de fenómenos estudiados por la ciencia, no son estáticos ni inmutables, si no que se encuentran en constante cambio y transformación, y que esta los relaciona, los clarifica y los promueve, hasta llegar a la producción de nuevos conocimientos o a la innovación de los existentes.

Debe reafirmarse, en este sentido, que todo trabajo de investigación que se precie de ser científico, se funda sobre el conocimiento anterior, y en particular sobre las conjeturas mejor confirmadas, de las que se retoman sus reglas y técnicas para comprobar de donde viene su eficacia. Estos elementos deben ser conocidos y, en su momento, utilizados por los investigadores, puesto que son los adecuados para conocer el objeto de estudio; de lo contrario, en lugar de contribuir al avance del estado de conocimiento, se estará propiciando su deformación, con lo que perderá su condición de producto científico. El conocimiento científico y el proceso de investigación que se sigue para llegar a él, implican un cierto número de actuaciones que se superponen y comunican, sin que necesariamente haya de seguirse un orden jerarquizado.

Investigar, por tanto, consiste en ampliar el horizonte de significatividad²¹, donde comprender es seleccionar lo que es significativo, llegando a problematizar, a cuestionar la realidad. La problematización por medio de preguntas permite cuestionar todo lo que ocurre a nuestro alrededor; sin embargo, el científico debe ser selectivo para dar preferencia a ciertos factores que, dentro de su significatividad, deberán estar relacionadas con la hipótesis propuesta.

Se precisa entender que todo proceso de investigación científica es un proceso de conocimiento dirigido y regido por dos elementos centrales: el *problema de investigación* y la *hipótesis*. De las hipótesis, se desprenderán los indicadores y las variables que serán sometidas a comprobación.

²⁰ CHAVEZ Calderón. *Op. Cit.* Tomo 2. pp. 12 y 13; GONZALEZ López, Blanca Silvia. "Orientación y rumbo de la investigación", en *Seminario. Investigación: significado, sentido y proyección en la UAEM*. Toluca, Méx. UAEM. 1993. p. 21; ESQUIVEL Estrada. *Op. Cit.* pp. 15 y 17; y, CARAMÓN Arana. *Op. Cit.* p. 6.

²¹ Un término es significativo para nosotros cuando su sentido se puede explicar por el acervo de conceptos que ya poseemos. De igual manera, un objeto es significativo, cuando sabemos para qué sirve o en qué consiste su valor. CHAVEZ Calderón. *Ibid.*

El problema de investigación representa lo que se ha denominado realidad o hecho, mientras que la hipótesis es la teoría y de su vinculación resulta la investigación empírica y el consecuente avance de la ciencia. La investigación científica, entonces, será significativa en la medida en que identifique problemas y descubra la interrelación entre fenómeno de estudio y variables y, en el mejor de los casos, formule una predicción sobre el comportamiento futuro del hecho estudiado, además de contribuir al desarrollo de su conocimiento.

Para investigar científicamente, se debe asimilar detalladamente el material, analizar las diferentes formas de desarrollarlo, concatenarlo internamente y, solamente al concluir ésto, podrá procederse a representar lo que se ha indagado sobre la realidad para transformarla. Sin embargo, debe resaltarse que en la investigación no existen modelos cerrados, arquetipos o recetas de cocina que sean aceptados unánimemente, aún cuando deba ser seria, rigorista, creativa, imaginativa, crítica y profunda, también debe ser versátil. En este sentido, la serendipity debe ser considerada como una aptitud especial del investigador para captar el elemento importante, incluso inesperado. Dice Grawitz que "La *Serendipity* supone el espíritu de observación, pero también otra cosa. Es preciso que el investigador imagine por encima del hecho observado, su significación, sus posibles relaciones con otros elementos, que conserve incluso durante la observación un tipo de mentalidad teórica".²²

Estos criterios, elevados a leyes por algunos autores²³ son numerosos, complejos, más o menos eficaces y, en parte, desconocidos, puesto que el arte de formular preguntas y de probar respuestas (problema-hipótesis), es un proceso complejo y poco estudiado. No obstante, debe afirmarse que todo conocimiento se remonta a la actividad de funciones ordenadoras del sujeto, y que la ciencia es un proceso intelectual expresado en su máximo nivel de abstracción, que explica e interpreta los fenómenos que ocurren en el entorno en forma sistemática y generalizada.

El conocimiento para ser científico, debe ser obtenido del estudio de los hechos, mediante la investigación, y su descripción acumulada en un sistema de conceptos, de manera que formen parte de una teoría.

El concepto, es una representación de la realidad, de los objetos reales en el pensamiento, que tiene como finalidades: a) reflejar las propiedades del objeto mismo, y, b) tener una expresión comunicativa transmisible a través del lenguaje. Por tanto, el concepto es una abstracción, es un pensamiento en el que se sintetiza la realidad exterior.

La actividad humana, organizada por criterios y procedimientos secuenciales que facilitan la actividad científica, es conocida con la denominación de método científico. Es este el que permite que la ciencia se integre como proceso productivo en el trabajo

²² *Op. Cit. Tomo I. p. 443.*

²³ BUNGE. *La ciencia... Op. Cit.*

humano, delimitando el ¿qué se investiga?, ¿para qué se investiga? y el ¿cómo se investiga?; esto es, el problema, la hipótesis y la práctica científica, son considerados como elementos indisolubles de un mismo proceso.

El conocimiento resultante de esta conjunción debe ser dinámico y abierto a la generación de nuevas dudas, puesto que la prueba de hipótesis debe conducir a la generación de otras y un proyecto de investigación debe generar otros proyectos; de ahí que podamos decir que una investigación es más o menos importante en la medida que de ella se desprendan más o menos nuevos problemas de investigación; por los cambios que ocasione en el cuerpo de conocimientos; y, por la aplicación de los conceptos adquiridos a la resolución de nuevos problemas.

La investigación científica es un producto del trabajo del hombre, siendo este la condición básica y fundamental de toda la vida humana, donde concurren la mano, el cerebro y el lenguaje para elaborar los mecanismos del pensamiento y el manejo de los conceptos obtenidos, así como los procesos para llegar a ellos. La realidad se capta mediante el pensamiento, y se expresa a través del lenguaje; es decir, el cerebro pensante tiende a apropiarse de la materia mediante el conocimiento de un proceso de investigación.

Como modalidades de la investigación, según ha sido visto, existen dos: básica y aplicada, las cuales se han aproximado más mientras transcurre el tiempo. La primera apunta esencialmente a descubrir leyes de la naturaleza, al ser realizada fundamentalmente en las ciencias básicas o puras como la física, la química, la matemática y la lógica, que buscan el conocimiento científico de frontera y acrecentar los conocimientos teóricos, son más formales y persiguen las generalizaciones con vistas al desarrollo de la teoría basada en principios y leyes.

La investigación aplicada, surgida a partir de la segunda mitad del siglo XX, es la que regularmente esta orientada a la resolución de problemas, orientada a crear aplicaciones prácticas de las teorías, principios y leyes emanadas de la investigación básica, enriqueciéndose de sus descubrimientos y avances; pero su interés principal radica en la aplicación, en la utilización y en las consecuencias prácticas de los conocimientos, partiendo del saber acumulado para hacer, para actuar, para construir y para modificar, a partir de su preocupación por la aplicación inmediata sobre una realidad circunstancial. En general, puede decirse que esta modalidad esta orientada al desarrollo, dedicada a encontrar procedimientos técnicos eficaces que lo conduzcan a proporcionar soluciones a un problema específico, que es su objetivo fundamental.

Dice Michel:

...no siempre ni en todas partes, el conocimiento más *valioso* es el más *útil*, aunque los conocimientos *útiles*, prácticos, pueden ser también valiosos. Más aún, la práctica es el único camino que tenemos para

transformar la realidad y hacer frente a situaciones problemáticas. La creatividad, en esta perspectiva, consiste en la búsqueda de *nuevas* formas de conocimiento o de expresión, de nuevos instrumentos y procedimientos; en suma, de *nuevas* posibilidades nunca antes exploradas o experimentadas...²⁴.

Es este trabajo creador, útil, el que se expresa en términos de *progreso*, aún cuando sólo sea de un grupo reducido que, incluso, puede ser solamente el de los científicos que comparten una concepción teórico-metodológica.²⁵

Dentro del contexto puro y aplicado de la investigación científica, se encuentra lo que se ha denominado como Ciencias Sociales, cuyo objeto de conocimiento esta constituido por la realidad social. Es este un proceso en el que se vinculan diversos niveles de abstracción, se cumplen determinados principios metodológicos y se cubren procesos específicos lógicamente articulados, apoyados en teorías, métodos, técnicas e instrumentos adecuados para llegar a alcanzar un conocimiento objetivo, verdadero, sobre determinados procesos o hechos sociales, a los que necesariamente debe estar ligada, puesto que es en ellos en los que surge, se desarrolla y se aplican sus resultados. Además, la realidad social la condiciona política e ideológicamente.

Esto implica que la investigación social se desarrolle siempre en condiciones polémicas, contradictorias regularmente, al existir una gran diversidad de intereses en torno de ella y diversas posiciones teórico-metodológicas lo que le da un tinte plural y problemático, carente de criterios de universalidad. Sin embargo, la investigación social es científica por qué se funda en teorías, métodos y técnicas; por qué es seria, honesta, constructiva y quien la realiza es un ser maduro y con experiencia; y, por qué se funda en procesos históricos, sociales económicos y políticos, sin incurrir en monopolios del saber ni zonas del conocimiento, sino practicando la interdisciplina.

Como consecuencia, es preciso que los científicos sociales conozcan y se ubiquen dentro de las grandes corrientes teóricas existentes y, en su caso, creen nuevas teorías cuando alguna de las vigentes muestre signos de agotamiento; es decir, cuando alguna deje de ser ciencia normal (modelo, literalmente) o paradigma, entendido este como: investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior. En la actualidad esas realizaciones son relatadas, aunque raramente en su forma original, por los libros de texto científicos,

²⁴ MICHEL, Guillermo. *Aprender a aprender. Guía de autoeducación*. 8ª ed. México. Trillas. 1984. p. 25.

²⁵ Vid. RUIZ Torrealba, Roberto. "Formación de recursos humanos para la investigación", en *Universidades*. (No. 3, enero-junio, 1992). p. 11; GARCÍA-Colín Scherer, Leopoldo. "El papel de la Universidad en el desarrollo de la ciencia y la tecnología", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXX, No. 118, enero-abril, 1981). pp. 118 y 132; PACHECO Méndez, Teresa. "La evaluación de la investigación universitaria. El caso de las ciencias sociales," en DIAZ Barriga, Angel y Teresa Pacheco Méndez (Coordinadores). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México. UNAM-Coordinación de Humanidades-CESU. 1997. pp. 158-159; ANDER-Egg. *Op. Cit.* pp. 33-34; KOURGANOFF, Vladimir. *La cara oculta de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veinte. 1973. pp. 40-41; ROJAS Soriano. *Op. Cit.* p. 265; y, KUHN. *Op. Cit.* p. 250.

tanto elementales como avanzados. Esos libros de texto exponen el cuerpo de la teoría aceptada.²⁶

El estudio de los paradigmas, es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular en la que trabajará más tarde, y si a ello se suma que se reúna con los hombres que manejan, teórica y prácticamente, las bases de su campo científico compartiendo con ellos los modelos, su práctica científica posterior será acorde a los postulados de dicha comunidad científica.

Lo que es innegable, es que todos los investigadores requieren de contar con un fondo de conocimientos generales previo a su incursión en el estudio de problemas particulares, pues de dicho acervo surgirá la fundamentación y, por ende, la calidad y veracidad que sustenten y le den valor al estudio. Lo fidedigno de un trabajo de investigación es mayor en cuanto esté apoyado en consideraciones teóricas, puesto que son estas las que se contrastan con los hechos y con otras teorías para hacer avanzar el conocimiento mediante la investigación.

Dice Rojas Soriano:

La investigación científica, en cualquier área del conocimiento humano, se plantea como finalidad la *descripción, explicación y predicción* de los fenómenos.

En el campo de las ciencias sociales un estudio que pretenda sólo conocer las relaciones y aspectos de los fenómenos que suceden en la sociedad, será descriptivo. Si el estudio tiene por finalidad integrar las diversas teorías sociales para explicar e interpretar hechos tales como tensiones, conflictos, movimientos sociales y otros, situara la investigación en el segundo nivel de la ciencia, es decir, la explicación. Cuando se requiere, además de describir y explicar los fenómenos, lograr una predicción, las ciencias sociales cuentan con la posibilidad de conformar un modelo que sea simulable o manejar un diseño experimental para predecir probabilísticamente los fenómenos.²⁷

Como características generales de la investigación científica, pueden anotarse las siguientes: exige verificación y comprobación; pretende descubrir principios generales; tiende a generalizar los resultados; es sistemática; se vale de teorías, métodos, técnicas e instrumentos; es lógica y objetiva; es crítica; cuando es posible, hace uso de recursos cuantitativos; auxilia al desarrollo del conocimiento y del bienestar social; contrasta la teoría contra la realidad mediante la formulación de problemas e hipótesis; y, brinda respuestas a la problemática objeto de estudio.

²⁶ Vid. GUTIERREZ Pantoja. *Op. Cit.* p. 189.

²⁷ *Op. Cit.* p. 28.

El proceso de investigación científica, para su desarrollo, debe cubrir las siguientes etapas:

- a) Ubicar la investigación de los procesos y fenómenos concretos dentro de una perspectiva teórica que comprenda el desarrollo histórico de la sociedad de que se trate con el objeto de explicar el origen, el desenvolvimiento y las formas que adquieren los problemas que se estudian.
- b) Delimitar el tema de investigación con base en la información teórica y empírica disponible.
- c) Fundamentar el tema de investigación en un cuerpo de teoría específico que permita la comprensión y explicación de la estructura y el desarrollo de los procesos y fenómenos que se estudian, lo que implica un reconocimiento previo de los hechos.
- d) Construir el objeto de estudio vinculando dialécticamente las formulaciones teóricas y los datos que proporciona la realidad histórica; es decir, descubrir el problema expresado como laguna o incoherencia en el campo del saber en la funcionalidad social.
- e) Formular el problema de investigación dentro del marco teórico y conceptual elegido de antemano, a fin de fundamentarlo adecuadamente.
- f) Reducir el problema a términos concretos, a su núcleo significativo; es decir, traducirlo a elementos operativos que faciliten el desarrollo de las subsecuentes etapas de la investigación.
- g) Formular objetivos claros y precisos que orienten el proceso de investigación.
- h) Formular hipótesis debidamente fundamentadas en los marcos de la ciencia a fin de que las respuestas o explicaciones al problema o problemas de investigación tengan mayor sustentación científica.
- i) Definir rigurosamente los conceptos utilizados en el planteamiento del problema y en la formulación de las hipótesis, de acuerdo con el marco teórico que se utilice para efectuar la investigación.
- j) Operacionalizar las variables (conceptos) de las hipótesis para derivar indicadores o referentes empíricos.
- k) Elaborar instrumentos de recolección de datos, si es el caso de la investigación, adecuados y precisos a la obtención de datos empíricos objetivos que sirvan para la comprobación de la hipótesis.

- l) Determinar los procedimientos para la prueba de las hipótesis.
- m) Analizar la información empírica con base en los planteamientos expuestos en el marco teórico y conceptual.
- n) A partir de observaciones en casos concretos (muestras), buscar establecer generalizaciones para toda la población considerando los supuestos y limitaciones de la investigación en general y de la muestra en particular.
- o) Formular conclusiones que sean concordantes con los planteamientos teóricos y metodológicos de la investigación así como con los resultados y hallazgos de la misma, confirmando o desconfirmando el modelo teórico-hipotético seguido.
- p) Reajustar el modelo, ya sea corrigiéndolo o reemplazándolo.
- q) Formular recomendaciones o sugerencias para trabajos ulteriores sobre la misma o semejante problemática.
- r) Introducción de las conclusiones en la teoría.²⁸

La investigación científica ofrece la posibilidad de convertirse en un insumo permanente para los procesos transformadores, puesto que ella misma es un proceso y es transformadora en todos sus niveles. Sin embargo, debemos estar concientes de la necesidad de generar nuevas concepciones teóricas y metodológicas para enriquecer los procesos del pensamiento reflexivo, de manera que la investigación sea el laboratorio de nuevas ideas y reflexiones que permitan orientar innovadora y creativamente los procesos transformadores de la realidad. Hacer uso de la imaginación creativa, permitirá encontrar, cada vez más, horizontes teóricos al inventar nuevos marcos descriptivos, explicativos y predictivos, al reformular teorías y tradiciones culturales, y al interpretar los hechos desde nuevas perspectivas.

En todo proceso de investigación los métodos y las técnicas que se utilicen dependen de varios factores, destacando los siguientes: el área de conocimiento; la teoría en que se fundamenta; la experiencia de los investigadores; los recursos físicos, humanos y financieros; las características y objetivos de la institución donde se desarrolla; las condiciones y problemas reales del área geográfica que se cubre; y, del momento evolutivo global del país. No obstante la presencia de estas limitaciones, la investigación y, sobre todo los investigadores, deben buscar un marco de libertad para luchar por la independencia científica y tecnológica, relacionándose profundamente con los problemas sociales más acuciantes.

²⁸ Vid. *Ibid.* pp. 272-275 y BUNGE. *La ciencia... Op. Cit.* pp. 62-64.

No debe olvidarse que la diferencia entre cantidad y calidad de la producción científica es un aspecto que se considera para señalar la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados que, lamentablemente, en vez de cerrarse cada vez es más amplia. No obstante, estos últimos están obligados a buscar su propio desarrollo, propiciando que el investigador colabore con su trabajo a descubrir la verdad de las cosas, develando poco a poco el progreso en todas sus manifestaciones, pese a la pobreza en los recursos que a este rubro son dedicados.

Sin embargo, conviene insistir en que el conocimiento científico, aquél que se obtiene por la investigación científica, jurídicamente puede ser considerado como un bien mostrenco, por no pertenecer a ninguno en particular y a todos en general. Esta ahí, y sólo espera que el hombre se apropie, colectivamente de él.

Par concluir el apartado, veamos lo que dice Mario Bunge:

La filosofía integral de la investigación científica y la política consiguiente. Una adecuada filosofía de la investigación científica deberá reconocer que esta es una empresa multifacética: que tiene un lado teórico y otro empírico; que es universal en cuanto a su método y su finalidad, aun cuando en cada región posea objetos o temas típicos; que tiene un lado puro y otro aplicado; que se ocupa tanto de la naturaleza como del hombre; y que tiene supuestos filosóficos tanto como resultados de importancia filosófica. Estas cinco tesis parecen obvias y sin embargo son impopulares, particularmente entre los responsables de la planificación del desarrollo científico.

Si se aceptan estas tesis sobre el carácter integral y unitario de la ciencia, entonces se adoptará una *política integral del desarrollo científico*. Esta política se resume en las cinco normas siguientes:

- I) *Fomentar la investigación teórica y sus contactos con la investigación empírica.*
- II) *Estimular la elección de problemas de interés nacional pero insistir en que se los trate a nivel internacional.*
- III) *Fomentar la ciencia básica tanto como la aplicada.*
- IV) *Estimular la ciencia del hombre.*
- V) *Estimular la investigación científica.*²⁹

²⁹ "La filosofía de la investigación..." *Op. Cit.* pp. 297-299.

7.2.1 Antecedentes

En el proceso evolutivo de la investigación, el periodo comprendido entre el siglo XVII y principios del XVIII, resulta importante por haberse suscitado un acto singular, que es la creación de las *academias*, entre las que destaca la Royal Society, fundada en 1662. En estas, se consideraba que la única investigación científica era aquella que se basaba en la experimentación, por lo que las actividades que prescindían de lo experimental no tenían derecho a ser llamadas científicas.

Desde entonces, se ha vivido con una creencia: que la ciencia es el único camino de acceso al conocimiento y a la verdad, lo que a todas luces debe ser considerado como una expresión del fetichismo de las ciencias y, por consiguiente, desecharla por no ser científica. Es preciso reconocer que la gente común, la que esta alejada por completo de la búsqueda de la verdad, la que no se interesa o le es vedada la oportunidad para formarse en el conocimiento científico, también participa del conocimiento y de la verdad, posee conocimiento y posee verdad; goza y sufre de los productos del conocimiento y de la verdad; la diferencia con el científico, es que este posee un pensamiento y un conocimiento científicos, mientras que aquél, dentro de su cotidianidad, posee un pensamiento cotidiano, vulgar, que es poseído por el común de la gente.

El pensamiento científico, que es el que aquí nos interesa por ahora, hecha la anterior aclaración, es el que nos conduce a la creación científica mediante la reflexión y los razonamientos lógicos para dar respuesta a una búsqueda intencionada, previa delimitación del objeto de estudio y previsión de los medios de indagación.

Dice Kourganoff:

Hubo un tiempo en que la actividad investigadora era motivada ante todo por la curiosidad intelectual, el deseo de comprender la naturaleza, una especie de mística de la ciencia, en pocas palabras: una verdadera vocación de sabio.

Hoy día esta actividad se ha convertido fundamentalmente en una *fuerza de prestigio*. Las universidades ven en ella, sobre todo, un medio de aumentar su renombre y clientela. Muchos universitarios la consideran, sobre todo, como un medio, necesario y suficiente, para una ventajosa carrera profesional. No se preguntan lo que pueden hacer por la ciencia, sino lo que la ciencia puede hacer por ellos.³⁰

En México, sin embargo, el progreso científico es una realidad de algún modo ajena a nuestra vida diaria, incluida la universitaria. La tradición científica en el país data de la década de los años 40, durante el período de posguerra, en que el

³⁰ *Op. Cit.* p. 139.

conocimiento científico empieza a desarrollarse en campos como la física, la química y la biología. Se asocia a los sistemas de producción y a la estructura social, bajo cuya vertiente se pretende formar y desarrollar a los investigadores, científicos e intelectuales.

No obstante, el reconocimiento pleno de la investigación científica como institución social es muy reciente, remontándose a 1970 con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la implantación del Programa de Recursos Humanos a Nivel Posgrado, y a la creación de nuevos organismos para la investigación y el mejoramiento en el financiamiento. A pesar de esto, aún no se ha alcanzado la madurez científica requerida, sobre todo por la poca importancia que a esta actividad le han conferido los grupos gobernantes y el sector privado, aunado a las precariedades que vive el sistema educativo nacional, al que se le destina una baja proporción del producto interno bruto.

A la investigación científica se le otorgaba el 0.42 del PIB en 1982, en 1992 el 0.37, y en 1996 el 0.45³¹, situación que nos permite observar lo exiguo del financiamiento y la pobreza en la que se ha desenvuelto esta tarea.

Como un intento, quizá el más importante dentro de esta tradición, para cooptar a los investigadores, radicándolos en el país, el 26 de julio de 1984 es creado el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) a iniciativa de la Academia de Investigación Científica y por acuerdo presidencial. Dentro de la voluntad política que orientó la creación de este organismo, se encontraban la de resarcir el nivel de vida y mejorar las condiciones de trabajo de los investigadores. Según Díaz Barriga:

La creación del Sistema Nacional de Investigadores en los ochentas es un reflejo del sistema de evaluación académica implantado en España a raíz de su integración a la unión europea, reproduce una serie de prácticas generadas en el sistema universitario estadounidense bajo la perspectiva de los programas *merit pay* y constituye una forma de imponer la perspectiva de *evaluación y trabajo académico* que tienen algunos investigadores, en particular del ámbito de la física, que reivindican la *evaluación por pares* (peer review) como el único mecanismo que permite juzgar la validez de un trabajo académico.³²

Al momento de su creación, el SNI nace con 1,396 investigadores nacionales, en 1992 existen 6,602 y en 1996 son 6,000 los que se encuentran inscritos en su padrón.

Los objetivos que persigue, son:

- I. Fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país fortaleciendo la investigación en cualquiera de sus ramas y especialidades, a través del apoyo a

³¹ Vid. ARELLANO Castro. *Op. Cit.* p. 77. y ZEDILLO Ponce de León, Ernesto. "Avances y retos de la Nación", en *La jornada*. (2 de septiembre, 1997). p. II.

³² DIAZ Barriga, Angel. "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", en DIAZ y Méndez. *Op. Cit.* p. 39.

los investigadores de las instituciones de educación superior y de investigación en México.

- II. Incrementar el número de investigadores en activo con que cuenta el país, incrementando su nivel profesional.
- III. Estimular la eficiencia y calidad de la investigación.
- IV. Promover la investigación que se realiza en el país, de acuerdo con las prioridades establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo.
- V. Apoyar la formación de grupos de investigación en las entidades federativas del país.
- VI. Contribuir a la formación de sistemas nacionales de información científica y tecnológica por disciplina, que incrementen y diversifiquen los servicios vigentes actualmente.

Para realizar sus actividades, el SNI se encuentra dividido en cuatro academias o áreas:

- I. Academia de Ciencias Físico- Matemáticas.
- II. Academia de Ciencias Biomédicas, Biológicas y Agropecuarias.
- III. Academia de Ciencias Sociales y Humanidades.
- IV. Academia de Ingeniería y Tecnología.³³

Por área del conocimiento, en 1993, los investigadores adscritos al SNI se distribuyen de la siguiente manera: Area I (ciencias exactas) 913; Area II (ciencias naturales) 1,934; Area III (ciencias sociales) 1,508; y, Area IV (ingeniería y tecnología) 1878, lo que nos da un total de 6,233 investigadores miembros del SNI para ese año.

También en 1993, se encuentra que los investigadores se distribuyen, según la institución de procedencia, de la siguiente manera: UNAM 1,747; SEP-CONACYT 1,035; Universidades Públicas de los Estados 840; Universidades Privadas 124. Este dato nos permite asegurar que como condición de membresía en el SNI, se maneja la

³³ No deben confundirse estas academias con las 6 áreas del conocimiento establecidas por el CONACYT, y que son:

I *Ciencias Exactas y Naturales*. Astronomía, Biología, Física, Geofísica, Geografía, Geología, Matemáticas, Oceanografía y Química.

II *Ciencias Agropecuarias*. Agronomía, Medicina Veterinaria, Pesca y Zootecnia.

III *Ciencias de la Ingeniería*. Ingeniería Aeronáutica, Ingeniería Civil, Ingeniería de Comunicaciones, Electrónica y Control, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Marina y Portuaria, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Minera, Ingeniería Nuclear, Ingeniería Petrolera, Ingeniería Química, Ingeniería Textil y Arquitectura.

IV *Ciencias Médicas*. Ciencias de la Salud, Farmacia, Medicina y Odontología.

V *Ciencias Sociales, Económicas y Administrativas*. Administración, Antropología, Biblioteconomía y Archivo, Ciencia Política y Administración Pública, Administración Pública, Contabilidad, Demografía, Derecho y Jurisprudencia, Economía, Información, Psicología y Sociología.

VI *Educación y Humanidades*. Educación, Filosofía, Historia, Lingüística, Literatura, Filología y Artes.

consolidación del lugar de adscripción, ya que mientras mayor sea esta, mayores serán las posibilidades de pertenencia y a la inversa.³⁴

La investigación como función sustantiva ha sido elevada a rango constitucional en el artículo 3º, fracción VII, como fin intrínseco a las instituciones de educación superior, principalmente depositado en las universidades públicas. Sin embargo, a partir de que en el año de 1984 se elevaron a nivel de licenciatura los estudios realizados por los profesores de educación básica, se ha pretendido irradiar esta actividad indagadora entre los docentes de todos los niveles educativos.

No obstante, debe señalarse que la investigación educativa es anterior al hecho citado. Sus antecedentes se remontan al año de 1936 cuando es creado el Instituto Nacional de Pedagogía, que se llamará más tarde, 1971, Instituto Nacional para la Investigación Educativa con adscripción a la Secretaría de Educación Pública. En abril de 1961, es fundado el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional con el propósito, vigente a la fecha, de realizar investigación educativa y de formar investigadores en educación.

Entre 1970 y 1976 son creados el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo este que genera en 1981 un Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa, considerando programas de otorgamiento de becas y formación de investigadores, entre otros.

Son estas algunas de las acciones más relevantes en lo referente a la investigación educativa³⁵ en el contexto nacional oficial, sin embargo, también fuera de este se han realizado algunas aportaciones, como la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, y de la Fundación Barrios Sierra, A.C., en 1975.

7.2.2 Situación actual en México

Es indudable que la actividad científica y tecnológica de una nación dependiente, como lo es México, requiere un alto grado de creatividad y no debe conformarse con seguir las direcciones y líneas de investigación que le son dictadas por los países desarrollados. Por lo contrario, esta acción será más efectiva si se vincula con los problemas y necesidades que aquejan a la sociedad, desarrollando programas y

³⁴ Vid. Licea de Arenas Judith. "Sobre la Evaluación de la Actividad Científica en las Instituciones de Educación Superior", en *Episteme. Revista del Centro de Información, Laboratorios y Talleres de la UAEM*. (No. 2, marzo-abril, 1994). p. 4; SANTOYO S., Rafael. "La función de docencia y la formación de profesores en las IES (1970-1996)", en *Notas del Curso: Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México. ANUIES. 1997. p. 41; LARA Saénz, Leoncio. *Procesos de Investigación Jurídica*. 3ª ed. México. Porrúa. 1996. pp. 236-237; ARELLANO Castro. *Op. Cit.* pp. 77 y 78; PONCE de León. *Op. Cit.* p. 17; BECERRIL Amero, Patricia; *et al.* "Modalidades de la Investigación", en *Seminario: Investigación... Op. Cit.* pp. 29-30; y, BEJAR Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Bringas. *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México. Centro Regional de Investigaciones Disciplinarias UNAM- Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa. 1996. p. 119.

³⁵ La investigación educativa es concebida como un proceso intencional, tendiente a la obtención de nuevos conocimientos. Conocimientos que hagan posible diagnosticar, evaluar y generar nuevas alternativas metodológicas y organizativas. Conocimientos que lleven a una mejor comprensión y explicación de los fenómenos que ocurren en el campo educativo. ACADEMIA Regional de Investigación Educativa. *Análisis de la Investigación Educativa en el Contexto de Cuatro Universidades*. México. UAQ. 1993. pp. 28 y 36.

proyectos de investigación que sean de su propio interés, aún cuando estos no sean atractivos para las grandes potencias. El desarrollo de una capacidad científica nacional y autónoma es un imperativo de la época y de las condiciones en que se está viviendo actualmente, además de ser una necesidad para estar dentro de un mundo cada vez más tecnificado.

Ponce de León, señala:

...la investigación fomenta el desarrollo de la cultura, ciencia, tecnología, técnica, arte, filosofía, etc., sin embargo, no se le ha dado el lugar primordial dentro de la vida social y de las funciones de universidades e institutos de educación superior, cuyos objetivos se han limitado en la práctica. Estas instituciones en la mayoría de los casos, se han dedicado a egresar profesionistas carentes de una adecuada formación profesional integral, poco adiestrados en la investigación de su área de especialización y frecuentemente desvinculados de los problemas sociales.

Esta circunstancia ha generado (...) dependencia científica y tecnológica, y como consecuencia, dependencia económica.³⁶

Esta lamentable situación es cierta y, como consecuencia, acarrea diversos problemas. Por ejemplo, la poca investigación realizada se encuentra desvinculada con las demandas explícitas de la sociedad, lo que nos permite considerar, cuando menos en apariencia, que se está más preocupados por el desarrollo disciplinario que con la aplicación inmediata del conocimiento; que el interés se centra en la descripción de los fenómenos y no en la aportación de sugerencias aplicativas y, menos aún, en permitir analizar los resultados obtenidos para orientar la toma de decisiones. Demasiadas investigaciones tienen como objeto de estudio aspectos irrelevantes que no contribuyen al estado del conocimiento ni a resolver problemas sociales y otro tanto, solamente justifican las promesas o los "datos" que manejan los políticos, ocultando la realidad social y, más bien, encubriéndola con disfraces producidos por la investigación.

A lo anterior, debe agregarse el alto costo de la investigación que según Medawar, incluye:

- a) Gastos de inversión: terrenos, instalaciones, equipos y mantenimiento.
- b) Gastos de funcionamiento: personal científico, técnico, administrativo, auxiliar, equipos y material de consumo;
- c) Gastos de coordinación, difusión y promoción de la investigación: trabajo de expertos, congresos y simposios, becas de investigación, impresión y difusión de libros y revistas especializadas.³⁷

³⁶ *Op., Cit.* p. 174.

Para tener un panorama de lo que ocurre con la investigación en el país, a continuación se señalan algunos datos en lo que corresponde a las Ciencias Sociales. La fuente de los mismos es la investigación realizada por Raúl Bejar Navarro y Héctor H. Hernández Bringas, publicada como libro con el título: *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*, aún cuando en algunos casos se complementan con los de otras fuentes o con comentarios. La información, en todos los casos, comprende hasta 1994 y es la más reciente localizada.

En el país existen 353 centros de investigación; sin embargo, en el Distrito Federal se ubican 103, en Jalisco 28 y en el Estado de México 28, lo que sumado asciende a 159 y representa un porcentaje del 45 por ciento.

Registrados en el SNI, existen 292 centros de investigación en el país, ubicados 87 en la Ciudad de México, 27 en Jalisco y 23 en el Estado de México, lo que equivale a 137 centros y 47 por ciento. De los 292 centros, 260 corresponden al sector público y 32 al privado.

Por entidad federativa y disciplina principal de trabajo, los centros se ubican de la siguiente manera: en la zona Metropolitana de la Ciudad de México el 29.79 por ciento y en el Estado de México el 10.61 por ciento. Además, en los estados de Jalisco, Veracruz y Puebla, con 9%, 5% y 5% respectivamente, se registra el mayor número de centros.

El período de creación de los centros se ubica de la siguiente manera: antes de 1971, 41; entre 1971 y 1976, 49; entre 1977 y 1982, 57; entre 1983 y 1988, 49; y, finalmente, entre 1989 y 1994, 42; lo que agregado nos da un total de 238, e indica un crecimiento sostenido con ligeras variantes porcentuales por período. De estos, 70 se ubican en la Ciudad de México y 16 en el Estado de México, lo que representa una proporción del 29.41 y 6.72 por ciento respectivamente.³⁸

En el último cuarto de siglo, el impulso a los centros de investigación en ciencias sociales y humanidades ha sido notable, de modo que el 83 por ciento de los existentes en la actualidad, fueron creados después de 1970. El mayor auge de este tipo de centros se dio entre 1970 y 1982 (45 por ciento de los centros existentes en la actualidad, fueron creados en ese período), y parte de las razones de este fenómeno pueden encontrarse en el impulso que recibió toda la educación superior durante esos años. Su edad promedio es relativamente baja: 15.8 años.

Según el destino final de la investigación realizada en 221 centros, se encuentra que 70 (31.67%) lo hace para publicar libros; 60 (27.14%) para publicar revistas; 26 (11.76%) para publicaciones de divulgación; 30 (13.57%) elabora material para la docencia; 16 (7.23%) para informes técnicos del sector privado; 7 (3.16%) para informes técnicos de organismos sociales; y, 6 (2.71%) para otros fines.

³⁷ MEDAWAR, P.B. *Consejos a un joven científico*. México. FCE. 1995. p. 91.

³⁸ La variabilidad en los datos, según los autores de la investigación, obedece a las respuestas obtenidas por medio de los instrumentos de recolección de información.

Las publicaciones editadas por los centros de investigación en 1992 ascienden a 1474, de las cuales 543 (37.86%) son libros, 397 (27.68%) son revistas, y 494 (34.37%) otros materiales. De estas, se publicaron 644 en la Ciudad de México (332 libros, 137 revistas y 175 otros materiales, lo que representa el 50.00%, 21.27% y 27.17%, respectivamente), mientras que en el Estado de México se publicaron 91 (28 libros, 28 revistas y 35 materiales diversos, que representan el 30.76%, 30.76% y 38.46%, respectivamente).

Del total de centros, realizan arbitraje externo sobre sus publicaciones 110 (53.14%) y no lo realizan 97 (46.85%).

Las publicaciones internacionales producidas por los 1986 investigadores adscritos a los centros durante el periodo 1989-1994, fueron 1472, por lo que corresponde una producción individual de 0.74%. El comportamiento en los centros ubicados en la ciudad de México fue de 758 publicaciones realizadas por 674 investigadores y una proporción individual de 1.12%; mientras que en el Estado de México se elaboraron 75 publicaciones por 193 investigadores, con una correspondencia de 0.39% como producción individual.

En los centros estudiados se imparten 710 programas de enseñanza distribuidos de la siguiente manera: licenciatura 278 (39.15%), diplomado (13.66%), especialidad 74 (10.42%), maestría 132 (18.59%), doctorado 29 (4.08%) y otros 100 (14.08%). En la Ciudad de México se imparten 306 programas (43.09% contra el total absoluto), de los cuáles son 150 de licenciatura, 32 de diplomado, 12 de especialidad, 52 de maestría, 21 de doctorado y 39 de otros, equivalentes al 49.01%, 10.45%, 3.92%, 16.99% y 12.27% respectivamente; mientras que en el Estado de México se imparten 45 (6.33% del total nacional), distribuidos en licenciatura 12 (26.66%), diplomado 9 (20.00%), especialidad 3 (6.66%), maestría 14 (31.11%), doctorado 2 (4.44%) y otros 5 (11.11%). De esta información, se desprende que la mayor cantidad de programas impartidos se ubica en licenciatura y maestría, mientras que la menor esta en los de especialidad y doctorado.

El total de personal académico registrado en los centros es de 6573 personas, de las cuales 3739 (56.88%) son investigador adscrito, 328 (4.99%) son investigador visitante, 645 (9.81%) ayudante de investigador, 619 (9.41%) de apoyo técnico, 734 (11.16%) becarios y 508 (7.72%) con otras categorías. En la Ciudad de México, se encuentran 3519 (48.06%) del personal mencionado, distribuido de la siguiente manera: 1372 (59.25%), 196 (6.29%), 249 (7.88%), 309 (9.78%), 411 (13.01%) y 122 (3.86%), en las categorías mencionadas. En el Estado de México se ubican 356 (5.41% del total nacional) y distribuidos como se indica a continuación en las diversas categorías: 205 (57.58%), 16 (4.49%), 12(3.37%), 28 (7.86%), 89 (25.00%) y 6 (1.68%). En los tres ámbitos analizados, la categoría de investigador adscrito es la prioritaria para determinar su vinculación con el centro. Los datos indican un patrón de alta concentración del personal, principalmente en el Distrito Federal y una gama amplia de categorías entre los investigadores; sin embargo, la cantidad de científicos es reducido, lo que ha ocasionado que se descuiden algunas áreas relevantes.

De 1953 personas que realizan investigación en los centros, se encuentra que 1136 (58.16%) realizan su tarea como profesor investigador, 513 (26.26%) como investigador, 80 (4.09) profesor, 65 (3.32) técnico, 54 (2.76%) ayudante y 105 (5.37%) en otras denominaciones. En la Ciudad de México se encuentran 659 (33.74% del total nacional), distribuidos 376 (57.05%), 201 (30.50%), 28 (4.24%), 21 (3.18%), 5 (.007%) y 28 (4.24%) y en el Estado de México se observa lo siguiente: 187 (9.57% del total nacional) distribuido como sigue: 132 (70.58%), 16 (8.55%), 4 (2.13%), 6 (3.20%), 1 (.005%) y 28 (14.97%), en las categorías señaladas.

Por su condición laboral, definitiva o no, informaron 1919 investigadores, de los cuales 1306 son definitivos y 613 no lo son. En la Ciudad de México, informan 642, siendo definitivos 434 y 208 no, mientras que en el Estado de México informaron 183, de los que 127 son definitivos y 56 no.

1920 investigadores informaron acerca del tiempo dedicado a la investigación en horas-semana, observándose que 130 (6.77%) dedican de 0 a 15 horas, 286 (14.89%) entre 16 a 29 horas y 1504 (78.33%) 30 o más horas.

La antigüedad del personal que realiza investigación en los centros, informaron 1844, se distribuye de la siguiente manera: 635 (34.43%) de 0 a 5 años, 346 (18.76%) de 6 a 9 años y 863 (46.80%) 10 años o más. En la Ciudad de México, según los rangos indicados son: total 629 (34.11% del total nacional), 158 (25.11%), 93 (14.78%) y 378 (60.09%); mientras que en el Estado de México informaron 166 personas (9% del total nacional) y se distribuyeron de la siguiente manera en los rangos: 98 (59.03%), 25 (15.06%) y 43 (25.90%) respectivamente.

El nivel de estudios que reportan 1952 investigadores informantes, se distribuye como sigue: licenciatura 255 (13.06%), diplomado 48 (2.45%), especialidad 68 (3.48%), maestría 305 (15.62%), doctorado 250 (12.80%), pasante de licenciatura 102 (5.22%), pasante de maestría 578 (29.61%), y pasante de doctorado 346 (17.72%). De ellos 661 laboran en la Ciudad de México, lo que representa el 33.86% del total nacional y se distribuye de la siguiente forma: 71 (10.74%), 12 (1.81%), 25 (3.78%), 83 (12.55%), 139 (21.01%), 34 (5.14%), 152 (22.99%) y 145 (21.93%), y el Estado de México, con una población informante de 187 investigadores (9.75% del total nacional), se distribuye así: 17 (9.09%), 6 (3.20%), 5 (2.67%), 29 (15.50%), 16 (8.55%), 7 (3.74%) , 77 (41.17%) y 30 (16.04%) en los diversos niveles de estudio. Se destaca aquí la concentración en la Ciudad de México de los investigadores con grado académico de Doctor o doctorantes.

Con relación a los proyectos de investigación, que son 1522 en total, se encuentran a cargo de 3727 investigadores, lo que proporciona un promedio de 2.44 participantes por proyecto, lo que relativamente es bajo.

De los proyectos en ejecución al momento de la investigación, que en suma asciende a 1513, se encuentra que 753 (49.76%) tienen como fin contribuir al desarrollo

del conocimiento, 129 (8.52%) contribuir a la docencia, 85 (5.61%) aplicación inmediata a un problema, 28 (1.85%) satisfacer consultas de organismos públicos o privados, 97 (6.41%) para la toma de decisiones, 57 (3.76%) para otras finalidades y 367 (24.25%) para más de una finalidad.

De acuerdo a la edad y experiencia de los investigadores, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México se concentra el 47% de los mayores de 50 años.

Otra información relevante para caracterizar el estado actual de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, refiere que las unidades o centros de investigación son, en su mayoría, de carácter multidisciplinario y que en algunas, si bien cultivan una disciplina social o humanística, no es esta la principal.

Respecto a las condiciones de trabajo, se encuentra que entre los centros y el personal de investigación existe una fuerte heterogeneidad en términos de las condiciones institucionales, personales y académicas para la realización de la investigación.

Al considerar solamente las percepciones que corresponden al salario en la plaza académica, se observa que el 65% del personal percibe menos de siete salarios mínimos y que el ingreso proveniente de dicha plaza representa entre el 75% y el 100% de su ingreso total. En todos los casos, se detecta que una buena parte del personal recurre a otras fuentes de ingresos distintas a su plaza académica, lo que indica que las condiciones contractuales para el desarrollo de la investigación es pésimo como aspecto común.

Entre los centros de investigación existen marcadas diferencias por cuanto hace a factores como los siguientes: nivel de consolidación; condiciones institucionales para llevar a cabo la investigación; nivel de especialización para realizar esta actividad y monto y calidad de los recursos de que disponen. Entre el personal de investigación también influyen diversos factores con respecto a cómo desempeñan su actividad.

La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, al igual que en las demás áreas del conocimiento, ha tenido que ajustar sus prácticas a las nuevas modalidades de la política científica y académica que, desde mediados de los años ochenta, se instrumentaron en México; en especial aquellas modalidades relativas a la evaluación institucional de la investigación.

Entre los centros de investigación existen importantes disparidades en cuanto a recursos e infraestructura. Entre las carencias más frecuentes, se encuentran: acceso a fax, acceso a fotocopidora, a equipos audiovisuales, a redes de telecomunicación o información electrónica. No se cuenta con centros de documentación, ni con

computadoras personales suficientes; pocos tienen bibliotecas en sus propias instalaciones y los presupuestos anuales de los centros son dispares.³⁹

Otros rangos generales del estado de la investigación científica, son los siguientes. Uno de ellos, quizá de los más importantes, es que en el país para desarrollar ciencia se recurre a modelos, importados o impuestos, basados en concepciones científicas que son propios de los países altamente industrializados y de los que México depende, principalmente de los Estados Unidos, como un reflejo de que carece de ciencia y tecnología propias debiendo, consecuentemente, adquirirla en el mercado internacional, como mercancía típica de importación.

El personal dedicado a la investigación, además de lo anterior, generalmente sigue los dictados y modas de la comunidad científica mundial, principalmente la que se encuentra en los países desarrollados. Este personal tiende a acercarse a estas comunidades mediante los estudios de posgrado o los intercambios académicos, y, luego, los reproduce en las instituciones de educación superior. Desde luego, esta situación incrementa la condición de importador que impera en este medio, atentando contra la iniciativa y la creatividad para impulsar el desarrollo científico propio.

Dice al respecto Arellano Castro:

México no tiene tradición científica, por las siguientes razones:

1) el proyecto de subdesarrollo económico, posterior a 1940, no consideró relevante la actividad científica porque no buscaba el progreso sino mantener los privilegios de la élite, comunes en el subdesarrollo y el autoritarismo; 2) el gobierno ha preferido comprar tecnología extranjera y costoso armamento en vez de apoyar la investigación científica y tecnológica; 3) el gasto público apoyó a la iniciativa privada con financiamiento y la creación de una infraestructura mínima, mientras que el resto de la sociedad era controlada y reprimida; 4) se atendieron algunos problemas científicos y tecnológicos del país pero sólo en áreas que no tenían ninguna repercusión política, por lo que las ciencias sociales y sus aportaciones a la justicia social y a la democracia fueron mínimas.⁴⁰

Sin embargo, es común escuchar a los industriales y a los gobernantes reprochar, principalmente a las universidades, el poco interés existente para atender los problemas urgentes, la falta de continuidad en los esfuerzos realizados, el no saber trabajar en equipo y no saber incitar a sus estudiantes a hacerlo y, por lo contrario, hacerlos individualistas. Parece que olvidan su responsabilidad en mantener el estado de cosas en las condiciones actuales.

³⁹ Vid. BEJAR Navarro y Hernández Bringas. *Op. Cit.* Varias páginas.

⁴⁰ *Op. Cit.* pp. 65 - 66.

Puede decirse que en la investigación científica que se desarrolla en el país subsisten serias limitaciones que han resistido el embate del tiempo. Entre las más notorias, pueden señalarse las siguientes:

- Marginalidad de la práctica científica.
- El reducido número de investigaciones que abordan como objeto de estudio los problemas nacionales, además del acusado abandono y deserción de los investigadores que osan participar en estas, al considerar que los conocimientos más útiles no son los que más les interesan y que lo que a ellos les interesa no es lo más rentable para los usuarios.
- El bajo impacto de las investigaciones en el desarrollo nacional.
- Ausencia o precariedad de las motivaciones para los investigadores.
- Insatisfacción de necesidades primarias, por sometimiento económico-político o por condiciones naturales adversas.
- Ausencia o limitación de recursos materiales e infraestructura para la investigación, tales como bibliotecas, centros de documentación, archivos, registros gráficos y sonoros, entre otros.
- Fuga de cerebros, en el sentido de que recursos humanos con experiencia y un perfil académico elevado emigran en busca de mejores oportunidades salariales y de trabajo, ya sea hacia el sector privado o al extranjero y, en algunos casos, hacia la esfera gubernamental.
- Falta de interés hacia la ciencia de parte de la juventud, motivada por la poca o nula inclinación que muestran los planes y los programas de estudio con que son formados los estudiantes hacia esta tarea.
- Deteriorada imagen social del investigador, por no estar asociada al éxito económico.
- La existencia de un nuevo patrón virtual al que se debe rendir cuentas del trabajo realizado, emanado de los programas institucionales de evaluación. De estos programas, surgen aspectos como los siguientes: la conquista de puntajes se antepone a los intereses intelectuales de los académicos y a los intereses de los planes institucionales; se nulificó la idea de calidad para dar entrada a la cantidad, entendida como productos académicos; los procesos de experimentación y maduración de las ideas fueron sustituidos por un productivismo que busca la notoriedad; la evaluación de los procesos dejó su lugar al control de

resultados; el trato igualitario se cambio por la remuneración diferenciada; el trabajo colectivo fue sustituido por la actividad individual y la competencia y la actividad intelectual libre de plazos y horarios por las labores a destajo. En general, se ejerce un control excesivo sobre los investigadores (asistencia, permisos para salidas, reportes, horarios, etc.), lo que impide el despliegue de las acciones investigativas y el intercambio académico entre los agentes que producen en campos específicos.

- Falta claridad en la política institucional académica y científica, las que a menudo se confunden, además de que no hay continuidad en ellas.
- Carencia de planes, líneas, programas y proyectos de investigación de largo plazo.
- Condiciones poco propicias para investigar en un marco de libertad, democracia, creatividad e innovación.
- Los criterios para la evaluación son iguales en todas las áreas del conocimiento, lo que es ilógico y falaz.
- Los propios criterios son extraídos de comunidades científicas de los países desarrollados donde existe una gran tradición de investigación, infraestructura de punta, alta tecnología, recursos económicos suficientes, políticas definidas a largo plazo para la investigación y condiciones honrosas para los científicos, condiciones que en nada se parecen a las que privan en el país, por lo que cumplir con dichos criterios es una utopía.
- La publicación de obra producida es raquítica y, en el mejor de los casos, aparece en publicaciones locales y sin arbitraje internacional. En todo caso, se da prioridad a los investigadores con mayor experiencia y mejor nivel académico; es decir, el título o grado elimina obstáculos para publicar.
- La política de evaluación vigente, ha propiciado que los investigadores publiquen lo que sea, demeritando la calidad del trabajo publicado.⁴¹

⁴¹ En la obra *La ciencia, su método y su filosofía*, que se ha venido citando, dice Bunge: La ciencia es ciertamente comunicable; si un cuerpo de conocimiento no es comunicable, entonces por definición no es científico. Pero esto se refiere a los *resultados* de la investigación antes que a la manera en que estos se obtienen; la comunicabilidad no implica que el método científico y las técnicas de las diversas ciencias especiales puedan aprenderse en los libros: los procedimientos de la investigación se dominan investigando, y los metacientíficos debieran por ello practicarlos antes de emprender su análisis. (...). Como toda otra experiencia, la investigación puede ser comprendida por otras pero no es íntegramente transferible; hay que pagar por ella el precio de un gran número de errores, y por cierto que al contado. Por consiguiente, los escritos sobre el método científico pueden iluminar el camino de la ciencia, pero no pueden exhibir toda su riqueza y, sobre todo, no son sustitutos de la investigación misma.

- Algunos científicos de prestigio buscan puestos políticos abandonando las tareas de investigación.
- Son más aceptados los trabajos que prometen un aumento directo e inmediato de la eficiencia y la productividad, así como los que tienden a la aplicación inmediata. Estos mecanismos favorecen la proliferación de estudios con finalidades pragmatistas, utilitaristas e inmediatistas, en detrimento de la consolidación de líneas y objetos de investigación que son básicos para la comprensión de los aspectos fundamentales en el campo disciplinario.
- La dirección del trabajo científico queda determinada, en buena medida, por decisiones políticas o económicas que deberían quedar fuera de la propia ciencia.
- Un considerable porcentaje de proyectos de investigación se realizan para satisfacer las inquietudes políticas o intelectuales de los dirigentes de organizaciones, y sólo pocas veces se basan en una adecuada fijación de prioridades contempladas y fundadas en la planeación y programación de actividades tendientes al mejoramiento social.⁴²
- Desde el punto de vista financiero, los recursos son exiguos para apoyar acciones de diversa naturaleza requeridas en las tareas de investigación. La austeridad propicia la fuga de cerebros, evita la formación de la nueva generación, disminuye el aprovechamiento de los becarios, frena la contratación de científicos extranjeros, bloquea la compra de equipo e impide los contactos de la comunidad científica nacional con la internacional.
- Los investigadores se ven más comprometidos a cumplir con los requisitos de los programas de estímulos que con las necesidades de su institución, descuidando sus obligaciones reales.
- Existe contradicción entre la evaluación interna de las instituciones y la que se desarrolla externamente, vía programas de estímulos. En la primera, los investigadores llegan a alcanzar estímulos al 100%, mientras que en los segundos es menor y, en ocasiones, no se alcanza ninguno por no lograr el puntaje indicado.⁴³

⁴² A estos grupos, Arellano Castro, los denomina el Colegio Invisible, que es un grupo más o menos pequeño que tiene el control de todo lo relacionado con el ámbito de la ciencia: mecanismos para obtener apoyo financiero para proyectos de investigación, la política editorial de las revistas científicas que publican los artículos relevantes del área, las conferencias, congresos, simposio, seminarios y otras reuniones que se realizan sobre la materia. *Op. Cit.* p. 72.

⁴³ *Vid.* LICEA de Arenas. *Op. Cit.* p. 4; PONCE de León Armenta. *Op. Cit.* pp. 178-179; DIAZ Barriga. *Op. Cit.* p. 38; ARELANO Castro. *Op. Cit.* Varias páginas; *PLAN General de Desarrollo. Universidad Autónoma del Estado de México 1993-1997.* Toluca, Méx. UAEM. p. 39; SANTOYO S. *Op. Cit.* p. 42; BEJAR Navarro y Hernández Bringas. *Op. Cit.* pp. 126, 128 y 129; ROJAS Soriano. *Op. Cit.* pp. 39-40; DUOING Watty, Patricia; Miguel Angel Pasilla Valdéz y José Antonio Serrano Castañeda. "Formación de docentes y profesionales de la educación", en *Notas del Curso: Políticas y...* *Op. Cit.* pp. 356 y 357; GRAWITZ. *Tomo I. Op. Cit.* p. 451; SANDOVAL Forero, Eduardo Andrés. "Reflexiones

Ante este panorama general, breve y no exhaustivo, se desarrolla el proyecto de investigación científica en el país. Lo necesario es actuar para subsanar las deficiencias, carencias y limitaciones, para avanzar en la construcción de una tradición científica propia y de un claustro de investigadores. Esta necesidad debe conducir a:

- Determinar qué es lo científico y qué no lo es, actuando académicamente sobre lo primero. Sin embargo, la investigación no debe quedar reducida a lo académico, sino incrustarse en toda actividad profesional.
- Buscar relación entre la existencia de científicos y proyectos de investigación, con la consolidación e integración de la ciencia nacional.
- Buscar continuidad en las políticas académicas, científicas y de investigación, consolidando líneas y proyectos de investigación a largo plazo.
- Las políticas institucionales deben considerar las estrategias de desarrollo, definición de sus líneas prioritarias de acción, mecanismos claros de administración y alternativas para el financiamiento de proyectos estratégicos.
- Planificar el trabajo científico, pero desechando los planes dirigistas por ser nocivos. En su lugar, debe implementarse una planificación liberal de la investigación científica con el propósito de facilitar los proyectos de investigación razonables; es decir, que enriquezcan el conocimiento y sean realizables, sin importar la especialidad del investigador.
- Los proyectos de investigación, para su financiamiento, deben ser evaluados por investigadores y no por administradores, estimulando y apoyando a los investigadores que ofrezcan mejores contribuciones a la solución de problemas nacionales, regionales y de las comunidades.
- Adecuar los criterios de evaluación según los proyectos de investigación, eliminando la estandarización, de manera que sean factores para consolidar la calidad de la investigación y propicien la elevación de los niveles considerados como insatisfactorios.
- Dar mayor importancia a los procesos de indagación que a los resultados, aún cuando ambos aspectos deben ser de calidad.
- Suprimir el trato de investigadores del primer mundo a quienes viven con las limitaciones propias del subdesarrollo.

- El apoyo a la ciencia es una necesidad urgente en el país para tomar el camino del progreso, de la superación del subdesarrollo, de la estructuración de una sociedad justa y humana para lograr que el conocimiento crezca.
- La política científica debe reorientarse para apoyar a las instituciones como entes orgánicos y no sólo a los individuos. En este sentido, deben apoyarse los planes, programas y proyectos de investigación, así como los centros e institutos que se establezcan en la provincia, dando prioridad a los regionales.
- Brindar un mayor apoyo presupuestal a las instituciones de educación superior públicas, destinado a la investigación en todas sus modalidades.
- Fomentar entre la comunidad científica, en activo y en proceso de formación, el espíritu crítico y liberador que les permita hacer una ciencia al servicio de la sociedad.
- En las universidades y demás instituciones de educación superior, debe haber un mayor desarrollo e impulso a la investigación, estableciendo mecanismos óptimos para su realización.
- Finalmente, debe señalarse la necesidad de que la tradición científica se haga parte de la vida diaria de los universitarios. Sin embargo, para ello es necesario crear, socialmente y en la universidad, las condiciones necesarias para ello, lo que involucra a todos aquellos que, de una u otra manera, se relacionan con la educación superior.⁴⁴

7.2.2.1 En el sector público

Dentro de la ideología que se maneja en la postura oficial sobre la ciencia en México, debe destacarse el carácter utilitarista que se le asigna. Esto es observable al comprobar que se reconoce como función principal de la actividad científica su contribución al desarrollo económico, al visualizarla necesariamente vinculada al crecimiento tecnológico. Se ha mencionado en este trabajo que es con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con lo que se inicia el despegue del quehacer científico y, como su nombre lo indica, el interés gubernamental se ha centrado en apoyar estas áreas como prioritarias.

Sin embargo, debe reconocerse que a pesar del surgimiento de este organismo como promotor y coordinador de la investigación científica, esta constituye uno de los renglones de la actividad pública que están más descuidados. Se encuentra la investigación rodeada de limitaciones infraestructurales, estructurales y económicas,

⁴⁴ Vid. GUTIERREZ Pantoja. *Op. Cit.* p. 108; ARIAS Galicia. *Op. Cit.* p. 20; GARCIA Colin Scherer. *Op. Cit.* pp. 132-133; DUCOING Watty, Pasillas Valdéz y Serrano Castañeda. *Op. Cit.* pp. 356, 357 y 358; ACADEMIA Regional de... *Op. Cit.* pp. 55- 56 y 69-70; BUNGE. "La filosofía de..." *Op. Cit.* pp. 300 y 301; ARELLANO Castro. *Op. Cit.* pp. 55-56 y 69-70; BEJAR Navarro y Hernández Bringas. *Op. Cit.* pp. 58, 96-97, 124 y 130; *PLAN Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México. Poder Ejecutivo Federal-SHCP. 1995. pp. 89 y 90; *PROGRAMA de Desarrollo Educativo. 1995-2000*. México. Poder Ejecutivo Federal-SHCP. 1995. p. 19; y, SANDOVAL Forero. *Op. Cit.* p. 7.

independientemente de que se trate de programas y proyectos oficiales; es decir, financiados por dependencias de la administración pública.

Resulta evidente que en el país se han realizado esfuerzos por definir, establecer y proyectar una política de ciencia y tecnología, cuya misión ha sido encomendada al CONACYT; sin embargo, a esta institución se le cuestiona insistentemente por los errores en que ha incurrido. Dice Arellano Castro:

Las críticas en torno al CONACYT han ido aumentando y se deben fundamentalmente a las siguientes razones: a) ha contribuido con cuantagotas en la creación de una infraestructura para la ciencia y tecnología; b) no ha logrado coordinar a las instituciones de ciencia y tecnología en sistemas interinstitucionales o regionales, ni crear equilibrio entre regiones; c) no ha favorecido la descentralización hacia provincia, ni limitado el crecimiento de las instituciones más grandes y por lo tanto con elevados costos; d) no ha logrado interesar al sector privado para que contribuya al financiamiento de la investigación; e) la crisis económica del país ha mostrado que el trabajo de CONACYT ha sido limitado tanto para reducir la crisis como para proponer alternativas viables de solución (la planta productiva esta operando al 50% de su capacidad, los despidos son algo cotidiano y los empresarios están endeudados en dólares por falta de tecnología).⁴⁵

A ésto, debe agregarse que ha faltado participación de los que elaboran y de los que hacen uso de la investigación para definir su rumbo; se carece de una evaluación integral de lo que se ha hecho; falta definir, dar coherencia y continuidad a los objetivos, metas y políticas en materia científica; se carece de coordinación entre los organismos y las entidades relacionadas con la ciencia y la tecnología, como lo son el sector educativo, el industrial, el hacendario, el financiero, la comunidad científica y el empresarial. Además, debe señalarse que los planes y programas del CONACYT son elaborados casi exclusivamente por la comunidad científica integrada por los administradores y por los integrantes del colegio invisible, sin que en ellos participen los demás miembros del sector productivo y de investigación.

Además del CONACYT, en el país son escasos los organismos del sector público que promueven la investigación. Entre estos se encuentran la Secretaría de Educación Pública, a través de las Subsecretarías correspondientes,⁴⁶ las instituciones de educación superior, el Colegio de México, y algunas empresas públicas descentralizadas como Petróleos Mexicanos (Instituto Mexicano del Petróleo), la Comisión Federal de Electricidad (Instituto de Investigaciones Eléctricas), el Instituto Nacional de

⁴⁵ *Op. Cit.* p. 75.

⁴⁶ Subsecretaría de Investigación Superior e Investigación Científica (SESI) y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).

Investigaciones Nucleares (ININ), los institutos nacionales de salud, dependientes del Sector Salud, y otros dependientes de las Secretarías de Estado a nivel federal y estatal.

Entre los organismos de las instituciones de educación superior, debe resaltarse la presencia del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, por ser un claro ejemplo de vinculación entre el sector educativo y el sector industrial, al llevar a cabo investigaciones en cuatro áreas del conocimiento bien definidas: a) Ciencias exactas; b) Ciencias biológicas; c) Ciencias sociales y educativas; y, d) Ciencias de la ingeniería. Las tareas de investigación realizadas por el CINVESTAV, han permitido establecer vínculos directos con necesidades específicas del sector productivo al que se ha impactado fuertemente.

Como una respuesta a los requerimientos de la sociedad para encontrar soluciones a los problemas que se presentan, actualmente la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, han conformado el SISTEMA DE INSTITUCIONES SEP-CONACYT, que alberga 27 unidades de investigación diseminadas en el país y que cubren cuatro áreas del conocimiento: Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Desarrollo Tecnológico, y Servicios. Su distribución por área y denominación es la siguiente:

CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

1. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD)
2. Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, S.C. (CIBNOR)
3. Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, B.C. (CICESE)
4. Centro de Investigación Científica de Yucatán, A.C. (CICY)
5. Centro de Investigación en Matemáticas, A.C. (CIMAT)
6. Centro de Investigación en Materiales Avanzados, S.C. (CIMAV)
7. Centro de Investigaciones en Optica, A.C. (CIO)
8. Instituto de Ecología, A.C. (I. DE E.)
9. Instituto Nacional de Astrofísica, Optica y Electrónica.

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

10. Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (CIDE)

11. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (CIESAS)
12. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. (COLEF)
13. El Colegio de México, A.C. (COLMEX)
14. El Colegio de Michoacán, A.C. (COLMICH)
15. El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)
16. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
17. Instituto de Investigaciones "Dr. José Ma. Luis Mora".
18. Centro de Investigación Científica "Ing. Jorge L. Tamayo", A.C.

DESARROLLO TECNOLÓGICO

19. Centro de Investigación y Asistencia Tecnológica en Cuero y Calzado, A.C. (CIATEC)
20. Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco, A.C. (CIATEJ)
21. Centro de Investigación y Asesoría Técnica del Estado de Querétaro, A.C. (CIATEQ)
22. Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial. (CIDESI)
23. Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Electroquímica, S.C. (CIDETEQ)
24. Centro de Investigación en Química Aplicada. (CIQA)
25. Corporación Mexicana de Investigación en Materiales, S.A. de C.V.

SERVICIOS

26. Fondo para el Desarrollo de Recursos Humanos. (FIDERH)
27. Fondo de Información y Documentación para la Industria. (INFOTEC)

Su distribución en el territorio de la República cubre 14 entidades federativas, como se indica a continuación:

- Baja California Norte 2: CICESE y COLEF.

- Baja California Sur 1: CIBNOR.
- Coahuila 2: COMIMSA y CIQA.
- Chiapas 1: ECOSUR.
- Chihuahua 1: CIMAV.
- Distrito Federal 8: CIDE, CIESAS, COLMEX, FIDERH, FLACSO, INFOTEC, MORA Y TAMAYO.
- Guanajuato 3: CIMAT, CIATEC y CIO.
- Jalisco 1: CIATEJ.
- Michoacán 1: COLMICH.
- Puebla 1: INADE.
- Querétaro 3: CIATEQ, CIDETEQ y CIDESI.
- Sonora 1: CIAD.
- Veracruz 1: I. DE E.
- Yucatán 1: CICY.

De estos datos se desprende que en el Distrito Federal se localizan el 29% de las instituciones y en el interior del país el 71% restante.

El sistema de instituciones SEP-CONACYT imparte 90 programas de docencia que, según el nivel de estudios correspondiente, se distribuyen de la siguiente manera: 5 diplomados, 4 licenciaturas, 6 especializaciones, 46 maestrías y 29 doctorados.⁴⁷

De las 27 instituciones que integran el sistema, 9 corresponden a las Ciencias Exactas y Naturales (33.3%), 9 a las Ciencias Sociales y Humanidades (33.3%), 7 a Desarrollo Tecnológico (26%) y 2 al área de Servicios (7.4%).

La plantilla laboral del personal adscrito a las instituciones del sistema se conforma por 5,251 trabajadores distribuidos como se indica enseguida: 2,920 personal científico y tecnológico, 466 personal directivo y 1,865 personal administrativo y de apoyo.

El personal científico y tecnológico adscrito a dichas instituciones asciende a 2,766 integrantes, distribuidos según su nivel académico, de la siguiente manera: Doctorado

⁴⁷ Esta información comprende hasta el 11 de noviembre de 1996. Para ampliar más la información, por ejemplo, respecto a los programas que imparte cada institución, consúltese en Internet la siguiente dirección <http://rtn.net.mx/sep-conacyt/progdoce.html>

677, Candidato a Doctor 73, Maestría 721, Candidato a Maestro 6, Especialidad 2, Licenciatura 681, Técnico 450, Otra formación 156.⁴⁸

De 2,160 investigadores adscritos al sistema, 178 (8.24%) son candidatos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ya pertenecen 340 (15.74%) en el nivel I, 102 (4.72%) en el nivel II, 60 (2.77%) en el nivel III y 1,480 (68.51%) no pertenecen.

Por área del conocimiento a que están adscritos, la distribución es la siguiente:

- Ciencias Exactas y Naturales 290 (13.42% con relación al total de los miembros del SNI), de los cuales 67 (23.10%) son candidatos, 160 (55.17%) están en el nivel I, 46 (15.86%) en el nivel II, y 15 (5.17%) en el nivel III.
- Ciencias Sociales y Humanidades 359 (16.62%), con 90 (25.06%) candidatos, 172 (47.91%) en el nivel I, 53 (14.76%) en el II y 44 (12.25%) en el nivel III.
- Desarrollo Tecnológico 33 (1.52% con relación al total) y 21 (63.63%) candidatos, 8 (24.24%) en el nivel I, 3 (9.09%) en el nivel II y 1 (3.03%) en el nivel III.
- No se adscribe ninguno del área de servicios .

De la información relativa al Sistema SEP-CONACYT se desprenden los siguientes comentarios:

En primer lugar debe reconocerse el esfuerzo realizado para atender la problemática presente en las diversas áreas del conocimiento. Sin embargo, es de observarse el carácter centralizador que sigue imperando, pues aún cuando los porcentajes son elocuentes, lo real es que se continua dando preferencia a la capital de la República.

Resalta por ser significativo el hecho de que se dé prioridad a los programas de maestría (51.11%) y doctorado (32.22%). Lo mismo que haya equilibrio entre las áreas de Ciencias Exactas y Naturales y la de Ciencias Sociales y Humanidades.

Es criticable el exceso de personal directivo y administrativo, pues casi se iguala con el de investigación, lo que refleja una tendencia burocratizante. También es criticable la cantidad de personal científico y tecnológico que no posee un grado académico, así como la proporción elevada de éste personal que no pertenece al SNI.

Completamente desproporcionada es la adscripción del personal científico y tecnológico a las diversas áreas del conocimiento que están incorporados al SNI, resaltando el bajo porcentaje del área de Desarrollo Tecnológico y la ausencia completa en el área de Servicios.

⁴⁸ La contradicción de la sumatoria de este dato con el anterior se registra en la fuente citada en la nota precedente.

Con los elementos hasta aquí vertidos se ubica, en lo general, la situación que guarda la investigación en el sector público nacional, por lo que solamente se harán unos comentarios finales.

Es conveniente establecer programas específicos, en todas las entidades federativas, para la formación de investigadores que atiendan la problemática específica del lugar de creación y de la región, con posibilidad de generar vínculos más extensos, por medio de la implementación de redes de investigación nacional.

El personal dedicado a la investigación debe proporcionar la mayor parte de su tiempo a esta tarea, orientado en las redes, planes, programas y proyectos respectivos.

Debe pugnarse porque la investigación sea inter y multidisciplinaria para realizar estudios integrales.

Los investigadores y el personal de apoyo deben ser seleccionados cuidadosamente, con objeto de incrementar los índices de calidad en su trabajo.

En el trabajo investigativo debe estar presente la planeación estratégica realizada por investigadores en activo y, consecuentemente, eliminando los cotos de poder.

Finalmente, es recomendable que en la investigación realizada en el sector público se elimine la visión patronal dirigista y se abra un espacio para que los investigadores propongan las problemáticas objeto de estudio y las líneas teóricas y metodológicas para desarrollarla.

7.2.2.2 En el sector privado

La investigación científica y tecnológica en este sector, considera a la ciencia y la tecnología como insumos estratégicos de la producción en la generación de bienes y servicios. Es decir, se considera a la investigación como un medio dirigido a satisfacer los requerimientos de las empresas.

Sin embargo, en el país es deprimente observar que no se realiza investigación aplicada, menos pura, en los centros industriales y que se recurre a la adquisición importada de procesos, técnicas y procedimientos, lo que refleja el desinterés del sector productivo por crear y financiar la actividad científica, incluso negando apoyos para la que se realiza en las instituciones públicas, prefiriendo pagar por usar tecnología externa.

Esta situación se presenta en las grandes, medianas y pequeñas industrias, donde las primeras, generalmente transnacionales, hacen uso de los recursos generados en los lugares donde se ubican las instalaciones de la matriz, donde cuentan con laboratorios, institutos y personal científico altamente calificado, lo que les permite reducir costos de operación en las sucursales ubicadas en México.

Las medianas, por su parte, recurren a la adquisición de paquetes tecnológicos por los que pagan regalías periódicamente y las pequeñas, regularmente trabajan en forma artesanal, haciendo uso de maquinaria y servicio proveniente del extranjero y prestado por subsidiarias nacionales.

En general, y de acuerdo a lo señalado, puede decirse que la investigación científica y tecnológica no se desarrolla en el sector privado del país y que, a cambio de la importación científica y tecnológica, los empresarios evaden las condiciones de trabajo, la seguridad social y laboral, así como la oportunidad para que los científicos mexicanos se desarrollen y hagan uso de su potencial compromiso con el progreso social.

A lo máximo que aspiran los científicos nacionales, es a ser contratados para operativizar la ciencia y la tecnología provenientes del exterior y, en contadas ocasiones, a realizar innovaciones que, de todas maneras, serán patentadas por la empresa de adscripción. Sin embargo, debe reconocerse que un alto índice de científicos están dispuestos a cercenar su libertad creativa a cambio de percibir un salario mejor remunerado que en el sector público, aún cuando otros optan por lo contrario.

Con relación a las universidades y demás instituciones privadas de educación superior, debe asentarse que su interés por desarrollar investigación científica y tecnológica es casi nula, puesto que ello no forma parte de sus fines primordiales.

Ante este aciago panorama, debe reiterarse la necesidad de que el sector productivo nacional abra sus puertas a la investigación científica y tecnológica, aplicada, creando y apoyando financieramente a los investigadores del país, retomando la mano de obra calificada que egresa de las instituciones de educación superior y participando en la generación de programas y proyectos alternativos al respecto, entendiendo claramente que de dicha vinculación interinstitucional depende el progreso de México.

Para este propósito, es recomendable recurrir a establecer mecanismos, con las instituciones de educación superior, que contribuyan a facilitar la interacción. Por ejemplo, signar convenios de colaboración mutua; estancia de académicos en año sabático; aceptación de tesis para que investiguen con base en los procesos productivos y propongan líneas alternativas de intervención; el financiamiento de proyectos de investigación realizados en las instituciones de educación superior y se vigilen y apliquen en las empresas; orientando a los estudiantes para participar, en el momento adecuado, como empresarios, así como a las propias instituciones en ese mismo sentido.

Esta situación requiere que los empresarios tengan participación activa, dentro de los límites establecidos por la legislación de las instituciones, con representantes calificados en la planeación, estructuración, programación y ejecución de las líneas de

investigación, de docencia y de desarrollo de las instituciones de educación superior lo que, naturalmente, permitirá optimizar sus relaciones.⁴⁹

7.2.2.3 En las universidades públicas

¿Qué sería de nosotros para desarrollarnos y qué del progreso del hombre si no se pudiera disponer de la investigación que realizan las universidades en todos los campos del saber humano?

JESUS LEDEZMA.⁵⁰

Es evidente que el desarrollo estratégico de la investigación científica, urgida cada vez más de recursos humanos altamente capacitados para realizarla, encuentra en las universidades, sobre todo las públicas, el campo más fértil para atender concomitantemente a dos situaciones: la formación de dichos recursos humanos y la planeación, programación, instrumentación y evaluación de los planes, de las líneas, de los programas y de los proyectos de investigación⁵¹. La investigación, por tanto, constituye una de las tareas centrales de la vida universitaria, al ser esta el espacio donde se realiza el análisis crítico de la producción, de la transmisión y de la utilización del conocimiento.

Para encontrar respuestas propositivas ante la problemática que surge día a día en la ciencia, en la técnica, en las humanidades, y en otras esferas del conocimiento universal, la investigación es el mejor camino que puede conducir a ellas, ya que por su conducto podrá transitarse por las fronteras del saber en una relación práxica: teórico-práctica.

⁴⁹ Vid. GARCIA-Colín Scherer. *Op. Cit.* p. 137; NAVA Jaimes, Héctor O. "Posgrado, desarrollo tecnológico y sector productivo en América Latina", en VILLEGAS, Abelardo (Compilador). *Posgrado y desarrollo en América Latina*. México. UDUAL. 1992. pp. 29 y 30; ARELLANO Castro. *Op. Cit.* Varias páginas; GRAWITZ. *Tomo II. Op. Cit.* p. 91; ROJAS Soriano. *Op. Cit.* p. 21; VIERA B., Aixa y Jaime Gasca J. "La negociación de proyectos de investigación: un mecanismo de vinculación UNEG/entorno", en *Universidades*. (No. 3, enero-junio, 1992). p. 22; y, KOURGANOFF. *Op. Cit.* p. 190.

⁵⁰ LEDEZMA, Jesús. "Universidad pública autónoma y universidad privada", en *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (UNAM, nueva época, No. 1, Vol. I, 1996). p. 71.

⁵¹ Los *planes de investigación* son los instrumentos que establecen objetivos, metas, políticas, estrategias y demás aspectos correlativos que deben observarse en la planeación, programación, coordinación, organización, seguimiento y evaluación de los procesos de indagación científica y búsqueda del conocimiento. Puede adoptar las modalidades de Plan Universitario de Investigación y, en su caso, Plan Interno de Investigación, al tratarse de una facultad o escuela.

Las *líneas de investigación* son las orientaciones generales que adopta la Universidad para delimitar los objetivos y finalidades del conocimiento que se pretende alcanzar por medio de los procesos de investigación. Se determinarán con base en indicadores que tomen en cuenta orientaciones nacionales e internacionales, los ámbitos más consolidados de la Institución y la opinión de los investigadores con registro. Pueden ser Líneas Universitarias de Investigación o Líneas Internas de Investigación, estas últimas referidas en particular a una facultad o a una escuela.

Los *programas de investigación* son los instrumentos teórico-conceptuales y programáticos que contendrán los requisitos y condiciones para alcanzar una línea de investigación, así como para determinar y caracterizar los proyectos que los harán posible.

Los *proyectos de investigación* son los instrumentos y unidades básicas de la investigación universitaria que definen el objeto y finalidades específicas de la investigación y conducen eficiente y eficazmente a su realización. Contendrán, además de los elementos de todo protocolo de investigación, los requerimientos financieros y administrativos necesarios para alcanzar sus finalidades. *Vid.* Artículo 61 del *Estatuto Universitario 1996* de la UAEM.

En este sentido, es posible afirmar que como en la universidad se realiza investigación científica puede, entonces, diferenciarse de cualquier otra institución de educación superior y, más aún, de otros niveles educativos. Sin embargo, no se trata de cualquier universidad, se habla de la pública y de la moderna, la que no se ha anquilosado en su desarrollo, la que considera que realizar investigación es el camino adecuado para su propio desarrollo y el de la sociedad general, la que articula su ser con la revisión crítica de la cultura y la creación de nuevo conocimiento.

La labor de investigación, en nuestra opinión, es el reto institucional más grande a que se enfrenta la universidad pública y, para alcanzarlo, se requiere del trabajo conjunto e integral que conduzca a una concepción de la universidad como centro de desarrollo espiritual e intelectual, científico y humanístico, técnico y artístico, en la formación del hombre. En algunas instituciones universitarias, la investigación debe mantener su sentido específico de actividad generadora de conocimientos sobre diversas problemáticas pero, desafortunadamente hay que referirse a la mayoría de ellas en el país, en otras habrá que iniciar su proceso de instauración y consolidación aprovechando la existencia de un marco académico plural y libre.

La propia esencia de la universidad es propicia para que en su interior se genere la discusión, el análisis, la crítica y la autocrítica que el conocimiento y, por tanto, la investigación requieren. Dice Glazman:

Las universidades posibilitan la promoción de una discusión indispensable para el avance del conocimiento, que no esta regida por las urgencias de la aplicación o el requerimiento de la producción, porque en las universidades el conocimiento es un fin.

La discusión fomenta la conciencia crítica y fundamenta el conocimiento de los problemas nacionales y universales. Conforme a sus condiciones de autonomía académica y mediante la investigación, la universidad puede promover el surgimiento de propuestas alternativas en diversos ámbitos y problemas, la investigación implica una posibilidad de ruptura con los planteamientos reproductivistas, que es determinante para el desarrollo nacional.

A la autonomía de la investigación, se agrega el requisito de autonomía de la enseñanza, la libertad de cátedra que aplicada por vía del docente universitario, le permite definir sus campos de contenido y acción, sus formas de transmisión y enseñanza.⁵²

Como se ve, la universidad es un centro, de los pocos que existen en el país, de producción de conocimiento que no esta regida ni comprometida directamente con los

⁵² GLAZMAN Nowalski, Raquel. "Función de la universidad pública", en POZAS Horcasitas, Ricardo (Coordinador). *Universidad Nacional y Sociedad*. México. UNAM-CIHH-Porrúa. 1990. pp. 206-207.

finés de los empresarios. Su compromiso se dá con la sociedad y con el conocimiento universal, esperando que en otros espacios se retome el saber generado y se aplique a situaciones específicas, aún cuando en muchos casos también llega a la investigación práctica.

Es preciso reconocer, no obstante lo que se ha señalado hasta aquí, que la investigación universitaria no ha recibido el mismo impulso y apoyo que la docencia y la difusión cultural y extensión. Esta última y la investigación han sido relegadas a un segundo plano tanto en la planeación, la programación y la presupuestación institucionales, lo que requiere ser cuestionado para buscar su nivelación y, por la importancia que la investigación representa en la generación del conocimiento, de ser posible brindar más apoyo a esta tarea, de manera que puedan garantizarse mejores condiciones de trabajo.

En la legislación de las universidades públicas se considera en igualdad de circunstancias la existencia de tres fines: la docencia, la investigación y la difusión cultural y extensión universitaria; sin embargo, ésto se ha quedado solamente en una enunciación teórica formal, que no se lleva a efecto en la realidad puesto que el primero es el que más se ha atendido. Esto nos lleva a decir que se ha ido conformando, aún con deficiencias como se ha expresado en el capítulo anterior, una comunidad docente, pero se carece o aún es muy incipiente la existencia de una comunidad científica universitaria.

A pesar de ello, la universidad no podrá separarse de la búsqueda de la verdad como uno de sus fines intrínsecos, puesto que esta es parte de su propia esencia. Al buscar la verdad, el universitario que investiga podrá comprender, interpretar, predecir y contribuir a la transformación de la realidad en forma permanente e inacabada, descubriendo, generando y desarrollando nuevos conocimientos "verdaderos" que deban aplicarse a la vida social. La verdad hay que buscarla y adquirirla mediante un proceso constante de discusión y ratificación de los resultados que nos perfile al conocimiento que contribuya al desarrollo humano, social y económico de la sociedad.

En este sentido, la investigación tiene dos objetivos sustanciales:

- a) Hacer avanzar el conocimiento y, consecuentemente con ello, la ciencia en cuanto que es una forma de conocimiento.
- b) Dar respuesta a los problemas y necesidades de su entorno, sea este del planeta, de la nación, de la región o de la localidad.

Para cumplir con ellos, la universidad ha de permitir que la investigación cuente con un marco participativo, interdisciplinario, dialogal, universal, libre, espontáneo, comunicativo e independiente, ya que sólo así podrán ofrecerse a la sociedad

conocimientos para cubrir diversos aspectos de la realidad, pero inmersos en el espíritu humanista que caracteriza a la universidad.

A nivel oficial universitario, se dice que:

No es lícito hablar sin matices de una desvinculación de las universidades públicas con respecto a su entorno social, si se considera su enorme contribución en lo que concierne a investigación básica y aplicada realizada en el país. De hecho, las universidades públicas constituyen uno de los pilares fundamentales del sistema de producción de investigación básica en nuestro país. En consecuencia, podemos afirmar que la presencia que tiene la investigación científica y humanística mexicana en el escenario internacional es producto de la dedicación sostenida de las universidades públicas.

Es cierto que la participación de las universidades públicas en el plano de la investigación aplicada no ha sido igual que en el caso de la investigación básica. Los hechos demuestran que su impacto en la dinámica de la investigación aplicada como: producción de nuevas tecnologías, adquisición y adaptación de tecnología, intervención de los circuitos de distribución y aplicación, no es satisfactorio. Sin embargo, debemos insistir en el carácter bilateral de las relaciones económicas y políticas que supone la dinámica de la tecnología aplicada. Debe tomarse en cuenta que también el sector productivo comparte esta responsabilidad en la suerte de la oferta de tecnología aplicable procedente de las universidades públicas.⁵³

Es cierta esta afirmación de preeminencia de la investigación básica y la precaria investigación aplicada en las universidades públicas; sin embargo, si el sector privado considera necesario investigar aspectos de su interés y carece de infraestructura para ello, basta con contratar con la institución universitaria que satisfaga sus requisitos para que en esta se eche a andar la indagación respectiva. Una cosa es que la universidad pública no considere prioritaria la realización de investigación aplicada, por no ser parte de sus fines, y otra distinta es que esté cerrada al sector privado para venderle servicios; menos en una época de austeridad presupuestal, como la presente, en que deben buscarse fuentes alternas de financiamiento.

La vinculación universidad-sector productivo puede llegar a convertirse en una auténtica realidad, siempre y cuando los segundos lo consideren conveniente, pues su marco de actuación, visto en el apartado anterior, es limitativo para tal fin. De parte de las universidades públicas no habría objeción, por lo contrario existe interés. Contra esta posición de apertura, se pronuncian autores como Martín Rodríguez, quien señala:

⁵³ *PLAN General de Desarrollo UAEM... Op. Cit.* p. 31.

El modelo de desarrollo económico-social impuesto en nuestro país a finales de la década pasada [se refiere a la de los ochenta], marcó un nuevo rumbo de las políticas en materia educativa y de investigación. Los recursos financieros siempre insuficientes en las universidades públicas, se contrajeron; ante tal situación, surge la necesidad de allagarse (sic) recursos vía proyectos de investigación externos; y con ello, el riesgo de que dichas universidades (...) se estén convirtiendo en oferentes de un conocimiento funcionalista que atiende las demandas de algunos sectores de la sociedad, que en algunos de los casos, tales proyectos demandados, poco o nada tienen que ver con los aspectos humanísticos, científicos, tecnológicos, culturales y sociales, que deben ser característicos de los espacios de investigación universitarios.⁵⁴

No obstante esta aseveración y calificación de funcionalista que se dá a la investigación aplicada, no deja de ser una opción para la vinculación de la universidad y el entorno social, así como una fuente para atraer recursos a los recintos universitarios mediante la venta de investigación por contrato y el desarrollo de proyectos que, una vez terminados, ofrezcan respuestas a las necesidades empresariales y sean puestos a la venta.

Dentro de la universidad pública la investigación científica es reciente, puesto que es en la década de los setenta cuando se le dá el carácter de actividad profesional, con la consiguiente detección de la carencia de recursos humanos capacitados para realizarla y la naciente necesidad de encontrar estrategias para formarlos. Dice Héctor Nava:

La clara decisión de los gobiernos de integrar y apoyar la investigación científica y tecnológica como estrategia de desarrollo nacional se canalizó inicialmente hacia becas para la formación de recursos humanos de posgrado, originalmente en el extranjero y poco a poco en los propios países y en la asignación de presupuestos específicos de investigación a ciertas instituciones. Dentro del marco de las instituciones públicas (en general de educación superior), los centros de investigación tuvieron un cierto florecimiento (aunque más bien un crecimiento cuantitativo,) en los países de la región. Muchos de ellos, no todos, han ligado estrechamente la investigación con la formación de posgrado.⁵⁵

Producto de estas acciones, se dá el surgimiento de diversos centros universitarios de investigación como espacios para que los egresados de algunas carreras universitarias se desarrollaran profesionalmente, puesto que el mercado laboral de entonces y el de ahora es raquífico, como es el caso de matemáticas, física, química y algunas de ciencias sociales como historia, geografía, filosofía y letras. Mediante un

⁵⁴ RODRIGUEZ Peñaloza, Martín. "Vinculación investigación-sociedad", en *Seminario: Investigación ... Op. Cit.* p. 167.

⁵⁵ NAVA Jaimes. *Op. Cit.* pp. 12-13. *Vid.* BERNAL Tabares, Luis F. y Martín López Avalos. "Presentación", en la misma obra. p. 6; y ARELLANO Castro. *Op. Cit.* p. 74.

proceso de consolidación fundado en la investigación que los investigadores consideraban viable de acuerdo a su formación, sobre todo cuando esta se adquirió en el extranjero, paulatinamente se ha ido madurando, tanto en la planeación, como en la programación y ejecución de proyectos, cuando menos en las grandes universidades.

Es del dominio público que en las universidades de provincia el desarrollo global y de la investigación en particular, es dísímbolo y lleno de obstáculos, que van desde la carencia de recursos humanos especializados, infraestructura material y financiera, niveles de interés, etcétera, lo que ha repercutido en que algunas no desarrollen investigación en forma sistemática; en otras, que solamente se realice como tarea justificativa de presupuestos y para introducir a la nómina a los amigos y, finalmente, en las menos sea una actividad profesional y productiva. Como es obvio, algunas de ellas son dependientes, inmaduras y con poca proyección a futuro dentro de la investigación, pues han sido incapaces de superar la etapa de improvisación espontánea, por lo que no se han preocupado de formar cuadros profesionales para la investigación, pues esta no es de su interés.

Este es un panorama general del estado que guarda la investigación en las universidades públicas, mismo que deja abierta la puerta para impulsar estrategias que permitan mejorar, para formular políticas docentes y de investigación científica y tecnológica; es decir académicas, tendientes a subsanarlo. Entre otras, es necesario modificar los métodos de enseñanza-aprendizaje, los planes y programas de estudio y las formas organizativas de la investigación científica. Asimismo, de promover la conformación de una comunidad científica fortalecida y con capacidad para producir innovaciones en su campo de desarrollo científico del cual posean el conocimiento de frontera.

Resulta indudable pensar que en las universidades grandes se encuentran las mejores condiciones infraestructurales para realizar investigación científica y que, incluso, las investigaciones que realizan son reconocidas en el entorno científico mundial; sin embargo, también es evidente que dicha situación ha obedecido, sobre todo, a proyectos individuales, inconexos y de poco significado a los intereses del país, lo que precisa de ser cambiado para conducirla al estudio de los problemas nacionales, que no son los de la tecnología importada ni los que se presentan para legitimar al Estado.

Ante esto, es indispensable estimular la relación entre grupos de investigación intra e interinstitucional, actualizar las formas de organización y colaboración entre ellos, y evitar la duplicación de esfuerzos. Es conveniente identificar los problemas nacionales prioritarios e introducir su estudio en la estructura universitaria de investigación, responsabilizando su realización a los entes académicos más idóneos. De esta manera, habrá un acercamiento más real entre la universidad y la sociedad, dejando de lado los enfoques de la investigación centrada en las decisiones de los directivos de los centros y de la burocracia que ha imperado hasta el momento.

En la investigación universitaria, es preciso retomar la investigación como proceso y como resultado, resaltando el interés por el primero, lo que conducirá a abordar problemática de largo plazo y no como esta ocurriendo actualmente, en que se elaboran productos rápidos para lograr puntajes, aún cuando no tengan impacto, ni en la comunidad académica ni en la sociedad.⁵⁶

La política estatal en torno de la investigación científica, aún cuando se reconocen los estragos que en el presupuesto social han provocado las recesiones económicas, debe redefinirse pues, como se ha visto, es esta una actividad relevante para lograr un proyecto de desarrollo nacional, olvidándose de las líneas de sometimiento de los investigadores auténticos e iniciando un proceso de limpia para alejar a los "investigadores" que ocupan plazas por su lealtad y no por el trabajo desarrollado. Por lo mismo, se requiere apoyar a las instituciones de educación superior públicas, puesto que son estas, principalmente las universidades, los espacios donde se ha generado y se puede generar el conocimiento y desarrollar la investigación, pugnando porque esta actividad cada vez sea mejor y vincularla a todos los sectores de la sociedad.

De parte de las instituciones que realizan investigación, se requiere mejorar su estructura orgánica, administrativa y jurídica, de tal manera que los centros, institutos, facultades y escuelas que las constituyen trabajen armónicamente y con fines y funciones definidos, sin olvidar que en la selección de problemas de investigación influyen fuertemente la ideología, los intereses y la realidad circundante en torno del investigador, así como en el proceso de realización y en el análisis e interpretación de lo hallado. Pensar que solamente se debe canalizar esta actividad a los institutos de investigación, aislado de la enseñanza-aprendizaje que se realiza en las facultades y escuelas, es una actitud negativa, puesto que refleja una disociación contraria a la necesidad de establecer la vinculación docencia-investigación-docencia, caracterizada por la innovación en el conocimiento y su transmisión-obtención.

Lo que no parece discutible, es que la investigación de punta debe canalizarse a los institutos de investigación ya que en estos debe asentarse la mejor infraestructura y los mejores recursos; siempre y cuando se tenga participación de estudiantes en la realización de proyectos y de los investigadores en los procesos docentes.

Con relación al posgrado, es preciso señalar que la investigación seguirá siendo su rasgo distintivo en la formación de recursos humanos, comparativamente con los demás niveles de educación superior, ya que la formación y capacitación para la producción del conocimiento científico es uno de sus propósitos centrales. De esta manera se estará contribuyendo a la resolución del problema de contar con recursos de calidad y poseedores de un grado académico elevado, requeridos por los programas de evaluación institucional de la investigación que, con el paso del tiempo, han ido incrementándose.

⁵⁶ Vid. MORENO, Rafael. *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*. México. UNAM. 1990. p. 44; ARELLANO Castro. *Op. Cit.* p. 44; y, KOURGANOFF. *Op. Cit.* pp. 194-197.

De estos programas, sin embargo, es necesario señalar que han actuado como distractores de la tarea investigativa, propiciando que el personal de investigación opte por abordar problemáticas poco significativas pero que le reditúen beneficios económicos en breves plazos, lo que deteriora y estanca el desarrollo científico, además de generar un clima de competencia y desigualdad entre la comunidad académica, en la que priva el individualismo. Esto permite asegurar que los programas de estímulos diferenciales no son la mejor opción para resarcir el nivel de vida de los investigadores.

Dentro de dichos programas se atenta contra la esencia del investigador científico que es la búsqueda del conocimiento, para incurrir en prácticas que le acerquen a los estándares requeridos para que se le puedan otorgar beneficios llegando, incluso, a depender de la publicación, ya sea de artículos, de libros o de reportes, por ser este el criterio que con mayor interés consideran los instrumentos de evaluación académica para medir el valor productivo del investigador.⁵⁷ Sin embargo, como expresa Sergio Azúa:

... las publicaciones, como lo demuestra la experiencia, son intentos frustrados; a veces terminan con la aparición del quinto o sexto número, o quizá antes; no hay producción científica capaz de sostenerlas; frecuentemente se recurre a publicar trabajos de profesores de otras instituciones que bondadosamente han querido colaborar dictando una conferencia, pero tal publicación en la revista no es reflejo propiamente dicho de la vida intelectual de casa.⁵⁸

A lo anterior debe agregarse la poca existencia de publicaciones que cuenten con arbitraje internacional, que es un requerimiento altamente valorado. En resumen, puede decirse que los investigadores dedican su tiempo laboral a hacer lo que les dé puntos y no a lo que es importante para la institución, buscando ser desiguales de sus iguales mediante el ajuste de su quehacer a los indicadores de la evaluación y no a los de su campo científico de pertenencia.

Frecuentemente los investigadores siguen líneas de investigación propias y no las señaladas institucionalmente que, regularmente, son a mediano o largo plazo, interdisciplinarias e interinstitucionales, abordando solamente estudios parciales, superficiales e inconexos de la realidad imperante en la comunidad científica y en la realidad social bajo la apariencia de estudios científicos aplicados y olvidando la investigación básica sistemática.

Ante esta situación, se precisa retomar y fomentar los programas y proyectos institucionales, interinstitucionales e interdisciplinarios de investigación, paralelamente con la modificación de los criterios seguidos para la evaluación de los investigadores,

⁵⁷ Vid. DIAZ Barriga. *Op. Cit.* Varias páginas.

⁵⁸ AZUA Reyes, Sergio T. "Formación de abogados, institutos y posgrados de Derecho. Etapas sucesivas de la vida universitaria", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio- diciembre, 1987). p. 100.

contribuyendo a la conformación y desarrollo de hábitos de cooperación, colaboración, intercambio y de prestación de servicios entre ellos, con objeto de constituir referentes de unidad teórica para distintas investigaciones, aún cuando tengan que delimitarse los espacios y los tiempos para cada una.

La necesidad de mantener salarios dignos para los académicos, y en especial para los investigadores, no puede seguir dependiendo o ser sustituida por programas coyunturales de estímulos, puesto que estos han ido terminando con los que son más productivos intelectualmente, dedicados exclusivamente a la labor académica, que tienen arraigo institucional y un compromiso solamente con esta, para dar paso al chambista que busca mejorar su percepción por cualquier medio, menos por el que definiría su condición laboral como investigador científico. Esto dá margen para exigir una mayor seguridad laboral, una mejor condición laboral y un salario digno para quienes realizan su trabajo con honradez y profesionalismo y, para quienes solamente vegetan en los espacios de investigación, abrirles las puertas para que se formen y realicen un buen trabajo o para que busquen opciones por fuera. Naturalmente, ésto lleva implícito el incremento en las partidas presupuestales para la investigación en su conjunto, con el propósito de desarrollar los proyectos existentes, crear otros e incrementar el número de investigadores con interés en adquirir un compromiso con los fines institucionales, locales, regionales, nacionales e internacionales ligados a la investigación.

En este capítulo se ha señalado que la investigación se encuentra centralizada en pocas universidades, resaltando las llamadas grandes, lo que ha sido determinado por la política de las dependencias gubernamentales creadas para este efecto y que, en nuestra consideración ha sido erróneo, ya que a ellas se han destinado los mejores recursos y en el resto se manifiesta su carencia, lo que refleja dos polos opuestos en lo que a desarrollo del conocimiento se refiere.⁵⁹

La centralización de esta actividad se ve reflejada en los programas y proyectos de investigación existentes, en la existencia de centros e institutos, en la adscripción de personal y en las partidas presupuestales asignadas a las grandes universidades. Como una nueva política de desarrollo científico y de investigación, es necesario continuar atendiendo a estos grandes centros y, paralelamente, iniciar un proceso descentralizador dirigido a apoyar a las instituciones universitarias que han comenzado o están empezando su incursión en esta materia.

Lo que es indudable, es que la universidad no puede perder su liderazgo en la conformación y desarrollo de la investigación científica, puesto que esta podrá realizarse en otros lugares, pero corre el riesgo de deshumanizarse. Por ello, la universidad como espacio de desarrollo académico esta obligada a mantener permanentemente la reflexión y la investigación, el uso crítico del conocimiento, los modos de entender la realidad, así

⁵⁹ Dice RUIZ Massieu, Mario que la investigación que se hace en la UNAM representa la mitad de la que se realiza en todo el territorio nacional, y en algunas áreas casi la totalidad. *El cambio de la Universidad*. 2ª ed. México. UNAM. 1987. p. 45.

como la disposición para interpretar y dar soluciones a los problemas, como un modo de transformar la realidad.

En este sentido, la universidad tiene que responder a su misión indicando la dirección organizativa de la cultura, en todas sus manifestaciones, para ponerla al servicio de la sociedad.

Para concluir este apartado, a continuación se señalan algunas medidas para contribuir al mejoramiento de la investigación como tarea sustantiva y adjetiva del quehacer universitario.

- Mantener la libertad de pensamiento, la pluralidad ideológica y, por tanto, la pluralidad académica, entendiendo que la investigación es un producto del debate entre concepciones y percepciones diversas de la realidad.
- Inducir a los investigadores al pensamiento crítico, reflexivo y significativo, con capacidad para problematizar en un tiempo y un espacio determinados y realizando su acción en forma consciente, voluntaria y comprometida.
- Pugnar porque la disciplina universitaria para la investigación tienda a la formación del intelecto, del hábito del orden sistemático y a la aceptación de principios como centros del pensamiento y de la acción.
- Revisar y actualizar la normatividad para reglamentar las categorías y niveles de los investigadores.
- Establecer y definir los planes, las líneas, los programas y los proyectos de investigación de interés institucional, orientando la actividad del investigador.
- Vincular la investigación a los problemas de la sociedad nacional.
- Crear y promover proyectos de investigación inter y multidisciplinarios, así como intra e interinstitucionales.
- Establecer comités evaluadores de proyectos entre grupos de pares.
- Garantizar que los proyectos aprobados sean viables y de calidad.
- Crear sistemas y procedimientos encaminados a la racionalización de los recursos asignados.
- Promover la formación de investigadores.
- Reclutar y formar estudiantes con vocación científica, procurando que los asesores y tutores cuenten con conocimiento y experiencia en los menesteres de la investigación.

- Promover y facilitar la actualización y perfeccionamiento del claustro de investigadores.
- Propiciar y facilitar el intercambio de investigadores con instituciones nacionales e internacionales.
- Crear centros, institutos y demás instancias donde se realice investigación científica dotándolos de los recursos necesarios.
- Integrar órganos de representación colegiada para los investigadores, así como considerar su participación en los órganos de gobierno universitarios.
- Hacer de la investigación un propósito esencial de los estudios de posgrado, unificándolos para evitar la dispersión de esfuerzos.
- Vincular la investigación con la docencia.
- Crear un sistema nacional universitario de información, seguimiento, administración y evaluación de proyectos de investigación, que funja como banco informativo alimentador de datos para el proceso de indagación y esté abierto a todos los usuarios.
- Finalmente, defender la existencia de la universidad pública autónoma como centro alternativo para el trabajo científico.

7.3 La formación de investigadores

El término formación implica que a través de los procesos educativos se desarrollen capacidades adquiridas, de manera que a la persona formada se le dote de recursos para hacer frente con su inteligencia y habilidades prácticas a una o varias situaciones determinadas. Formar para realizar investigación es tratar de los recursos pedagógicos y didácticos orientados al desarrollo y producción científicos.

En este sentido, es preciso que la currícula, los planes, los programas, los contenidos educativos, los docentes y los alumnos se involucren en una nueva concepción del quehacer educativo, de manera que la investigación asuma dos vertientes: un medio educativo y un medio para incrementar el trabajo, la creatividad y el desarrollo individual y colectivo.

Según se ha visto en este trabajo, los fines y funciones prioritarios de la universidad (la docencia, la investigación-posgrado y la difusión y extensión de la cultura), pretenden formar actitudes y aptitudes altamente desarrolladas de manera que al universitario le sea factible optimizar el saber existente, así como la creación y producción de nuevos conocimientos y se planteen respuestas al contexto sociocultural.

La investigación entonces, adquiere diversas conotaciones en su devenir histórico-social universitario: es un elemento formativo de estudiantes; prepara a futuros investigadores; aporta elementos para producir el nuevo conocimiento; y, además, actúa como difusora del conocimiento disponible socialmente. Es decir, sirve de sustento a la docencia y la difusión, promueve el tratamiento o reformulación de los problemas y genera la confrontación metódica y sistemática de problemas científicos, sociales y técnicos.

Ante este panorama de la investigación universitaria, es preciso señalar que su función es determinante para abatir el déficit de investigadores y auxiliares, lo que obliga a incrementar los esfuerzos para acelerar su formación. De esta forma, se estaría en condiciones de contar con recursos humanos altamente capacitados y especializados para hacer frente a los problemas de la sociedad, haciéndolos resolubles y encontrando diversas maneras para llegar a ellos, evitando la fragmentación del trabajo científico y su aislamiento del acontecer social.

La formación de investigadores esta obligada a propiciar el quehacer colectivo, organizado conforme a la división social del trabajo. No obstante, como dice Medawar:

Sinergismo es la palabra clave en la colaboración -indica que el esfuerzo conjunto es mayor que la suma de las diversas aportaciones-, pero la colaboración no es obligatoria. (...) un (...) científico que pueda reconocer en sí mismo un temperamento envidioso y que tenga celos de sus compañeros, por ningún motivo deberá trabajar con otros.⁶⁰

Los programas científicos y tecnológicos nacionales necesariamente deben estar vinculados a los grandes objetivos sociales y culturales de la época. Esto, sin embargo, no implica que el científico esté obligado a estudiar problemas urgentes de resolver, lo que se le exige, es que sea capaz de confrontar y sintetizar la experiencia y la teoría, puesto que la pura teoría es especulación y la experiencia sola equivale al conocimiento vulgar, cotidiano, que poseen todos los hombres, aunque no sean científicos. Solamente vinculándolos podrán alcanzarse la profundidad y la totalidad, como metas a lograr por el proceso indagatorio que abre nuevos caminos, despliega orden y pone a prueba el conocimiento que se ha considerado como verdadero.

El científico de hoy es un generador de problemas, interesado por la verdad, pero no por las teorías irrefutables, amante del trabajo, de la acción y de la reflexión como vehículos para decir su palabra y transformar el mundo, lo que lo conduce a ser un hombre social que investiga y disiente, inventa, prueba y crítica, con el fin de dejar de ser creyente de los dogmas que existen en la sociedad y en torno a ella.

⁶⁰ MEDAWAR. *Op. Cit.* pp. 56-57.; *Vid.* GARDUÑO Madrigal, Felipe. "La investigación como estrategia formativa docente", en *La Mora. Organo Informativo de la UAEM.* (Año 3, No. 34, marzo, 1997). p. 16; VELAZQUEZ Mejía, Manuel. "¿Que hemos entendido en la UAEM por investigar?", en *Seminario: Investigación...* *Op. Cit.* p. 6; GLAZMAN Nowalski. *Op. Cit.* p. 208; ARELLANO Castro. *Op. Cit.* pp. 42, 49 y 59; y, KHUN. *Op. Cit.* p. 253.

Para ser científico se deben tomar decisiones, lo que induce a que el científico reúna tres condiciones esenciales: *querer, saber y poder* para pasar a *hacer* lo necesario para contribuir a la transformación del conocimiento. Dice García Maynez:

El ejercicio de la labor inquisitiva (...) despierta en el investigador la intuición de no pocos valores, y lo induce a la práctica de las correspondientes virtudes. Quien conoce las limitaciones de su propio ser recibe de su diaria faena una lección de modestia; tiene, en actitud teórica, que *situarse frente al hecho como tal*; cuando el experimento invalida sus hipótesis, acepta honradamente sus errores y, convencido de la precariedad de las soluciones y de que más tarde o más temprano tendrán que ser rectificadas, por otro o por él mismo, aprende el valor de la tolerancia, siente la necesidad de la comunicación, respeta los pareceres ajenos, y en todo caso esta dispuesto a escuchar críticas de buena fe; repudia el dogmatismo; se percata de que la libertad es el único clima en que la investigación rinde frutos y, sobre todo, acaba por entender que la ciencia no es un fin en sí, y que los resultados de su esfuerzo no han de utilizarse -a través de la técnica o en cualquier otra forma- como instrumentos de destrucción o de dominio, sino en beneficio de la humanidad.⁶¹

De lo anterior se infiere con claridad que para ser científico no se requiere ser perfecto, lo que es necesario es aplicarse, ser diligente, tener un propósito, concentrarse en él, perseverar y no dejarse vencer por la adversidad frente a los errores cometidos en el proceso de indagación. Esto es un reflejo de que la investigación se fundamenta, en primera instancia, en características de la personalidad del investigador, quien debe ser activo de pensamiento evitando la pereza interior, la pasividad, la receptividad acumulativa y la pérdida de tiempo.

Para ser científico se requiere dedicar todo nuestro esfuerzo a la ciencia y a la actividad que conduce a ella. A quien le resulte indiferente o aburrida la ciencia, debe abandonarla, aún cuando posea un título reconocido socialmente y tenga capacidad para realizarla, puesto que carece de interés y este es un aspecto fundamental para avanzar en la construcción de la cultura y del conocimiento científico.

A los científicos hay que estimularlos, inducirlos a la teoría del conocimiento de su propia área y de otras afines, así como a reconocer que la disciplina que profesa tiene un pasado, un presente y un porvenir, por lo que tiene una función social que desempeñar. Se debe llegar a que el científico piense y actúe como tal, manipulando significados para sí y para los demás, con quienes está obligado a intercambiarlos.

⁶¹ GARCIA Maynez, Eduardo. "Dos temas universitarios: a) Concepto ético y jurídico de autonomía; b) Relaciones entre las tareas del investigador y el docente", en *Conferencias y discursos sobre la autonomía. Vol. XIV*. México. UNAM. 1979. p. 95.

Para desalienar al científico⁶², es conveniente conocer cuáles son los motivos que lo llevan a la ciencia; es decir, cuáles son las fuerzas que lo impulsan a la investigación y, en un momento anterior, a aprender a realizar la tarea investigativa de manera persistente. Saber las condiciones positivas y negativas del ambiente donde se aprende y se trabaja, con objeto de actuar sobre ellas facilitando la tarea y buscando eficacia -dedicación exitosa para el trabajo-, correlativamente con la satisfacción por el trabajo desarrollado, que lo haga trascender como un hombre creativo, dejando atrás la frustración y el vacío resultantes de realizar un trabajo que no provoca satisfacciones.

Con relación al estado de la investigación en la universidad, destaca el hecho de que la inversión debe ser mayor; sin embargo, un monto igual o superior debe enfocarse a la formación de investigadores con capacidad para llevar a efecto esta tarea: aptos para reflexionar sobre los problemas, estudiarlos, documentarse sobre ellos, plantear soluciones e influir sobre el criterio de la sociedad; propiciar el diálogo y la diversidad como generadores de conceptos para la ciencia; y constituir la masa crítica de la sociedad.

Para conseguir ésto, debemos partir de decir al investigador en formación que el conocimiento es un acto de interacción entre un sujeto y un objeto que se aproximan a través de los medios materiales de la investigación.

Respecto al sujeto, debemos decir que es un ser histórico y social, que dentro de su realidad cotidiana tiene necesidades, deseos, limitaciones y condicionantes ideológicos del entorno social -además de la ideología que posee el propio investigador-, que influyen en su trabajo y le hacen aprender a adaptarse a la realidad para conocerla y transformarla.

Al elegir un objeto de estudio, deben elegirse problemas importantes, si se quiere que los descubrimientos también lo sean y no tan sólo interesantes y novedosos. La respuesta que se brinde también deberá ser importante, ya sea para una comunidad restringida o amplia, o bien para el desarrollo de la ciencia. La moda, generalmente no es un buen indicador para seleccionar el problema a investigar, a diferencia de abordar problemas que se fundan en un movimiento científico establecido, buscando establecer nuevas estrategias y nuevas metas para el objeto estudiado.

La ciencia es una actividad social productiva, por lo que se requiere ubicarla en un contexto específico: social, económico, político y cultural, en la que se desarrolla. Esto permitirá encontrar una fuente de instrumentos conceptuales que renoven el compromiso científico y refuten el empirismo apriori.

Como se desprende de lo que se ha expuesto sobre la formación de investigadores, se precisa establecer una correlación entre la buena ciencia y los científicos. Esto permite señalar la necesidad de establecer buenos programas de inducción a la ciencia para

⁶² La alienación es entendida como la incapacidad del sujeto para recordar sus aportes a una realidad que se le impone.

todos los sectores de la población, principalmente niños y jóvenes, quienes son los potenciales participantes en los programas específicos de formación de investigadores.

En las instituciones de educación superior, dicen Ducoing, Pasillas y Sánchez:

No se detecta una política clara (...) en materia de formación de investigadores. La causa de esta situación puede ser la falta de comprensión sobre el hecho de que los investigadores tienen que ser formados en espacios, tiempos y con apoyos específicos. Generalmente se apela a la vocación, lo que plantea el problema en términos individuales; es necesario reconocer que la formación de investigadores supone procesos interactivos que difícilmente pueden resolverse con programas cortos, estrategia generalizada en nuestro medio.⁶³

Como medidas para subsanar ésto, se han introducido cursos sueltos de metodología de la investigación, como asignatura en los planes de estudio, y se ha procedido a la formación por medio de los estudios de posgrado (maestría y doctorado), además de otorgar becas para que estudiantes y alumnos se capaciten en instituciones del país o del extranjero. Naturalmente, la tercera y la cuarta opciones aparecen como las más viables para lograr el propósito mencionado, principalmente en la medida que las becas permitan que los involucrados se dediquen de tiempo completo a la formación. Sin embargo, ésto no es suficiente.

La política educativa tendiente a la formación de investigadores debe modificarse. Por ejemplo, se recomienda cambiar la estructura lineal de los planes y programas de estudio que conllevan hacia contenidos informativos, con objeto de llegar a establecer esfuerzos integradores e innovadores del conocimiento con una orientación hacia la investigación; incluir la investigación de manera formal desde el inicio de los estudios de licenciatura, promoviendo la lectura, los comentarios, la crítica, el análisis y la elaboración de ensayos entre los estudiantes; y, reestructurar los programas y la práctica docente de las asignaturas metodológicas, constituyendo talleres.

Los estudiantes deben trabajar dentro y fuera del aula, visitar lugares donde estén trabajando los investigadores, acudir a las bibliotecas, a los cursos, a los seminarios, a eventos académicos, talleres, laboratorios, institutos y centros de investigación, tratando en todos estos espacios de convivir con los investigadores. Asimismo, es recomendable que asistan a actividades de preseminario y seminario, recibiendo los apoyos necesarios de parte de la Institución a que estén adscritos.

Resulta indispensable vincular la visita y la convivencia señaladas con la realización de trabajos, formándose como investigadores en los lugares donde se hace investigación y con quienes realizan esta tarea, recurriendo a la asesoría y a la tutoría

⁶³ *Op. Cit.* p. 358.

para incrementar su eficiencia terminal e inducirse en los procesos y procedimientos del hacer científico.

El investigador no se hace de la noche a la mañana, requiere trabajar directamente con investigadores en activo, recibir cursos de teoría del conocimiento, de método científico, de metodología de la investigación, de estadística, diseño de proyectos y redacción, entre otros. En este sentido, es necesario establecer un compromiso con los investigadores experimentados, consistente en que se responsabilicen de la formación de un grupo reducido de estudiantes, contribuyendo al surgimiento y consolidación de nuevos cuadros.

Los estudiantes de licenciatura y de posgrado, principalmente estos, están obligados y necesitados de participar como auxiliares de investigación, lo que implica crear y fortalecer los mecanismos para ello en los dispositivos legislativos de las diferentes universidades, escuelas y facultades, de manera que bajo la supervisión de un investigador responsable coadyuven en la preparación y realización de programas y proyectos de investigación.

También se necesita que las universidades cuenten con recursos infraestructurales para que el investigador sea formado, y que estos estén disponibles para su uso y aprovechamiento, en busca de la autenticidad del conocimiento y la verdad, puesto que la libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado y a pensar y hablar sin hipocresía.

Si a lo anotado se agrega que la universidad cuente con un número suficiente de investigadores con estudios de posgrado y que tengan vocación por la formación de discípulos, se estará entonces en posibilidad de exigir que tanto los docentes, los investigadores y los estudiantes realicen investigación con rígidos principios teórico-metodológicos. No obstante, debe reconocerse que no existe un método o una metodología única para abordar el objeto de estudio, lo que exige que el científico sea inventivo e imaginativo, aún a riesgo de cometer errores, sin que por ello sea válido realizar investigación banal, que no conduce a nada.

El investigador requiere de libertad para su trabajo, pero también de planeación, procurando que se vinculen y separen en los momentos propicios, de manera que de ello resulte el progreso del conocimiento democrático. Esto conduce a señalar que la incorporación del investigador en formación a centros bien consolidados, los ubica potencialmente en ventaja y competitividad mayor frente a aquellos que lo hacen en lugares modestos. Los primeros, indiscutiblemente cuentan con mejores condiciones para la investigación y un prestigio mayor, lo que les facilitara su acercamiento a los núcleos dominados por la comunidad científica; sin embargo, no por ello debe abandonarse la creación y consolidación de centros incipientes o llenos de carencias, pues estos representan un reto que debe asumir el investigador.

Una vez que las condiciones para la formación mejoren, en el país podrá contarse con investigadores que reúnan las siguientes características:

- Tener un espíritu joven y una ética profesional eminentemente crítica que persiga en todo momento la búsqueda de la justicia.
- Relacionar su trabajo personal a la tarea de investigación.
- Ser crítico, creativo, propositivo y disciplinado, con capacidad para cambiar las protestas por las propuestas y comprometerse con su realización.
- Madurez intelectual, basada en actitudes y hábitos enfocados a la investigación.
- Poseer una lógica de pensamiento capaz de rastrear la causalidad de los fenómenos (cualquiera que estos sean), hasta llegar a la verdad, sin considerar que esta es fija y determinada.
- Ser productivo, en términos de los tiempos que requiere la construcción de un objeto de estudio.
- Sujetarse a la dinámica del proceso de investigación y no a las condiciones administrativas.
- Conocer y utilizar teorías y metodologías, además de buscar nuevas vertientes en forma continua, mostrando una filosofía de superación.
- Capacidad para organizar metódicamente los conocimientos.
- Capacidad para elaborar rigurosamente trabajos teóricos.
- Ser profundamente sensible ante los problemas que aquejan a la humanidad, vinculándolos a su trabajo de indagación.
- Estar dispuesto a reflejar su punto de vista acerca del producto de sus investigaciones.
- Mostrar calidad en sus argumentaciones y fuentes.
- Capacidad para definir una política de investigación propia, considerando líneas y problemas para realizar su actividad.
- Abierto a la participación en el trabajo conjunto, principalmente el interdisciplinario.

- Poseer un alto nivel de comprensión e integración del conocimiento.
- Estar dispuesto a aprender y enseñar continuamente.
- Tener habilidades específicas como: buena memoria, experiencia en la escritura, lectura, dominio del uso de la palabra, control de grupos, perseverancia, estilo, adaptabilidad, audacia y prudencia.
- Tener abierta la imaginación creadora para buscar nuevos conocimientos, ya que con la imaginación se ven cosas que no se pueden ver con los ojos.
- Poseer una comprensión de la dimensión histórica en la que se producen los fenómenos sociales.
- No creer sólo lo que le agrada creer.
- Tener independencia de juicio.
- No actuar sólo por consigna ideológica.
- Preguntarse porque llegó a ciertos resultados y no a otros.
- Ver más allá de los hechos.
- Crear escuela de pensamiento mediante la docencia.
- Abrirse a la comunicación con la comunidad científica, así como a la crítica que le enriquezca su trabajo.⁶⁴

Volviendo a la formación de investigadores, debe señalarse que aquellos que son experimentados y los que viven el proceso formativo, están obligados a mantener una relación continua con la socialización del conocimiento y de los hallazgos surgidos de su producción, reflexionando sobre los objetos de estudio que los ocupan. La formación, entonces, debe cubrir al menos tres aspectos o áreas fundamentales: a) el campo cognoscitivo de la disciplina; b) el eje metodológico y epistemológico; y, c) el eje metódico y técnico necesario para obtener datos e información original. Los tres campos deben alcanzar un equilibrio en los planes y programas de estudio de la licenciatura y el posgrado.

Como prioridad inmediata, es necesario inducir al estudiante en el diseño de proyectos de investigación acordes a las líneas de desarrollo institucional y de la sociedad en su conjunto, iniciando con una concepción modesta y original, pero nunca

⁶⁴ Vid. MERCADO Maldonado, Asael. "Programa dos", en *Seminario: Investigación... Op. Cit.* p. 178; de la misma obra, *Vid.* p. 60; *¿Que es la investigación? Notas.* Toluca, Méx. UAEM-Derecho. 1996. pp. 1-2; *¿Que es la tesis?* Toluca, Méx. Universitas Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. 1996. pp. 23-27; y, DUVERGER, Maurice. *Métodos de las Ciencias Sociales.* México. Ed. Ariel. (s.f). p. 31.

utópica; decidiendo cuál es la finalidad de la investigación para verificar su viabilidad científica, así como delimitando con precisión un objeto de estudio, los hechos a investigar y lo que se pretende encontrar al término de la indagación.

El fin que subsiste atrás de todo proyecto, de sus resultados y del carácter científico de la investigación, dependen de la teoría y del método que se seleccionen. Es decir, una investigación no consiste en hacer todo lo posible, sino solamente lo necesario, por lo que los estudios y la formación anterior, sumados a la inteligencia personal, son los criterios que orientan para decidir qué es necesario y qué no lo es. En este sentido, resulta indispensable conocer los antecedentes que existen sobre el objeto que se quiere estudiar para que, una vez conocido el mundo científico en que pretendemos desarrollarnos y colaborar para que el conocimiento avance, emprendamos el camino en forma útil y creativa.

Es indudable que cualquier conocimiento que se sustente como científico debe obedecer a un sistema relacionado con otros anteriores que le dan sustento y validez, además de que al dominar este seremos expertos en el área de conocimiento de nuestra preferencia y, sobre todo, de la problemática que se ha elegido como objeto de indagación, desarrollando el pensamiento crítico como base de toda la actividad científica. Al respecto, dice Bunge:

No podemos estar al día en todo ni debemos copiar; debemos estar al día en algunos temas, debemos aprender, y debemos proponernos hacer aportaciones originales, ya que la investigación para serlo, debe ser original. No importa si no estamos a la moda: mejor, porque seguir la moda es costoso, es servilismo e involucra descuidar líneas de investigación acaso más importantes o interesantes. Esto no implica quedarse atrás, sino tan sólo no participar en ciertas carreras. El investigador moderno tiene un programa de trabajo de largo alcance. No se deja distraer por la moda pero tampoco deja de aprovechar para su trabajo cuanta novedad puede servirle.

El investigador original tampoco es un apéndice de una instalación costosa, sino un individuo con ideas originales y con genio capaz de compensar algunas deficiencias de material...⁶⁵.

Como se observa, el investigador debe conocer cuál es el estado del conocimiento o estado del arte o antecedentes, de lo que se ha realizado en torno a su objeto de estudio; es decir, saber cuáles son las deficiencias, limitaciones, propuestas y soluciones que surgen de los estudios realizados bajo diversas orientaciones teórico-metodológicas y, principalmente, de la que es afín al investigador y que se relacionan directamente con la problemática a estudiar.

⁶⁵ "La filosofía de..." *Op. Cit.* p. 302.

Resulta objetivamente demostrable que el investigador es un asiduo lector de libros, periódicos y revistas, puesto que aún cuando se han desarrollado diversos mecanismos electrónicos de acceso a la información que no deben desdeñarse, siguen siendo aquellos los principales instrumentos y medios para el trabajo, al ser los difusores y transmisores del conocimiento por excelencia. Los libros de corte científico son orientados por un espíritu de integración significativa, ésto es, llevan implícito un acto de descubrimiento del sentido de series sucesivas de aspectos.

De ese acercamiento al estado del conocimiento de que se viene hablando, se desprende la caracterización y especificación del problema de investigación, de la hipótesis, de los objetivos y de los alcances de lo que será nuestro propio proceso de indagación, el que debe conducirnos a contrastar la teoría con los hechos de la realidad, especificando una problemática concreta en un contexto teórico determinado y seleccionando los métodos y las técnicas adecuadas al estudio.

Resulta importante insistir en que los problemas de investigación, entre más complejos sean, precisan de un enfoque interdisciplinario, por lo que el investigador debe seleccionar las categorías y conceptos que orientarán la tarea por desarrollar y que están contenidas en el marco teórico elegido. Dichos conceptos y categorías, necesariamente, estarán incluidos en el propio problema y en las hipótesis, como variables que deben definirse con rigor lógico y operacional, pues son ellas las que se someten a contrastación con la realidad.

La hipótesis, como respuesta provisional al problema de investigación, debe ser consistente y con capacidad para resistir la crítica evaluatoria y no tolerante -que cualquier cosa se le puede agregar-, puesto que un estudio basado en una hipótesis flexible y abierta a todo es nula (es decir, que carece de validez) y no aporta nada. Por decirlo de una forma esquemática, el problema y la hipótesis constituyen el eje rector de la investigación, pues en ellos se delimita el qué y el para qué del proceso, debiendo llegar a una comprobación o disprobación de la última que es sometida a prueba. Además, no debe olvidarse que la hipótesis es producida a partir del referente teórico del investigador y que, al final de la investigación, engrosa a la explicación teórica del objeto de estudio como parte de la teoría del conocimiento.

Por lo señalado, conviene reconocer la importancia de establecer un marco teórico para la investigación, de manera que se cuente con una orientación del contenido del proceso científico a partir de las categorías, conceptos, principios y postulados que apoyen el abordaje del objeto de estudio. Este marco teórico es parte de la teoría del conocimiento que se ha ido conformando a través del tiempo.

A partir del marco teórico, se estará en posibilidad de seleccionar el método que científicamente sea el más correcto para vincular la teoría y la práctica, procediendo a la investigación en sí, no sin antes determinar las técnicas y recursos necesarios.⁶⁶

A manera de resumen de lo hasta aquí expuesto debe señalarse lo siguiente: el investigador no puede realizar su quehacer científico partiendo de prejuicios, ni preocuparse porque su investigación esté fuera de los marcos oficiales sin que por ello tenga que mantenerse siempre alejado; el pensamiento crítico, creativo y analítico debe estar siempre presente en su hacer; debe distinguirse entre hechos científicos y propaganda política, así como entre la verdad y la mentira; aprendamos a pensar, a relacionar y a reflexionar; adquiramos hábitos, actitudes y habilidades; aprendamos a detener la impulsividad que nos lleva a elegir lo primero que se nos ocurra; aprendamos a confrontar nuestros puntos de vista; mostremos voluntad, interés y entusiasmo por la investigación pero, sobre todo, preparémonos para estar aptos; mejoremos nuestro estado psicosocial para el trabajo; busquemos libertad en nuestro accionar; participemos activamente con los investigadores experimentados.

De esta manera, podremos contribuir a que la ciencia crezca, se desarrolle y se consolide, aportando nuestros hallazgos al cuerpo de conocimientos comprobados y expuestos a la refutación y al ajuste, ya sea por nosotros mismos o por otros científicos.

Mentalmente, debemos abrirnos a la autocrítica y a la crítica de los demás, contrastando y socializando el conocimiento, reconociendo que este no es infalible y que nuestras concepciones teóricas y metodológicas tampoco lo son.

Pasemos ahora a otro aspecto, el de la comunicación científica, importante también para la formación de investigadores. Sin embargo, debe reconocerse que no se ha abordado lo referente al proceso en sí de la investigación y que no se tratará en este trabajo, recomendando solamente que el lector recurra a textos de técnicas de investigación para subsanar la omisión.

La comunicación de los hallazgos obtenidos, así como de los procesos y procedimientos seguidos, es la culminación del hacer científico, que refleja las influencias filosóficas, teóricas y empíricas que se recibieron. Este instrumento es considerado como el único criterio de valor objetivo de la productividad científica que, por lo tanto, debe incluir y aportar información básica que desmitifique a la ciencia y ayude a la población a conocer desde una base real teórica y metodológica. Representa formalmente el mejor acto de socialización del conocimiento que, en el mejor de los casos, es un producto de pertenencia social, por lo que debe ser del dominio colectivo.

⁶⁶ Vid. TECLA J. *Op. Cit.* pp. 37, 51, 53, 236, 237 y 277; Kuhn. *Op. Cit.* p. 255; BELAIR Mouchel, Claude y Victor Carlos García Moreno. "Materiales de apoyo para la enseñanza del Derecho Internacional Privado en la República Mexicana", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXV, Núms. 142, 143, 144, julio-diciembre, 1985). p. 464; ARELLANO Castro. *Op. Cit.* pp. 60 y 79-80; MIRA y López, Emilio. *Cómo estudiar y cómo aprender*. 7ª ed. Buenos Aires, Argentina. Ed. Kapclusz. 1973. p. 51; GALICIA, Segundo. *El método de investigación social*. Culiacán, Sinaloa, México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1978. p. 11; FRIEDRICH, W. y M. Hennig. *El proceso de investigación en las ciencias sociales*. p. 24; y, MEDAWAR. *Op. Cit.* pp. 63, 109, 110 y 123-126.

Sin embargo, conviene reconocer que la mayoría de científicos integra el conocimiento y lo comunica orientándolo a un grupo selectivo, elitista, llamado comunidad científica, olvidándose del compromiso histórico y social contraído con la sociedad toda. No obstante, esto tiene una explicación parcial: lo que busca el científico en la comunidad de pares es ser retroalimentado; es decir, someter el cuerpo de la investigación a la crítica y aportación de nuevos conocimientos y a las estrategias seguidas para llegar a ellos.

La publicación casi siempre toma la forma de artículos, reportes o libros, aún cuando estos pasen por algunos filtros, como los seminarios y talleres. Las publicaciones, en todo caso, permitirán mostrar capacidad para expresar nuestras ideas, nuestros conceptos y las relaciones que se establecen de la información teórica y empírica recabada, a partir de haber comprendido sus significaciones que pasarán a formar parte de la teoría.

La productividad del científico, medida a través de la publicación, es muy variada y se asocia al prestigio obtenido. Dicen Bejar y Hernández:

Los científicos *duros* consideran que el principal criterio de calidad de la investigación es la publicación en revistas internacionales. Parten del criterio de que la ciencia no tiene fronteras y que las revistas internacionales sólo publican trabajos de calidad porque tienen un buen sistema de arbitraje.

El punto de vista de los científicos sociales es distinto por varias razones. Entre ellas: que a las revistas internacionales no les interesan temas sobre la realidad social mexicana, y que más importante que divulgar las investigaciones sociales en el extranjero, es que se publiquen en México. Al científico social mexicano le interesa comunicarse con sus colegas, pero también con un público más amplio. Y el núcleo de su comunicación no está en Estados Unidos, está en México y en Latinoamérica, por eso necesita hablar y comunicarse en español, no en inglés...⁶⁷

Agregan más adelante:

El criterio cuantitativo utilizado en las ciencias exactas y naturales para medir el impacto de las investigaciones, basado en el número de citas, no es significativo en las ciencias sociales. En las primeras, las citas reflejan resultados o avances científicos concretos que un investigador obtiene, y muchas veces esos resultados provienen de experimentos; en las ciencias sociales las citas o referencias no necesariamente tienen ese sentido.

⁶⁷ *Op. Cit.* p. 125.

Los trabajos de las ciencias sociales se dirigen a un público más extenso, sobre el cual el investigador no tiene control alguno. Además, en ciencias sociales no existe un sistema confiable de citas. El *Citation Index* está diseñado para las ciencias exactas y el *Social Science Index* para las ciencias sociales de los países desarrollados.⁶⁸

Por nuestra parte, debemos reconocer que tratándose de comunicaciones científicas, cualquiera sea el área de que se trate, se requiere hacer uso de notas y referencias, ya sean bibliográficas o de contenido, pues estas son parte del aparato crítico del escrito. La cantidad y la extensión pueden variar, pero el hecho de dar crédito a los generadores de las fuentes que se toman como referencia, solamente representa la honestidad intelectual del que escribe.

Los investigadores deben perder el temor a escribir y, a cambio, prepararse para hacerlo y hacerlo bien, con un estilo definido que se adquiere escribiendo y leyendo cotidianamente, hasta lograr calidad y legibilidad en lo que se expone. Para ello, debe ubicarse con precisión a que tipo de lector se dirige y, a partir de esto, seleccionar la estrategia y el lenguaje afín a dicho auditorio. En caso de que los artículos sean para publicaciones especializadas, lo recomendable es que el investigador solicite que se le den a conocer los criterios metodológicos que deben reunirse y, si estos le son negados o no existen, leer varios números de la publicación para conocer los rasgos que reúnan los escritos ahí publicados.

En cualquier caso, el investigador debe ser lo más explícito posible y, de ser necesario, de manera que cualquier persona pueda tener acceso a la comunicación que se le entrega sin necesidad de recurrir a la interpretación personal sobre el contenido, el problema estudiado, la metodología seguida o los resultados a que se ha arribado.

Con esto se dá por concluido el apartado referente a la formación de investigadores, con lo que se dá paso al siguiente punto.

7.4 La investigación jurídica

Los puntos de análisis que se han vertido en los apartados precedentes son, en general, aplicables al proceso indagatorio de la ciencia del Derecho, la cual ha pasado por el estudio metódico con objeto de llegar al conocimiento de la verdad y sus aproximaciones. Es necesario, sin embargo, enfatizar que al Derecho le son aplicables las teorías, métodos y técnicas generales de las ciencias sociales, aún cuando esta disciplina de la ciencia cuente con elementos que le son propios.

En el desarrollo de la ciencia jurídica ha desempeñado, y seguirá siendo así, un papel determinante la investigación como mecanismo de contrastación entre la teoría y los hechos que se suscitan en el mundo de las relaciones sociales, de donde surgen

⁶⁸ *Ibid.*

principios, constantes, leyes, categorías y conceptos que agrupados conforman la teoría del Derecho. La propia investigación permite recurrir a la repetición, aún cuando no sea absoluta sino con márgenes de error como ocurre en todas las ciencias sociales, de fenómenos para probar y disprobar hipótesis⁶⁹.

La investigación jurídica esta conformada por un conjunto de actividades que realizan seres humanos, individuales y sociales, con objeto de llegar al descubrimiento de hechos y actos existentes en un tiempo y en un espacio determinados para proceder a su comprensión y regulación en aras de la convivencia y del bienestar común. Por lo mismo, bajo ninguna circunstancia podrá concebirse alejada de lo que acontece en las diversas esferas de la sociedad, así como de su relación con las demás áreas de la ciencia.

Como objeto central de estudio se ubican la justicia, la seguridad jurídica, la normatividad y demás aspectos que se relacionan con el establecimiento de un Estado de Derecho, estudiando y proponiendo alternativas para resolver los problemas derivados de la vida social, procurando que esta se desarrolle en una convivencia armónica.

Lo que debe precisarse es que el objeto de estudio de la ciencia jurídica lo constituye el Derecho, en sus diversas manifestaciones y expresiones, y no la normatividad imperativa, ya que este es sólo uno de sus campos. Esta concepción supone que el investigador sea un avezado en el conocimiento jurídico; preparado e interesado por hurgar en sus fuentes, históricas y reales; en la construcción del nuevo conocimiento, partiendo del análisis crítico y sistemático; así como interesado en divulgar el conocimiento adquirido.

Como parte de las ciencias sociales, la investigación jurídica debe ser interdisciplinaria para que a partir de las aportaciones de unas y otras, se construya, se modifique y se transforme el marco normativo del país, considerando los enfoques dados por otras disciplinas para llevarlos al ámbito del Derecho. Solamente así se estará en posibilidad de contar con ordenamientos acordes a la dinámica social presente y futura, asumiendo una posición científica y no política, basada en un sistema intelectual metódico, sistemático y técnicamente estructurado. Dice al respecto Grawitz:

Los contactos interdisciplinarios serán fecundos, en la medida en que cada una de las ciencias pueda hacer que las otras se aprovechen de ciertos conceptos y dimensiones que, utilizadas en un marco nuevo, permitirán plantear nuevas cuestiones. Hay que tratar de obtener (...) unos *conceptos transespecíficos* [comunes a todas las ciencias sociales] utilizables sin que pierdan su significación al pasar de una ciencia a otra y alcanzar un nivel de abstracción más elevado.⁷⁰

⁶⁹ Vid. PONCE de León Armenta. *Op. Cit.* pp. 3 y 169; SANCHEZ Vázquez, Rafael. *Metodología de la Ciencia del Derecho*. México. Porrúa. 1995. p. XIII; y, SEMINARIO de Investigación. *Notas*. Toluca, Méx. UAEM-Derecho. 1990. p. 4.

⁷⁰ Tomo I. *Op. Cit.* p. 281.

Esto nos lleva a señalar la necesidad de que los contactos interdisciplinarios sean frecuentes, promoviendo el trabajo en común e integrador, tanto en lo que se refiere a teorías, como a métodos y técnicas, aprovechando el nivel de desarrollo que en algunas ha sido mayor y estableciendo semejanzas y diferencias entre los objetos abordados en cada una, las formas de plantear problemas, de formular hipótesis, los instrumentos utilizados, las formas de recolección, procesamiento, análisis e interpretación de resultados, hasta llegar a conocer diversas formas de expresión.

Algunos tratadistas de la Ciencia del Derecho, como Ponce de León, Fix-Zamudio, Lara Sáenz y Sánchez Vázquez, señalan que en el ámbito jurídico la investigación ha sido y es deficiente, lo que históricamente ha provocado un estancamiento. Para ello, se aducen diversas razones, pero las fundamentales son que brilla por su ausencia la formación respectiva; al carecerse de un eje articulador en materia metodológica; al sostener planes y programas de estudio alejados de la realidad social (se dice que los estudiosos del Derecho viven encerrados en una torre de marfil); al hacer un Derecho legitimador del estado de cosas social y obstaculizar los cambios; y, que la actualidad prevaeciente induce al abandono de la investigación o poco interés por dedicarse a ella.

A lo anterior, debe agregarse que es común entre los tratadistas la confusión en que manejan la teoría del conocimiento, la metodología y en sí todo el proceso para formar investigadores y realizar investigación, como ocurre en la mayoría de los casos.

Ante esta situación, surge el compromiso de incrementar la calidad en los procesos formativos, así como en el número de proyectos y productos de investigación jurídica, partiendo de una adecuada formulación teórico-metodológica que contemple rigurosamente todas y cada una de las etapas que deben seguirse al respecto. Esto implica hacer una adecuada selección del objeto de estudio, encuadrarlo en un marco teórico de referencia, delimitar sus alcances y limitaciones, formular una hipótesis que incluya conceptos, categorías e indicadores para el análisis, elaborar un esquema de trabajo y un cronograma, para pasar a la etapa de selección y recolección de información que sirva para sustentar y argumentar cada uno de los puntos del esquema indicado. De ser necesario, diseñar, validar y aplicar los instrumentos para la recolección de datos, procediendo a su procesamiento, análisis e interpretación. Posteriormente, se obtendrán las conclusiones y propuestas, para pasar a la redacción y elaboración de partes faltantes. Finalmente, debe darse a conocer lo obtenido.

Para desarrollar cada una de estas etapas, es necesario que el estudiante y el investigador se apoyen en bibliografía como la que se ha citado en este trabajo, principalmente, aunque no en forma exclusiva, la del presente capítulo, así como en el intercambio de experiencias con el grupo de pares, con investigadores experimentados y con los docentes que imparten asignaturas vinculadas con la investigación.

Naturalmente, en la vida real estas etapas presentan dificultades, por lo que en ningún momento será conveniente asumir una actitud de que todo se sabe, pues ello

sería tanto como negar la relatividad del conocimiento. Por lo contrario, en cada trabajo realizado, en cada evento al que se asiste, en cada reunión con los colegas, se aprenderán siempre cosas nuevas. El intercambio y la retroalimentación, además del estudio individual, son indispensables en la formación continua del investigador.

Para concluir el apartado, es necesario hacer hincapié en la relación necesaria entre teoría, método y técnica, elementos requeridos para realizar cualquier investigación. En este capítulo se han expuesto las corrientes teórico-metodológicas más representativas para el estudio de esta ciencia: derecho natural y iusnaturalismo, positivismo jurídico y sociologismo, señalando que no son las únicas, pero sí las que más se debaten al conformar la teoría del Derecho. Asimismo, se ha mencionado que estas corrientes tienen su fundamento en otras de corte filosófico y sociológico, como lo son la filosofía estoica, el positivismo, el funcionalismo y el estructuralismo, entre otras.

Con respecto a los métodos que pueden utilizarse en la investigación jurídica, destacan por su importancia los siguientes: positivista, funcionalista, estructuralista, estructural-funcionalista, dialéctico, histórico, comparativo y hermenéutico, entre otros. Cada uno de ellos tiene filiación conceptual y categórica con alguna teoría, por lo que la forma de concebir un objeto de estudio, el procedimiento para desarrollarlo y el enfoque para su interpretación están en función de la relación teoría-método, de la que también surgen las técnicas a utilizar.

Finalmente, conviene señalar que no es lo mismo referirse a un método que a un proceso de pensamiento. Bajo esta última concepción, se encuentran algunos como los siguientes: inducción, deducción, análisis, síntesis, etcétera. Además, también debe precisarse que hay métodos para la interpretación, para la enseñanza-aprendizaje y para la investigación jurídica, los que tampoco deben confundirse⁷¹.

7.4.1 Panorama nacional

La investigación jurídica, acorde con lo que ocurre con la investigación en general, se encuentra concentrada en la Ciudad de México y su zona conurbada, destacando el peso que significa la Universidad Nacional Autónoma de México, en su Facultad de Derecho y el Instituto de Investigaciones Jurídicas, donde se desarrolla aproximadamente la mitad de la producción investigativa nacional en esta disciplina.

⁷¹ Vid. LARA Sáenz. *Op. Cit.* Varias páginas; FARRAND Rogers, John. *Realización de la tesis, seminario de apoyo y vida institucional*. Toluca, Méx. UAEM-Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. No. 9. 1995. p. 10; FIX-Zamudio, Héctor. *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. 5ª ed. México. Porrúa. 1996. Varias páginas; MEDAWAR. *Op. Cit.* p. 29; JALIFE, Mauricio. "La investigación jurídica", en CHAVEZ Calderón, *Op. Cit.* 2. pp. 226-230; SANCHEZ Vázquez *Op. Cit.* pp. 73 y 79; MORENO, Florentina. *Hombre y sociedad en el pensamiento de Fromm*. México. FCE. 1983. p. 16; GUTIERREZ Pantoja. *Op. Cit.* p. 129; CHAVEZ Calderón. *Op. Cit.* pp. 54, 55, 56 y 64; KUHN. *Op. Cit.* Varias páginas; GRAWITZ. *Tomo I. Op. Cit.* p. 344; WITKER V., Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*. 3ª ed. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho. 1982. pp. 186, 188 y 199; GARCIA Rosas, Elías. *Modelo metodológico para elaborar trabajos de investigación jurídica*. Toluca, Méx. UAEM-Fac. de Derecho. 1987. p. 22; ZOLEZZI Ibárcena, Lorenzo. "Hacia una estrategia para legitimar la investigación jurídica", en Kaplan, Marcos (Compilador). *Estado, derecho y sociedad*. México. UNAM. 1981. p. 177; PONCE de León Armenta. *Op. Cit.* pp. 66-67 y 121; SEMINARIO de... *Op. Cit.* p. 3; y. KOURGANOFF. *Op. Cit.* p. 17.

Según datos proporcionados por la Asociación Nacional de Facultades de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica (ANFADE), existen en el país más de cien instituciones de educación superior, públicas y privadas, que imparten estudios de Derecho y que están agrupadas en este organismo.⁷² Sin embargo, la cifra real de instituciones que imparten la licenciatura en Derecho no es sencillo detectarla, puesto que día a día florecen nuevas "extensiones" de las reconocidas oficialmente, además de otras que buscan el reconocimiento correspondiente, lo que permite observar que es significativa la diferencia entre las públicas y las privadas, donde estas representan mayoría.

En la investigación de Bejar Navarro y Hernández Bringas que se ha citado en diversos apartados de este capítulo, reportan que hay en el país 5 lugares donde se hace investigación (recuérdese que solamente se reportan datos de las instituciones que respondieron a la encuesta). De acuerdo con otras fuentes, se observa que en el territorio nacional existen las siguientes:

COLIMA

- Programa de Estudios Jurídicos de la Universidad de Colima.

DISTRITO FEDERAL Y ZONA CONURBADA

- Departamento de Derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana.
- Escuela de Derecho de la Universidad Panamericana.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Escuela Libre de Derecho.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto Nacional de Ciencias Penales de la Procuraduría General de la República.
- Universidad Anáhuac
- Universidad Obrera de la Confederación de Trabajadores de México.

⁷² La ANFADE fue creada para plantear, de manera conjunta, las políticas de enseñanza, divulgación y producción de la ciencia jurídica. *Vid. Boletín Facultad de Derecho*. (UNAM. No. 145, 1º nov., 1997). p. 1.

DURANGO

- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad de Durango.

ESTADO DE MEXICO

- Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- Instituto de Estudios Legislativos del Congreso del Estado de México.

GUANAJUATO

- Centro de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Iberoamericana.

JALISCO

- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad de Guadalajara.

NAYARIT

- Instituto de Investigaciones Jurídicas de Alica.

QUERETARO

- Centro de Investigaciones Jurídicas "Héctor Fix-Zamudio" de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- Instituto de Estudios Constitucionales.

SAN LUIS POTOSI

- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

SINALOA

- Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

VERACRUZ

- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana.

ZACATECAS

- Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad de Zacatecas.

Son estos los centros, departamentos, institutos o facultades que realizan investigación jurídica en el país y que son reconocidas por su trabajo. Sin embargo, no debe descartarse la posibilidad de que esta se realice en otras instancias que no incluyan la denominación exacta de jurídico, derecho, o términos afines, como sería el caso de los llamados Centros de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, entre otros.⁷³

La presencia de las diversas instancias no solamente refleja denominaciones variadas, sino también la importancia que ha adquirido la investigación jurídica en el plano nacional, local e interno de las universidades, destacando que el mayor nivel de consolidación se localiza en los institutos, aún cuando no sea de forma homogénea, lo que requiere dirigir los esfuerzos a fortalecerlos y a la apertura de otros lugares distintos. La construcción de instancias que consoliden el aparato crítico-científico del Derecho, donde se cuestione críticamente el estado del conocimiento, resultan una necesidad para avanzar en el desarrollo de esta ciencia. Sin embargo, no sólo se requiere fortalecer a los existentes y crear otros, también se precisa de dotarlos de los recursos indispensables para realizar la tarea indagatoria en un marco de libertad de expresión y de adecuadas condiciones de trabajo; ésto implica lograr su independencia económica, administrativa y académica, sin que por ello dejen de vincularse estrechamente con las escuelas y facultades de Derecho.

Además, se precisa incrementar la planta de investigadores, el tiempo dedicado a la investigación, el nivel académico de los investigadores existentes y de los de nuevo ingreso, el número de participantes por proyecto, determinar el fin de los productos científicos obtenidos mediante esta actividad, brindar seguridad laboral a los investigadores y reducir la cantidad de personal administrativo en los diversos centros. Todas estas son medidas necesarias para terminar con la situación que ha estado vigente a la fecha en que, según Kaplan, se ha caído en un

“...desdén de la investigación científica del Derecho, o su reducción a un papel subordinado o reflejo de otras estructuras, actores y procesos, como simple forma, producto pasivo de la base económica o del conflicto de clases, mero instrumento de la clase dominante, que sólo puede progresar de manera heterónoma, por el impacto y la regulación impositiva de cambios dados en otras instancias”.⁷⁴

Erradicar esta situación y construir otra basada en planteamientos y hechos científicos es lo adecuado. Ante ésto, conviene reafirmar la necesidad de que las escuelas, facultades, centros e institutos en que se realice investigación jurídica cuenten con planes, líneas, programas y proyectos de investigación institucional que, sin pretender limitar la tarea de los investigadores, orienten su quehacer, tanto a los

⁷³ Vid. BEJAR Navarro y Hernández Bringas. *Op. Cit.* Varias páginas; LARA Sáenz. *Op. Cit.* pp. 226-230; “MIEMBROS activos de la ANFADE”, en *Boletín Facultad de Derecho.* (No. 145, 1º nov. 1997). p. 6.

⁷⁴ *Op. Cit.* p. 8.

requerimientos de la sociedad integral, como a los de la comunidad universitaria en particular.

Resulta interesante señalar un problema que se presenta en las universidades, cuando menos en la UNAM, al pretender reclutar y seleccionar recursos humanos de calidad para realizar la investigación jurídica. Al publicar una convocatoria, se encuentra con que el personal con experiencia y con alto nivel académico (principalmente con doctorado), al preguntar el tiempo de la jornada laboral, las condiciones de trabajo y el salario a percibir, no aceptan la propuesta, aduciendo razones de diversa índole, destacando que logran mejores rendimientos en otras actividades. Se resalta ésto por considerar que es un factor que debe atenderse, en cualquier lugar donde se realice investigación, si lo que se quiere es mejorar.

Como propuestas operativas de la investigación en el campo del Derecho, debe resaltarse la necesidad de atender tanto lo disciplinario como lo educativo; lo básico y lo aplicado; lo institucional y lo social; cimentar y reforzar la tutoría y la asesoría; diseñar un plan nacional de investigación jurídica; establecer archivos de información jurídica y de las ciencias sociales, principalmente de la que emerge de la investigación; y, crear otros lugares donde se realice esta tarea, dotados de infraestructura y recursos humanos y materiales que estén actualizados, sean suficientes y estén disponibles.

7.4.2 Visión interna en la UAEM

Para dar cumplimiento a lo dispuesto por su legislación, en el sentido de ejercer la libertad de investigación como prerrogativa para hurgar en el conocimiento aplicando los criterios epistemológicos pertinentes, y constituirse en espacio para la creación, recreación y desarrollo del saber mediante la formación de investigadores y científicos, la Universidad Autónoma del Estado de México presenta, en voz de su Rector, las siguientes condiciones:

- La tradición de la UAEM en investigación es reciente, ya que data de la década de los sesentas con intentos aislados.
- En 1985 se planteó una perspectiva institucional de fomento y desarrollo de la investigación a través de la creación de Centros de Investigación Multidisciplinarios.
- Entre 1989 y 1993 comenzaron a definirse objetivos y líneas de investigación por áreas específicas del conocimiento, además de incrementar el número de personas que realiza investigación y abrir nuevos Centros de Investigación.
- Se carece de Institutos de Investigación que permitan conformar claustros de investigadores.

- No puede hablarse de planes, líneas y programas de investigación rigurosamente definidas.
- Se han abordado tres áreas de investigación: científica, tecnológica y educativa, donde la primera ha sido la prioritaria y la última la menos prolífica, además de que no ha surtido efectos en el proceso educativo.
- La mayoría de investigaciones son desarrolladas por profesores que investigan como complemento o dentro del trabajo docente.
- La mayoría de proyectos de investigación han sido presentados por el personal académico adscrito a Facultades y Escuelas y la minoría por el de los Centros de Investigación.
- La mayoría de investigadores cuentan con nivel académico de licenciatura y sólo unos cuantos con el de maestría, siendo mínimo el de académicos con doctorado.
- La legislación universitaria carece de definición tanto de la figura como de la categoría de investigador.
- Existen centros de investigación adscritos a Facultades y Escuelas (Organismos Académicos en la nueva legislación), así como otros que dependen de la Administración Central Universitaria.
- Se presentan problemáticas diferentes entre los Centros de Investigación, tanto en lo que compete a su adscripción, como al área del conocimiento que trabajen.
- Los mecanismos para evaluar la factibilidad, la pertinencia y los resultados de los proyectos de investigación son dispares.
- La mejor vía para la formación de recursos se ha constituido por los estudios de posgrado, los cuales se han impulsado.
- La política de otorgamiento de becas y permisos para formar recursos humanos con posgrado adolece de claridad, lo que ocasiona problemas para reincorporar a los becarios que concluyen estudios.
- Existen problemas para definir los techos financieros para los programas y proyectos de investigación.
- El desarrollo de la investigación y su productividad, aún son incipientes.
- Se requiere construir un ambiente que permita desarrollar la investigación en forma estable y permanente, en el que la formación de Institutos desempeña un

papel relevante para equilibrar la investigación pura y la aplicada, así como la científica y la humanística, relacionadas con el entorno social.

- Es necesario incorporar recursos externos para el desarrollo de la investigación, desarrollando proyectos y prestando servicios especializados.
- Debe buscarse vinculación con los diversos centros e institutos de investigación, nacionales e internacionales; científicos, tecnológicos y humanísticos para reforzar y dar actualidad y perspectivas al trabajo institucional.⁷⁵

La UAEM, hasta octubre de 1997, aporta 51 investigadores al Sistema Nacional de Investigadores, de los 418 académicos dedicados a la investigación que, en conjunto, están realizando aproximadamente 250 proyectos. Para difundir y divulgar los productos de investigación, se ha programado regularmente la organización de foros por áreas del conocimiento, donde se exponen avances y resultados, así como la publicación en revistas, la mayoría de circulación restringida, y libros.

Dentro de este marco referencial se ubica la investigación que se realiza en la Facultad de Derecho de la UAEM, de la que poco hay que decir, como se señala en el Proyecto Académico del Doctorado en Derecho, donde se indica lo siguiente: "SI BIEN ES CIERTO EN LA FACULTAD DE DERECHO NO EXISTE UNA CULTURA DE ORGANIZACION DE LA INVESTIGACION, TAMBIEN LO ES QUE DESDE TIEMPOS INMEMORIALES SU COMUNIDAD SE HA PREOCUPADO POR REALIZAR ESTUDIOS TENDIENTES A RESOLVER PROBLEMAS DE INVESTIGACION QUE AQUEJAN AL DERECHO COMO RAMA DEL CONOCIMIENTO..."⁷⁶

Esta orientación se ratifica con los siguientes datos que presentan un panorama desolador de la investigación jurídica en la UAEM:

- No se encuentra adscrito al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ningún integrante de la Facultad de Derecho.
- No se registra ningún proyecto de investigación en proceso ante la Coordinación General de Investigación y Estudios Avanzados.
- No se registra ningún proyecto de investigación terminado ante la misma Coordinación General.
- No se registra ningún producto de difusión y divulgación de la investigación.

⁷⁵ Vid. *PLAN General de Desarrollo 1993-1997* y *PLAN General de Desarrollo 1997-2009* de la UAEM, presentados por M. en D. Marco Antonio Morales Gómez y M. en A. Uriel Galicia Hernández, rectores en los periodos 1993-1997 y 1997-2001, respectivamente.

⁷⁶ *PROYECTO Académico del Doctorado en Derecho*. Toluca, Méx. UAEM-Fac. de Derecho-CGIEA. 1997. p. 109. Respecto a este Programa de Doctorado, debe decirse que fue aprobado por el Consejo Universitario para iniciar su operación en noviembre de 1997; sin embargo, inexplicablemente, no se ha abierto ninguna promoción.

- En lo referente a la publicación de productos de investigación, tales como ponencias, cursos, libros y artículos no se registra ninguno ante la CGIEA, ni en los ámbitos local, nacional e internacional.⁷⁷

A lo anterior, debe sumarse que no hay personal académico que se encuentre adscrito exclusivamente a la tarea de investigación y que los pocos productos que se obtienen son a título personal.

Hablamos de una actividad inexplorada institucionalmente y que, por razones obvias, requiere que se actúe con seriedad en los siguientes aspectos:

- Formando recursos humanos para la investigación jurídica.
- Contratando personal con categoría y nivel de investigador.
- Fortaleciendo la maestría y abriendo el programa de doctorado.
- Creando un órgano de divulgación.
- Aprovechando los recursos humanos formados, dejando atrás la política de improvisación basada en el nepotismo, el servilismo y la lealtad.
- Fortaleciendo la formación teórico-metodológica desde la licenciatura y con mayor razón en el posgrado.

Asumiendo concientemente éstas tareas, se estaría en posibilidad de pasar a otras que impulsen el desarrollo de lo que a la fecha no se ha alcanzado: concebir y entender que el Derecho es una ciencia. La tarea docente en la UAEM, en lo referente al Derecho, refleja fuertemente la misma situación que la investigación.

7.5 El investigador-docente

Ante la responsabilidad que la sociedad ha encomendado a los universitarios, en el sentido de pensar para crear y difundir el conocimiento, no queda más remedio que actuar para lograrlo y para ello se precisa de contar con un investigador-docente y un docente-investigador; es decir, conjugar indisolublemente dos figuras en una sola persona.

Sólo el que investiga personalmente podrá enseñar lo esencial del conocimiento, aún cuando al enseñar muestre carencias pedagógicas y didácticas. El docente que no investiga, solamente puede aspirar a transmitir conocimiento fijo, preconcebido y que en ocasiones ni él mismo entiende.

Dice Gutiérrez Pantoja:

⁷⁷ Vid. GALICIA Hernández, Uriel. *Primera evaluación del Plan Rector de Desarrollo Institucional 1997-2001*. Toluca, Méx. UAEM. 1998. Varias páginas.

... la actividad científica no se desarrolla al margen de la sociedad en la que el científico se encuentra inmerso, sino por el contrario, tiene fines que deben complementarse con la actividad del conjunto social, por tanto, el resultado de las investigaciones debe transmitirse, explicarse, difundirse, lo cual sólo puede hacerse a través de una actividad complementaria a la investigación, la docencia. Estas dos actividades, investigación y docencia, son el sustento de la profesión académica, ámbito que cobija la vocación del científico. Sobre este aspecto Weber afirma que: todo joven que se crea llamado a la profesión académica, debe tener conciencia clara de que la tarea que le aguarda tiene una doble vertiente. No le bastará con estar calificado como sabio, sino que ha de estarlo también como profesor y éstas dos cualidades no se implican recíprocamente ni muchísimo menos. Una persona puede ser un sabio excepcional y al mismo tiempo un profesor desastroso. [WEBER, Max. *El político y el científico*. Madrid, España. ed. Alianza. 1967. pp. 180 y 191-192].⁷⁸

Por tanto, el investigador docente está obligado a conocer de pedagogía y didáctica para que su trabajo sea mejor, de manera que sepa cuándo, cómo y hasta donde puede y debe comunicarse con sus alumnos; prever los problemas dentro del grupo escolar; descender al nivel de los alumnos más atrasados para auxiliarlos; y, fungir como asesor y orientador de los estudiantes.

La realidad, no obstante, muestra investigadores que no participan en la tarea docente, que se encuentran aislados y encerrados en su torre de marfil, o bien, que son víctimas de los criterios políticos que emplean los administradores de los centros de docencia para marginar a los investigadores.

Mediante la investigación se genera y se transmite el conocimiento de frontera a los estudiantes, a diferencia del docente que transmite conocimientos obsoletos, rebasados por el tiempo y la nueva ciencia, y que representan un peligro para la formación de los estudiantes. Lo que habría que buscar es un equilibrio entre conocer históricamente y los avances más recientes de la ciencia.

El investigador-docente se caracteriza por renovar constantemente su forma de pensar acerca de diferentes problemáticas, lo que beneficia la perspectiva de aprendizaje del alumno basada en la formación teórico-metodológica especializada, donde el docente no se limita a transmitir el conocimiento libresco, sino que es un investigador con capacidad para iniciar a los alumnos en la investigación. Así, el docente se convierte en auténtico formador del espíritu de investigación, además de estar interesado por los problemas de la enseñanza considerando sus aspectos sociales, políticos, económicos, filosóficos, pedagógicos y didácticos, para dar vida y movimiento a la institución educativa universitaria.

⁷⁸ *Op. Cit.* pp. 100-101.

Quien investiga seriamente en cualquier área del conocimiento, está obligado a conocer profundamente los planes, las líneas, los programas y los proyectos de investigación, así como los temas y problemas que se comprenden en ellos, por lo que está continuamente actualizado y será, en cualquier caso, el profesor mejor preparado para formar a otros en esa disciplina. Este investigador-docente tendrá recursos para comunicar sus avances y sus experiencias obtenidas en la propia investigación y en los eventos académicos a que concurra.

La época actual requiere que el investigador participe en la docencia, pero también que el docente realice investigación. Dice Kourganoff:

La enseñanza haría bien al investigador porque la enseñanza obligaría al investigador a ampliar sus conocimientos.

Al enseñar, el investigador aprendería a *situar* mejor sus investigaciones respecto al conjunto de los conocimientos, y, en consecuencia, a percibir mejor su significación.

La experiencia de la enseñanza obligaría al investigador, sobre todo al investigador debutante, a pensar con más claridad y a redactar mejor sus publicaciones.

Al tratar de comunicar a los estudiantes un conjunto didácticamente estructurado, el investigador que enseña se vería llevado a menudo a comprobar ciertas lagunas, ciertas dificultades, y a plantearse problemas interesantes que podrían estimular sus investigaciones.

Se dice que las discusiones con los estudiantes debutantes podrían sugerir a los investigadores problemas interesantes, e incluso, a veces, elementos de solución originales.

La enseñanza también le facilitaría al investigador el reclutamiento de discípulos, procurándole un contacto con los estudiantes que un investigador no docente no podría tener.⁷⁹

Como se observa, aparte de lo que la investigación significa como aporte al avance de la ciencia, es un recurso para la enseñanza formativa, en la que el docente lleva al alumno por senderos que él mismo ha recorrido, tales como la reflexión, el juicio, la crítica, la sistematicidad y la claridad, entre otros.

Escurra, de Leya y Krotsh, señalan lo siguiente:

...Una universidad alternativa (...) destaca el saber como un edificio en construcción y, por añadidura, busca articularse con la transformación. De

⁷⁹ *Op. Cit.* pp. 206-207.

ahí que se realce el papel de la investigación, en un marco que procura superar la fragmentación del conocimiento. Por eso se da relevancia a las aproximaciones multi e interdisciplinarias. Se impulsa una intervención activa en la realidad. Por ello, la formación no se reduce a la transmisión; también se aúna con la investigación e innovación. El saber se construye y ensambla con el saber hacer. En consecuencia, la investigación no queda circunscripta a un grupo pequeño de especialistas de alto nivel. Se expande y es vista como una *tarea nodal de la comunidad universitaria*. Es percibida como una *acción colectiva, íntimamente ensamblada con la docencia y la innovación*. *El profesor es ponderado como un agente primordial en el desarrollo universitario* y se replantea el esquema de su formación como un proceso permanente y participativo de búsqueda e implementación de soluciones a los problemas de la universidad: investigación e innovación.⁸⁰

Por lo que se ha expuesto a este respecto, no queda más que reconocer la necesidad de que haya un ejercicio docente efectivo por parte de los investigadores. Es decir, deben establecerse las condiciones para que los estudiantes reciban beneficios reales de la participación de los investigadores en la docencia, principalmente en los estudios de posgrado, sin que por ello sea limitativa la participación a este nivel.

En el marco jurídico universitario se encuentra que algunas universidades no conciben la figura del investigador y, mucho menos, la del investigador-docente; sin embargo, en las reglamentaciones respectivas se trata del académico como la persona que debe realizar tanto docencia como investigación, en una situación de hecho que se agrupa en la denominación de profesor de carrera o profesor de tiempo completo.⁸¹ Incluso, en un contexto extremo, pueden encontrarse disposiciones que separan ambas funciones, debido a la rigidez que las caracteriza, como en el caso de los planes de estudios de doctorado que se basan en "clases" tradicionalistas y no en la investigación como proceso.

Resulta obvio pensar que quien debe formar cuadros de investigadores-docentes deben serlo otros investigadores-docentes experimentados. En este sentido, debe reconocerse que el posgrado representa los ideales contemporáneos más actualizados de la universidad, puesto que en él concurren la docencia y la investigación del más alto nivel, integrando y formalizando los planes, las líneas, los programas y los proyectos de investigación institucional. Dice Matute:

Investigo, luego enseño. Tal debería ser la divisa de la enseñanza en el posgrado. Es posible que en la licenciatura deba ser al revés, que en ella, la necesidad de enseñar lleve al profesor a la investigación. En posgrado, de ninguna manera, sin distinción de disciplinas o áreas del conocimiento. La mejor enseñanza o formación de los futuros maestros y doctores debe

⁸⁰ EZCURRA, Ana María, Cayetano de Leya y Carlos P. Krotsh. *Formación docente e innovación educativa*. México. Ed. Patria. 1995. p. 120.

⁸¹ Estas denominaciones y consideraciones aparecen en el Estatuto o Reglamento del Personal Académico de las universidades.

fundarse en la experiencia de investigación de quien se responsabiliza en preparar a los posgraduandos. Si la finalidad es la alta especialización y la investigación original, quien imparta los conocimientos destinados a formar a quienes a ello aspiran, debe ser un investigador que posea esas características.⁸²

En estos sujetos llamados investigador-docente, aprender, investigar y enseñar son actividades presentes en su vida cotidiana. Por ello, son los que reúnen el perfil más adecuado para ser formadores, responsabilizándose de las tutorías y asesorías; de la dirección de tesis y trabajos de investigación; de la conducción de seminarios, talleres y otros eventos académicos, simultáneamente con la realización de proyectos propios de investigación, lo que conduce a señalar la necesidad de racionalizar y distribuir cuidadosamente su tiempo laboral.

La formación y la actividad que desarrolla el investigador-docente, necesariamente deben conducirlo a buscar simultáneamente su propia formación en dos campos: el disciplinario y el educativo. En este último, resulta importante considerar que hay diversas formas de educar a los estudiantes, como pueden ser: la profesionalizante, la basada en la orientación científica, la teórica y la empírica, entre otras. Asimismo, que se requiere conocer al estudiante en su individualidad y en el contexto social donde se desarrolla, a la institución escolar, etcétera, lo que debe conducirlo a ser crítico, analítico y organizado, pero también autocrítico y responsable, de manera que estudie científicamente los modos y medios para la transmisión del conocimiento.

El apartado puede concluirse señalando la importancia que reviste en la actualidad la necesidad de contar con investigadores-docentes que, concomitantemente, realicen tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura, puesto que en ellos se encuentran centradas las mejores opciones para lograr los fines de la institución universitaria.

7.6 La formación de investigadores en las Facultades de Derecho (la UNAM y la UAEM)

Un científico es quien cree que el mundo puede ser un lugar mejor gracias a una acción humana sabiamente emprendida y que puede emprenderla. La actitud es lo que diferencia abiertamente a un científico de otras personas, puesto que esta le lleva a comportarse distinto, enfrentando los problemas y problematizándolos para estudiarlos lógicamente y metodológicamente, sin prejuicios.

El Derecho, su construcción, su progreso y demostración, están indisolublemente ligados a la investigación y a las actividades de enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas. Mediante ellas, se promueve la crítica, el análisis, la reflexión,

⁸² MATUTE, Alvaro. "La investigación y la enseñanza en el Posgrado. El caso de Historia", en SANCHEZ Puentes, Ricardo (compilador). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*. México. UNAM. 1995. p. 234.

la imaginación y la innovación, como procesos que conducen a la transformación permanente del conocimiento.

La investigación permite conocer y revisar lo que existe en el conocimiento de una área determinada, detectar sus lagunas, señalar sus errores, resolver los problemas que aún no lo hayan sido, descubrir lo ignorado, difundir su conocimiento y enriquecer su acervo. Por lo tanto, la investigación puede servir como medio de enseñanza, como recurso didáctico educativo, como difusión de la ciencia y como mecanismo para conocer y resolver la problemática de la disciplina y de la sociedad.

La investigación es una posibilidad para acercarse al conocimiento científico, por lo que permite realizar diversas lecturas de la realidad, problematizar para ir más allá de lo establecido, superando lo aparente y aceptado, con el fin de entender, explicar, predecir y dar una posible solución al objeto de estudio. Sin embargo, su realización no debe ser mecánica; su fundamento se encontrará en la observación de la realidad y en la teoría, de manera que al conjuntarlas se realice la práctica científica.

Dice Luis Jiménez de Asúa ("La metodología docente del derecho y la misión de la universidad", en *Temas de Pedagogía Universitaria*. Argentina. 1957.): Hay que investigar en la universidad. Pero quienes tengan vocación de investigadores y conocimientos bastantes para la tarea. Cuando se encuentre un joven con vocación de sabio hay que guiarle, procurarle cuantos medios necesite y ponerle en camino de perfeccionarse en su altísima y noble tarea. Pero no falsificarla y decir que esta *investigando* un muchacho de primero o segundo curso de la carrera, porque copie -a veces con falta de ortografía- doce párrafos de tres libros escritos en castellano y al alcance de todos...⁸³

En respuesta, habría que señalar que la vocación por la investigación no es un acto espontáneo y que la detección de potenciales investigadores tendrá que hacerse en la propia investigación, mediante un proceso de inducción formativa. Incluso, concientemente puede decirse que no todo hombre inteligente es apto para realizar investigación científica y que la sola voluntad mostrada por una persona es insuficiente para hacer ciencia.

Para hacer investigación científica se requiere ser inteligente, tener voluntad para hacer las cosas, mostrar interés por la ciencia y tener una actitud adecuada. A éstas cualidades personales, debe agregarse que a nivel institucional se instrumenten las condiciones para que el trabajo productivo sea realizado. Un estudiante, a pesar de que sea el de más altos promedios en calificaciones, no siempre podrá ser investigador profesional, si carece de los criterios cualitativos mencionados y no se somete a un proceso de formación.

⁸³ *Apud.* BASCUÑAN Valdéz. *Op. Cit.* pp. 34-35.

El científico lo es no por la cantidad de conocimientos que posee, sino por el sentido de los problemas que estudia; es decir, por lo que no sabe y quiere saber, de donde se desprende que el sabio sabe que quiere saber cada vez más, formulando continuamente la pregunta ¿por qué? y dando respuestas tentativas (hipótesis) que luego someterá a comprobación. Desde luego, esto requiere un trabajo especializado que una persona común difícilmente puede realizar, pues su acervo de conocimientos es mínimo, al igual que sus necesidades de saber.

En el trabajo del científico, incluso, se realizan una serie de operaciones intelectuales que al concluir la investigación son desechadas, por ser útil sólo una parte de ellas de acuerdo a los fines perseguidos. Por ello, es necesario que el investigador detecte y formule problemas viables de realización y con opción de ofrecer respuestas, precisando qué requiere, cómo puede llegar a ello, para qué lo quiere y, finalmente, cuál es su impacto social.

Nuevamente, salta a la vista la necesidad de vincular la teoría con la realidad dentro del investigador, para que sean contrastadas a partir de seleccionar el método adecuado al objeto de estudio y a la concepción teórica seleccionada, así como recurriendo al uso de técnicas de investigación.

Para formar adecuadamente al investigador jurídico, se debe salir del aula para adentrarse en las condiciones sociales y en los diversos recintos informativos, así como hacer uso de los medios de acopio de información que estén al alcance.

Sin embargo, resulta importante hacer una advertencia: no debe confundirse la actividad que realicen los investigadores en formación con la ejecutada por los que tienen experiencia y han sido formados. No obstante, siempre debe existir una tendencia hacia la formación completa, integral, rigorista, aspirando a desarrollar la curiosidad intelectual, la imaginación, el espíritu de iniciativa, la flexibilidad, la tenacidad, el espíritu crítico, y muchas otras virtudes que se atribuyen por lo general a la práctica de la investigación.⁸⁴

El investigador del Derecho debe aprender a vencer el miedo ante lo desconocido preparándose para enfrentarlo, saliendo del analfabetismo profesional y científico, así como de la superstición como fuente de "conocimiento", allegándose los recursos y los medios para tener confianza en la ciencia y en sus posibilidades para acercarse a ella e innovarla, contribuyendo al cambio de las estructuras en que se sustenta la sociedad.

⁸⁴ Vid. KOURGANOFF. *Op. Cit.* pp. 169, 170 y 194; MEDAWAR. *Op. Cit.* p. 143; ARIAS Galicia. *Op. Cit.* p. 21; BASCUÑAN Valdéz. *Op. Cit.* pp. 34-35, 82 y 88; BADENES Gasset, Ramón. *Metodología del Derecho*. Barcelona. España. Ed. Bosch. 1959. pp. 421 y 424; SORIANO Peña, Reinalda. "La investigación como modo de vida universitario", en *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM, No. 13, junio, 1996). pp. 12 y 13; DIETERLEN Struck, Paulette. "El posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras", en SANCHEZ Puentes. *Op. Cit.* pp. 47-48; GRAWITZ. *Op. Cit. Tomo I.* p. 88; GRAMSCI, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México. Juan Pablos Editor. 1975. p. 150; y, MARTINEZ Pichardo, José. *La docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, Méx. UAEM-Cuadernos de Investigación No. 13. 1985. p. 161.

7.6.1 Situación actual

La investigación, al igual que muchas otras tareas humanas, requiere de renovarse e incrementar continuamente sus cuadros, ya que de lo contrario se extinguiría. No obstante, se debe reconocer que en el país los recursos económicos aplicados a este rubro son seriamente insuficientes, lo que afecta su organización, calidad, relevancia y aprovechamiento.

Esta situación contribuye a que en las escuelas, facultades, centros e institutos, se encuentren habilitados como investigadores personas que no lo son, puesto que no han sido formados como tales y, en el mejor de los casos, se han desempeñado como docentes y, como ocurre algunas veces, se les premia con la designación.

Además, existe poco interés entre los juristas para dedicarse y tratar de aspectos metodológicos (como podrá verse en las referencias bibliográficas de este trabajo), debiendo recurrirse a las obras de otras ciencias sociales y seguir un proceso autoformativo.

Ante esta cruda realidad, resulta necesario buscar y encontrar estrategias que despierten el interés en los estudiantes por la investigación, ya que ésto representa un punto complejo. Es claro advertir que con cursos aislados de metodología o de técnicas de investigación no será posible formar a prospectos de investigador. Esto lleva a pensar que sin dejar de atender los aspectos profesionalizantes y disciplinarios, también deben enfocarse los planes de estudio hacia la formación de investigadores, incluyendo intereses, habilidades, aptitudes y actitudes para emprender la búsqueda de la verdad, de la conformación y estructuración del conocimiento y para realizar el trabajo científico.

La actividad de investigación debe hacerse atractiva para el investigador y para el estudiante, puesto que, como dice Molina Piñeiro: "... los estudiantes más preparados en lo académico o con mayores ambiciones económicas consideran a los estudios de posgrado como un canal de movilidad social vertical ascendente, por lo que poco interés tienen en convertirse en profesores o investigadores de carrera".⁸⁵

Los profesores-investigadores deben infundir en los alumnos el espíritu de investigación, el que deberá incrementarse conforme se avance en niveles académicos hasta llegar al doctorado, en que se debe realizar investigación original. Sin embargo, como dice Jorge Madrazo: "... en el posgrado (...). La preparación que reciben los estudiantes para poder realizar investigación original es absolutamente insuficiente y esto se traduce en que, en la actualidad, sólo por excepción los egresados de nuestro doctorado estén realizando la investigación profesional que se hace en México".⁸⁶

⁸⁵ MOLINA Piñeiro, Luis J. "Docencia e investigación en el Posgrado de la Facultad de Derecho", en *Omnia. Revista General de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. (junio, 1988). p. 48.

⁸⁶ *Vid.* Prólogo de la obra citada de Lara Saéñz. p. 7.

Panorama real y pesimista es el observado por Madrazo; sin embargo, parece que el cambio en los planes de estudio del posgrado, basados en la tutoría académica, permiten vislumbrar otra situación a futuro, ya que el trabajo individualizado con los estudiantes impide el alejamiento de éstos de los recintos universitarios, al estar obligados a presentar periódicamente avances del trabajo de investigación que se está realizando con el fin de ser retroalimentado por el tutor quien, reglamentariamente, debe ser un investigador activo que guíe la capacitación y las actividades del investigador en formación.

Una situación que debe analizarse es que el posgrado en Derecho funciona con un cuerpo de tutores contratados por horas, y algunos no mantienen relación laboral con la institución, lo que dificulta la relación interpersonal con los estudiantes y se interpone como obstáculo para el avance de la ciencia jurídica. A la fecha, dice Zolezzi Ibárcena:

...los trabajos de investigación han sido más bien obras de doctrina, consistiendo esta en sus versiones más modestas en la sistematización, comentario o exégesis de la ley, o en un análisis exhaustivo de las instituciones legales, con el auxilio de conceptos filosóficos y los métodos de comparación, en sus empresas más ambiciosas...

Mucha de ella [la investigación] (...) es obra sin ninguna trascendencia para el orden jurídico; se trata de trabajos artesanales o preciosistas que comentan una doctrina o ley, recomiendan una reordenación de los artículos de un código o un mejoramiento de su redacción o sistemática, especulan sobre procedimientos o instituciones manidas.⁸⁷

A estos señalamientos se agregan otros que, en el mismo sentido, formula Ponce de León, quien indica lo siguiente:

No existe diseño general de investigación jurídica; las investigaciones se realizan en forma desarticulada.

Son contados los esfuerzos sistemáticos de investigación jurídica; la ausencia de un plan general de investigación jurídica sustentado en las necesidades apremiantes de Justicia y Seguridad jurídica ha generado la *dispersión de esfuerzos e inaplicabilidad de resultados por el divorcio que aún se mantiene entre las instituciones*.⁸⁸

Kaplan, por su parte, señala:

...La burocracia tiende a rechazar toda actividad que no autorice o promueva y que implique: crítica, investigación, debate abierto y público, control colectivo, como amenazas y delitos contra lo que ella considera

⁸⁷ Op. Cit. pp. 93-94.

⁸⁸ Op. Cit. p. 7.

sagrado. Odia instintivamente a todo intelectual crítico e independiente, a todo saber científicamente fundado, y se inclina a considerar la ciencia como irrelevante, vacía de contenido o peligrosa.⁸⁹

Dentro de este contexto, más político que académico, se desenvuelve la formación de investigadores y la propia investigación en el campo jurídico. Es claro que la presencia de lo político en lo académico es normal, lo que es irregular es que las decisiones que deben normar a lo académico sean rebasadas por los criterios políticos y administrativos, lo que desvirtúa la esencia del trabajo científico al imponerle condicionamientos culturales y sociales. Las investigaciones son, incluso, aprobadas solamente porque responden a criterios burocrático-administrativos que formulan los funcionarios y porque son de interés para las élites que conforman la administración.

Los proyectos de investigación presentados por los estudiantes para optar por el título o grado correspondiente, carecen de un mínimo esquema analítico y son aprobados para posteriormente, durante su desarrollo o al presentar el examen ante un sínodo, se les hagan ver errores desde su concepción, en el proceso de elaboración y forma de abordarlos, hasta llegar a argumentar que no tienen valor científico, lo que es traumatizante para el aspirante a la obtención del dictamen.

Se presenta el caso de que una tesis sea evaluada aprobatoriamente, dependiendo de la persona que fungió como tutor o asesor, y no por la calidad del trabajo elaborado.

Esta situación también debe modificarse, de manera que un proyecto de investigación sin viabilidad, sin aportaciones, con errores en la concepción y carente de metodología, sea detenido hasta en tanto se suplan sus deficiencias y, una vez logrado esto, los trabajos adquieran un alto nivel de calidad y, consecuentemente, la investigación realizada aporte elementos para el desarrollo de la ciencia jurídica.

Lo expuesto respecto a la investigación y la formación de investigadores cobra aquí singular importancia. La mayoría, si no es que todos, los señalamientos anotados son aplicables al área del Derecho. Por ejemplo, Molina Piñeiro dice lo siguiente:

La separación de profesores e investigadores en el área jurídica.

Esta separación se da desde los requisitos jurídicos académicos que se exigen para el ingreso y promoción, hasta el lugar y la forma en que se realizan las labores para las que fueron contratados. Los institutos de investigación se organizan y funcionan fuera de las facultades; pertenecen a estructuras académicas y administrativas que trabajan separadas y se presentan en algunos casos unas frente a otras.

⁸⁹ *Op. Cit.* p. 49.

Esta separación dificulta un programa institucional que vincule las actividades de la plantilla de profesores con posgrado con las de investigación, con mayor razón la de los estudiantes. Por lo que un número de docentes y estudiantes de posgrado que investigan lo hacen por mutuo propio y sin recursos institucionales; y los contactos con instituciones de investigación jurídica son esporádicos, circunstanciales y en muchos casos personales.⁹⁰

Este aislamiento es otro de los considerados obstáculos para el adecuado desarrollo de la ciencia jurídica. Sin embargo, debe reconocerse que en la conformación del modelo del plan de estudios que entrará en vigor a partir de febrero de 1999 en la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha constituido un grupo de trabajo integrado por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, el Instituto de Investigaciones Jurídicas y la Escuela de Derecho de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Campus Acatlán y Aragón, lo que permite esperar que la participación sea no sólo para generar el modelo, sino también para su estructuración y funcionalidad operativa.

Si a esta conjunción intrainstitucional se acompaña una mayor proporción de asignaturas de índole metodológica en los planes de estudio de licenciatura y posgrado, si se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas asignaturas y se fortalece la infraestructura material y humana, se estará en condición de formar mejores recursos humanos y podrá superarse la situación actual en que "...muchos de nuestros jóvenes y talentosos investigadores acaban por dedicarse a la administración. A eso yo le llamo algo peor que la fuga de cerebros, es el estrangulamiento de cerebros; no hay en México una manera de dedicarse en forma profesional decorosa y eficiente a la investigación compatible con el tipo de medio que vivimos..."⁹¹

Sin embargo, no solamente se presenta este caso, hay otros más extremos, en los que el egresado y formado como investigador abandona en absoluto cualquier relación con el campo profesional, docente y de investigación para dedicarse a otros menesteres.

Para concluir este apartado, debe señalarse la necesidad de vincular la investigación con la docencia y la docencia con la investigación, como medios alternativos para realizar investigación científica y formar investigadores, enfatizando en la necesidad de un enfoque interdisciplinario y en la de crear y fortificar la infraestructura respectiva.

⁹⁰ *Op. Cit.* p. 48.

⁹¹ GARCIA-Colín Scherer. *Op. Cit.* p. 136.

7.6.2 Perspectivas

La discusión científica.

En el planteamiento de los problemas histórico-críticos no es conveniente concebir la discusión científica como un proceso judicial donde frente al acusado hay un fiscal, quien, por imperativo de su cargo, debe mostrar que el acusado es el culpable, pedir que le sea impuesta una pena y, por consecuencia, mientras esta dure, excluirle de la sociedad. En la discusión científica, puesto que se supone que el interés está en la investigación de la verdad y en el progreso de la ciencia, se manifiesta más 'avanzado' quien se sitúa en la postura de considerar que el adversario puede exponer una necesidad que deba ser incorporada, aún con ciertas limitaciones, al ordenamiento de ideas. Comprender y valorar realísticamente posiciones y razonamientos del contendiente -y en ocasiones es antagónico todo pensamiento pasado- significa haberse liberado de la limitación del ciego fanatismo ideológico, haberse colocado en un punto de vista crítico, único fecundo en la investigación científica.⁹²

En este apartado se señalarán algunas de las propuestas que, a nuestro juicio, deberán implementarse respecto a la temática expuesta en el capítulo.

- Para fortalecer a la ciencia, debe partirse de que esta es dinámica e inacabada, puesto que se basa en la realidad y esta debe someterse al análisis continuo para su transformación.
- El científico debe estar consciente de que frente a él hay un mundo mejor y distinto al actual, y que su deber es contribuir a lograrlo mediante la búsqueda de la verdad.
- La investigación, como camino para llegar al conocimiento de la verdad, debe concebirse como un proceso social, creativo, imaginativo y comprometido con la sociedad, la cual requiere de cuadros calificados formados en un ambiente de libertad para la producción científica y cultural.

⁹² GRAMSCI, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México. Grijalbo. 1967. p. 85.

- Las universidades, sobre todo las públicas, deben formar recursos humanos acordes a las necesidades del conocimiento y del desarrollo nacional e internacional.
- Se requiere abrir un programa de formación y reclutamiento de investigadores de alto nivel en todos los sectores de la sociedad, lo que incluye la repatriación de los que se desenvuelven en el extranjero.
- Los estudios de posgrado deben fortalecerse y crearse nuevos programas en todo el territorio nacional.
- La vinculación investigación-docencia es una necesidad apremiante, de manera que se fortalezcan el quehacer indagatorio y el claustro de investigadores.
- La formación de investigadores debe recaer, principalmente, en investigadores-docentes que funjan como tutores de un máximo de 5 estudiantes quiénes, al concluir su formación, deberán ser formadores multiplicadores.
- Par cubrir los techos financieros de los proyectos de investigación deben buscarse fuentes alternas de financiamiento.
- El proceso de investigación debe fundamentarse teórica y metodológicamente, sin dejar de lado que también participan la personalidad del investigador, su curiosidad, sus gustos personales, su sistema de valores, su imaginación, su espíritu crítico y el ambiente en que desarrolle su tarea.
- En la formación del estudiante como investigador deben abrirse y explorarse nuevas concepciones pedagógicas y didácticas que lo induzcan a lo activo y a lo crítico, a la vez que le auxilien para desarrollar sus habilidades, hábitos, destrezas y actitudes.
- En los planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado, principalmente en este, es necesario introducir al menos una asignatura que fortalezca el eje metodológico, en todos los semestres.
- Los alumnos de licenciatura y posgrado deben participar, con las restricciones correspondientes, en proyectos que esté realizando un investigador profesional, además de visitar periódicamente los lugares en que éstos realicen su actividad.
- El sistema de tutorías deberá fortalecerse.
- La tutoría debe ser formativa, pero también desalentadora de aquellos prospectos que no reúnan un perfil determinado, puesto que no todos los egresados universitarios podrán dedicarse a la investigación ni a la docencia.

- Se requiere detectar áreas prioritarias para realizar investigación y, a partir de ellas, formular los planes, las líneas, los programas y los proyectos respectivos.
- La investigación jurídica, como cualquier otra, requiere de quienes la realicen que estén capacitados, sean perseverantes y estén convencidos de que su trabajo contribuirá al desarrollo de su ciencia.
- Los investigadores en formación y los consumados, deben estar conscientes que a investigar se aprende investigando en su propio campo de desarrollo o en uno afín.
- Los investigadores del Derecho requieren una amplia formación teórico-metodológica y disciplinaria, que los habilite para confrontar a la realidad.
- Es urgente definir líneas de trabajo como ejes formativos que deben ser atendidos mediante comités tutoriales y tutores-investigadores individuales, con capacidad para generar una cultura disciplinaria y de investigación jurídica.
- La investigación debe instrumentarse mediante talleres operativos que consideren desde la inducción hasta la presentación y publicación de resultados, pasando por el diseño de investigación, la recolección y procesamiento de información, el análisis e interpretación de resultados y la redacción.
- Los propios investigadores en activo deben actualizarse permanentemente, mediante la asistencia a eventos académicos formativos e informativos donde puedan confrontar su experiencia con grupos de pares.
- Para la selección de problemas de investigación, es necesario partir de la observación y teorización, de manera que se contribuya a la resolución de problemática tanto del conocimiento como del acontecer social. Investigar es resolver problemas, no leer mucho.
- El estudiante, desde sus inicios en la educación superior, debe conocer la estructura lógica del método científico y su utilización en la solución de problemas reales, por lo que necesita precisar los propósitos del estudio, lo que servirá para unificar criterios e ideas sobre el proyecto y su abordaje.
- Los proyectos de investigación deben ser creativos, originales y acordes con las necesidades nacionales, pero también de interés para el investigador.
- Todos los trabajos de investigación deben estar basados en la crítica, así como en la planeación y proyección de carácter general y específico. Por ello, es recomendable iniciar conociendo el estado del conocimiento de la problemática

seleccionada, lo que redundará en la precisión del diseño, la calidad del producto terminal y en la dosificación racionalizada de esfuerzos.

- Debe darse preferencia al trabajo grupal e interdisciplinario, sin desconocer los aportes valiosos del trabajo individual.
- La publicación de la investigación es indispensable para abrir espacios de divulgación, intercambio y retroalimentación de los trabajos realizados con personas de la propia área de conocimiento o de otras afines; así como para contribuir a la conformación del marco teórico de referencia de la problemática estudiada, el que se pone a disposición de la sociedad, socializándolo.
- Una buena redacción de los trabajos a publicar es un requisito indispensable, puesto que estos son el enlace entre el pensamiento, el trabajo científico y la realidad social, haciendo uso del lenguaje escrito. Si la comunicación de la investigación no es adecuada, esta pierde valor social.
- La infraestructura física y de recursos materiales debe fortalecerse tanto en las escuelas, facultades, centros o institutos donde se realice investigación jurídica, aunado a proporcionar mejores condiciones de trabajo a los investigadores.
- Conviene estudiar la pertinencia de abrir espacios de investigación internacionales, con objeto de brindar respuestas jurídicas a los problemas derivados de la globalización económica, política y académica.
- La investigación en general, y la jurídica en particular, requiere de mayores recursos, por lo que debe abogarse porque sea destinado un mayor porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) a esta actividad.

Para concluir con el apartado y el capítulo, se citan las siguientes palabras de Lorenzo Zolezzi Ibárcena, por ser significativas:

El interés por la investigación tendrá que surgir cuando dentro y fuera de la Universidad se reconozca la utilidad de la investigación y se haga investigación. Cuando los alumnos sepan que pueden trabajar en proyectos de investigación y que al hacerlo no estarán perdiendo su tiempo. Claro que para que la investigación sea conocida y reconocida hay que empezar por algunos proyectos. Y aquí radica justamente la responsabilidad de las escuelas de derecho, la responsabilidad de empezar. Pero dado que las escuelas de derecho suelen ser bastiones importantes de los representantes de la profesión que menos entienden la utilidad de una investigación que confronte el dato jurídico con el social, debería empezarse por proyectos de significación profesional.⁹³

⁹³ *Op. Cit.* p. 184.

Capítulo 8

ESTUDIO DE CASO. LOS PLANES
DE ESTUDIO DEL POSGRADO EN
DERECHO DE LA UNAM Y LA
UAEM

Dentro de este capítulo se abordarán aspectos relacionados con los planes de estudio que se imparten en los programas de posgrado. Sin embargo, de acuerdo con la idea que expresa el título del capítulo, conviene iniciar con una explicación acerca de qué es el estudio de caso, antes de desarrollar los puntos correspondientes.

Los estudios de caso permiten obtener información especial sobre la orientación teórica y empírica para recolectar datos masivos en forma planeada, determinando los instrumentos metodológicos aplicables al objeto de estudio para, enseguida, proceder a su cuantificación. Se trata de un sondeo científico detallado de casos particulares, típicos, de los fenómenos en estudio, como condición para proceder a la recaudación masiva de datos unívocamente orientada.

Ofrecen los primeros indicios y conocimientos sobre las posibles causas y conexiones entre fenómenos y procesos que se van a investigar para fundamentar las hipótesis formuladas, por formular o por comprobar procediendo, de ser necesario, a su reformulación completándolas y precisándolas.

Al hacer el estudio de casos particulares, pueden ilustrarse determinados detalles o aspectos de los enunciados generales obtenidos mediante los instrumentos de recolección masiva de datos, señalando el desarrollo y los nexos que guardan entre sí las condiciones típicas del problema estudiado, llamando la atención sobre algunos aspectos del comportamiento del problema analizado y contribuyendo para que quiénes ostentan la dirección institucional fundamenten la toma de decisiones.

El objetivo primordial del estudio de caso, aún cuando parte de la obtención de datos, no lo constituye la captación cuantitativa, sino la comprensión cualitativa de los fenómenos en estudio. Por ello, se tiende no a aspectos particulares de los procesos sociales, sino a la observación compleja y totalitaria del fenómeno, grupo o personas estudiadas. Por lo mismo, se emplea como complemento cooperativo con los recursos de recaudación pasiva de datos, tales como la entrevista, el cuestionario y la cédula de observación. Por un lado, sirve para preparar, evaluar y complementar la recaudación pasiva, ofreciendo información sobre los núcleos centrales de contenido o sobre las posibles causas y nexos sobre las condiciones propias de los hechos analizados. Por otro lado, la intención, los objetivos y el método del estudio de caso se determinan a través de los conocimientos y resultados de la recaudación masiva de datos.

Al considerar y obtener aspectos objetivos y subjetivos del fenómeno objeto de estudio, se permite que el estudio de caso represente a la parte estudiada como expresión de la totalidad, puesto que el caso estudiado se relaciona estrechamente con otros y con otras instituciones, lo que permite construir un panorama cada vez más global de la sociedad, por vía de la generalización que va de la parte hacia el todo.

El estudio de caso permite la aproximación a una realidad concreta que se conoce

poco, o una parte de dicha realidad, con objeto de comprender cualitativamente su dinámica interna. Su espectro puede abarcar el conjunto total de la realidad, o sólo una de sus partes, estudiando el contexto del que forma parte para conocerlo a través de los participantes que en él intervienen.

En resumen, puede decirse que el estudio de caso permite conocer el pasado y el presente de los fenómenos que se estudian, de manera que pueda desarrollarse y enriquecerse su estado actual, a la vez que se planea su futuro.¹

8.1 La Universidad Nacional Autónoma de México

Referirnos a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es tratar de la institución universitaria más grande del país y una de las más grandes de América Latina, tanto por su extensión física, la infraestructura educativa que posee, la diversidad de programas educativos ofrecidos, los recursos económicos con que cuenta, la población estudiantil que alberga, la plantilla de académicos que en ella prestan sus servicios, así como de personal administrativo, la producción de libros, periódicos y revistas de corte universitario y su contribución al desarrollo científico, entre otros factores.

Para caracterizar a esta Universidad, dice Arredondo Galván:

.... La UNAM comparte con la capital de la República, indudablemente, una situación de privilegio lo que le ha permitido en los hechos, una dimensión nacional al menos en tres sentidos: en el de cobertura de atención de la demanda de educación superior, en el de haber sido punto de referencia y en cierto modo modelo o paradigma para el desarrollo de la educación superior y en el de concentración de recursos humanos y materiales.

.....

...es la universidad más grande del país, la que tiene opciones más diversificadas, la más antigua y con mayor tradición, con un amplio desarrollo en la investigación y en la extensión cultural, con enormes recursos económicos y materiales. (...) constituye un poder, resultante de una acumulación de capital cultural y social, que tiene múltiples manifestaciones.

.....

En la situación actual, signada por la crisis económica, que afecta a

¹ FRIEDRICK, W. y M. Hennig. *El proceso de la investigación en las Ciencias Sociales*. Berlín, Alemania del Este. (s.p.i.). pp. 4, 5 y 6; y, HIRSCH Adler, Ana. *Investigación Superior. Universidad y formación de profesores*. 3ª ed. México. Trillas. 1990. p. 115.

la sociedad toda y que para las universidades representa una severa constricción de sus recursos económicos y, por consiguiente, restringe considerablemente sus posibilidades de desarrollo, se plantea a la UNAM el apremio de dar respuesta a su misión como universidad nacional. Esto implica la revisión de los esquemas de cooperación que la UNAM ha mantenido con las instituciones de educación superior y la adopción de nuevas actitudes y criterios que eviten la sensación de asistencialismo paternalista que con frecuencia experimentan los beneficiarios de sus servicios.

La UNAM ha puesto límites al crecimiento global de su matrícula en el nivel bachillerato y en el nivel de sus licenciaturas. Su crecimiento y desarrollo se enmarcan entonces en la investigación y en el posgrado, así como en las tareas de extensión cultural. Y es ahí precisamente, donde su contribución al sistema nacional de la educación superior puede ser más significativa, en el plano de la formación de recursos humanos de alto nivel para las actividades académicas y en el desarrollo de un sistema nacional de investigación de las universidades públicas, así como en el plano cultural de la sociedad en general.²

En el primer párrafo de la cita se señalan tres aspectos del papel que le compete cumplir a la Universidad Nacional; sin embargo, en el que se refiere a la cobertura de atención a la demanda, tanto en nivel medio superior como superior, es cuestionable pues, como el propio autor lo reconoce en el último párrafo, existe una política de restricción de la matrícula que deja fuera de toda posibilidad de ingreso a los aspirantes provenientes de la provincia y, aún, de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

En el segundo párrafo, se señala un aspecto sumamente interesante que debería analizarse en una investigación completa: el de que *la Universidad Nacional constituye un poder*, expresado en la acumulación de capital cultural y social. Punto-de vista controvertido pero, por nuestra parte, compartido, ya que la universidad pública en general esta destinada a establecer, con su hacer en torno del conocimiento, los pesos y contrapesos de la convivencia social, criticando, cuestionando, analizando y proponiendo elementos para que el Estado, la sociedad, la ciencia, el humanismo, la tecnología y la técnica coadyuven interactuando para lograr el bienestar común. Dentro del conjunto de instituciones sociales, por su naturaleza, por sus fines y por su tradición, solamente la Universidad cuenta con los elementos necesarios para llevar a cabo esa tarea reguladora, desempeñando el papel de poder que regula a los poderes legalmente establecidos.

² ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano. "El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario", en POZAS Horcasitas, Ricardo. *Universidad Nacional y Sociedad*. México. UNAM-CIIH-Porrúa. 1990. pp. 224, 225-226 y 234-235.

Del tercer párrafo, debe retomarse la cooperación que debe mantener la UNAM con las demás universidades y, de acuerdo completamente con el autor citado, romper el paternalismo buscando, en sentido contrario, impulsar y proyectar a las instituciones beneficiarias para que en corto plazo se desarrollen independientemente. Esto implica, principalmente, formar recursos humanos que sean captados por las universidades de proveniencia, además de que la formación en estos casos deberá orientarse a proyectos que se vinculen con la institución de la que provienen los sujetos en formación y no con los de la Universidad Nacional.

Por lo asentado en el cuarto párrafo de la cita, pareciera que la UNAM pretende cerrarse en los niveles medio superior y licenciatura, para centrarse en los posgrados y en la investigación, situación que no se comparte por parecer erróneo el planteamiento. Lo cierto, es que la tendencia nacional, a partir de 1984, ha sido la de reducir matrícula en bachillerato y licenciatura, para intentar acabar con los efectos negativos de la masificación vivida en la década de los setentas y en el inicio de la de los ochentas; sin embargo, en ningún momento se plantea la extinción de programas en dichos niveles. Lo relativo al interés en los posgrados y en la investigación, solamente refleja la tendencia nacional que expresa la necesidad de fortalecer estas dos áreas en las instituciones universitarias, como medida alternativa para tratar de salir de la crisis global en que se encuentra el país.

La UNAM, sin embargo, debe atender a múltiples factores que la hagan tomar un sendero adecuado para contribuir al desarrollo nacional, en lo científico, lo humanístico, lo político, lo económico y lo social.³

8.1.1 Semblanza histórica

El nacimiento de la Universidad en México se da el 21 de septiembre de 1581, mediante Cédula expedida en Toro por el Emperador Carlos V, en la que se ordena el establecimiento, en la Ciudad de México, de un '*estudio e universidad de todas ciencias*'.⁴

La llamada Pontificia Universidad de México, en su devenir histórico, atravesó por varias etapas asociadas al vaivén político, ya que los grupos en el poder buscaban encontrar bastiones en la universidad para fortalecer su hegemonía y, cuando veían que no era así, optaban por cerrarla o abrirla, según conviniera a sus intereses. Además, frecuentemente se aducían razones de tipo académico y organizativo para proceder, según la mala reputación social que guardaban los estudiantes y egresados, a las frecuentes clausuras.⁵

³ Vid. BEJAR Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Bringas. *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México. UNAM-Porrúa. 1996; MORENO, Rafael. *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*. México. UNAM. 1990; POZAS Horcasitas. *Op. Cit.*; y, RUIZ Massieu, Mario. *El cambio en la universidad*. 2ª ed. México. UNAM. 1997. p. 25.

⁴ MENDIETA y Nuñez, Lucio. *Historia de la Facultad de Derecho*. 2ª ed. México. UNAM. 1997. p. 25.

⁵ Vid. MELGAR Adalid, Mario. "El derecho para la educación", en *A cien años de la muerte de Vallarta*. México. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. 1994. p. 149; MARTINEZ Pichardo, José. *La docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del*

Dentro del marco político conflictivo del siglo XIX, suceden algunos eventos importantes para la vida de la Universidad Nacional que se conoce ahora. Por ejemplo, en 1867 es creada la Escuela Nacional Preparatoria.

Es en 1910 cuando se presenta la iniciativa para la fundación de la Universidad Nacional de México, el 26 de abril, con la idea de separar a la educación superior del ámbito del Estado y del gobierno. La iniciativa fue aprobada como Ley el 26 de mayo del mismo año, y en ella se aludía a la autonomía universitaria, según González del Rivero, en los siguientes términos:

1. Gobierno. A cargo efectivamente de un rector y de un Consejo Universitario constituido en su mayoría por elementos de la propia Universidad, con esferas propias de competencia. Se toleraría el control del Secretario de Instrucción Pública y de las autoridades hacendarias.
2. Escuelas universitarias. Tendría plena autoridad administrativa sobre las mismas y facultades para fundar nuevas escuelas y dependencias con sus propios recursos.
3. Planes de estudio. Tendría facultad de proponer reformas y proponer programas parciales, así como métodos, divisiones del trabajo y pruebas de aprovechamiento. La decisión final sobre tales cuestiones correspondería a la Secretaría de Instrucción Pública.
4. Profesorado. Correspondería la facultad de iniciar o proponer el nombramiento del mismo, mediante la designación de ternas que propusiese el Ejecutivo.
5. Personalidad jurídica. Lo que diferenciaba y distinguía a la institución del Estado mismo, aunque conservaba su naturaleza pública por desempeñar una función delegada del mismo Estado, como lo es la educación superior.
6. Patrimonio propio. Igualmente diferenciado del estrictamente estatal, destinado para la cumplimentación de sus fines y con el disfrute de las capacidades necesarias para adquirir y disponer de sus bienes.

La Universidad Nacional de México nació dependiente del Estado, pues en sus aspectos generales estaba supeditada directamente a éste, lo cual se explica dentro del contexto histórico de centralización del poder. Al estar supeditada al ministerio del ramo, el gobierno podía intervenir fácilmente en caso de que la institución se desviase de la línea de educación nacional.

Por otra parte, dadas las circunstancias, era más factible obtener una universidad gubernamental que una universidad autónoma.

El decreto constitutivo prescribió en su artículo 1º que:

Se constituye con el nombre "Universidad Nacional de México" un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional.

Dicha Universidad, según el artículo 2º:

Quedará constituida por la reunión de las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la Arquitectura) y de Altos Estudios. El gobierno federal podrá poner bajo la dependencia de la Universidad otros institutos superiores, y dependerán también de la misma los que esta funde en sus recursos propios, previa aprobación del Ejecutivo o aquellos cuya incorporación acepte, mediante los requisitos especificados en los reglamentos.

De acuerdo con el artículo 3º, la Universidad será una dependencia del Poder Ejecutivo Federal:

El Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, será el Jefe de la Universidad; el gobierno de esta quedará, además, a cargo de un rector y un Consejo Universitario.

El artículo 4º agregaba:

El rector de la Universidad será nombrado por el Presidente de la República; durará en su cargo tres años, pero podrá renovarse su nombramiento por uno o varios trienios. Disfrutará el sueldo que le asignen los presupuestos; será sustituido en sus faltas temporales por el decano de los directores de las escuelas universitarias, y su cargo será incompatible con el de director o profesor de cualquiera de éstas.

.....

El artículo 9º, determinó lo siguiente con relación al patrimonio universitario:

La Universidad Nacional de México queda constituida desde la fecha de su inauguración, en persona jurídica capacitada para adquirir bienes de cualquier género que sean, con tal de dedicarlos al objeto de la institución en los términos prescritos por el artículo 27 del Pacto Federal. Tendrá, asimismo, todas las capacidades no prohibidas terminantemente por las leyes.

En este artículo y en el 10º, se deja abierta la posibilidad de llegar, en un momento dado, a un desenvolvimiento libre por el hecho de tener personalidad jurídica y patrimonio propio. Esto refleja las ideas de transición progresiva anotados por Sierra.⁶

Según el artículo 10º:

La Universidad contará con dos especies de fondos: los que el Gobierno Federal ponga a su disposición en los términos que señalen los presupuestos o leyes especiales, y los que adquiera por cualquier otro medio; estos últimos llegarán a tener este carácter en los casos que así lo prevengan las leyes.

En otras partes se indica que los planes de estudio y los nombramientos de profesores deberían ser aprobados por el Ministro de Instrucción Pública. También se ordena que para erogaciones superiores a los diez mil pesos o de cinco mil en partidas periódicas, se requeriría la aprobación del Ejecutivo. De esta forma, la institución quedaba sujeta a las discusiones de los representantes del Estado, tanto en los aspectos académicos como en el financiero.⁷

La Universidad Nacional de México entró en funciones el 22 de septiembre de 1910, marcando el inicio de la universidad contemporánea. Su matrícula estaba integrada por 1969 estudiantes y 380 integrantes del personal docente (238 profesores y 142 ayudantes), con el Lic. Joaquín Eguía Lis como primer rector, quien ocupó el cargo del 23 de septiembre de 1910 al 23 de septiembre de 1913.

El 14 de mayo de 1914 Victoriano Huerta expide una Ley Orgánica de la Universidad, en la que se retoman en general los postulados de la Ley Constitutiva de 1910. El 30 de septiembre del mismo año, ante la caída de Huerta, Venustiano Carranza emite un decreto por medio del cual se derogan los artículos 3, 5, 6, 7, 8, 11 y 12 de la Ley Constitutiva de la Universidad, con objeto de facilitar la obtención de la autonomía universitaria. Con esta medida, transcurre un lapso de espera que nos lleva a 1929, momento en que Emilio Portes Gil, quien fungía como Presidente Provisional de la República, investido de facultades extraordinarias, dio a conocer la Ley que otorgaba autonomía a la Universidad Nacional de México, la que en lo sucesivo se

⁶ Justo Sierra es quien elabora el discurso de la iniciativa para la fundación de la Universidad Nacional de México.

⁷ Vid. GONZALEZ del Rivero, Bertha Elena. *La autonomía universitaria y sus implicaciones laborales 1929-1933*. México. UNAM. 1989. pp. 28-31, en la que la autora cita los siguientes trabajos: GONZALEZ Oropeza, Manuel. "Antecedentes Jurídicos de la autonomía universitaria", en *Deslinde. Cuadernos de Cultura Política Universitaria. No 111*. UNAM. México. pp. 11-12; MOLINAR Horcasitas, Juan Francisco. *La autonomía universitaria de 1929*. UNAM-FCPyS. México. 1981. p. 55; YAÑEZ, Agustín (Compilador). *Obras Completas de Justo Sierra. T. VIII. "Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México"*. UNAM. México. 1948; y, GARCIA Stahl, Consuelo. *Síntesis histórica de la Universidad de México*. UNAM. México. 1978. pp. 137-138.

denominaría Universidad Nacional Autónoma de México, a partir del 10 de junio de ese año.

A partir del reconocimiento jurídico de la autonomía universitaria, la UNAM dejó de depender de la Secretaría de Educación Pública y obtuvo el carácter de institución descentralizada. En la Ley Orgánica de 1929, se expresaba que la Universidad tenía que responder a los fines del Estado prestando el servicio público de educación destinado a satisfacer necesidades sociales, y que estaba sujeta a un régimen de derecho público.⁸

Sin embargo, en varias instancias la Universidad seguía considerándose como una institución de Estado, puesto que el ente estatal delegaba funciones en esta y recurría a actos de supervisión. Al respecto, expresa Pinto Mazal:

... la ley de 1929 daba al Presidente de la República amplios poderes de veto sobre las resoluciones del Consejo Universitario, en materia de admisión de alumnos, de revalidación de estudios, de reglamentos universitarios, etc. En esta forma, la Universidad estaba obligada a enviar al Jefe del Ejecutivo todas las resoluciones del Consejo. En caso de que en un plazo de 30 días el Presidente no opusiera su veto, los acuerdos entraban en vigor automáticamente.

Podemos decir que en 1929 la autonomía universitaria no era completa, ya que la Ley de 1929 limitaba y circunscribía a la Universidad a una estructura y a una organización rígida, la cual sólo podía ser modificada por el Poder Legislativo y no por la Universidad internamente. La Ley establecía en forma muy precisa cuáles eran las atribuciones del Consejo, como debería estar integrado, qué requisitos debían llenar los consejeros, cuáles eran los procedimientos de elección de autoridades, cómo estaban integradas las comisiones, etc. Además (...), el Presidente de la República tenía derecho de veto sobre las resoluciones del Consejo y el Rector era nombrado de una terna por el Ejecutivo.⁹

Por las condiciones señaladas, los autores citados señalan que es hasta 1933 cuando la Universidad Autónoma de México obtiene su verdadera autonomía, puesto que es a partir del 19 de octubre de ese año, fecha en que se promulga la nueva Ley Orgánica, cuando la misma institución puede dictar sus propias normas, organizarse internamente y nombrar a sus autoridades en la forma en que ella misma lo determine. Ahora, tanto el rector como los directores de las escuelas serían nombrados por el Consejo Universitario y los miembros de este por el voto directo de profesores y estudiantes. En consecuencia, quedó reconocida como autoridad máxima de la Universidad el Consejo Universitario, y

⁸ Vid. *Ibid.*, pp. 12, 50 y 56; MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.* pp. 185, 186 y 187; y ARREDONDO Galván. *Op. Cit.* p. 235.

⁹ PINTO Mazal, Jorge. *El Consejo Universitario. Universidad Nacional Autónoma de México*. México. UNAM. 1973. pp. 7 y 9.

como base de su elección un sistema democrático.

Sin embargo, un hecho sobresaliente se encuentra en la Ley Orgánica de 1933: retira a la institución el carácter de nacional en su denominación, llamándola Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México.

Posteriormente el 14 de junio de 1934, se dicta el primer Estatuto de la Universidad, en el que se enfatiza sobre la libertad de cátedra como un principio que debe de regir la vida universitaria. Más adelante, con objeto de regular la vida institucional, se han dictado nuevos estatutos el 25 de junio de 1936 y el 19 de diciembre de 1938, los cuáles tienen como referente directo a la Ley Orgánica de 1933.

El 6 de enero de 1945 se promulgó una nueva Ley Orgánica, en la que se retoma la condición de Nacional, y el 12 de marzo del mismo año entra en vigor el nuevo Estatuto Universitario, con la idea de organizar y estructurar en forma diferente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Ambos documentos continúan vigentes, aun cuando han sufrido modificaciones, hasta nuestros días.¹⁰

La instalación física de la actual Ciudad Universitaria fue inaugurada entre 1953 y 1954, iniciando inmediatamente sus labores. Dice Artigas:

Quando se proyectó la Ciudad Universitaria había 20,000 estudiantes en sus aulas, cuyo cupo se calculaba para 30,000; es decir, un 50 por ciento más, que se pensaba en aquel momento más que suficiente según la experiencia de entonces. Sin embargo, la demanda de estudios superiores creció de manera acelerada y entre 1966 y 1970 la población ascendió a 60,000. En 1984 se manejaba una cifra de 300,000 integrantes de la comunidad universitaria. Milena Covo, por su parte señala los siguientes datos:

POBLACION ESTUDIANTIL UNAM 1950-1985.

AÑO	Población total	% aumento	Escuelas y facultades	% aumento	Bachillerato	% aumento
1950	24 929	--	18 146	--	6 783	--
1955	37 094	+ 49	25 075	+ 38	12 019	+ 77
1960	59 970	+ 68	39 471	+ 57	19 492	+ 62
1965	74 900	+ 67	48 468	+ 23	25 883	+ 30
1970	106 718	+ 43	66 238	+ 37	39 943	+ 57
1975	222 982	+ 109	111 632	+ 68	113 350	+ 179
1980	294 542	+ 32	150 720	+ 35	143 814	+ 29
1985	256 693	- 13	137 300	- 10	119 393	- 17

¹⁰ Vid. OSBORN II, Thomas N. *La educación superior en México. Historia, crecimiento y problemas en una industria dividida*. México. FCE. 1987. p. 44; PINTO Mazal. *Op. Cit.* pp. 9, 10, 14, 17 y 18; ARREDONDO Galván. *Op. Cit.* p. 236; MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.* pp. 187 y 202; y, GONZALEZ del Rivero. *Op. Cit.* pp. 64, 65 y 81.

De los datos que anteceden¹¹ se desprende que de 1950 a 1980 la población estudiantil global ha crecido en forma significativa y más o menos sostenida, excepto en el quinquenio 1970- 1975 en que se logra poco más de la duplicación de la matrícula. En lo particular, se observa un crecimiento diferenciado en cada quinquenio en escuelas y facultades, resaltando dos períodos 1955-1960 y 1970-1975 en el que el incremento es mayor. Con relación al bachillerato, se observan varias cosas: la primera, es que en 1955 su población era menor que la de facultades y escuelas, lo que se sostiene hasta 1975 en que los datos se invierten y es menor en el nivel superior, lo que se explica por representar el nivel medio superior un crecimiento más acelerado que en 1975 alcanza su techo histórico.

Respecto a 1985, se observa un decremento en la inscripción global y, consecuentemente, en el nivel superior y en el bachillerato, siendo un poco más sensible en el segundo.

Para 1986 se tiene una población de 273,237 alumnos atendidos en los niveles de bachillerato, técnico, licenciatura y posgrado. El bachillerato comprende dos sistemas diferenciados: el de la Escuela Nacional Preparatoria y el del Colegio de Ciencias y Humanidades. El primero lo conforman nueve planteles y, el segundo, cinco. Además, en 1986 la educación superior en la UNAM era atendida por ocho escuelas y catorce facultades, que en conjunto imparten sesenta y tres carreras en el nivel licenciatura, mientras que el abanico de opciones en posgrado son variadas en cada facultad con un total acumulado de 86 especializaciones, 109 maestrías y 51 doctorados. En el nivel técnico, se imparten estudios de Enfermería y Música.

A partir de 1974 se crea un Programa de Descentralización, por medio del cual se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), Cuautitlán, Acatlán e Iztacala en 1975 y Aragón y Zaragoza en 1976, que en conjunto atienden casi al 50% de la población escolar de la UNAM.¹²

La Universidad Nacional Autónoma de México, principalmente a partir de 1975, ha establecido diversos programas y convenios de apoyo y colaboración con las demás universidades del país, así como varias del continente americano y de otros puntos del orbe. En el contexto nacional, ha sido notoria su participación en la formación de cuadros profesionales destinados a cubrir las necesidades locales de las universidades públicas y privadas, tanto en lo que se refiere a docentes como a investigadores y profesionistas, a la vez que ha tomado el liderazgo en algunos proyectos conjuntos de investigación y colaborado enviando personal a coordinar e impartir diversos eventos académicos. Además, de manera interna, ha implementado una política de crecimiento,

¹¹ Vid. ARTIGAS, Juan B. "Los edificios de la UNAM", en KRAUSE, Enrique; *et al. Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad*. México. UNAM. 1986. pp. 141 y 146; y, COVO Milena. "La composición social de la población estudiantil de la UNAM. 1960-1985", en POZAS Horcasitas. *Op. Cit.* p. 84. La tabla completa incluye datos de 1924 a 1945. El artículo proporciona información de otros diversos indicadores que analizan el comportamiento de la población en la UNAM.

¹² Vid. RUIZ Massieu. *Op. Cit.* pp. 44-45, 92, 94 y 128-129.

desarrollo y fortalecimiento de sus programas propios de investigación, docencia, difusión cultural y extensión, así como de posgrado.¹³

En la Universidad Nacional, los estudios de Posgrado han recibido un impulso creciente, principalmente a partir de la década de los ochenta, consolidando la estructura y funcionalidad de las divisiones de posgrado en la facultades, estableciendo y diversificando programas en las unidades académicas, en los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, así como en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.

Se consigna, en esta breve exposición, al análisis histórico de lo que ha sido la Universidad Nacional Autónoma de México, para pasar al punto siguiente.

8.1.2 Estructura actual

Para hacer un recorrido general, debe señalarse que la UNAM desarrolla su actividad en más de cien asentamientos metropolitanos y treinta centros localizados en el territorio nacional, maneja programas docentes en sistema escolarizado y de universidad abierta; cuenta con escuelas y facultades, centros e institutos de investigación científica y humanística; además de desarrollar actividades variadas de difusión cultural y extensión universitaria.

Los programas educativos que se imparten comprenden el bachillerato, la enseñanza profesional, los de posgrado, los cursos para extranjeros y otros eventos académicos de difusión de la cultura superior y la extensión universitaria. La función docente de la Universidad se imparte por 15 facultades y 9 escuelas que, según dispone el artículo 8 del *Estatuto General de la UNAM* vigente, son las siguientes:

- I. Facultad de Filosofía y Letras;
- II. Facultad de Ciencias;
- III. Facultad de Derecho;
- IV. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales;
- V. Facultad de Economía;
- VI. Facultad de Contaduría y Administración;
- VII. Escuela Nacional de Trabajo Social;
- VIII. Facultad de Medicina;
- IX. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia;
- X. Facultad de Odontología;
- XI. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia;
- XII. Facultad de Ingeniería;
- XIII. Facultad de Química;

¹³ Vid. ARREDONDO Galván. *Op. Cit.* pp. 223-224, 242 y 262; RUIZ Massieu. *Op. Cit.* pp. 112, 113 y 123-125; y, VALENTI Nigrini, Giovanna. "Ethos académico y calidad de la formación de posgrado", en POZAS Horcasitas. *Op. Cit.* p. 147.

- XIV. Facultad de Psicología;
- XV. Facultad de Arquitectura;
- XVI. Escuela Nacional de Artes Plásticas;
- XVII. Escuela Nacional de Música;
- XVIII. Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán;
- XIX. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán;
- XX. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala;
- XXI. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón;
- XXII. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza;
- XXIII. Escuela Nacional Preparatoria, y
- XXIV. Escuela Nacional "Colegio de Ciencias y Humanidades".

A la fecha, se imparten los siguientes programas de licenciatura y de técnico profesional, por área del conocimiento:

I. CIENCIAS FISICO MATEMATICAS E INGENIERIAS.

- 1. Actuaría
- 2. Arquitectura
- 3. Arquitectura del Paisaje
- 4. Ciencias de la Computación
- 5. Diseño Industrial
- 6. Física
- 7. Ingeniería Civil
- 8. Ingeniería de Minas y Metalurgia
- 9. Ingeniería Eléctrica Electrónica
- 10. Ingeniería en Computación
- 11. Ingeniería en Telecomunicaciones
- 12. Ingeniería Geofísica
- 13. Ingeniería Geológica
- 14. Ingeniería Industrial
- 15. Ingeniería Mecánica
- 16. Ingeniería Mecánica Eléctrica
- 17. Ingeniería Petrolera
- 18. Ingeniería Química
- 19. Ingeniería Química Metalúrgica
- 20. Ingeniería Topográfica y Geodésica
- 21. Matemáticas Aplicadas y Computación
- 22. Matemáticas
- 23. Urbanismo
- 24. Informática.

II. CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD

1. Biología
2. Cirujano Dentista
3. Enfermería y Obstetricia
4. Ingeniería Agrícola
5. Investigación Biomédica Básica
6. Ingeniería en Alimentos
7. Medicina Veterinaria y Zootecnista
8. Médico Cirujano
9. Optometría
10. Psicología
11. Química
12. Química de Alimentos
13. Química Farmacéutico Biológica
14. Química Industrial.

III. CIENCIAS SOCIALES

1. Administración
2. Ciencias de la Comunicación (Periodismo)
3. Ciencias Políticas y Administración Pública
4. Contaduría
5. Derecho
6. Economía
7. Geografía
8. Planificación para el Desarrollo Agropecuario
9. Relaciones Internacionales
10. Sociología
11. Trabajo Social

IV. HUMANIDADES Y ARTES

1. Artes Visuales
2. Bibliotecología
3. Canto (Licenciatura)
Canto (Técnico Profesional)
4. Composición (Licenciatura)
Composición (Técnico Profesional)
5. Comunicación Gráfica
6. Diseño Gráfico
7. Educación Musical (Licenciatura)

- Educación Musical (Técnico Profesional)
- 8. Enseñanza de Inglés
- 9. Estudios Latinoamericanos
- 10. Etnomusicología (Licenciatura)
Etnomusicología (Técnico Profesional)
- 11. Filosofía
- 12. Historia
- 13. Instrumentista (Licenciatura)
Instrumentista (Técnico Profesional)
- 14. Lengua y Literatura Hispánicas
- 15. Lengua y Literatura Modernas, Alemanas
- 16. Lengua y Literatura Modernas, Francesas
- 17. Lengua y Literatura Modernas, Inglesas
- 18. Lengua y Literatura Modernas, Italianas
- 19. Letras Clásicas
- 20. Literatura Dramática y Teatro
- 21. Pedagogía
- 22. Piano (Licenciatura)
Piano (Técnico Profesional)¹⁴.

El propio Estatuto General, en su artículo 9, dice que la investigación se realiza, principalmente, en los institutos (26) y centros (12), que son los siguientes:

- I. Instituto de Astronomía que incluye el Observatorio Astronómico Nacional;
- II. Instituto de Biología;
- III. Instituto de Biotecnología;
- IV. Instituto de Ciencias del Mar y Limnología;
- V. Instituto de Ciencias Nucleares;
- VI. Instituto de Ecología;
- VII. Instituto de Física;
- VIII. Instituto de Fisiología Celular;
- IX. Instituto de Geofísica;
- X. Instituto de Geografía;
- XI. Instituto de Geología;
- XII. Instituto de Ingeniería;
- XIII. Instituto de Investigaciones Biomédicas;
- XIV. Instituto de Investigaciones Matemáticas Aplicadas y en Sistemas;
- XV. Instituto de Investigaciones en Materiales;
- XVI. Instituto de Matemáticas;
- XVII. Instituto de Química;

¹⁴ Vid. *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*, incluyendo modificaciones y el periódico UNO MAS UNO del 18 de mayo de 1997. pp. 16-17.

- XVIII. Instituto de Investigaciones Antropológicas;
- XIX. Instituto de Investigaciones Bibliográficas, que incluye a la Biblioteca Nacional y a la Hemeroteca Nacional;
- XX. Instituto de Investigaciones Económicas;
- XXI. Instituto de Investigaciones Estéticas;
- XXII. Instituto de Investigaciones Filológicas;
- XXIII. Instituto de Investigaciones Filosóficas;
- XXIV. Instituto de Investigaciones Históricas;
- XXV. Instituto de Investigaciones Jurídicas;
- XXVI. Instituto de Investigaciones Sociales;
- XXVII. Centro de Ciencias de la Atmósfera;
- XXVIII. Centro de Ciencias de la Materia Condensada;
- XXIX. Centro de Instrumentos;
- XXX. Centro de Investigación en Energía;
- XXXI. Centro de Investigación sobre Fijación del Nitrógeno;
- XXXII. Centro de Neurobiología;
- XXXIII. Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos;
- XXXIV. Centro de Estudios sobre la Universidad;
- XXXV. Centro de Investigaciones sobre América del Norte;
- XXXVI. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades;
- XXXVII. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, y
- XXXVIII. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

En los institutos y centros se realiza investigación básica y aplicada, tanto en los rubros llamados científicos como en los humanísticos, mientras que en las escuelas y facultades se realiza investigación educativa. Además, se cuenta con estaciones de investigación, como las de Tonanzintla y San Pedro Mártir que son observatorios, así como las instalaciones biológicas de Chamela y los Tuxtlas. Se destaca también la presencia de la Ciudad de la Investigación ubicada en Cuernavaca, Morelos.¹⁵

Para atender las tareas docentes y de investigación, el personal académico de la UNAM se clasifica en tres categorías: técnicos académicos, ayudantes y profesores e investigadores. En esta universidad se localizan 2,100 de los 6,000 miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), según las palabras del Dr. Francisco Barnés de Castro, en el evento organizado con motivo de la celebración del día del Maestro 1998.¹⁶

Con respecto a los estudiantes, la UNAM es una institución siempre buscada para el ingreso, situación que le permite seleccionar a los aspirantes más aptos para lograr su supervivencia y ofrecer amplias perspectivas de desarrollo individual y colectivo. Por ejemplo, para el ciclo escolar 1997-1998 se recibieron 71,039 solicitudes de ingreso y sólo fueron aceptados 5,128 alumnos, es decir, el 7.21 por ciento.

¹⁵ Vid. RUIZ Massieu. *Op. Cit.* pp. 93-95.

¹⁶ Vid. *Estatuto General...* *Op. Cit.* arts. 73 al 78; y, *Boletín Facultad de Derecho.* (No. 158, 16 de mayo, 1998). p. 5.

Las autoridades universitarias son: 1) La Junta de Gobierno; 2) El Consejo Universitario; 3) El Rector; 4) El Patronato; 5) Los Directores de Facultades, Escuelas e Institutos; y, 6) Los Consejos Técnicos. Llama la atención de que sea el Consejo Universitario quien deba designar a los integrantes de la Junta de Gobierno, pero no al Rector, a los integrantes del Patronato, ni a los Directores de Facultades, Escuelas e Institutos, atribución que le compete desempeñar a la Junta de Gobierno. Los profesores eligen a sus consejeros técnicos y a los representantes ante el Consejo Universitario en cada facultad o escuela, al igual que los alumnos quienes eligen su representación ante los dos órganos colegiados. Los estudiantes, además, designan a los integrantes de la sociedad de alumnos de cada facultad o escuela.

La llamada de atención del párrafo anterior, es debida a que entre las atribuciones del Consejo Universitario se encontraba la de elegir a las autoridades unipersonales y, conforme al texto de la Ley Orgánica de 1945, dicha facultad se ha perdido. Además, el Consejo Universitario dejó de ser el órgano máximo en el gobierno institucional, situación que es cuestionable, al igual que el hecho de que la remoción del Rector y de los Directores de Facultades, Escuelas e Institutos, le competa a la Junta de Gobierno y no al Consejo Universitario, cuando se supone que este último se conforma con representantes electos por su propia comunidad de adscripción. Finalmente, debe señalarse que la integración del Consejo Universitario no es paritaria, con lo que se pierde el criterio democrático que le es intrínseco.¹⁷

Como reflexión final del apartado, es recomendable reiterar que la UNAM representa un foco de atención indispensable para todo el sistema educativo nacional y, principalmente, para el de la educación superior. Sin embargo, la existencia de universidades públicas y privadas a lo largo y ancho del país, debe conducir a elegir una de las siguientes opciones: a) ratificarse como universidad nacional, asumiendo las responsabilidades que se desprenden de la denominación; b) constituirse como universidad local del Distrito Federal y promover el crecimiento y desarrollo de las universidades de provincia; o, c) asumir ambas posiciones a la vez; es decir, ratificarse como la universidad de mayor impacto en el país y abierta para apoyar el despegue de las demás buscando, conjuntamente, contribuir al desarrollo del conocimiento científico, humanístico y tecnológico.

8.1.3 La Facultad de Derecho

La Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con la más antigua y prestigiada Facultad de Derecho de América Latina. Su tradición, como se ha visto antes, data de la creación de la Universidad de México.

¹⁷ Vid. *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México 1945; Estatuto General de... Op. Cit.*; GONZALEZ Casanova, Enrique. *La Universidad: presente y futuro*. México UNAM-Deslinde No. 15. 1972. pp. 15-16; y, PINTO Mazal. *Op. Cit.* pp. 20-21.

8.1.3.1 Semblanza histórica

En esta parte se harán algunos señalamientos de lo que ha sido el devenir histórico de la Facultad de Derecho de la UNAM, por lo que a quienes deseen obtener mayor información, casuística en algunos casos, se les recomienda consultar la obra de Lucio Mendieta y Nuñez que lleva por título *Historia de la Facultad de Derecho*.

Al llegar la universidad a la Nueva España, se encuentra íntimamente relacionada con la Facultad de Derecho, como se observa en el discurso de inauguración de la Real y Pontificia Universidad de México, pronunciado por Francisco Cervantes de Salazar el 3 de junio de 1553 para el inicio formal de cursos, efectuado el 5 de junio del mismo año, cuando el doctor Pedro Morones dicta la cátedra de Decretales en la Facultad de Cánones. Además, las Facultades de Cánones y Leyes fueron inmediatamente creadas.

Históricamente, la enseñanza del Derecho ha sido tradicionalista, alejada de la vida social y apegada a los principios político-ideológicos conservadores, como se hace notar en el discurso pronunciado por el Dr. Roberto A. Esteva Ruiz, al conmemorarse el *IV Centenario de la Facultad de Derecho*, el 5 de junio de 1953, quien señala:

La enseñanza del Derecho (...) estuvo, durante la Edad Media penetrada y saturada de dogmas y principios religiosos.

La Facultad de Derecho, al ser fundada en México, se ajustó al modelo de las universidades de España y coloreó sus enseñanzas con las representaciones religiosas que entonces predominaban.

Durante la Independencia, las controversias entre yorkinos y escoceses y las luchas entre liberales y conservadores, así como las doctrinas individualistas del 89 y del 93, y más tarde el positivismo, influyeron 'en las transformaciones de la enseñanza del Derecho en México'.

La pauta de nuestra organización política se copió de la civilización anglosajona, como reacción contra lo hispánico. En las otras materias jurídicas, 'maestros y legisladores dieron preferencia a las doctrinas francesas'.

La escuela exegética francesa predominó durante el siglo XIX y los comienzos del XX en nuestra Facultad y la corriente positivista porque todos sus profesores 'eran discípulos de don Gabino Barreda'.¹⁸

La carrera de Leyes se impartía en el Colegio de San Ildefonso, hasta que el 3 de diciembre de 1867 se expide la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito

¹⁸ Apud. MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.* Varias páginas.

Federal y se establece la Escuela Nacional de Jurisprudencia como centro educativo independiente que, a partir del 15 de marzo de 1908, contó con su edificio propio.

Al restablecerse la Universidad Nacional en 1910, la Escuela Nacional de Jurisprudencia formó parte de su estructura orgánica y funcional, hasta que en 1928 cambia su denominación por la de Escuela Nacional de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, impartándose solamente la carrera de Leyes y, en 1933, se crea la de Licenciado en Economía, la que se independiza en el mismo año.

Más tarde, se crea la Escuela Nacional de Trabajadores Sociales y la Escuela de Capacitación de Empleados Penitenciarios, así como el Instituto de Derecho Comparado, todos ellos con una vida breve dentro de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, pues la segunda se extinguió por falta de recursos y los otros alcanzaron su independencia.

En 1928, se otorgaban títulos de licenciatura y grados académicos de doctorado en Derecho y se implantaron los seminarios para realizar prácticas y desarrollar investigación, lo que implicó una reestructuración de los planes y programas de estudio. Asimismo, se contrataron más profesores y vigilantes para mantener el orden, y se organizaron ciclos de conferencias sobre la moral de los abogados.¹⁹

Un problema importante, vinculado con la función docente, se empieza a gestar durante este período. Por un lado, la matrícula estudiantil de la Escuela Nacional de Jurisprudencia creció y, por otro, buscando enfrentar el problema, hubo necesidad de contratar más docentes, lo que en este último caso, propició la improvisación, la invitación personal, la recomendación política y hasta el nepotismo, lo que en general ocasionó una gran dispersión en los contenidos, en la forma de enseñar y evaluar, así como la creación de grupos de poder entre el profesorado.

Respecto a la erección de la actual Facultad de Derecho, es difícil precisar la fecha exacta, puesto que, por ejemplo, Flores García señala que fue por acuerdo del Consejo Universitario del 7 de octubre de 1949; Fix-Zamudio, dice que la transformación se dio en el año de 1950; y, Mendieta y Nuñez, dice que desde el 6 de marzo de 1951 la antigua Escuela Nacional de Jurisprudencia se denomina Facultad de Derecho.²⁰

El comportamiento de la matrícula estudiantil de la Facultad de Derecho, en el período comprendido entre 1960 y 1985, es el siguiente:

¹⁹ Vid. *Ibid.* pp. 335-336; y, MARSISKE, Renate. "La organización académica y administrativa de la Universidad Nacional en vísperas de su autonomía", en KRAUZE, Enrique; *et al. Op. Cit.* pp. 122 y 125.

²⁰ Vid. FLORES García, Fernando. "Evaluación de los planes y programas de formación en las Escuelas y Facultades de Derecho", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXIII, Núms. 127, 128 y 129, enero-junio, 1983). p. 148; FIX-Zamudio, Héctor. "Algunas consideraciones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica, en WITKER V. Jorge. *Antología de Estudios sobre Enseñanza del Derecho*. México. UNAM. 1995. p. 81; y MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.* p. 304.

AÑO	TOTAL	PRIMER INGRESO
1960	6 194 (15.7)	1 472 (13.3)
1965	7 138 (14.7)	1 379 (12.8)
1970	7 915 (11.9)	1 832 (10.2)
1975	9 746 (9.9)	1 306 (7.0)
1980	9 638 (9.8)	2 032 (9.49)
1985	10 036 (11.15)	2 140 (12.5)

Contra el total de la Universidad, aparecen entre paréntesis los porcentajes que corresponden a la Facultad de Derecho en los mismos períodos.²¹ La matrícula incluye alumnos de la licenciatura, Universidad Abierta y División de Estudios de Posgrado.

En 1985, la planta docente de la Facultad se integró de la siguiente manera: 26 profesores de carrera de medio tiempo y 25 de tiempo completo; 456 profesores de asignatura; 61 profesores a contrato; 10 profesores eméritos, lo que arroja un total de 568.

De manera formal, la investigación en la Facultad de Derecho de la UNAM se remonta al 7 de mayo de 1940, fecha en que fueron inauguradas las actividades del Instituto de Derecho Comparado de México por el Director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, profesor Manuel Gual Vidal. Los esfuerzos, las ideas y el trabajo para conformar el Instituto, deben adjudicarse al jurista español Felipe Sánchez Román.

A partir de 1948, el Instituto de Derecho Comparado alcanza su independencia de la Facultad de Derecho, y el 15 de diciembre de 1967, por acuerdo del Consejo Universitario, cambia su denominación a la que actualmente ostenta: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.²²

La productividad científica que se realiza en este Instituto alcanza reconocimiento pleno en el contexto nacional e internacional. En sus primeros momentos, su objeto central se ubica en hacer estudios de Derecho Comparado, entendido este como método y como objeto de investigación; es decir, partiendo del estudio descriptivo comparativo, se realizan estudios para conocer diversas concepciones vigentes en el derecho extranjero y se cotejan contra las propias, de manera que se detecten lagunas, contradicciones o aportaciones que permitan mejorar el sistema jurídico nacional. Asimismo, se realizan estudios de la legislación extranjera aplicable a casos que se presentan en el derecho nacional, tratándose de conflictos de leyes basados en el Derecho Internacional, entre otros.

Al cambiar su denominación, la perspectiva para hacer estudios más amplios, no sólo de Derecho Comparado, es abierta, sin dejar de realizar los anteriores a nuevos

²¹ Vid. COVO, Milena. *Op. Cit.* pp. 86-87.

²² Vid. FIX-Zamudio, Héctor. *Metodología, docencia e investigación jurídica.* 5° ed. México. Porrúa. 1996. Varias páginas.

campos del Derecho y a su conformación como ciencia.

En el Instituto se producen publicaciones periódicas, libros, artículos, se presta asesoría a otras universidades, se imparten cursos, conferencias y otros eventos académicos y se investiga, lo que le constituye como un soporte importante para la vida jurídica del país. Sin embargo, conviene señalar que el Instituto de Investigaciones Jurídicas, tal como ha acontecido con la mayoría, ha entrado en una etapa de burocratización al poner los recursos en manos de la administración que es la que determina su destino, además de depender del colegio invisible la aprobación de nuevos investigadores y proyectos de investigación.

8.1.3.2 Organización y funcionamiento actual

A nivel académico, la búsqueda por la transformación y el mejoramiento es ancestral; sin embargo, a partir de la aprobación del Nuevo Plan de Estudios por el Consejo Universitario, el 2 de septiembre de 1993, la licenciatura presenta el siguiente panorama.

El Plan de Estudios considera 76 asignaturas (cuatro de ellas optativas) y 4 de práctica forense, lo que da un total de 80, con la pretensión de contar con un plan formativo.²³ Las asignaturas optativas pueden seleccionarse de las siguientes áreas:

- Fiscal
- Político
- Penal
- Social
- Privado
- Internacional
- Optativas libres

Cada área se constituye de cuatro optativas.

Además, hasta el 8 de julio de 1997, se habían modificado los contenidos de las asignaturas de los primeros siete semestres de la licenciatura, por acuerdo del Consejo Técnico de la Facultad, y las restantes se encuentran viviendo el mismo proceso.

Los académicos de la Facultad en 1997 son 934, de los que 743 tienen estudios de licenciatura, 29 de maestría y 171 de doctorado. Para 1998, la planta docente asciende a 972 integrantes, adscritos 785 a la licenciatura, 119 a posgrado y 68 a universidad abierta. Estos datos reflejan un crecimiento importante, tanto en la cantidad de personal como en sus rasgos cualitativos, ya que en 1994 la planta docente ascendía a 902

²³ El Plan anterior comprendía 38 asignaturas. Vid. "Facultad de Derecho. Mapa curricular de la licenciatura en Derecho", en *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 140, 16 de agosto, 1997). p. 4.

profesores, de los que 144 eran doctores, 17 maestros y 741 licenciados.²⁴

La matrícula estudiantil se ha visto reducida drásticamente en la presente década, puesto que para el semestre 92/1 el ingreso fue de 2 365 alumnos, para 1995/1 de 1 496, lo que equivale al 56.91% de reducción del ingreso, cifra que se mantiene para el semestre 1999/1, en el que por acuerdo del Consejo Técnico, se aceptarán 1 440 alumnos de nuevo ingreso en el sistema escolarizado y, adicionalmente, 250 en la División de Universidad Abierta.

La población estudiantil total presenta los siguientes rasgos: en el semestre 95/1 ascendió a 10 400 alumnos, en 95/2 a 10 502 y en 97/2, se cuenta con 13 482 estudiantes distribuidos como sigue: licenciatura escolarizada 10 053 alumnos, sistema abierto 2 800 y posgrado 567.

Con relación a la planta docente, se han promovido diversos cursos de actualización, pedagogía, didáctica e informática, todos ellos con una orientación específica al campo jurídico. A estas actividades de formación docente, deben aunarse tareas de investigación que realizan los docentes y tareas de docencia que desarrollan los investigadores, incluyendo las de tutoría y asesoría a alumnos; asimismo, se han realizado círculos de estudio entre los integrantes de los seminarios, los cuales es preciso fortalecerlos. Estas medidas prioritarias, deberán reflejarse en el corto y en el mediano plazo en abatir la carencia y la obsolescencia de conocimientos, en la mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje, en obtener claridad y practicar la formación interdisciplinaria, en tener mayor asistencia y puntualidad para el desarrollo de actividades, las que deberán ejercitarse responsablemente.

Como un aspecto prioritario que deberá atenderse en la Facultad de Derecho, resalta el relativo a la formación de nuevos cuadros docentes y de investigación, por lo que se requiere que los docentes e investigadores de experiencia participen activamente con los jóvenes que deseen desarrollar una carrera profesional en esas áreas.

Los canales de divulgación del quehacer jurídico, aún cuando se reconoce que los existentes en la Facultad de Derecho de la UNAM son los más fortalecidos, actualizados y divulgados en el plano nacional, se considera que son insuficientes para apoyar la publicación de trabajos elaborados por los estudiantes, principalmente del posgrado, y de algunos profesores que no han logrado introducir su producción en los canales establecidos.

8.1.3.3 El posgrado

Para hablar históricamente de los estudios de posgrado en el campo jurídico, es necesario remontarse a 1553, pues debe recordarse que la Universidad impartía los

²⁴ Datos proporcionados por el Dr. Máximo Carvajal Contreras en diversos informes de actividades como Director de la Facultad de Derecho.

grados de bachiller, maestro y doctor en las facultades, como señala Mendieta y Nuñez en la obra que se ha tomado como referencia en este trabajo.

En 1907, fue dictado un Plan de Estudios para la carrera de abogado y para la de *especialista en ciencias jurídicas y sociales*. Se trataba de que los abogados se especializarán, mediante cursos superiores impartidos con mayor alcance y profundidad que en la carrera, en alguna de las siguientes áreas del conocimiento jurídico: Derecho Romano, Historia de las Instituciones Civiles, Derecho Civil Comparado; Procedimientos Civiles Comparados; Derechos Mercantiles Comparados; Historia de las Instituciones Penales; Derecho Penal Comparado; Procedimientos Penales Comparados; Medicina Legal; Criminología; Historia de las Instituciones Constitucionales; Derecho Constitucional Comparado; Estudios Superiores de Derecho Administrativo; Estadística; Psicología; Estudios Superiores de Sociología; o, Estudios Superiores de Economía Política e Historia de las Instituciones Económicas de México.²⁵

No es difícil advertir la alta dosis de interdisciplina que contiene este plan de estudios especializado, así como su orientación comparatista.

En lo que puede designarse como época contemporánea de los estudios de posgrado en Derecho, debe mencionarse que su inicio data del 7 de octubre de 1949, cuando el Consejo Universitario aprueba el Reglamento del Doctorado en la Escuela Nacional de Jurisprudencia la que, por esa misma situación, cambia su denominación a la de Facultad de Derecho. Como antecedente a esta creación, apunta Fix-Zamudio, existió un doctorado en Derecho Penal que se impartía en la Universidad Veracruzana.

En la Facultad de Derecho de la UNAM los cursos de doctorado fueron inaugurados el 10 de abril de 1950, en la Biblioteca Antonio Caso. Su intención académica era dar respuesta a la necesidad de formar investigadores, profesores y especialistas en las diversas ramas del Derecho, por lo que desde aquella fecha y hasta el momento se han introducido asignaturas de corte metodológico, pedagógico y didáctico como parte sustancial del plan de estudios.

Dice Mendieta y Nuñez que la Comisión de plan de estudios para la creación del doctorado estuvo conformada por Niceto Alcalá-Zamora, de Pina y Malagón Barcelo, con asistencia a una reunión del Doctor Recaséns Siches y la ausencia total del propio Mendieta y Nuñez y García Maynez, quienes:

Rechazan (...) el establecimiento de un grado intermedio, la maestría 'carente de razón de ser'. Los tales maestros en Derecho no serían más que fracasos o tentativas de doctor, es decir, lamentables versiones universitarias del 'quiero y no puedo'. Estimamos por ello preferible, agregan, la solución del licenciado Mendieta consistente en permitir a los licenciados que

²⁵ MENDIETA y Nuñez. *Op. Cit.* pp. 121-122 y 295

quieran profundizar determinadas materias, el acceso a las cátedras correspondientes del doctorado, y en el derecho a obtener un diploma o certificado de los estudios efectuados, previos los requisitos de número mínimo de asistencias y de examen, a los que él añade una tesis que nosotros no juzgamos indispensable en tales casos. (Alcalá-Zamora, Niceto. *Creación del Doctorado en Derecho*. Imprenta Universitaria. 1950. p. 77).²⁶

El plan de estudios de 1950 se cursaba en dos años y se integraba por 17 asignaturas, de las que 8 eran obligatorias y 4 optativas, además de un seminario de investigación.

En el año de 1967 fue creada la División de Estudios Superiores de la Facultad de Derecho, instancia a la que le fue encomendada la elaboración de nuevos planes y programas de estudios de posgrado, con objeto de dar respuesta al Reglamento General de Estudios Superiores, aprobado el 18 de mayo de ese año por el Consejo Universitario. Los nuevos planes y programas se aprobaron el 28 de noviembre de 1969 por el propio Consejo Universitario.

De acuerdo al Reglamento de 1967, se establecieron cuatro modalidades o niveles en los estudios de posgrado: actualización, especialización, maestría y doctorado.

La especialización, cuyo objetivo fue impartir enseñanza en nivel superior al de licenciatura en un área determinada y con una finalidad eminentemente práctica, expidiéndose, en su caso, el diploma respectivo, comprendía cinco áreas: Ciencias Penales, Finanzas Públicas, Derecho Social, Derecho Privado (Civil y Mercantil), y, Derecho Constitucional y Administrativo.

La maestría tenía por objeto preparar profesionales que incrementaran su acervo jurídico y pedagógico, de manera que los egresados se convirtieran en futuros docentes, logro que a la fecha no ha sido alcanzado, vista la proporción que guarda la relación entre egresados de maestría y los que fungen como docentes en las escuelas y facultades de Derecho. El aspirante a ingresar, debía ser licenciado en Derecho y acreditar un plan de estudios integrado por cuatro materias obligatorias (Teoría Pedagógica, Técnicas de la Enseñanza del Derecho, Historia del Derecho Mexicano y Problemas Socioeconómicos de México), además de seis optativas a tomarse de las áreas de especialización. Para obtener el grado académico, debía presentarse un trabajo de tesis ante un jurado y haber aprobado un curso de traducción de un idioma extranjero.

Como se desprende de lo expuesto, la maestría se cursaba conjuntamente con la

²⁶ *Apud. Ibid.* p. 279. Además. *Vid.* FIX-Zamudio. *Metodología, docencia e ... Op. Cit.* Varias páginas; URSUA-Cocke, Eugenio. "Tres comentarios sobre la enseñanza superior y jurídica en México", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 145, 146, 147, enero-junio, 1986). p. 278; y, FLORES García, Fernando. "El doctorado en Derecho", en *Ensayos Jurídicos*. (s.p.i.) p. 235.

especialidad; sin embargo, el grado obtenido era de maestría, quizás debido a su inclinación pedagógica contenida en dos materias: Teoría Pedagógica y Técnicas de la Enseñanza del Derecho.

El doctorado en Derecho, según el plan de estudios de 1969, adoptó la forma de cursos semestrales y se desarrolla después de la especialización, por lo que su duración acumulada es de cinco semestres. Su integración consta de 16 materias optativas, comprendidas entre las del grupo de las obligatorias para maestría y en las de las cinco áreas de especialización del Derecho, además de cuatro obligatorias: Filosofía del Derecho, Técnicas de la Investigación Jurídica, Metodología Jurídica y Sociología Jurídica, las que conforman el eje formativo de investigadores. Como requisitos, el alumno aspirante debe ser licenciado en Derecho, aprobar dos idiomas extranjeros y elaborar y aprobar la sustentación de una tesis doctoral.

En el año de 1979 se expide el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, en el que se retoman en general los aspectos del que le antecede. Sin embargo, su énfasis central se coloca en la necesidad de que los programas impartidos, fundamentalmente los de especialización, sean enfocados al ejercicio práctico. La respuesta en ese sentido no se dio en este tiempo y tampoco ahora; es decir, los estudios de posgrado continúan viviendo una línea de trabajo teórico.

En 1983, regida por el Reglamento de 1979, la población estudiantil del posgrado en Derecho era: maestría 3 600, doctorado 79 y, en 1986, maestría 3 781 y doctorado 116. Durante el periodo comprendido entre 1983 y 1986 se observa un aspecto interesante: en 1983 hay un nuevo ingreso a maestría de 592 alumnos y en 1986 es de 333, lo que significa una disminución de 259 alumnos, con un porcentaje de -43.75%.²⁷

A partir del Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1986, se plantea la necesidad de que haya un tutor académico de los estudiantes de maestría y doctorado. La maestría, por su parte, debe atender a tres fines esenciales: formar para la investigación, formar disciplinariamente en una temática de interés para el alumno y, finalmente, formar para la docencia. Respecto al doctorado, en este Reglamento se prevé que debe ser impartido bajo la modalidad de doctorado por investigación.

Con el propósito de adecuar el plan de estudios vigente en la Facultad de Derecho a las disposiciones del Reglamento de 1986, se inicia en 1992 un proceso de modificación que culmina con la aprobación del Consejo Universitario en 1994. Las etapas seguidas, fueron las siguientes:

- a) El 23 de octubre de 1992, el Consejo Técnico de la Facultad suprime los programas de doctorado escolarizado y especializado, así como las maestrías especializadas.

²⁷ Vid. VALENTI Nigrini. *Op. Cit.* pp. 167 y 169.

- b) El 19 de abril de 1993, el Consejo Técnico de la Facultad aprueba el proyecto del Nuevo Plan y Programas de Estudio.
- c) El Consejo Universitario aprueba la adecuación del Posgrado en Derecho al Reglamento General de Estudios de Posgrado para que el doctorado sea por investigación, con fecha 15 de diciembre de 1993.
- d) Finalmente, el 6 de diciembre de 1994, el Consejo Universitario aprueba el Nuevo Plan y Programas de Estudio.

De la aprobación citada, resulta que la especialización se amplía un semestre, ahora son tres, y se introducen cuatro materias más. En la maestría se imparte un tronco común, se amplía a cuatro semestres, antes eran tres, y se anexan cuatro materias; además, se ofrecen tres opciones terminales Filosofía, Didáctica y Especialización. El doctorado, por su parte, deja de tener planes y programas para dar paso a la modalidad por investigación, que se comentará más adelante. La especialización y la maestría requerían que se cursara un curso propedeúico.

En la especialización se ofrecían las opciones siguientes: a) Derecho Social; b) Derecho Internacional; c) Derecho Fiscal; d) Derecho Civil; e) Derecho Constitucional Administrativo; f) Derecho Penal; g) Derecho Financiero; h) Administración y Procuración de Justicia; i) Comercio Exterior; y, j) Derecho Empresarial.

En el tronco común de la maestría se impartían las siguientes asignaturas. En el primer semestre: Sociología Jurídica, Epistemología Jurídica I, Teoría Jurídica Contemporánea I y Teoría de la Argumentación Jurídica. En el segundo semestre: Teoría Jurídica Contemporánea II, Técnicas Jurisprudenciales, Técnicas Legislativas y Derecho Comparado.

En la vertiente de Especialización de la maestría, se imparten en el tercer semestre tres materias a seleccionar de una especialización y seminario de tesis; y en el cuarto tres materias a seleccionar de una especialización y seminario de tesis.

En la maestría, vertiente Didáctica, se imparten las materias de Técnicas de la Enseñanza del Derecho, Didáctica y Metodología de la Enseñanza Superior, Teoría Pedagógica y Seminario de Tesis, en el tercer semestre. En el cuarto Técnicas de la Enseñanza del Derecho II, Didáctica y Metodología de la Enseñanza Superior (Prácticas), Comunicación y Pedagogía y Seminario de Tesis.

La vertiente Filosofía de la maestría en Derecho, considera las siguientes materias en el tercer semestre: Lógica I, Historia de la Filosofía del Derecho I, Teoría Jurídica Contemporánea III y Ética. En el cuarto semestre se imparten Lógica II, Historia de la

Filosofía del Derecho II, Teoría de la Justicia y los Derechos Humanos y Filosofía Política.

Es de observarse que la maestría en su vertiente de Especialización es la que ha tenido vigencia, lo que ocasionó que el 11 de noviembre de 1997, el Consejo Técnico de la Facultad acordará lo siguiente: "Se aprueba por unanimidad, la propuesta de que se reforme la norma complementaria, en el sentido de que se pueda abrir como excepción la Maestría en Derecho vertientes Filosofía y Didáctica, con el número de alumnos que se inscriba, cualquiera que este sea".²⁸

Como requerimientos académicos para ingresar a la especialización y a la maestría, se señalan:

- Tener título de Licenciado en Derecho.
- Aprobar examen de admisión con un mínimo de ocho puntos.
- Acreditar la traducción de un idioma extranjero.
- Tener un promedio mínimo de ocho puntos en licenciatura.

Los requisitos académicos para ingresar al doctorado, son:

- Tener título de Licenciado en Derecho.
- Tener un promedio mínimo de ocho puntos en licenciatura.
- Tener grado de Maestría en Derecho.
- Presentar un protocolo de investigación.
- Acreditar la traducción de dos idiomas extranjeros.
- Realizar y aprobar curso de metodología de investigación.

El doctorado, para llevar a efecto el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje de los prospectos de investigador en el campo jurídico, se ha constituido en 8 Comités de Tutoría, agrupando en cada uno las líneas de investigación que le son afines, como se indica a continuación.

- I. DERECHO CONSTITUCIONAL, ADMINISTRATIVO Y AMPARO: a) Contrato Administrativo; b) Derecho Administrativo; c) Derecho de la Ecología; d) Derecho del Medio Ambiente; e) Derecho Eclesiástico; f) Historia del Derecho; g) Informática Jurídica; h) Juicio de Amparo; i) Jurisdicción Administrativa ; j) Justicia Constitucional; k) Poder Judicial; l) Proceso Administrativo; m) Procuración y Administración de Justicia; n) Recursos Administrativos; ñ) Régimen Municipal; o) Responsabilidad Patrimonial del Estado; p) Reglamentación; q) Servicios Públicos; y, r) Sistemas Jurídicos. En total son 19 líneas.

²⁸ "ACUERDOS del Consejo Técnico de la Facultad de Derecho, de fecha 11 de noviembre de 1997", en *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 147, 1º de diciembre, 1997). p. 2.

- II. FILOSOFIA DEL DERECHO Y TEORIA DEL DERECHO: a) Ciencia Jurídica; b) Lógica Jurídica; y, c) Teoría del Derecho. 3 líneas en total.
- III. DERECHO PENAL, DERECHO PROCESAL PENAL Y CRIMINOLOGIA: a) Administración de Justicia; b) Amparo en Materia Penal; c) Delitos Especiales; d) Derecho Penal; e) Medios de Impugnación en el Procedimiento Penal; f) Ministerio Público; g) Penas y sustitutos; h) Penología; i) Prevención del Delito y Readaptación Social; j) Prisión Preventiva; k) Procedimiento Penal; l) Régimen de Menores; m) Salud y Derecho Penal; n) Seguridad Pública; ñ) Sistema Penitenciario; o) Sistema Probatorio; p) Teoría de la Culpabilidad; q) Teoría de la Ley Penal; r) Teoría de la Punibilidad; s) Teoría del Delito; y, t) Victimología. Son 21 líneas en total.
- IV. DERECHO CIVIL, DERECHO MERCANTIL, DERECHO PROCESAL Y FAMILIAR: a) Arbitraje; b) Teoría de los Contratos; c) Daños y Perjuicios; d) Derecho de Familia; e) Derechos Sustantivos; f) El Negocio Jurídico; g) Instituciones Jurídicas sobre Competencia Económica; h) Instituciones y Sociedades de Crédito; i) Jueces y Garantías Judiciales; j) Juicio de Amparo; k) Notariado; l) Quiebra; y, m) Teoría del Proceso. En conjunto son 13 líneas de investigación.
- V. DERECHO CONSTITUCIONAL, TEORIA DEL ESTADO Y SOCIOLOGIA JURIDICA: a) Democracia, Representación, Participación y Autogestión; b) Derecho Constitucional y Estado; c) Derecho de los Sistemas Electorales; d) Derechos Fundamentales; e) Descentralización Política; f) Instituciones de Derecho Constitucional; g) Organismos Autónomos; h) Reforma del Estado; i) Responsabilidad Patrimonial del Estado; j) Sistema Federal; k) Sistema Legislativo; l) Sistema Presidencial Mexicano; y, m) Teoría Política. Son 13 líneas en total.
- VI. DERECHO AGRARIO, DERECHO DEL TRABAJO Y SOCIAL: a) Capacitación y Adiestramiento; b) Derecho Burocrático; c) Derecho Colectivo del Trabajo; d) Derecho del Trabajo; e) Derecho Social; f) Desarrollo Rural y Derecho Agrario; g) Relación Jurídica del Trabajo; h) Seguridad Social; e, i) Trabajo de Mujeres. En conjunto son 9 líneas.
- VII. DERECHO INTERNACIONAL Y COMERCIO EXTERIOR. a) Comercio Exterior; b) Derecho Comparado; c) Derecho de la integración; d) Derecho Ecológico; e) Derecho Económico; f) Derecho Espacial; g) Derechos Humanos; h) Extranjería, Migración Internacional; i) Mecanismos de Solución de Controversias; j) Organismos Internacionales; k) Tratado de Libre Comercio; y, l) Tratados y Acuerdos Internacionales. Total de 12 líneas.

VIII. DERECHO FISCAL Y FINANZAS PUBLICAS. a) Coordinación Fiscal; b) Derecho Comparado; c) Derecho Financiero; d) Derecho Penal Fiscal; e) El Impuesto Sobre la Renta; f) Interpretación de las Leyes Tributarias Mexicanas; g) Procedimiento Fiscal; h) Teoría de la Tributación; e, i) Legislación Fiscal. Comprende un total de 9 líneas.

Como se desprende de lo anterior, el Programa de Doctorado en Derecho comprende un total acumulado de 99 líneas de investigación, dentro de las cuales los doctorantes deben desarrollar su proyecto de investigación adscritos al Comité de Tutoría correspondiente.²⁹

La matrícula de alumnos para el semestre 95/1 en el posgrado, fue de 559 alumnos y para el 95/2 de 843. La eficiencia terminal entre 1991 y 1995, es como se indica a continuación:

Especialidad: 1991= 0, 1992= 0, 1993= 0, 1994= 2, y 1995= 16.

Maestría: 1991= 0, 1992= 0, 1993= 2, 1994= 3, y 1995= 5.

Doctorado: 1991= 22, 1992= 26, 1993= 22, 1994= 3, y 1995= 12.

Doctorado por Investigación: 1991= 0, 1992= 0, 1993= 0, 1994= 3, y 1995= 12.

Al respecto, debe anotarse que en especialización no hay eficiencia terminal en 1991, 1992 y 1993, al igual que en maestría en 1991 y 1992, por la razón de que los alumnos ingresaban directamente al doctorado, después de concluir la licenciatura.

La planta académica del posgrado ha seguido un ritmo variado entre 1991 y 1998. En el semestre 91/2, eran 56 los académicos; en 92/1, 56; en 92/2, 54; en 93/1, 84; en 93/2, 73; en 94/1, 104; en 95/1, 82; en 95/2, 80; y, finalmente, en 1998 ascienden a 119.

Del análisis del documento intitulado *Normas complementarias para la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, formuladas de conformidad con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM*, en el que se contienen aspectos normativos interiores para el funcionamiento del posgrado, se desprenden los siguientes aspectos:

a) El objetivo fundamental del posgrado es la formación de juristas del

²⁹ Vid. CARVAJAL Contreras, Máximo. "Cuarto Informe de Actividades", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 201-202, mayo-agosto, 1995). pp. 472-473; "CONVOCATORIAS para el ingreso a Especializaciones, Maestría y Doctorado en Derecho para el período 99/1", en *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 154, 16 de marzo, 1998). pp. 3-6; y, *NORMAS Complementarias para la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, formuladas de conformidad con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM*, Artículos 85 y 86. p. 34.

más alto nivel académico, orientados tanto a la docencia y a la investigación, como al análisis jurídico profesional.

- b) El programa doctoral por investigación puede realizarse en un mínimo de tres semestre y un máximo de ocho. Sin embargo, pueden concederse dos prórrogas: la primera por un año y, la segunda, por otro semestre más que se suma a la primera.
- c) El doctorante esta obligado a reunirse semanalmente con su tutor académico; a asistir mensualmente a las reuniones con el Comité de Tutoría; a asistir y aprobar las actividades académicas que se le fijen; presentar los avances de su investigación periódicamente ante el Comité de Tutoría y en los eventos que la División de Estudios de Posgrado organice al efecto.
- d) El Tutor Académico será el guía y corresponsable del desarrollo de la investigación del doctorando; asimismo, será responsable de señalar a su pupilo las actividades académicas extracurriculares que deba realizar, por estar asociadas a su formación y al trabajo de investigación que esta desarrollando. En las reuniones que sostengan, debe haber un intercambio retroalimentador de experiencias.³⁰

El Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, en sus artículos transitorios, dispone lo siguiente:

TERCERO. En el plazo de un año, contado a partir de la fecha de publicación de este Reglamento, los consejos técnicos en coordinación con los respectivos consejos académicos de área, evaluarán todos los programas de posgrado de su área existentes, e indicarán aquellos que podrían contar con la participación de otras entidades académicas, así como los programas que sean susceptibles de ser fusionados o cancelados.

CUARTO. En un plazo máximo de tres años, contados a partir de la fecha de publicación de este Reglamento, todos los programas de posgrado deberán quedar adecuados a él.³¹

Verdaderamente trascendentes son estas disposiciones al contemplar la reestructuración de los programas existentes, su fusión o cancelación. Además, de su contenido han surgido una serie de acciones en todas las facultades universitarias. Por ejemplo, en la de Derecho, por acuerdo del Consejo Técnico del 11 de noviembre de

³⁰ Vid. Artículos varios. pp. 1 y 30-34.

³¹ Vid. *REGLAMENTO General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*, aprobado por el Consejo Universitario el 14 de noviembre de 1995 y publicado en la *GACETA UNAM* el 11 de enero de 1996.

1997, se integró una Comisión Especial para conducir el proceso de actualización y perfeccionamiento de los contenidos de las asignaturas de la Maestría en Derecho en sus tres vertientes, así como de las asignaturas de las diez especialidades.

Respecto al Doctorado, también se ha trabajado, contemplando un panorama integral que incluye la especialidad y la maestría, revisando la estructura y funcionalidad de los Comités de Tutoría, las líneas de investigación vigentes, la viabilidad de cancelar algunos Comités y, en su lugar, abrir otros, etcétera. Todo ésto, tiene como fin llegar al 11 de enero de 1999 con un plan de estudios de posgrado, dividido en Programas por Nivel, acorde a la disposición del Reglamento citado. En esta tarea participan activamente integrantes de la comunidad académica de cuatro instancias: la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, el Posgrado de Derecho de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán y Aragón y del Instituto de Investigaciones Jurídicas.

La revisión integral de los estudios de posgrado, necesariamente, debe llevar a una reconceptualización de sus fines, a una definición de cada uno de los niveles, a una valoración de sus vertientes y a una evaluación de lo que se ha hecho y de lo que se ha dejado de hacer; asimismo, es necesario evaluar lo que se ha hecho en términos de eficiencia y eficacia, de manera que los nuevos programas de posgrado permitan un mayor acercamiento con la realidad social, se funden en el trabajo realizado por investigadores en activo y, como aspecto sobresaliente, se cimenten en un proceso formativo real.

Resulta importante señalar que el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, enfatiza acerca del carácter interdisciplinario que deben tener los programas del nivel, lo que obliga a tomar decisiones en varios sentidos: introducir asignaturas de este tipo en el plan de estudios o, en su caso, permitir normativamente que el estudiante pueda cursar algunas en otras entidades académicas; abrir la inscripción a aspirantes que no tengan formación jurídica como antecedente; abrir los Comités de Tutoría y los jurados para la presentación de trabajos y obtención de grados a académicos que no tengan formación jurídica; asistir los académicos de la Facultad como integrantes de Comités de Tutoría o jurados a otras entidades académicas; y, permitir la presencia de tutores sin formación jurídica.

Como todo proceso de renovación, lo esperado de los nuevos planes y programas es que tomen en consideración las virtudes, las deficiencias y los errores de los que han antecedido, en el entendido de que nada es perfecto y todo es perfectible. Además, es necesario conservar y fortalecer la pertenencia al Padrón de Posgrado de Excelencia del CONACYT, que se obtuvo a partir de 1997 y que de ninguna manera deberá perderse.

Respecto a los estudiantes, deberá analizarse el hecho de que la mayoría son de tiempo parcial, lo que incide en el incremento en el tiempo para la terminación de los

programas, irregularidad en la asistencia, frecuente impuntualidad, irregularidad en la dedicación a las actividades académicas programadas curricularmente y a las señaladas extracurricularmente, en el poco tiempo dedicado a la investigación y a la formación para esta actividad, entre otros aspectos.

Con relación al personal académico, se precisa de contar con una mayoría de tiempo completo, dedicado exclusivamente a hacer investigación, a proporcionar tutoría y a realizar labor docente en la División de Estudios de Posgrado. En el caso de profesores por asignatura, deberán quedar adscritos a la especialización y, en su caso, a la maestría, nunca en el doctorado. Conforme a la legislación universitaria, deberán poseer el perfil requerido.

Una innovación importante en los programas de posgrado lo ha sido la presencia de los tutores que, sin embargo, dada su reciente creación, que se remonta al ciclo escolar 94-95 como sistema, aún requiere algunos ajustes para garantizar que su intervención sea un auténtico puente de enlace entre los Comités de Tutoría, los docentes de los cursos monográficos, los estudiantes y la investigación. La heterogeneidad en la formación académica de los tutores es un factor importante en el proceso formativo de los maestrantes y doctorantes; no obstante, las relaciones con los estudiantes, con los Comités de Tutoría y con los docentes que imparten cursos monográficos aún deben madurarse, con objeto de alcanzar mayor fluidez y efectividad.

Lo que es indudable, es el reconocimiento que merecen los tutores como pilares para el funcionamiento adecuado de los programas de posgrado vigentes, ya que en ellos recae la responsabilidad de orientar y conducir los proyectos de investigación y todos los demás aspectos relacionados con la formación de los estudiantes.

Otra parte de la responsabilidad formativa, altamente significativa, se deposita en el Comité de Tutoría, órgano colegiado conformado por expertos en el conocimiento jurídico disciplinario y en la investigación. A este cuerpo académico le compete la evaluación sistemática del proceso de investigación, retroalimentando al estudiante en cada una de las sesiones en que éste presenta su trabajo al pleno. El desempeño de sus funciones no puede ser generalizado, puesto que en algunos ha sido bueno, en otros regular y, en los menos, malo. Sin embargo, es indudable que puede mejorarse, por lo que nos permitimos hacer las siguientes observaciones:

- Exigir a cada doctorante que, cuando menos, presente en tres ocasiones su trabajo de investigación; en la primera, el proyecto integral; en la segunda, avances realizados en un tiempo aproximado al cincuenta por ciento del total estimado en el cronograma de trabajo; y, la tercera, con el trabajo final.
- Centrar todas las exposiciones en torno al planteamiento del problema, las hipótesis, los objetivos y el esquema de trabajo.

- Retroalimentar el trabajo con observaciones, comentarios, críticas y aportaciones respetando las partes indicadas en el párrafo anterior y la corriente teórico-metodológica que le sirva de sustento.
- Propiciar una mayor participación de los doctorantes en las sesiones.
- Evitar la politización de las sesiones.
- Iniciar y concluir en tiempo las sesiones y evitar las suspensiones.
- Regularizar la asistencia y la puntualidad de los doctorantes.

En lo que se refiere a la parte administrativa, existen diversas tareas que no deben olvidarse. Por ejemplo, al recibir a un solicitante de ingreso, se requiere explicarle que el posgrado no es un programa a distancia, ni geográfica ni académica, sino presencial, indicándole en que consiste y cómo se lleva a cabo en la Facultad; también se le debe explicar la duración mínima y máxima del programa respectivo, así como los efectos jurídicos por su incumplimiento; turnar los expedientes de los que continúen interesados en ingresar a un Comité de Admisión, el que deberá revisarlo minuciosamente, incluyendo el proyecto de investigación a realizar, del que deberá analizarse su viabilidad, consistencia y pertinencia para su realización y, finalmente, emitir un dictamen previo sobre la posibilidad o no de aceptar al solicitante; diseñar, validar, aplicar y evaluar el examen de conocimientos, acorde al perfil del ingresante contemplado en la currícula del plan de estudios; y, por último, una vez concluido el proceso de selección, emitir el dictamen final de aceptación o rechazo de la solicitud de ingreso informando, mediante listas e individualmente, a los aceptados su condición de estudiantes y los derechos y obligaciones que contraen a partir de ese momento. Adicionalmente, tendrá bajo su responsabilidad vigilar el manejo cuidadoso de los documentos que se deriven de la trayectoria académica del alumno, concomitantemente con las áreas respectivas de la Administración Central de la Facultad y de la Universidad.

De esta manera, así lo creemos, se estará propiciando un verdadero espacio destinado a la formación y al crecimiento de científicos, profesionales e intelectuales del Derecho, ya no abogados, puesto que para ello están la licenciatura y la vida profesional. Los egresados del posgrado deben ubicarse en la frontera del conocimiento jurídico, que es la meta de todos los que se deciden por la vida académica.³²

³² Vid. SANCHEZ Puentes, Ricardo (Compilador). *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*. México. UNAM. 1995, los siguientes artículos: ROMERO Castilla, Alfredo. "Los actores en la división de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales". p. 21; SILVA, Carmen. "Apuntes sobre el Posgrado en Filosofía". pp. 171 y 172; ROSALES Ortega, Rocío. "Análisis curricular de la Maestría y el Doctorado en Sociología". p. 149; y, ARREDONDO Galván, Martiniano. "Curriculum. Los casos de Filosofía, Historia, Pedagogía y Maestría en Enseñanza Superior". pp. 187 y 193. De CARVAJAL Contreras, Vid. *Cuarto Informe de... Op. Cit.* pp. 410, 412-413 y 443.

8.2 La Universidad Autónoma del Estado de México

El Estado Libre y Soberano de México fue creado el 2 de marzo de 1824, como parte integrante de los Estados Unidos Mexicanos. Su extensión territorial original abarcaba 8 distritos: Acapulco, Cuernavaca, Huejutla, México, Taxco, Toluca, Tula y Tulancingo.

El primer gobernador, Melchor Múzquiz, despachó en la ciudad de México, pero en 1827, ante la creación del Distrito Federal, la capital se trasladó fugazmente a Texcoco, en donde el 26 de febrero el Congreso Constituyente aprobó la primera Constitución particular. En agosto del mismo año, los poderes del Estado se trasladaron hacia San Agustín de las Cuevas -hoy Tlalpan-, donde permanecieron hasta agosto de 1830, fecha en que se trasladaron definitivamente a Toluca.

Actualmente, el Estado de México tiene una superficie de 22 500 kilómetros cuadrados, por lo que su territorio representa una proporción del 1.1% del total nacional. Se localiza en la parte sur de la altiplanicie meridional, en una de las zonas más elevadas del país, la altitud en las cabeceras municipales oscila entre 1 330 y 2 800 metros sobre el nivel del mar. Dentro de su espacio territorial es posible encontrar climas templado húmedo, templado subhúmedo, semifrío, cálido y semicálido.

La población actual del Estado se calcula en aproximadamente 11 millones de habitantes, aún cuando en el XI Censo General de Población y Vivienda de 1990, se registró una población de 9 815 795 habitantes, lo que significó el 12.1% del total nacional que, en ese entonces, ascendía a 81 249 645 habitantes. Dicha población representa la tasa más elevada entre las entidades federativas a nivel nacional. De acuerdo con la extensión de su territorio y la densidad de su población, después del Distrito Federal, el Estado de México es el más poblado del país.

La distribución de la población, sin embargo, muestra contrastes, puesto que en promedio el Estado tiene 436 habitantes por kilómetro cuadrado, pero en las zonas urbanas se eleva a 8 200 por kilómetro. La principal zona de concentración se ubica en la zona Metropolitana del Valle de México, integrada por 27 municipios, en la que se asienta aproximadamente dos tercios de la población total.

Dentro de este marco socioeconómico y demográfico se suscitan diversos fenómenos educativos, destacando lo referente a la educación superior, por el impacto que significativamente debe tener para el desarrollo estatal y, en particular, la Universidad Autónoma del Estado de México, como se verá a continuación.³³

³³ Vid. *PANORAMICA Socioeconómica del Estado de México*. Toluca, Méx. GEM-SFyP-IIIGE y C. 1993. pp. 1-3; y, *PLAN General de Desarrollo. Universidad Autónoma del Estado de México 1993-1997*. Toluca, Méx. UAEM. p. 20.

8.2.1 Semblanza histórica

Históricamente, el origen de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) se remonta al año de 1827, cuando en la primer Constitución Política del Estado de México, aprobada en Texcoco, se disponía en el artículo 228 que "En el lugar de residencia de los supremos poderes habrá un Instituto Literario para la enseñanza de todos los ramos de Instrucción Pública,³⁴ en correspondencia con lo dispuesto en la Constitución Política Federal de 1824.

El gobernador del Estado, Lorenzo de Zavala, decidió llevar a la práctica el mandato constitucional, aún cuando el Congreso no lo había autorizado para ello, por lo que el 4 de septiembre de 1827, se celebró la ceremonia de fundación del Instituto Literario en la finca conocida como "Casa de las Piedras Mijeras", ubicada en San Agustín de las Cuevas, hoy Tlalpán, que en ese entonces era la capital del Estado de México. Originalmente, la institución llevó el nombre de *Colegio Seminario*.³⁵

Legalmente, mediante el Decreto número 95 expedido por Lorenzo de Zavala, que fue promulgado y entró en vigor el 3 de marzo de 1828, se reconoce esta como la fecha de su fundación. De acuerdo al Decreto mencionado, las cátedras y los puestos de trabajo asignados al Instituto, son las siguientes: Un rector (que servirá algunas de las cátedras de facultad mayor), un catedrático de Teología, uno de Derecho Canónico y Civil e Historia Eclesiástica; uno de Derecho Constitucional Público y Economía Política, dos catedráticos de Filosofía, uno de Matemáticas, dos de Gramática Latina y Castellana, uno de Idioma Mexicano, uno de Aposentos, uno de Francés y Dibujo, un ayudante de Dibujo, una directora de la escuela lancasteriana para niñas, un ayudante, un médico escolar, un portero y dos mozos.

La orientación del plan de estudios de ese tiempo tenía una intencionalidad bien definida: iniciar a los alumnos en el aprendizaje de las primeras letras y conducirlos, luego, hacia los niveles superiores de la educación, convirtiéndolos primero en abogados, conforme a la lista de asignaturas que se cursaban, y, luego en ciudadanos rectos, concientes y concedores de sus derechos.

Por aspectos políticos del momento, se precipitó el traslado de los poderes públicos a Toluca, nueva capital del Estado, y con ellos, el del Instituto Literario, como lo establecía la Constitución en el artículo 228 antes transcrito. El 29 de mayo de 1830 el Instituto cerró sus puertas en Tlalpán y, por decreto del 7 de mayo de 1833, se reabrieron en la nueva capital: Toluca, con lo que se da inicio a lo que se considera como segunda etapa. La primera, se extiende desde su creación de hecho, hasta su efímera vida en Tlalpán.

³⁴ Vid. PEÑALOZA García, Inocente. *La vieja casona donde nació el Instituto Literario*. Toluca, Méx. UAEM-CUADERNOS UNIVERSITARIOS, No. 4. Varias páginas.

³⁵ *Ibid.* La finca en cuestión, una vez reacondicionada, a partir del 3 de marzo de 1986 se conoce como Casa de Cultura de Tlalpán.

En esta etapa, se suscitan aspectos importantes en la conformación de la Institución. De mayo de 1833 al 4 de octubre de 1835, el Instituto desarrolló sus funciones normalmente; sin embargo, el 5 de octubre de este último año, fue clausurado al entrar en vigor las *Siete Leyes Constitucionales*, expedidas por el gobierno centralista y que suprimían el sistema federal. Su reapertura se dio hasta el 7 de noviembre de 1846, al restablecerse el sistema federal.

La que puede considerarse como tercera etapa, se inicia a mediados del siglo XIX, precisamente el 28 de octubre de 1851, fecha en que el Congreso del Estado expidió la primera Ley Orgánica del Instituto, en la que se contemplaban los estudios preparatorios y las carreras de Jurisprudencia, Comercio y Agricultura; además, en ese mismo año se crearon la Escuela de Primeras Letras y la Academia de Dibujo y Pintura.

Entre 1852 y 1857, en el Instituto privó un riguroso esquema disciplinario, basado en principios eclesiásticos presbiterianos que, en un extremo de intolerancia, condujeron al director a destruir más de 600 volúmenes de obras de Diderot, Montesquieu, Bacon, Voltaire y otros pensadores que, según se creía, sus ideas atentaban en contra del estado de cosas vigentes. Después de este aciago periodo, se introduce el positivismo como esquema de pensamiento y acción, alentando el estudio de la ciencia, la observación de la naturaleza y el desciframiento de sus incógnitas, lo que se ve reflejado en que en 1872 se encargan de Francia instrumentos para fortalecer las clases de Química, Física y Topografía, así como obras científicas para la biblioteca. Paralelamente se realizaban acciones para crear el Observatorio Meteorológico de la Institución.

En 1882 se fundo dentro del Instituto la Escuela Normal de Profesores, que es una de las primeras que se crean a nivel nacional. A partir de 1886, el nombre fue cambiado por el de Instituto Científico y Literario, al tiempo que se adopta un escudo con el lema: "Patria, Ciencia y Trabajo", que continúa vigente a la fecha.

En los albores del siglo XIX, se cuestiona la inclinación positivista del Instituto, lo que lleva a modificar su Ley Orgánica y expedir otra el 14 de enero de 1903, la que nuevamente es modificada el 11 de abril de 1907. Estos cambios legislativos se ven aparejados por los realizados en los planes y programas de estudio correspondientes, pues se consideraba que los anteriores, en ambos casos, habían entrado en decadencia.

Como resumen de lo hasta aquí anotado, debe señalarse que en el Instituto se impartía enseñanza de todo tipo; es decir, párvulos, primeras letras, educación media, capacitación técnica, normal y carreras profesionales; sin embargo, poco a poco fueron reduciéndose los niveles y las opciones, hasta que en 1917 solamente la enseñanza media superior y superior quedan bajo su jurisdicción, acorde con la disposición de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de ese año.

En 1925 se produce una separación virtual de los primeros tres años del bachillerato para formar con ellos la escuela secundaria, mientras que el cuarto y quinto quedan reservados para la enseñanza preparatoria.

En 1943, el 31 de diciembre, se expide la Ley Orgánica en que se concede autonomía al Instituto, entrando en vigor el 15 de enero siguiente, con lo que dejó de impartir educación secundaria y carreras técnicas, quedándose sólo con el bachillerato y las carreras profesionales. A partir de entonces, se concibe al Instituto como institución pública descentralizada, dotada de plena personalidad jurídica y autonomía en los aspectos técnico y administrativo, según dispone el artículo 1º de la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario Autónomo del Estado de México, conformada por la escuela de Jurisprudencia, la de Comercio, la de Iniciación Universitaria, la Preparatoria y la de Enfermería. En 1945, se crea la Facultad de Pedagogía Superior.

La transformación del Instituto en Universidad, se encuentra asociada a la resolución emitida en 1955 por el Congreso de la Asociación de Universidades de la República Mexicana, en el sentido de que las instituciones de educación superior pudieran constituirse como universidad al contar con tres carreras profesionales, lo que dio pie a que los profesores y alumnos del Instituto propusieran que este fuera considerado por dicha transformación.

Como respuesta a la petición, la Legislatura aprobó el Decreto No. 70 que le había turnado el gobernador Salvador Sánchez Colín, por el cual se derogaba la Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario Autónomo y, en su lugar, se erigía la Universidad Autónoma del Estado de México. El Decreto fue publicado el 17 de marzo en *la Gaceta del Gobierno del Estado de México* y entró en vigor el 21 de marzo de 1956.

En la conformación constitutiva de la universidad, se cuenta con las carreras de Medicina, Ingeniería, Comercio y Administración, Enfermería, Pedagogía Superior y Jurisprudencia, así como con la Escuela Preparatoria.³⁶

Durante el mes de julio de 1962 se inicia la construcción de la Ciudad Universitaria en el Cerro de Coatepec, así como la de las escuelas y facultades del área de la salud en terrenos del antiguo Ejido de San Felipe Tlalmimilolpan. La Ciudad Universitaria fue inaugurada oficialmente el 5 de noviembre de 1964. En el mismo año, el Consejo Universitario aprobó el Reglamento General de la Universidad correspondiente a la Ley

³⁶ Vid. PEÑALOZA García, Inocente. *Facultad de Derecho una larga tradición*. Toluca, Méx. UAEM. 1997. pp. 4, 7, 8, 11, 12, 13 y 19; GONZALEZ Vargas, Enrique. "Monografía de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma del Estado de México", en *Revista de la Facultad de Jurisprudencia*. UAEM. (Año II, No. 5, marzo-abril, 1981). pp. 55-57; MARTINEZ Pichardo. *Op. Cit.* pp. 45, 57 y 18; GARCIA Rosas, Elías. *Pedagogía y didáctica de la enseñanza del Derecho en el nivel licenciatura de la UAEM*. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho. 1994. p. 1; *Plan General de...* *Op. Cit.* pp. 55-57; PEÑALOZA, Inocente. "Los precursores de la transformación del ICLA en UAEM", en *Campus Universitario. Gaceta de la UAEM*. (Año IV, 2ª época, No. 42, octubre, 1997). p. 27; PEÑALOZA García, Inocente. "Antecedentes históricos de la Universidad Autónoma del Estado de México", en *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 25, agosto, 1996). pp. 2 y 3; y, PEÑALOZA García, Inocente. "1er Centenario de la Facultad de Enfermería", en *Gaceta Universitaria UAEM*. (Epoca VI, Año XIII, No. 15, 15 de abril, 1996). p. 2.

de 1956 y dos años después el Reglamento de Exámenes.

La década de los setentas, como ocurría a nivel nacional se caracterizó por un crecimiento explosivo de la población estudiantil, la creación de nuevas escuelas y la búsqueda de planes y programas académicos que permitieran dar repuesta a las necesidades del momento. Con la misma intencionalidad, en 1979 se crea la Coordinación de Investigación Científica y se regulan los estudios de posgrado.

En 1982, se inicia un programa de desconcentración de la Universidad con el fin de acercarse a diversos puntos estratégicos de la entidad, iniciando con la unidad de extensión académica de Temascaltepec y continuando en 1984 con la Unidad Académica Profesional de Atlacomulco. Para 1985, la Universidad se constituía por 16 facultades y escuelas profesionales, 8 preparatorias dependientes y 51 incorporadas. En posgrado se impartían 27 especialidades y 17 maestrías. La matrícula estudiantil comprendía 34,430 alumnos en preparatoria (dependientes e incorporadas); 22,230 en licenciatura y 1,433 en posgrado.

En 1982 se elaboran los reglamentos de la Escuela Preparatoria, de Facultades y Escuelas y de personal Académico y se reformó el Reglamento General.

En marzo de 1992 se promulgó la Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México, vigente a partir del día 3, sustituyendo a la de 1956. En 1992 se contaba con 19 facultades y escuelas profesionales, 4 unidades académicas desconcentradas y 8 planteles de la Escuela Preparatoria. Se impartían 43 carreras profesionales y 56 programas de especialización y maestría; asimismo se inicio la modalidad de diplomados, se reforzó la investigación, se crearon los primeros centros de investigación y estudios avanzados con la idea de integrar ambas funciones y se redujo la matrícula estudiantil a 13,574 alumnos en preparatoria y 16,064 en licenciatura. Las plazas para académicos de tiempo completo fueron incrementadas, al igual que los programas de vinculación Universidad-Sociedad; los programas de formación docente fueron incrementados, brindando apoyo al personal para realizar cursos cortos o de posgrado; a los académicos se les brindaron estímulos mediante programas específicamente creados, tanto federales, estatales, como institucionales.

8.2.2 Estructura actual

El momento histórico presente requiere que las instituciones se abran a la innovación, a la globalización del conocimiento y, a la vez, salvaguarden su plataforma cultural, acciones encaminadas, todas ellas, a dar respuesta a las expectativas sociales. Como parte integrante del sistema educativo nacional de educación superior, la UAEM ha experimentado problemas que han sido comunes a todas las universidades, tales como la creciente demanda estudiantil, la masificación de la enseñanza, la improvisación de docentes, la falta de infraestructura adecuada para el desarrollo de la

docencia y la investigación, entre otros, expresados vivencialmente en la década de los setentas y parte de los ochentas hasta alcanzar un ritmo de crecimiento sostenido aproximadamente del 4% anual, desde 1985 hasta nuestros días y que se espera mantener hasta el año 2005 aproximadamente.

Actualmente la UAEM brinda servicios educativos de *bachillerato*; un programa de *técnico profesional*; un programa de *técnico superior*, 49 *licenciaturas* (dos de ellas en desplazamiento), 80 programas de posgrado (36 *especialidades*, 34 *maestrías* y 9 *doctorados*), además de programas de *educación continua*, entre los que destacan 31 diplomados profesionales.

La duración de los programas de posgrado es variable, Por ejemplo, en especialización los hay desde 2 hasta 4 semestres y de 2 hasta 4 años; en maestría van de cuatro a seis semestres o sus equivalentes en años y el doctorado registra tiempos de duración de 4 a 8 semestre o su equivalente en años. Del total de programas de posgrado, se encuentran registrados 5 en el padrón de excelencia del CONACYT, en el periodo 1997-1998.

Su infraestructura académica se integra por 20 organismos académicos, 8 planteles dependientes y 72 incorporados de la escuela preparatoria, 15 centros de investigación y un considerable número de centros de actividades deportivas y culturales. Además, cuenta con 8 unidades académicas profesionales y un centro de extensión.

La oferta educativa, por área del conocimiento y nivel académico, se distribuye de la siguiente manera:

AREA DEL CONOCIMIENTO	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	MAESTRIA	DOCTORADO
Ciencias Naturales y Exactas	8.2%		8.8%	33.4%
Ciencias Agropecuarias	10.2%	8.2%	5.9%	11.1%
Ciencias de la Salud	10.2%	47.2%	11.8%	11.1%
Ingeniería y Tecnología	24.5%		20.6%	22.2%
C. Sociales y Económico Administrativas	34.7%	41.7%	44.1%	22.2%
Educación y Humanidades	12.2%	2.8%	8.8%	

En el ciclo escolar 1996-1997, la matrícula total llego a 336,642 estudiantes, de los cuales el 43.4% (15,910 alumnos) corresponden al nivel medio superior, mientras que el 56.6 % (20,732 alumnos) esta adscrito al nivel superior, distribuido en un 52.2% (19,115) en licenciatura y 4.4 % (1,617) en posgrado. De estos últimos, 293 están en especialidad, 689 en maestría y 35 en doctorado. Para el mismo ciclo, las unidades académicas profesionales atendían el 11.2% de la población estudiantil del sistema dependiente.

Para el ciclo escolar 97-98 la matrícula total de la Universidad asciende a 64,130 alumnos de los que el sistema dependiente atiende 38,001 alumnos (15,036 del nivel

medio superior; 21,037 de licenciatura; y, 1,928 de posgrado); mientras que el sistema incorporado atiende a 26,129 estudiantes en sus 72 planteles (22,640 del medio superior; 3,481 de licenciatura y 8 de posgrado). En licenciatura y posgrado, el 54% de los estudiantes se concentran en el área de Ciencias Sociales y Administrativas.

El personal académico para el ciclo 97-98, se integra de 3,864 personas distribuidas como se indica a continuación: Profesor de tiempo completo 894; Profesores de medio tiempo 187; Técnico académico de tiempo completo 169, Técnico académico de medio tiempo 17, Investigador de tiempo completo 20, Difusor de cultura de medio tiempo 3, Auxiliar académico 3, Auxiliar de investigación 1, y Profesor de asignatura 2,570.

En lo referente a investigación, debe destacarse lo siguiente: se cuenta con 196 profesores de tiempo completo que realizan investigación, de los cuales el 66% tiene estudios de maestría y 23% de doctorado; de los académicos mencionados, 59 son integrantes del Sistema Nacional de Investigadores; se encuentran registrados ante la Coordinación General de Investigación y Estudios Avanzados 266 proyectos, 70.7% de los cuales corresponden a investigación aplicada, 14.3% a básica y 15% a tecnológica. En 1997 se solicitó al CONACYT financiamiento para 56 proyectos y fueron aprobados 23, con lo que la UAEM ocupa el 6º lugar entre las instituciones públicas y el cuarto entre las de provincia que reciben apoyo en esta área. Internamente, se destina el 11% del presupuesto anual a esta actividad, al que deben agregarse los recursos obtenidos por financiamiento externo, modalidad incorporada durante esta década.

Para fortalecer el claustro de investigadores, se han creado programas de posgrado en la propia Universidad, se han otorgado becas para cursar estudios de posgrado en otras universidades del país y del extranjero, se ha recurrido a la repatriación de investigadores, se han promovido eventos de formación, se ha invitado a participar al personal en activo a diversos programas de estímulos y se ha intentado legalizar la categoría de investigador, así como sus diversos niveles y condiciones de trabajo.

Resulta importante señalar que en todas las facultades y escuelas profesionales se realiza investigación educativa, con objeto de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se creó un programa de Investigación Cultural, cuyo propósito es indagar, rescatar y documentar las manifestaciones culturales de la institución, de la entidad y del país.

La bibliohemerografía ha tenido un ritmo de crecimiento continuo en lo que va de la década, además de tender a su actualización y facilitación de los mecanismos para su circulación. También, se han introducido sistemas automatizados de consulta en los diversos organismos académicos y dependencias de la Administración Central.

En 1997, la Universidad recibió un presupuesto de 616.7 millones de pesos, de los que el 38.9% correspondió a la aportación federal, el 43.4% a la estatal y el 17.7% a

ingresos propios. La aplicación por objeto del gasto fue del 68% para servicios personales, el 22% para gastos de operación, el 8% para inversión y equipamiento, y el 2% restante para becas.

Como conclusión del apartado, debe señalarse que la UAEM, como institución enclavada en la entidad federativa que mayores posibilidades de desarrollo presenta en el país, esta obligada a mejorar sus espacios y procesos académicos, a abrir mejores opciones para que la población estatal pueda cursar educación superior, a vincular los programas académicos con las necesidades del entorno social y, en síntesis, a elevar la calidad de los servicios que ofrece.³⁷

8.2.3 La Facultad de Derecho

En la UAEM, como en la mayoría de las universidades del país, al tratar de la historia institucional paralelamente se aborda lo referente a los estudios jurídicos. En el caso específico, se observa que con la fundación del Instituto Literario del Estado de México, de hecho en 1827 y por derecho en 1828, se crea la docencia en el campo del Derecho, ya que los estudios impartidos tenían esta tendencia, al impartirse la cátedras de Derecho Canónico, Derecho Civil y Derecho Constitucional Público, entre otras, y seis años más tarde, reglamentando la carrera de jurisprudencia.

8.2.3.1 Semblanza Histórica

La composición del Plan de Estudios de la carrera, la naturaleza y la tradición de los estudios, la composición de la matrícula estudiantil y docente y, sobre todo, los acontecimientos políticos que ocurrían en el país y en el Estado de México, propiciaron condiciones adversas para la continuidad de la enseñanza del Derecho. Dichas condiciones motivaron que estuviera suspendida la enseñanza de esta disciplina en varios períodos, a la vez que se expedían diversas leyes orgánicas en las que se reglamentaba la carrera, tales como las de 19 de octubre de 1872, la del 30 de diciembre de 1876, la del 2 de marzo de 1881, la del 15 de diciembre de 1886, la del 15 de febrero de 1889, la del 27 de enero de 1898, la del 24 de enero de 1902, la del 14 de enero de 1903, la del 11 de abril de 1907³⁸, hasta que el primero de abril de 1916, la Escuela de Jurisprudencia es separada del Instituto, aún cuando funcionaba como escuela anexa, y se regía por la Ley General de Educación del Estado de México, situación que se prolonga hasta el año de 1940, en que nuevamente forma parte y depende del Instituto

³⁷ Vid. *Plan General de... 1993-1997. Op. Cit.* varias páginas; *CATALOGO de Investigación -Estudios de Posgrado 1996*. Toluca, Méx. UAEM-CGIEP. 1996. pp. 5 y 7; "Conociendo el Plan de Desarrollo Institucional 1997-2001". en *Campus. Universitario. Gaceta de la UAEM*. (Año IV, 2ª época. Nos. 45 y 46. enero y febrero, 1998). pp. 21-23 y 19-20; *CUARTO Informe de... Op.Cit.* varias páginas; MORALES Gómez, Marco Antonio. "La educación superior de la Universidad Pública al servicio de la comunidad", en *La Mora. Órgano Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 10, marzo, 1995). p. 6; GALICIA Hernández, Uriel. *Primera evaluación del Plan Rector de Desarrollo Institucional 199-2001*. Toluca, Méx. UAEM. 1998. varias páginas; *CATALOGO de Estudios de Posgrado 1997*. Toluca, Méx. UAEM-COE. 1997. varias páginas; y, "POSGRADO UAEM", en *Investigación de Posgrado*. (UAEM-CGIEP. Año 3, No. 16, mayo-junio, 1997). p. 3.

³⁸ En algunos casos, solamente se reforma la ley abrogando artículos determinados o modificando los contenidos, es decir, no siempre se trata de leyes nuevas

Científico y Literario.

En 1956, transformado el Instituto en Universidad Autónoma del Estado de México, en la Ley Orgánica del 17 de marzo, se considera la existencia de la Facultad de Jurisprudencia, cuyo primer Director lo fue el Lic. Enrique González Vargas, designado el 26 de marzo de 1956. En el año de 1964 fueron inauguradas las instalaciones de la Facultad de Jurisprudencia en el Cerro de Coatepec, formando parte de la Ciudad Universitaria.

El 12 de septiembre de 1981, por acuerdo del Consejo de Gobierno de la Facultad de Jurisprudencia, cambió esta de nombre para denominarse Facultad de Derecho tramitando lo relativo ante el Consejo Universitario, órgano colegiado que aprobó la petición en el mismo año.

Históricamente, pueden observarse 13 planes de estudio en el período 1828-1998, sin olvidar que de 1827 a 1834 la tradición era impartir materias de tipo jurídico. Los planes de estudio fueron aprobados en 1834, 1851, 1872, 1889, 1898, 1907, 1940, 1967, 1970, 1974, 1982, 1990 y 1992, que es el vigente actualmente.³⁹

El plan de estudios actual contempla una duración de cinco años, divididos en diez semestres, con una carga horaria de 172 horas teóricas y 112 prácticas, lo que equivale a un valor de 456 créditos. Se estructura en 6 áreas curriculares: General, de Derecho Privado, de Derecho Público, de Derecho Social, de Derecho Penal y de Formación Complementaria, cada una de los cuales comprende 12, 10, 14, 6, 5, y 11 asignaturas respectivamente, es decir, el plan consta de 58 asignaturas, que son las siguientes⁴⁰:

PRIMER SEMESTRE

SEGUNDO SEMESTRE

Teoría General del Derecho (G)
Metodología del Derecho (G)
Sociología Política (G)
Derecho Romano (G)
Computación 1 (FC)
Inglés 1 (FC)

Historia del Derecho Mexicano (G)
Derecho Civil 1 (PR)
Teoría del Estado (PU)
Derecho Penal 1 (PE)
Computación 2 (FC)
Inglés 2 (FC)

TERCER SEMESTRE

CUARTO SEMESTRE

Teoría General del Proceso (G)
Teoría de la Admón. Públ. (G)
Derecho Civil 2 (PR)
Derecho Constitucional 1(PU)

Derecho Civil 3 (PR)
Derecho Constitucional 2 (PU)
Derecho Administrativo 1 (PU)
Derecho Procesal Penal (PE)

³⁹ Vid. *CURRICULUM de la Licenciatura en Derecho*. Toluca, Méx. UAEM-Facultad de Derecho. 1992. varias páginas, donde se exponen íntegros los mapas curriculares; GONZÁLEZ Vargas. *Op. Cit.* varias páginas; MARTÍNEZ Pichardo. *Op. Cit.* varias páginas; y, GARCÍA Rosas. *Op. Cit.* p. 116.

⁴⁰ Para efectos de identificación, al lado de las asignaturas se anotan siglas para indicar a que área pertenecen.

Derecho Penal 2 (PE)
Computación 3 (FC)
Inglés 3 (FC)

Computación 4 (FC)
Inglés 4 (FC)

QUINTO SEMESTRE

SEXTO SEMESTRE

Derecho Civil 4 (PR)
Derecho Mercantil 1 (PR)
Derecho Procesal Civil (PR)
Derecho Administrativo 2 (PU)
Inglés 5 (FC)

Derecho Mercantil 2 (PR)
Derecho de Amparo 1 (PU)
Derecho Fiscal 1 (PU)
Derecho del Trabajo (S)
Derecho Agrario 1 (S)
Derecho Económico (S)

SEPTIMO SEMESTRE

OCTAVO SEMESTRE

Derecho Mercantil 3 (PR)
Derecho de Amparo 2 (PU)
Derecho Fiscal 2 (PU)
Derecho Agrario 2 (S)
Derecho de la Seguridad Social (S)

Sociología Jurídica (G)
Derecho Municipal (PU)
Derecho Procesal Administrativo (PU)
Derecho Procesal del Trabajo (S)
Medicina Forense (PE)

NOVENO SEMESTRE

DECIMO SEMESTRE

Filosofía del Derecho (G)
Literatura y Casos Jurídicos (G)
Derecho Notarial y Registral (PR)
Derecho Internacional Público (PU)
Criminología y Criminalística (PE)
Seminario de Tesis 1 (FC)

Historia de las Instituciones Jurídicas (G)
Deontología del Derecho (G)
Derecho Internacional Privado (PR)
Derecho Político (PU)
Derecho Ecológico y Urbanístico (PU)
Seminario de Tesis 2 (FC)⁴¹

Resulta interesante analizar este plan de estudios, ya que salta a la vista la carencia de asignaturas que formen metodológicamente al estudiante lo cual, como se ha expresado a lo largo del trabajo, es un atentado contra la formación científica y, en su lugar, solamente se opta por la profesionalización. En este sentido, es recomendable introducir mayor cantidad de cursos de metodología, como Teoría de la Ciencia, Teoría del Conocimiento, Epistemología, Métodos de Investigación, Técnicas de Investigación, Diseño y Elaboración de Proyectos de Investigación, entre otros, en lugar de las asignaturas del Area de Formación Complementaria, las que deberían quedar como optativas.

La tendencia de la población estudiantil ha tendido al crecimiento, como se muestra en los siguientes datos: en 1970 atendía a 450 alumnos, en 1973 a 603, en 1979-1980 a 1,448, en 1980-1981 a 2,457, incluyendo a 50 de posgrado, en 1981-1982 a 4,020, en 1982-1983 a 4007, en 1983-1984 a 4,363, y en febrero de 1985 a 5,278 estudiantes,

⁴¹ Vid. CURRICULUM de la... Op. Cit. pp. 49-51 y 53.

agrupados en los sistemas escolarizado y abierto. Sin embargo dicha tendencia ha ido disminuyendo, como se verá en el siguiente punto.

8.2.3.2 Organización y funcionamiento en la actualidad

La estructura organizacional comprende dos ámbitos: el de gobierno y el académico. El primero, por disposición de la Ley y del Estatuto Universitario vigentes, se integra por el Consejo Universitario, el Rector, el Consejo de Gobierno y el Director.

El Director, para el cumplimiento de sus funciones, cuenta con el auxilio de un Subdirector Académico, un Subdirector Administrativo y otras dependencias internas de la Facultad como la Coordinación de Estudios Avanzados e Investigación, coordinadores de turno, jefe de planeación, jefe de control escolar y jefe del área de titulación.

El ámbito académico lo conforman el Colegio de Directores, el Consejo General Académico, el Consejo Académico de la Facultad y las Areas de Docencia de la propia Facultad.

El funcionamiento de los diversos órganos de gobierno, académicos y administrativos, se desprende de lo dispuesto en los ordenamientos citados y del Reglamento Interno de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, en lo que corresponde al sistema dependiente, se imparte en el ciclo escolar 1997-1998 en 8 centros: la Facultad de Derecho donde se atienden 2,115 alumnos, la Unidad Académica Profesional (UAP) de Amecameca con 172, la UAP Atlacomulco con 126, la UAP Ecatepec con 82, la UAP Texcoco con 333, la UAP Valle de Chalco con 92, la UAP Valle de México con 362 y la UAP Zumpango con 234, lo que globalmente asciende a una matrícula de 3,516 alumnos inscritos, de los que 968 son de nuevo ingreso. Debe destacarse que en la UAPS no se tienen aun los 10 semestres, puesto que la carrera en ellas es de nueva creación y ha sido en períodos distintos, lo que permite observar una proporción de crecimiento elevado a esta licenciatura y una tendencia de egreso creciente en un periodo de cinco años.

En la licenciatura que se imparte en la Facultad, la matrícula ha tenido el siguiente comportamiento en 11 años: 1987= 6,308; 1988= 5,391; 1989= 4,883; 1990= 3,600; 1991= 2,914; 1992= 2,514; 1993= 2,354; 1994= 1,997; 1995= 1,911; 1996= 1,953; 1997= 2,137 (la diferencia con el dato del párrafo anterior que corresponde a este año, es debido al manejo de datos interno).

Los docentes de la licenciatura, para el semestre septiembre 97-febrero 98,

ascienden a 212, distribuidos según su nivel de escolaridad, de la siguiente manera: Licenciatura 132, Especialidad 23, Maestrante 18, Maestro en Derecho 17, Doctor 1, Otros 21. Del total, 29 son de carrera y el resto por asignatura. De los de carrera 9 cuentan con Licenciatura, 3 con Especialidad, 6 Maestros, 10 Maestros en Derecho y 1 Doctor. De acuerdo a su condición laboral, los profesores de asignatura son 80 definitivos y 103 interinos.

Se observa que no hay investigadores en funciones, por lo que no existen proyectos de investigación en proceso.⁴²

8.2.3.3 Los planes de estudio del Posgrado

Como alternativa educativa para que los egresados de la licenciatura pudieran continuar su formación y, sobre todo, con la idea de que los docentes de la facultad contarán con un espacio académico que les permitiera profundizar su formación disciplinaria, a la vez de adquirir recursos pedagógicos, didácticos y metodológicos que los motivaran y prepararan para realizar investigación jurídica, es que en 1976 se abre un programa de maestría en Derecho.

Por disposición contenida en el artículo 2º de su Reglamento Interno, la Facultad de Derecho se encuentra obligada a contribuir a la realización de las siguientes actividades:

- I. Planear, organizar, dirigir, impartir, vigilar y evaluar los estudios de las licenciaturas y posgrado en el área jurídica.
- II. Promover y realizar la investigación jurídica, y
- III. Promover y realizar actividades de difusión cultural y extensión universitaria, vinculadas con el área jurídica, entre otras.

Asimismo, se encuentra comprometida a abrir programas de estudios de posgrado, comprendiendo entre estos la especialización, la maestría y el doctorado, con el objeto de formar profesores e investigadores de alto nivel académico; actualizar a los profesionales del Derecho y al personal académico de la Facultad; formar especialistas en distintas ramas jurídicas; realizar actividades de investigación jurídica; y, perfeccionar los conocimientos de los alumnos del nivel, lo que constituye los objetivos a que se aspira con los diversos programas que se han impartido desde el inicio del posgrado.

No obstante lo anotado, debe señalarse que en el Plan de Desarrollo 1995-1999 de la Facultad de Derecho, se sigue señalando como necesidad al fortalecimiento de los

⁴² Vid. BERNAL Sánchez, Joaquín. *3era Evaluación del Plan de Desarrollo 1995-1999 de la Facultad de Derecho*. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho. 1998. Anexos. Los errores en los datos aparecen en la fuente original.

estudios de posgrado, principalmente en lo que se refiere a la creación del Doctorado como alternativa para elevar el nivel académico del claustro docente y de investigación, así como para brindar otra opción a los maestros en Derecho para continuar formándose y perfeccionándose como estudiosos de esta ciencia, en un marco de vinculación posgrado-universidad-sociedad y de práctica de la investigación multi e interdisciplinaria en su hacer científico.

Fundamenta esta observación el hecho de que ningún programa de Especialidad y Maestría ha funcionado permanentemente, ya que han sido suspendidos temporalmente o han llegado a su cancelación definitiva. También el ingreso de alumnos ha mostrado una tendencia irregular. Resulta importante señalar que los estudios de posgrado en Derecho que se imparten en la UAEM, desde su creación hasta 1990, fungían como programa regional, pues parte significativa de la matrícula se conformaba con estudiantes provenientes de los estados de Guerrero, Michoacán, Tlaxcala, Hidalgo, Morelos, Querétaro y del Distrito Federal, situación que poco a poco ha ido reduciéndose.⁴³

En términos generales, puede decirse que los planes de estudio de posgrado que han existido en la Facultad de Derecho de la UAEM son cuatro: 1976, 1980, 1986 y 1993; sin embargo, a los indicados deben sumarse otros que se comentaran al término del presente acápite. Veamos por ahora los primeros.

8.2.3.3.1 1976

En el transcurso del mes de agosto de 1976 se inicio de hecho, por carecer de reconocimiento oficial, un programa de maestría que fue reconocido por el Consejo Universitario el 19 de mayo de 1978, con la finalidad de validar los estudios que se habían realizado y para continuar hacia el futuro. Sin embargo, una vez aprobado el plan de estudios, el programa fue cerrado durante dos años, por lo que su inscripción se redujo a dos promociones: 1976 y 1977.

El plan aprobado comprende tres opciones terminales: Derecho Público, Derecho del Trabajo y Derecho Penal, cada una constituida por ocho asignaturas y, previamente, un tronco común conformado por cuatro asignaturas.

El ingreso registrado fue de 36 alumnos en 1976 y 54 en 1977.

8.2.3.3.2 1980

En este año se reinaguran los estudios de posgrado en la Facultad, con la intención de dar cumplimiento a las disposiciones emanadas de la reglamentación universitaria,

⁴³ Vid. *PROYECTO Académico del Doctorado en Derecho. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho-CGIEA. 1997. pp. 5, 13 y 16; GARCIA Rosas. Op.Cit. pp. 102, 107, 108 y 138; y, MARTINEZ Pichardo. Op.Cit. p.154.*

en el sentido formativo de recursos humanos para la docencia, la investigación y la alta especialización profesional. El plan de estudios fue aprobado primero por el Consejo Académico de la Facultad el 31 de marzo y, luego, por el Consejo Universitario en su sesión ordinaria del mes de noviembre.

Comprende cuatro especialidades: Derecho Público, Derecho Social, Derecho Privado y Derecho Penal, cada una integrada por ocho materias. Es importante señalar que la especialidad es un requisito obligatorio para cursar la maestría y qué, de hecho, es parte de esta última para efectos crediticios.

La maestría se conformaba por ocho asignaturas, de las cuales 4 eran comunes y 4 del área terminal. En la práctica, las áreas terminales de la maestría no funcionaron y acabaron fundiéndose en una sola: la Maestría en Derecho.

Además de los niveles anteriores, el plan de estudios de 1980, comprendía un programa de Doctorado en Derecho, integrado por ocho asignaturas, el cual nunca fue abierto.

8.2.3.3.3 1986

Aprobado por el Consejo Universitario en la sesión del mes de septiembre, este plan considera una estructura secuencial obligatoria entre la especialidad y la maestría, ya que los créditos de la primera se suman a la segunda para alcanzar los estándares vigentes en el sistema educativo de la educación superior nacional y rebasarlos.

El plan se integra por un ciclo propedeúutico que comprende 4 asignaturas y dura un semestre. Las opciones de especialización son: Derecho del Trabajo, Derecho Constitucional, Derecho Procesal, Derecho Administrativo, Derecho Financiero y Administración de Justicia, integrada cada una por 15 asignaturas a cursar en tres semestres (5 en cada uno) y la maestría en Derecho, comprendía un total de 8 asignaturas a cursar en 2 semestres.

Al concluir íntegramente los estudios se obtenía el diploma de especialista en un área del Derecho de las indicadas y el Grado de Maestro en Derecho. Sin embargo, en caso de no concluir los dos semestres últimos de los seis indicados, se entregaba el diploma de especialista solamente.

8.2.3.3.4 1993

El nuevo curriculum, vigente hasta la fecha, fue aprobado por los Consejos Académico y de Gobierno de la Facultad el 22 de enero de 1993 y por el Consejo Universitario el 25 de febrero del mismo año. Contempla tres especialidades (Derecho de Amparo, Derecho Penal y Derecho Procesal), y una maestría en Derecho.

En este modelo curricular para cada plan de estudios se define un ciclo propedeúutico, compuesto por cuatro asignaturas. No obstante, debe señalarse que no es obligatorio que todos los aspirantes cursen el ciclo propedeúutico, pues se cuenta con la opción individual de presentar examen de suficiencia académica y, en caso de aprobarlo, se ingresa directamente al programa solicitado. En caso de no optar por los exámenes, o al no aprobarlos, se tiene el recurso de cursar el propedeútico. Las asignaturas de este ciclo no tienen valor en créditos.

Agrupando las asignaturas propedeúticas de especialidades y maestría, el modelo se integra en 7 áreas curriculares: General con 16 asignaturas, Amparo con 11, Penal con 12, Procesal con 13, Metodología Jurídica con 5, Formación Docente con 3 y Computación con 3.

El plan de estudios de cada especialidad, comprende 14 asignaturas obligatorias y 2 optativas, ubicadas en la llamada miscelánea, las que deben cursarse en tres semestres.

La maestría en Derecho se cursa en cuatro semestres y, en su caso, uno del propedeútico, que comprende cuatro asignaturas en cada uno, lo que globaliza 16, 13 obligatorias y tres optativas seleccionadas de la miscelánea.

La currícula incluye un programa de instrumentación basado en proyectos, por lo que debe destacarse el No. 16, en el cual se establece la creación del Doctorado en Derecho, mismo que ha sido elaborado en 1997 y presentado para su aprobación ante el Consejo de Gobierno y Académico de la Facultad, así como ante el Consejo Universitario recibiendo voto aprobatorio. Esta circunstancia favorable permitió girar una convocatoria para abrir la primera promoción, en el mes de septiembre de 1997, fecha en que deberían iniciarse los trámites académicos y administrativos que conducirían a iniciar un curso propedeútico el 24 de noviembre del mismo año y concluirlo el 24 de abril de 1998, con la finalidad de iniciar el programa curricular el 25 de mayo de 1998. Sin embargo, dicho programa no vio la luz formal y a la fecha continua en espera.⁴⁴

La matrícula de estudiantes de posgrado en el período 1993-1997, ha sido la siguiente:

AÑO	ESPECIALIDADES			MAESTRIA EN DERECHO	TOTAL
	D.PROCESAL	D. PENAL	D. DE AMPARO		
1993	43	26	23	41	133
1994	36	23	18	17	94
1995	35	20	31	93	179
1996	33	21	29	73	156

⁴⁴ Vid. CURRICULUM del Posgrado. Facultad de Derecho. Toluca, Méx. UAEM-Fac. de Derecho. 1993. Varias páginas; y, CONVOCATORIA de la primera promoción del Doctorado en Derecho.

1997	28	27	30	34	119
TOTAL	175	117	131	258	681

De 1993 a 1997, han egresado 93 alumnos de la Especialidad en Derecho Procesal, 61 de Derecho Penal, 62 de Amparo y 116 de la Maestría, lo que dá un gran total de 332 egresados.

Los estudiantes que han obtenido el Grado Académico de Maestría en Derecho, desde su inicio hasta 1997, asciende a 45.

Existen 7 líneas de investigación en el posgrado: Administración y Procuración de Justicia, Enseñanza y Aprendizaje del Derecho, Derechos Humanos, Derecho Político, Derecho Constitucional Local, Perfil del Servidor Público en la Administración de Justicia, y la Formación Profesional Continua del Servidor Público de la Administración de Justicia. Las primeras 5 constan en el Curriculum del Posgrado 1993, mientras que las 2 últimas se han creado conforme a los llamados programas de *propósito específico*, lo que ha permitido la instrumentación de una Especialidad en Administración de Justicia Civil, y otra en Administración de Justicia Penal, así como la maestría en Administración de Justicia, esta a partir de 1994 y aquéllas de 1995, vigentes todas hasta 1997. Del curriculum original, se canceló la línea de investigación de Derecho Urbanístico y Ecológico.

La planta docente del posgrado según nivel académico, durante el período 91-97, guarda el siguiente comportamiento semestral⁴⁵:

Período	Licenciatura	Especialidad	Maestrante	Maestría	Doctorante	Doctor	Total
Abril-Sept. 91	5	0	9	4	4	4	26
Oct 91-Mar. 92	14	0	5	4	3	6	32
Abril-Sept. 92	8	5	1	6	4	5	29
Oct 92-Mar. 93	5	3	1	9	4	5	27
Abril-Sept. 93	3	3	6	7	1	5	25
Oct 93-Mar. 94	2	2	6	7	1	5	23
Abril-Sept. 94	2	6	16	0	0	7	31
Oct 94-Mar. 95	8	3	1	9	0	5	26
Abril-Sept. 95	15	3	9	8	0	8	43
Oct 95-Mar. 96	9	2	4	15	0	11	41
Abril-Sept. 96	8	0	2	8	0	2	20
Oct 96-Mar. 97	9	1	0	8	0	3	21
Abril-Sept. 97	12	1	2	18	1	5	39
Oct 97-Mar. 98	10	0	0	19	1	3	33

La composición de la planta docente, mayoritariamente constituida por profesores de asignatura y los pocos que son de tiempo completo no están adscritos al posgrado

⁴⁵ Vid, BERNAL Sánchez. *Op. Cit.* varias páginas.

sino a la licenciatura, es una de las razones para que los estudios del nivel, principalmente en lo que se refiere a la instauración del Doctorado, no encuentren solidez. A ésto debe agregarse el bajo índice de graduación, lo que permite pensar que el Doctorado se abriría en primera promoción con docentes de la especialidad y la maestría lo que, visto analíticamente, representa un riesgo en el sentido de que por la carga de trabajo como estudiantes, los llevaría a abandonar la docencia temporalmente, aún cuando a futuro se contaría con mejores elementos para dicha tarea y para realizar investigación jurídica.

Con respecto a la investigación, debe señalarse que el personal docente arriba mencionado es el que funge como tutor de los alumnos de maestría y que, pese al esfuerzo encomiable que realizan, su condición laboral y su estancia intermitente han provocado que los proyectos de investigación presentados por los estudiantes, que es a lo único a lo que se reduce esta actividad en la Facultad, carezcan de elementos cualitativos, tanto en el diseño como en la elaboración y presentación final. Naturalmente, esta situación deberá mejorarse a corto plazo, pues no es posible académicamente atender trabajos de todas las líneas de investigación y, mucho menos formarlos en los tiempos designados para atender a los estudiantes que, regularmente, es el que se quita a otra actividad profesional, por lo que casi siempre es escaso.

La tutoría requiere académicos de tiempo completo, que estén realizando investigación y docencia, así como de alumnos comprometidos con su proyecto de investigación para ser desarrollado conforme a un cronograma establecido dialógicamente con el tutor. Además, dichos académicos deben diferenciar la enseñanza en una especialidad de la que se realiza en la maestría y, más aún, de la del doctorado, puesto que sus fines son distintos, al igual que las relaciones que deben establecerse.

Ante esta realidad, debe enfatizarse la necesidad de reforzar el eje de formación teórico-metodológica de los estudiantes de maestría, de manera que quienes aspiren al doctorado estén aptos para realizar investigación original o, en su campo de desempeño laboral, estén habilitados para realizar esta tarea, aún cuando no sea uno de sus fines primordiales. En este sentido, se recomienda que los trabajos que realicen los estudiantes en las diversas asignaturas, sean controlados rígidamente por medio de la retroalimentación crítica y no aprobando los que carezcan de calidad en aspectos metodológicos y de contenido, además de que el estudiante debe obligarse a presentar un proyecto de investigación para su ingreso, mismo que deberá evaluarse periódicamente en sus avances.

Resalta un hecho sobre el posgrado en Derecho: se carece de planta física específica para el desarrollo de sus actividades y no se cuenta con bibliohemerografía adecuada, suficiente y actualizada para dar respuesta a los diversos programas académicos, lo que deberá subsanarse a la brevedad.

Finalmente, es necesario señalar la necesidad de fortalecer los estudios de posgrado y la investigación jurídica en la UAEM, en vista de las grandes transformaciones que presenta la sociedad y que repercuten en el Derecho y que, indiscutiblemente, compete al especialista, al maestro y al doctor, ser los protagonistas generadores de nuevas alternativas y de estudiar las existentes para buscar una sociedad matizada por desenvolverse en un auténtico estado de Derecho.

8.5 Trabajo empírico

Para realizar esta etapa se recurrió a la encuesta, mediante la aplicación de un cuestionario que, en congruencia con los problemas de investigación planteados, las hipótesis, los objetivos, el marco teórico de referencia conceptual, y el esquema de trabajo, se conformó por un total de 39 preguntas, 23 abiertas y 16 cerradas, y fue aplicada a una muestra de 137 personas, seleccionadas al azar de una población total de 1167⁴⁶ integrantes.

El cuestionario aplicado se integra como anexo al final del trabajo.

De la aplicación realizada, al procesar la información recopilada, se obtuvieron los siguientes datos:

PREGUNTA No. 1. EDAD

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
24-26	15	10.94
27-29	23	16.78
30-32	12	8.75
33-35	15	10.94
36-38	16	11.67
39-41	13	9.48
42-44	12	8.75
45-47	6	4.37
48-50	4	2.91
51-53	7	5.10
54-56	3	2.18
57-59	6	4.37
No contesta	5	3.64
TOTAL	137	99.58

⁴⁶ Se aclara que la muestra obtenida ascendió a 210 sujetos, solamente que por motivo de negativa para constestar o no localizar a algunos de los seleccionados para la aplicación, aun cuando se encontró respuesta en otros integrantes de la población que no habían sido seleccionados, se trabajó finalmente con 137 encuestados.

PREGUNTA No.2. SEXO.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
M	88	64.23
F	49	35.76
TOTAL	137	99.99

PREGUNTA No.3. AÑO DE INGRESO AL NIVEL DE ESTUDIOS.

CATEGORIA	FRECUENCIA
1968	1
1976	3
1980	8
1983	6
1984	5
1986	6
1987	3
1988	12
1989	14
1990	11
1991	10
1992	6
1993	5
1994	5
1995	19
1996	20
No contesta	3
TOTAL	137

PREGUNTA No. 4. AÑO DE EGRESO DEL NIVEL DE ESTUDIOS.

CATEGORIA	FRECUENCIA
1978	4
1982	7
1983	7
1984	3
1985	6
1986	2
1987	8
1988	6
1989	4
1990	6
1991	8
1992	2
1993	1
1994	3
1995	4
1996	2
1997	21
1998	8
No contesta	35
TOTAL	137

PREGUNTA No. 5. NOMBRE DEL PROGRAMA DE POSGRADO CURSADO.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Especialidad	12	8.75
Maestría	71	51.82
Doctorado	52	37.95
No contesta	2	1.45
TOTAL	137	99.97

PREGUNTA No.6. AREA DE EGRESO DEL PROGRAMA CURSADO.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
D. Fiscal	19	13.86
En Derecho.	17	12.40
D. Penal.	17	12.40
D. Procesal	14	10.21
D. del Trabajo	12	8.75
D. Social	11	8.02
D. Constitucional y Administrativo.	5	3.64
Doctorado por Investigación.	5	3.64
D. Constitucional.	5	3.64
D. Público.	4	2.91
D. Internacional.	4	2.91
D. Privado.	4	2.91
Amparo.	4	2.91
Administración de Justicia.	2	1.95
Ciencias Penales.	2	1.95
D. Fiscal y Finanzas Públicas.	2	1.95
D. Civil y Mercantil.	1	0.72
Criminología.	1	0.72
Administración Pública.	1	0.72
Derecho Administrativo.	1	0.72
No contesta.	6	4.37
TOTAL	137	99.80

PREGUNTA No.7. EN EL ESPACIO SIGUIENTE, ANOTE LAS ACTIVIDADES QUE HA REALIZADO DURANTE LOS ULTIMOS TRES AÑOS.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) PROFESIONALES		
Administración Pública	29	21.16
Procuración de Justicia	12	8.75
Administración de Justicia	18	13.13
Postulancia	44	32.11
Sector Privado	10	7.29
Asesor	16	11.67
Otras actividades	8	5.83
TOTAL	137	99.94

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
b) DOCENTES		
Nivel medio superior	17	11.56
Licenciatura	48	32.65
Diplomado	8	5.44
Especialidad	14	9.52
Maestría	20	13.60
Otros cursos (conferencias, seminarios, etc.)	11	7.48
Ninguna.	29	19.72
TOTAL	147	99.97

* La diferencia entre el total aplicado y la frecuencia acumulada es debida a que algunas personas imparten docencia en más de un nivel de estudios.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
c) DE INVESTIGACION		
Investigación disciplinaria	7	5.10
Investigación doctoral	26	18.97
Tesis de maestría	26	18.97
Tesinas de especialidad	1	0.72
Publicación de artículos	19	13.86
Trabajos varios	13	9.48
Ninguna	45	32.84
TOTAL	137	99.94

PREGUNTA No. 8. ANOTE EL LUGAR DONDE LABORA ACTUALMENTE (PUEDE SER UNO O VARIOS).

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Administración Publica	27	16.56
Procuración de Justicia	12	7.36
Administración de Justicia	25	15.33
Práctica Profesional Libre	44	26.99
Sector Privado	7	4.29
Sector Educativo	32	19.63
Otros lugares	16	9.81
TOTAL	163	99.97

PREGUNTA No. 9. DESCRIBA BREVEMENTE LA ACTIVIDAD QUE REALIZA.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Administrativas	22	13.01
Académicas (docencia e investigación)	49	28.99
Postulación, asesoría y consultoría	55	32.54
Administración de Justicia	24	14.20
Procuración de Justicia	12	7.10
Legislativas	2	1.18
Otras Actividades	5	2.95
TOTAL	169	99.97

* La diferencia entre cuestionarios aplicados y la sumatoria es debida a que las personas encuestadas reportan diversas actividades.

PREGUNTA No. 10. ¿CONSIDERA QUE LA INFORMACIÓN ADQUIRIDA EN EL NIVEL DE ESTUDIOS (MAESTRIA O DOCTORADO) LE PROPORCIONO ELEMENTOS QUE SE VINCULAN CON SU ACTIVIDAD ACTUAL?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	117	85.40
b) NO	18	13.13
No Contesta	2	1.45
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 11. EN CASO DE QUE SU RESPUESTA A LA PREGUNTA ANTERIOR HAYA SIDO AFIRMATIVA, INDIQUE ¿CUALES?.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Recursos para un mejor desenvolvimiento profesional	36	26.27
Para el trabajo académico (docencia e investigación)	55	40.14
Actualización	14	10.21
Conocimientos	11	8.02
Experiencia	8	5.83
Anuladas	3	2.18
No contesta	10	7.29
TOTAL	137	99.94

PREGUNTA No. 12. EL NIVEL DE ESTUDIOS CURSADO (MAESTRIA O DOCTORADO), LO HABILITO PARA DESEMPEÑAR UNA FUNCION ESPECIFICA EN EL CAMPO LABORAL

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	93	67.88
b) NO	43	31.38
No contesta	1	0.72
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 13. AL CURSAR LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS, ¿SU ACTITUD PERSONAL Y PROFESIONAL SE MODIFICO?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	120	87.59
b) NO	16	11.67
No contesta	1	0.72
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 14. LAS ASIGNATURAS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS ¿LE PROPORCIONARON EL DESARROLLO DE HABILIDADES?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	131	95.62
b) NO	6	4.37
TOTAL	137	99.99

PREGUNTA No. 15. SI SU RESPUESTA FUE NO, PASE A LA SIGUIENTE PREGUNTA. INDIQUE ¿CUAL (ES)?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Profesionales	57	32.57
De investigación	52	29.71
De conocimiento	32	18.28
Docentes	12	6.85
No contesta	22	12.57
TOTAL	175	99.98

* La pregunta tiene una tendencia a la respuesta múltiple, de ahí la diversidad entre total de instrumentos aplicados y sumatoria.

PREGUNTA No. 16. ¿CONSIDERA QUE EL PLAN DE ESTUDIOS CURSADO ESTA ESTRUCTURADO DE MANERA MOTIVADORA?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	92	67.15
b) NO	42	30.65
No contesta	3	2.18
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 17. LAS ASIGNATURAS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS, ¿LE PROPORCIONARON CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA PEDAGOGIA?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	69	50.36
b) NO	49	35.76
No contesta	19	13.86
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 18. LAS ASIGNATURAS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS, ¿LE PROPORCIONARON CONOCIMIENTOS ACERCA DE LA DIDACTICA?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	60	43.79
b) NO	40	29.19
No Contesta.	37	27.00
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 19. ¿CONSIDERA QUE EL PLAN DE ESTUDIOS CURSADO LO HABILITA PARA FUNGIR ADECUADAMENTE COMO DOCENTE?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	61	44.52
b) NO	70	1.09
No contesta	6	4.37
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 20. EN EL CASO DE QUE ACTUALMENTE REALICE DOCENCIA, INDIQUE, ¿QUE ASIGNATURAS IMPARTE?

CATEGORIA	FRECUENCIA
Introducción al Estudio del Derecho	3
Sociología Jurídica	3
Derecho Constitucional	3
Metodología Jurídica	3
Derecho Administrativo	3
Derecho Procesal Penal	2
Criminología	3
Delitos Patrimoniales	1
Derecho Penal	4
Penas y Medidas de Seguridad	1
Facultad Reglamentaria	1
Medios de Derecho Público de Adquisición de Bienes del Estado	1
Derecho Internacional (Público o Privado)	2
Nociones de Derecho Positivo Mexicano	3
Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México	2
Medios de Defensa del Contribuyente	1
Amparo	3
Garantías Individuales	1
Teoría del Estado	1
Derecho Fiscal	3
Entorno Fiscal	1
Generalidades del Impuesto Sobre la Renta	1
Derecho Romano	1
Derecho Laboral o del Trabajo	3
Seguridad Social	1
Métodos y Técnicas de Investigación	3
Ética	2
Lógica	2
Filosofía	1
Estructura Socioeconómica de México	1
Teoría Oral del Proceso	1
Derecho Procesal Civil	2
Planeación Fiscal y Financiera	1
Derecho Penitenciario	1
No Contesta	85
TOTAL	150

PREGUNTA No. 21. ¿ CONSIDERA NECESARIO QUE EN LA FORMACION DE POSGRADO SE INCLUYAN ASIGNATURAS ESPECIFICAS PARA LA FORMACION DOCENTE?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	124	90.51
b) NO	9	6.56
No contesta	4	2.91
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 22. ¿POR QUE?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
- Para que los egresados cuenten con capacidad y habilidades para la transmisión de conocimientos	36	22.5
- Es una opción para el desempeño profesional que permite compartir los conocimientos jurídicos adquiridos y elevar el nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje	52	32.5
- Es un fin de los estudios de posgrado, principalmente de la maestría	32	20.0
- Para promover el desarrollo integral del egresado y mantenerlo actualizado permanentemente	16	10.0
- Para formar recursos humanos propios y no depender de fuera	7	4.37
- No todos los que estudian posgrado buscan la docencia como fin	9	5.62
No contesta	5	3.12
Otras	3	1.87
TOTAL	160	99.98

PREGUNTA No. 23. DE LAS SIGUIENTES CORRIENTES PEDAGOGICAS, INDIQUE LA QUE LE PAREZCA MAS UTIL PARA FORMAR A LOS JURISTAS.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Tradicional	3	2.18
b) Nueva	13	9.48
c) Tecnología Educativa	12	8.75
d) Crítica	35	25.54
e) Todas	18	13.13
f) No las conoce	41	29.92
No contesta	6	4.37
Anuladas	9	6.56
TOTAL	137	99.93

PREGUNTA No. 24. ¿ POR QUE ?.

CATEGORIA	FRECUENCIA
Tradicional. Es una forma de enseñanza que se ha utilizado históricamente en el Derecho.	3
Nueva. Rompe con esquemas tradicionales dando mayor libertad, participación e iniciativa al estudiante para discutir con los catedráticos, además de ofrecer posibilidades para aplicarla a la e-a del Derecho y no ser tan crítica.	13
Tecnología Educativa. Trabaja con métodos de enseñanza innovadores, adecuándolos a los cambios tecnológicos y a la realidad presente, motiva al alumno y ofrece posibilidades para aplicarla a la e-a del derecho.	12
Crítica. Es más participativa, hay mayor flexibilidad en los programas, toma en cuenta el contexto social, permite mayor acercamiento a la teoría y a la práctica, no es memorística sino reflexiva y basada en aprendizajes significativos, además de ser dialogal, crítica, innovadora y orientada a la investigación.	35
Todas. Es necesario conocerlas todas, ya que contribuyen al crecimiento intelectual, a la actualización y a la superación.	18
No las conoce. El plan de estudios carece de formación al respecto y no se han estudiado personalmente.	41
No contesta	6
Anuladas	9
TOTAL	137

PREGUNTA No. 25. SI TUVIERA, O TIENE, OPORTUNIDAD DE IMPARTIR ALGUNA ASIGNATURA EN EL POSGRADO, ¿CÓMO REALIZARIA SU PRACTICA DOCENTE? DESCRIBALA.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
En forma tradicional	8	5.83
Con tendencias de la Escuela Nueva.	52	37.95
Con tendencias de la Escuela Crítica.	52	37.95
Con tendencias de la Escuela Nueva y Crítica.	6	4.37
Con tendencias de la Tecnología Educativa y de la Escuela Crítica.	3	2.18
Mezclando todas	3	2.18
No contesta	13	9.48
TOTAL	137	99.94

PREGUNTA No. 26. EN SU OPINION, ¿ES NECESARIO QUE LOS EGRESADOS DEL POSGRADO REALICEN, PROFESIONALMENTE, PRACTICA DOCENTE EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS?.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SIEMPRE	89	64.96
b) NUNCA	44	32.11
c) EN OCASIONES	4	2.91
TOTAL	137	99.98

PREGUNTA No. 27. ¿POR QUE ?

CATEGRIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Es parte de la formación de la maestría.	10	7.29
Para tener una visión real del proceso de enseñanza-aprendizaje.	6	4.37
Para fortalecer el proceso educativo, retribuir algo a la universidad y transmitir mejores conocimientos a los demás.	29	21.16
Propicia la retroalimentación, el reforzamiento y la actualización de los conocimientos adquiridos.	37	27.00
No todos tienen capacidad, gusto, interés ni vocación por la docencia, además no disponen de tiempo.	48	35.03
No contesta	7	5.10
TOTAL	137	99.95

PREGUNTA No. 28. ¿CONSIDERA QUE EL PLAN DE ESTUDIOS CURSADO LO HABILITA PARA DESARROLLAR ADECUADAMENTE TRABAJOS DE INVESTIGACION CIENTIFICA?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	64	46.71
b) NO	73	53.28
TOTAL	137	99.99

PREGUNTA No. 29. DE LAS SIGUIENTES CORRIENTES TEORICO METODOLOGICAS, INDIQUE ¿CUAL (ES) LE SON UTILES EN SU VIDA PROFESIONAL ?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) Estructuralismo.	--	0.0
b) Funcionalismo	3	2.18
c) Materialismo	5	3.64
d) Positivismo	23	16.78
e) Racionalismo	10	7.29
f) Todas	56	40.87
g) Ninguna	5	3.64
No contesta	35	25.54
TOTAL	137	99.94

PREGUNTA No. 30. ANOTE EL NOMBRE DE LA CORRIENTE DE PENSAMIENTO JURIDICO QUE LE ES AFIN EN SU VIDA PROFESIONAL (DERECHO NATURAL, IUSNATURALISMO, POSITIVISMO, SOCIOLOGISMO, ETC.).

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Derecho Natural	17	12.40
Iusnaturalismo	19	13.86
Positivismo	59	43.06
Sociologismo	19	13.86
Racionalismo	3	2.18
Teoría de la acción finalista	1	0.72
Todas	11	8.02
No contesta	8	5.83
TOTAL	137	99.93

PREGUNTA No. 31. ¿ POR QUE ?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Derecho Natural. Es la base de la actuación profesional, ayuda a comprender el origen del Derecho, es el único inviolable y el derecho positivo debe tener contenido moral.	17	12.40
Iusnaturalismo. Por la visión sistemática de la norma y la realidad, orienta la razón de ser y el perfil docente.	15	10.94
Positivismo. En la vida jurídica real todo se rige por el derecho impuesto y aceptado por la colectividad en el sistema jurídico mexicano.	36	26.27
Sociologismo. El derecho debe de regular críticamente a la sociedad sin pretender inventar lo conocido, además de ser adecuado y justo.	20	14.59
Teoría de la acción finalista. Sirve para la resolución de casos prácticos	1	0.72
Positivismo y Iusnaturalismo. La primera por aspectos prácticos y la segunda como opción para investigar y por convicción.	10	7.29
Todas. Por necesidad de formación profesional y laboral, al ser el Derecho una ciencia social interdisciplinaria en la que cada corriente contiene elementos que deben retomarse.	30	21.89
No contesta	8	5.83
TOTAL	137	99.93

PREGUNTA No. 32 ¿CONSIDERA NECESARIO QUE EN LA MAESTRIA Y EN EL DOCTORADO SE INCLUYAN ASIGNATURAS ESPECIFICAS PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SI	136	99.27
b) NO	1	.72
TOTAL	137	99.99

PREGUNTA No. 33. ¿ POR QUE ?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
El posgrado debe formar para realizar investigación científica como uno de sus fines esenciales, principalmente en el Doctorado	38	27.73
Es necesario aprender a investigar para que haya un acercamiento con la producción del conocimiento jurídico científicamente	55	40.14
En México hacen falta investigadores en materia jurídica, por lo que es necesario formarlos.	10	7.29
Para facilitar la relación docencia-investigación proporcionando elementos teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos al estudiante, a la vez que se le desarrollan habilidades	18	13.13
No hay suficientes asignaturas de este tipo en el plan de estudios lo que dificulta la formación de más y nuevos investigadores	8	5.83
No contesta	8	5.83
TOTAL	137	99.95

PREGUNTA No. 34. SI EN LA ACTUALIDAD DESARROLLA ALGUN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, INDIQUE LO SIGUIENTE (SI NO, PASE A LA SIGUIENTE PREGUNTA).

a) Titulo:

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Se anotó el título de la investigación que se esta realizando para obtener el grado académico.	95	69.34
No contesta	42	30.65
TOTAL	137	99.99

b) Institución promotora:

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Universidad Nacional Autónoma de México	60	43.79
Universidad Autónoma del Estado de México.	33	24.08
Universidad Juárez del Estado de Durango	1	0.72
Ninguna	1	0.72
No contesta	42	30.65
TOTAL	137	99.96

c) Grado de avance:

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0-10	7	5.10
11-20	5	3.64
21-30	13	9.48
31-40	6	4.37
41-50	13	9.48
51-60	4	2.91
61-70	6	4.37
71-80	8	5.83
81-90	5	3.64
91-100	33	24.08
No contesta	37	27.00
TOTAL	137	99.90

PREGUNTA No. 35. EN SU OPINION, ¿ES NECESARIO QUE LOS EGRESADOS DEL POSGRADO REALICEN, PROFESIONALMENTE, ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN EN INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS?.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
a) SIEMPRE	101	73.72
b) NUNCA	--	--
C) EN OCASIONES	36	26.27
TOTAL	137	99.99

PREGUNTA No. 36. ¿POR QUE?.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
La investigación es la base de la formación de posgrado, además de requerir la actualización constante	39	28.46
En el país se requiere investigación, por lo que los formados para esta actividad deben ser quienes la realicen.	8	5.83
Los investigadores son los que tienen acceso al conocimiento de punta, lo que es una razón para que lo solucionen y beneficien a las instituciones universitarias, a las generaciones jóvenes y al país	26	18.97
El estado actual del conocimiento jurídico requiere que los egresados del posgrado realicen investigación científica	32	23.35
Solamente deben investigar quienes así lo desean, respetando su elección de ejercicio profesional que, además, esta limitado por las oportunidades que ofrece el mundo académico para financiar esta actividad.	27	19.70
No contesta	5	3.64
TOTAL	137	99.95

PREGUNTA No. 37. ANOTE ¿CUALES FUERON LOS ASPECTOS QUE NO SE LE PROPORCIONARON EN LA FORMACIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS (MAESTRIA O DOCTORADO) Y QUE CONSIDERA QUE DEBIERON PROPORCIONARSE?.

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Formación integral: disciplinaria, docente y de investigación.	23	12.04
Disciplinaria	9	4.71
Docente	7	3.66
De investigación	67	35.07
Interdisciplinaria	5	2.61
Mejores docentes	17	8.90
Otras respuestas	48	25.13
No contesta	15	7.85
TOTAL	191	99.97

PREGUNTA No. 38. DESCRIBA, ¿CUAL ES, EN SU OPINION, EL MAYOR BENEFICIO QUE LE APORTO EL NIVEL DE ESTUDIOS CURSADO (MAESTRIA O DOCTORADO)?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Cambio de actitud, expresado a través de rigor metodológico, creatividad, tenacidad y análisis crítico, profundo y serio del conocimiento.	44	22.79
Mayor solidez profesional y nuevo conocimiento jurídico.	71	36.78
Motivación para la superación constante.	22	11.39
Formación teórico-metodológica y desarrollo de habilidades para la investigación.	24	12.43
Formación docente	14	7.25
Otras respuestas	14	7.25
No contesta	4	2.07
TOTAL	193	99.96

PREGUNTA No. 39. DESCRIBA, ¿QUE SUGERENCIAS HARIA PARA QUE EL NIVEL DE ESTUDIOS CURSADO (MAESTRIA O DOCTORADO) ALCANZARA UN MAYOR NIVEL ACADEMICO FORMATIVO?

CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Docencia. Promover una mayor participación del alumno, tanto en la elaboración y aprobación del programa de estudio como la instrumentación y exposición temática, evitando favorecer sólo a algunos estudiantes, pues las exigencias académicas deben ser mayores para todos y el tratamiento de los temas debe ser profundo.	21	11.66
Investigación. Fortalecer la formación para la investigación, apoyando al alumno desde su ingreso y vinculando los proyectos con la realidad social y las líneas de investigación definidas institucionalmente, además de incrementar el rigor metodológico en los trabajos que se elaboran.	32	17.77
Alumnos. Se requiere dotarlos de mayores apoyos para realizar estudios de posgrado, principalmente becas.	9	5.00
Docentes. Debe contarse con una planta conformada por docentes-investigadores y especialistas en el desempeño profesional, por lo que los aspirantes	36	20.00

deben seleccionarse rigurosamente y evaluar periódicamente el trabajo de los que están en servicio.		
Plan y programas de estudio. Deben reestructurarse para incluir asignaturas pedagógicas, ser congruentes con la realidad social, buscar equilibrio entre la teoría y la práctica y deben revisarse conjuntamente por docentes y alumnos para definir y precisar sus objetivos, su temática y el tiempo de impartición. Se requiere que los alumnos cuenten con los programas al inicio del semestre.	43	23.88
Administración. Se debe proporcionar información suficiente sobre el programa de posgrado, desburocratizarlo, fomentar la disciplina, eliminar el favoritismo sobre algunos alumnos, seleccionar mejor a los aspirantes y que las clases sean los viernes y sábados. Que no se escolarice el doctorado.	23	12.77
Infraestructura. Crear la necesaria para que tanto los docentes, investigadores y alumnos cuenten con las condiciones propicias para desarrollar su actividad y que los docentes e investigadores sean de tiempo completo.	6	3.33
No contesta.	10	5.55
TOTAL	180	99.96

OBSERVACIONES: EN LAS SIGUIENTES LINEAS ANOTE CUALQUIER OBSERVACION, COMENTARIO O CRITICA EN TORNO A LA PRESENTACION Y APLICACION DEL CUESTIONARIO, ASI COMO AL CONTENIDO Y FORMA DE LAS PREGUNTAS.

CATEGORIA	FRECUENCIA
POSITIVAS	45
NEGATIVAS	
= Falta claridad en algunas preguntas	29
= Es vago, tendencioso y poco técnico en los términos usados	9
= No aporta nada	1
= Falta precisar hacia que tipo de posgrado va enfocado, diferenciarlo de estudios sobre ciencias exactas	1
= No se incluyen preguntas referentes a la especialidad	1
No contesta	51
TOTAL	137

La información precedente muestra en la pregunta 1 que los egresados del posgrado son de edades que van de los 24 hasta los 59 años, indicándose la frecuencia más alta en los rangos que comprenden edades que oscilan entre 24 y 41 años, lo que visto globalmente representa a una población con estudios de posgrado joven, al comprenderse dentro de dicho parámetro 108 casos, equivalente al 78.83%.

Existe una diferencia significativa entre los egresados del sexo masculino con relación a los del femenino, según se establece en la pregunta 2. Sin embargo, la presencia de la mujer en el espacio educativo de posgrado es importante.

En lo relativo al año de ingreso y de egreso del programa cursado, se detectan alumnos que hacen uso del tiempo normal y otros que se apegan a las disposiciones reglamentarias para hacer uso de las extensiones previstas, como se desprende de los datos consignados en las preguntas 3 y 4.

El programa de estudios cursado presenta una frecuencia mayoritaria en maestría, debido a que en la UAEM es el último grado que ofrece la Facultad de Derecho, y los casos de alumnos de especialidad también son de egresados de dicha Universidad; su inclusión en la encuesta obedece a que cursan los últimos semestres de la maestría, lo que se consideró que los habilitaba para tener conocimiento respecto al contenido del instrumento.

Respecto al área de egreso del programa cursado encuentra su mayor incidencia en el Derecho Fiscal, en Derecho Penal, Derecho Procesal y en la Maestría en Derecho, aún cuando existen otras opciones señaladas en las respuestas a la pregunta 6.

Las respuestas dadas en la pregunta 7 forman un abanico extenso, sin embargo, dentro de la codificación y sistematización respectiva, se agruparon en 7 categorías, resultando la más significativa la referida a la postulación, en la que se agrupan el 32.11% de las respuestas. Las demás opciones categoriales se cubren con actividades desarrolladas dentro de la administración pública, la administración de justicia, la procuración de justicia, la de asesor y en el sector privado, que son los ámbitos en que se desarrolla el quehacer profesional de los egresados.

La actividad docente, segundo rubro de la misma pregunta, presenta un índice significativo, del 19.72%, de personas que no la realizan y el más elevado lo desarrolla en el nivel licenciatura, seguido del de maestría y nivel medio superior. Esta información acumulada de los que ejercen docencia, que asciende al 80.25%, refleja que es esta una de las tareas que más desempeñan los egresados del posgrado.

En estas respuestas se engloba la actividad que los egresados han realizado durante los tres últimos años, por lo que deberá observarse la información, conjuntamente con la de la pregunta 9, para establecer un marco histórico y un marco

actual.

Con relación a la función de investigación, el 67.10% de los encuestados la realizan bajo diversas modalidades, que van desde la académica, hasta la disciplinaria y a la publicación de artículos. No obstante, llama la atención que el 32.84% no realiza alguna actividad de investigación, como se desprende de la información recabada en la pregunta 8.

La actividad realizada en el campo laboral, según se desprende de la pregunta 9, es variada e individualizada, lo que llevó a establecer categorías para agrupar las respuestas según su tendencia, obteniendo que las referidas al ejercicio libre de la profesión son las más representativas, seguidas de las académicas, mientras que el resto de las actividades obtienen frecuencias inferiores. Analíticamente, se observa la correlación entre las respuestas a la pregunta 7 y las aportadas en esta.

Del análisis de las preguntas 10 y 11, resulta interesante ver que la currícula del programa de posgrado cursado, a decir de los encuestados, proporciona elementos académicos y profesionales que se vinculan con su quehacer actual, lo que permite pensar que está cumpliendo sus objetivos. Sin embargo, para un análisis integral, deben considerarse las respuestas negativas y aquellas que no contestan, en cada caso. Esta información se ratifica con la obtenida en la pregunta 12, al considerar que para el 67.88%, el programa cursado lo habilita para desempeñar una función específica en el campo laboral, no obstante que para un porcentaje significativo (31.38%) no es así.

Las respuestas a la pregunta 13 se pronuncian en el mismo sentido que las anteriores, aún cuando en esta el porcentaje de respuestas afirmativas es elevado, al señalar el 87.59% que su actitud personal y profesional se modificó al cursar las asignaturas del plan de estudios, lo que parece un indicador altamente valorativo del papel que desempeñan los posgrados en la formación de los juristas.

También en la pregunta 14 se obtiene un índice elevado de respuestas positivas hacia el plan de estudios de posgrado, como se desprende al observar que 95.62% de los encuestados señalan que las asignaturas cursadas contribuyeron a desarrollar sus habilidades. Esta pregunta se complementa con la 15, donde el porcentaje anotado disminuye al ver que 22 encuestado no contestan, aún cuando para los demás las habilidades fluctúan entre las profesionales, para la investigación, para el conocimiento y las docentes, en ese orden, según la frecuencia acumulada.

La información vertida acerca de la estructuración motivadora del plan de estudios cursado también es favorable, según se desprende de los porcentajes anotados en las opciones de la pregunta 16.

Llaman la atención las respuestas dadas a la pregunta 17, al presentarse una

división en la distribución porcentual, ya que sólo el 50.36% considera que se brindó información pedagógica, mientras que entre las respuestas negativas y las no contestadas se acumula la diferencia porcentual que asciende al 49.68%. Esta tendencia encuentra una explicación en el nivel de estudios cursado por los encuestados, ya que algunos de ellos cursaron especialidad y otros pasaron directamente de licenciatura a doctorado y, como se ha venido señalando, carecen de la formación docente que se atribuye como fin primordial a la maestría. La misma tendencia se expresa en las respuestas a la pregunta 18, al decir la mayoría que no se les proporcionaron conocimientos acerca de la didáctica y, un porcentaje minoritario (43.79%), considera que sí.

En la pregunta 19 se encuentran reflejadas las respuestas a las dos anteriores, al expresar el 51.09% que no fueron habilitados por el plan de estudios cursado para desarrollar adecuadamente la función docente, lo que sumado a los que no contestan proporciona una evaluación negativa hacia este rubro. Sin embargo, debe reconocerse que las respuestas afirmativas no representan un rezago significativo, ya que ascienden al 44.52%. Nuevamente, se observa como explicación posible la secuencia seguida para ingresar a los estudios de posgrado y el nivel cursado.

Respecto a la pregunta 20, se presenta un abanico amplio de signaturas que imparten los egresados del posgrado. Sin embargo, por la frecuencia acumulada, 150, se encuentra una contradicción con las respuestas dadas a la pregunta 9 que señala a 49 integrantes de la muestra como aquéllos que realizan tareas académicas, incluidas tanto la docencia como la investigación. Una situación que hace relativa la contradicción, es que algunos encuestados imparten varias asignaturas, lo que no permite dejar de señalar que existe incongruencia entre los datos señalados.

Altamente representativa es la proporción de encuestados que señalan la necesidad de que en los programas de posgrado se incluyan asignaturas específicas para la formación docente, obteniendo que 124 de ellos, el 90.51%, se pronuncia favorablemente en la pregunta 21. Para cualificar esta pregunta se formula la siguiente, donde se solicita que el encuestado diga ¿por qué? contestó como lo hizo, y las respuestas obtenidas giran en torno a que la docencia es una opción para el desempeño profesional en forma eficiente, además de ser un fin de los estudios de posgrado, principalmente de la maestría y a que se promueve la formación continua. Los que se pronuncian en sentido negativo, argumentan que no todos los que estudian posgrado buscan ejercer la docencia. Lo que se desprende de las diversas posturas, es que para la mayoría existe la necesidad de que se formen docentes en el posgrado, de manera que se cuente con recursos humanos especializados para el desarrollo de esta tarea.

Acerca de la corriente pedagógica más útil para la formación de los juristas, es significativo señalar que 41 encuestados expresan que no las conocen y 18 dicen que todas, lo que para efectos de análisis representan lo mismo que las anteriores; es decir,

que no las conocen, como se desprende al analizar en la pregunta 25 el por qué de sus respuestas, donde literalmente se expresa que es necesario conocerlas todas, ya que contribuyen al crecimiento intelectual, a la actualización y a la superación; y, asimismo que el plan de estudios carece de formación al respecto y no se han estudiado personalmente, lo que deja ver, en el caso de "todas", una evasiva para responder al cuestionamiento formulado.

Continuando con las preguntas 23 y 24, se observa que el 25.54% dice que la opción mejor es la enseñanza crítica, seguida por la activa y la tecnología educativa. Resalta la poca importancia que se adjudica a la enseñanza tradicional, por la que solamente se inclinan 3 encuestados, lo que equivale al 2.18% y que sus seguidores dicen que debe continuar por ser la forma de enseñanza que se ha utilizado históricamente en el Derecho.

Respecto a la corriente con mayor índice registrado, crítica, se aducen varias situaciones en torno a que es participativa, reflexiva, socializante, promueve la praxis reflexiva de la realidad y se basa en aprendizajes significativos.

En la pregunta 25 se cuestiona acerca de las preferencias de los encuestados para realizar la práctica docente, y un número significativo se inclina por las tendencias siguientes: de la Escuela Nueva o enseñanza activa y por la Escuela Crítica. Esto permite observar que el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho debe abrirse a la instrumentación de estas dos corrientes, rebasando las tendencias tradicionales y las de la tecnología educativa por no ser éstas, a juicio de los interrogados, las mejores opciones. Además, resulta gratificante que los egresados del posgrado poseen ya una orientación transformadora, y que su inclusión como parte del personal académico en las diversas instituciones y niveles educativos, augura que en un futuro próximo el Derecho estará cambiando, cuando menos en lo relativo al proceso docente.

Por su parte, las preguntas 26 y 27 arrojan información en torno a que los egresados realicen práctica docente en instituciones universitarias, y la mayoría se pronuncia afirmativamente y un porcentaje considerable, del 32.11%, en sentido negativo. Los primeros argumentan que es un fin de los estudios de maestría, y que su inclusión como docentes favorecería al proceso educativo institucional, además de propiciar que se sigan actualizando permanentemente; y, los segundos aducen que no todos los egresados cuentan con cualidades pertinentes para la docencia. En este sentido, se ratifica lo señalado en la exposición del trabajo, consistente en la necesidad de realizar un proceso de selección riguroso e integral de los aspirantes, ya que con los resultados obtenidos se garantizaría la formación de docentes investigadores y se fortalecería el cumplimiento de los fines del posgrado.

Lo referente a la formación para realizar investigación, se contempla en las

preguntas 28 a 34, a las que los encuestados ofrecen respuestas diversas ante los cuestionamientos que se les formularon.

En la No. 28, se responde que no fueron habilitados adecuadamente para realizar investigación científica al concluir el plan de estudios cursado, en un 53.28% por ciento, mientras que el resto considera que sí. Las respuestas negativas deben conducir a replantear los programas de formación, en esta área, aún cuando se reconoce que estas pudieron ser influidas por el nivel de estudios cursado por los encuestados.

Las corrientes teórico-metodológicas de mayor utilidad en la vida profesional de los integrantes de la muestra, refleja una tendencia favorable hacia el positivismo. Sin embargo, es relevante la respuesta mayoritaria del 40.87% de los encuestados que considera que todas las corrientes son útiles y aquellos que no contestan, pues éstos y los que dicen que ninguna, dan un total de 94 y un porcentaje del 70.09% que no encuentran una definición personal que los ubique en una corriente teórico-metodológica determinada, lo que debe ser preocupante y llevar a un replanteamiento serio del eje de formación instrumental metodológica.

En las preguntas 30 y 31, se interroga acerca de la corriente de pensamiento jurídico bajo la cual se orienta la actividad profesional de los egresados. La principal resulta ser el positivismo, con una incidencia del 43.06% y, sin embargo, las demás respuestas anotadas son significativas, como en el caso del Derecho Natural y el Iusnaturalismo. Sobre cada una de las corrientes se anotan diversos argumentos que explican el porqué de la selección hecha en la primera de las preguntas.

Todos los encuestados, excepto 1, consideran que en la maestría y en el doctorado se incluyan asignaturas específicas para la formación de investigadores, puesto que este es su fin, primordialmente del doctorado. En el posgrado deben formarse recursos humanos con capacidad para producir y reproducir el conocimiento jurídico, área en la que el país carece de investigadores. Aún cuando obtiene un porcentaje bajo, es importante señalar que el 5.83% (8 casos), indica que no hay suficientes asignaturas al respecto en el plan de estudios, como se desprende de lo vertido en las preguntas 32 y 33 como respuesta.

En la pregunta 34 se cuestiona si se está realizando investigación actualmente, con base en tres rubros complementarios que deberían indicarse: Título, Institución Promotora y Grado de Avance. En general, quienes están realizando trabajos al respecto lo refieren a la elaboración de trabajos de tesis y el 30.65, en los dos primeros rubros no contesta, mientras que en el tercero esta opción asciende al 27%. Es importante señalar la contradicción que existe entre la información proporcionada a esta pregunta y la que se vertió en la 7, ya que se habían indicado actividades de investigación disciplinaria y publicación de artículos, y ya no aparecen aquí.

Resulta significativo que ninguno de los encuestados considere que no deben realizar investigación en las universidades los egresados del posgrado. Solamente difiere el 26.27% en el sentido de que debe ser ocasional esta tarea que esta limitada, ante todo, por la carencia de oportunidades institucionales para realizarla, debiendo buscar otras opciones para desarrollarse. A favor de la tarea de investigación se argumentan diversos aspectos, todos ellos convincentes, como se indica en las respuestas de las preguntas 35 y 36.

Son reveladoras las respuestas de la apreciación global que tienen los encuestados acerca de dos tópicos, contemplados en las preguntas 37 y 38: que no se les proporcionó en el posgrado y cuál es el mayor beneficio obtenido. De la primera, se destacan tres opciones que no fueron suficientemente proporcionadas: de investigación, formación integral (disciplinaria, docente y de investigación) y docente, destacándose la incidencia porcentual de la anotada en primer término. De la pregunta 38, se expresa, en concordancia con la anterior, la formación disciplinaria y el cambio de actitud; mientras que en lo que se refiere a formación docente y de investigación son bajos (7.25 y 12.43) por ciento, respectivamente.

Las sugerencias solicitadas en la pregunta 39, tendientes a mejorar el nivel académico de los programas sometidos a análisis, fueron agrupadas en 8 rubros; mismos que se anotan a continuación de acuerdo a la incidencia registrada, iniciando con la más alta y concluyendo con la más baja: Plan y programas de estudio, Docentes, Investigación, Administración, Docencia, No contesta, Alumnos y, finalmente, Infraestructura. En cada rubro se anotan los indicadores que representan las diversas respuestas obtenidas.

En la parte final, se introdujo un espacio para observaciones, mismo que aportó 45 respuestas positivas, 29 negativas y 51 que no contestaron. Ente las negativas destacan 9 que señalan que al cuestionario le faltó claridad en unas preguntas, lo que según parece se vincula con la falta de conocimiento de algunos de los planteamientos expresados por los sujetos investigados.

Para concluir el capítulo, debe señalarse que el marco referencial en que se desarrollo el trabajo de investigación constituido por la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma del Estado de México, permite vislumbrar un acercamiento a las condiciones imperantes en las universidades públicas, en torno a lo que acontece con los estudios de posgrado en Derecho, aún cuando se reconoce la existencia de aspectos propios en cada una de las Facultades y Escuelas de Derecho ubicadas en el territorio nacional. Por lo tanto, este trabajo solamente pretende contribuir, dentro de sus propios alcances y limitaciones, a esclarecer y a mejorar, si ésto es posible, la formación para la docencia y la investigación jurídica en México.

CONCLUSIONES

1.- Las hipótesis formuladas y su confrontación con la doctrina y lo que opinan los actores de los posgrados en Derecho analizados como estudio de caso, muestran que la hipótesis No. 1, es alterna, por existir en un porcentaje significativo un cumplimiento entre los fines atribuidos legalmente a este nivel de estudios y las actividades que desempeñan los que del mismo han egresado, ya que la orientación que priva es la formación profesionalizante, cuando ésta solamente es un fin de la especialización y no de la maestría y el doctorado, cuyos fines son la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación, respectivamente.

2.- La misma situación anotada en la conclusión precedente, permite corroborar como cierta la hipótesis No. 2, ya que la mayoría de egresados realizan su práctica profesional fuera del campo docente y de investigación, lo que vinculado con el problema de investigación correspondiente, indica que aún cuando se han formado recursos humanos capacitados para estas actividades, no las desempeñan como integrantes del claustro académico de la UNAM, aún cuando en un buen porcentaje se han integrado a otras instancias de educación superior.

3.- Respecto a la hipótesis No. 3 se concluye que es comprobada negativamente, es nula, por no haber congruencia entre egresados de posgrado y su incorporación a la planta docente y de investigación, ya que la mayoría enfoca su hacer hacia la actividad jurídica libre y hacia la administración pública o, bien, a las tareas vinculadas en la procuración y administración de justicia.

Respecto a los aspectos derivados del marco teórico y conceptual de la investigación, se establecen las siguientes conclusiones.

4.- El análisis de la educación debe quedar inserto en una concepción totalizadora, integral, en el entendido de que lo que se ha denominado sistema educativo nacional es solamente un subsistema de la sociedad, integrado por factores diversos que interactúan recíprocamente.

5.- La educación es un producto histórico-social que en su devenir ha debido ajustarse a las condiciones sociales imperantes en épocas y lugares determinados; es decir, como integrante del todo social, ha contribuido a la legitimación de los grupos en el poder y, a la vez, ha participado en la conformación de nuevas estructuras sociales.

6.- La educación superior en México ha atravesado diversas etapas, desde su creación hasta nuestros días, en las que ha debido dar respuestas acordes con los planes y programas emanados de la autoridad central, a los que se suman los esfuerzos realizados internamente en las propias instituciones. Como aspecto sobresaliente, debe considerarse lo referente a la masificación de la enseñanza que se presenta en la década de los sesenta y se extiende hasta 1985 en que se logra un control relativo de la misma; esta situación propicia que institucionalmente deban instrumentarse acciones para tratar de satisfacer las necesidades nacientes, tales como la formación de recursos humanos

para la docencia y la investigación, opciones profesionales e infraestructura. Para atender a la formación, se crean diversos organismos como responsables de la planeación, programación, e instrumentación de acciones al respecto.

7.- La educación, en una concepción integral, adquiere dos dimensiones: una, que la concibe como proceso que esta presente en todas las etapas de la vida del hombre y que se presenta en cualquier espacio social en que éste se encuentre; y, la otra, señala que la educación es un sistema fundado en la institución escolar, así como en los planes, programas y proyectos que en ésta quedan comprendidos y tienden a socializar el conocimiento.

8.- En México, desde 1812 y hasta nuestros días, por mandato constitucional, la educación es una tarea que el Estado se obliga a proporcionar y regular. En el texto vigente de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, existen disposiciones en los artículos 3º, 31, 73 y 123 que se refieren a la obligatoriedad que asume el Estado para la prestación del servicio social de la educación, en un marco de concurrencia que comprende a la Federación, las entidades federativas y los municipios. Referente al artículo 3º, señala en la fracción V la responsabilidad del Estado para promover y atender todos los tipos y modalidades educativas, incluida la educación superior, además de asumir como propia la organización, planeación e instrumentación de la tarea educativa en forma plena.

9.- Una alternativa que permitirá avanzar en el proceso de transformación de la educación nacional lo constituye la planeación, que será el instrumento anticipatorio de lo que se pretende sea el individuo social formado institucionalmente, así como para racionalizar los recursos que se destinen a la prestación de este servicio.

10.- El sistema educativo nacional comprende diversos tipos, niveles, modalidades y vertientes cuyo fin es satisfacer aspectos específicos de los núcleos de población a que se encuentran destinados. Su característica pedagógica esencial es que trabaja con un modelo tradicional, con tintes político-ideológicos, aunque no instrumentales, de tecnología educativa.

11.- La educación superior conforma un subsistema que expresa comportamientos irregulares, tales como la matrícula de estudiantes que se adscriben a los planteles y modalidades, planta docente, la infraestructura con que se cuenta, la eficiencia terminal, los recursos económicos asignados e, incluso, la credibilidad social de que gozan. A ésto, se agrega que falta coordinación entre subsistemas y niveles, así como entre los planes de estudio y la realidad que impera en la sociedad mexicana.

12.- Orgánicamente, la educación superior en México se conforma por dos subsistemas: el público y el privado. El primero, aún cuando numéricamente es menor que el primero en cuanto a situaciones, absorbe una matrícula mayor, ofrece mayores opciones

formativas y cumple con los tres fines que le han sido atribuidos; docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura.

13.- El marco jurídico de la educación superior se encuentra inmerso en el principio de la supremacía constitucional y de la ley respecto del reglamento, de manera que las normas inferiores respeten la disposición contenida en la superior en un marco de jerarquía normativa, lo que conduce a la democracia y al nacionalismo como postulados rectores del proceso y del sistema educativos.

14.- El fundamento constitucional de la libertad de enseñanza y la libertad de investigación se encuentra ubicado en el artículo 6º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, concomitantemente con lo estipulado en el artículo 3º del propio ordenamiento.

15.- El artículo 3º de la Constitución de 1917 ha sido modificado en 5 ocasiones: 1934, 1946, 1980, 1992 y 1993. En cada una de ellas se han planteado aspectos relevantes, que han permitido actualizarlo y adecuarlo a las circunstancias sociopolíticas imperantes al momento en que fueron efectuadas.

16.- En la reforma efectuada el 9 de junio de 1980, se elevan a rango constitucional los principios de autonomía, libertad de cátedra y libertad de investigación a algunas instituciones de educación superior.

17.- En la quinta reforma, efectuada el 5 de marzo de 1993, se destaca lo siguiente: se expresan tanto el derecho a la educación como el derecho de la educación; la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria; la concepción integral de la educación; su carácter laico, democrático, nacional y de fomento a la convivencia humana; y, la facultad del Estado para promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior y los fines que a ésta se atribuyen.

18.- Además de los artículos 3º, 31 fracción I, 73 fracción XXV y 123 fracciones XII y XIII, se contienen disposiciones relativas a la educación en los siguientes: 5 y 18 de la Constitución Federal. En congruencia con estos artículos, se han creado diversas leyes, planes, programas y reglamentos, cuyo fin es regular, planear, programar y reglamentar aspectos generales y específicos del quehacer educativo.

19.- Las instituciones autónomas de educación superior se rigen por sus propias leyes, según se desprende de la legislación mencionada en la conclusión precedente. Su marco normativo interior se integra por la Ley, el Estatuto General, Reglamentos (Ordinarios, Especiales y Administrativos), Decretos y Disposiciones Administrativas (acuerdos, circulares e instrucciones).

20.- La universidad pública que se requiere en un país subdesarrollado como México, es una donde los alumnos estudien, los profesores enseñen, los investigadores investiguen

y cada uno de los integrantes de su comunidad realice la tarea que le compete en forma adecuada.

21.- El surgimiento de la Universidad se presenta en la Edad Media y en el Continente Europeo, donde surge la de Bolonia y, luego, las de París, Padua, Oxford y Nápoles. La formación académica se hallaba fuertemente ligada a la enseñanza jurídica, de la teología, de la filosofía y del arte, aún cuando también se formaban médicos, matemáticos y especialistas en ciencias naturales. Su estructura orgánica se conformaba por facultades y escuelas independientes, organizadas federativamente.

22.- La misma tendencia se observa en las universidades latinoamericanas, nacidas en el siglo XVI, donde se retoman los modelos imperantes en la Universidad europea. En el caso de la Real y Pontificia Universidad de México, que inició sus actividades el 3 de junio de 1553, quedó bajo la jurisdicción de la Universidad de Salamanca, que seguía el modelo de la de Bolonia.

23.- La universidad mexicana ha sido influenciada por diversas tendencias o modelos de los que ha retomado aspectos que rigen y orientan su quehacer. El de mayor influencia en los estudios de licenciatura es el napoleónico, mientras que en el nivel posgrado se alternan, el napoleónico, el alemán y el inglés. El modelo norteamericano representa solamente una búsqueda planteada por las autoridades educativas, el sector empresarial y algunas instituciones de educación superior privadas, puesto que esta idea no ha sido un fin de las públicas, vistas en su dimensión real. El modelo latinoamericano retoma aspectos de todos los demás con la intención de adaptarlos a las condiciones que privan en cada país y región.

24.- La universidad mexicana pública cumple un cometido social al realizar actividades tendientes a cumplir sus fines, en relación con las necesidades que existen en su contexto socioeconómico, lo que obliga a que su organización estructural y funcional sea enmarcada por el pluralismo democrático, crítico y propositivo, y fundamentar su actuación en la libertad de cátedra e investigación y en el libre examen y en la discusión de las ideas, para llegar a la libertad académica.

25.- Para comprender la esencia del término autonomía, es necesario analizar el de descentralización, pues este es un acto administrativo del Estado por medio del cual se delega la prestación de un servicio público en un ente que gozará de personalidad jurídica, patrimonio y régimen jurídico propios y autonomía. En este sentido, la autonomía de la Universidad, institución pública descentralizada del Estado, se refiere a las siguientes facultades y responsabilidades: para gobernarse a sí misma, para realizar sus fines, respetar la libertad de cátedra y de investigación y respetar el libre examen y discusión de las ideas. En las universidades, la autonomía consta de cinco modalidades: De Gobierno, Académica, Administrativa, Financiera y Legislativa.

26.- Los fines que se atribuyen a las universidades públicas son los de docencia, investigación y difusión cultural y extensión universitaria, por lo que las funciones que se realicen en su interior tendrán por objeto coadyuvar al cumplimiento de los mismos.

27.- La realidad imperante en la sociedad actual y, en consecuencia, en la universidades públicas, precisa reconocer la existencia de avances, pero también cambios en todos los órdenes de la vida institucional, de manera que no se siga viviendo dentro de la tradición, sino que se germine internamente la transformación universitaria y, paralelamente, la de la sociedad en la que ésta se encuentra inmersa.

28.- Compete a los estudios de posgrado en sus tres niveles: especialización, maestría y doctorado, preparar recursos humanos altamente capacitados para realizar el ejercicio profesional, la docencia y la investigación de acuerdo con los fines que legal e institucionalmente se les atribuyen, lo que permite atribuirles características como las de ser innovadores, flexibles, eficientes y eficaces lo que, desafortunadamente, no ocurre en todos los casos, mostrando un nivel bajo de madurez para la formación académica y en el quehacer de los universitarios en este nivel de estudios.

29.- Los posgrados, bajo ninguna circunstancia, deben mantenerse alejados de la investigación, pues son dos instancias inseparables conducentes a la formación y ejercicio de la actitud crítica, exploratoria y creativa; de desarrollo de capacidades transformadoras y de habilidades para identificar y resolver problemas. Por tanto, es necesario cuestionar permanentemente la calidad de los posgrados para que, mediante la crítica propositiva, se fortalezcan.

30.- La investigación que se realiza en los posgrados debe fundamentarse en planes, líneas, programas y proyectos de investigación rigurosamente definidos y fundamentados, además de que las líneas de investigación deben contar con investigadores responsables que estén realizando activamente dicha actividad.

31.- Los estudios de posgrado han crecido ampliamente a partir de la década de los setentas; sin embargo, muestran tres tipos de concentración: la primera es la relativa a opciones, la segunda, se refiere a los lugares donde estas son impartidas (en ambos casos, la concentración prioritaria se ubica en el Distrito Federal y su área conurbada, seguida de los Estados de Nuevo León, México y Jalisco) y, la tercera es la que comprende a las áreas de conocimiento, entre las que se ubican las de Ciencias Sociales y Administrativas y la de la Salud, en los primeros lugares.

32.- Una tarea que ya no es posible evadir en los estudios de posgrado, es la vinculación investigación-docencia-investigación, para ser coherentes con los fines que se persiguen. Esta situación lleva implícita la necesidad de contar con un claustro académico exclusivo del posgrado.

33.- Como en todas las facetas del quehacer universitario, en los estudios de posgrado se requiere analizar profundamente su normatividad, su estructura y, sobre todo, su funcionamiento, de manera que en un futuro próximo sean creadas las condiciones para que los recursos humanos formados alcancen niveles óptimos de calidad en su hacer profesional, docente y de investigación, como parte de una visión integradora.

34.- Respecto al Derecho, se encuentran varias versiones para caracterizarlo; sin embargo, cuando se trata de ser serios no puede dejarse de lado que es una ciencia regida por teorías, métodos, principios, conceptos y técnicas que se encuentran vinculados a la sociedad y sus instituciones, así como a las demás áreas de la ciencia, principalmente las sociales de las que forma parte, dejando atrás aquellas concepciones que solamente lo entienden como instrumento para la conservación del orden social establecido.

35.- No existe una concepción única del término Derecho, lo que existen son tratadistas que, agrupados por rasgos afines, conforman escuelas o corrientes de pensamiento teórico que discurren para explicar qué es lo que ellos creen que es el Derecho. Las principales escuelas de pensamiento jurídico son el Derecho Natural, el Iusnaturalismo, el Positivismo y el Sociologismo, en torno a las cuales se agrupan otras.

36.- El campo para el desarrollo del ejercicio laboral de los egresados del posgrado en Derecho es amplio, lo que implica inequívocamente que la formación que debe proporcionarse adquiera una dimensión interdisciplinaria, que los habilite para desempeñarse en alguno de los campos de acción existentes.

37.- La docencia no implica solamente la transmisión de conocimientos acerca de un campo profesional, es también un producto social y cultural que se constituye históricamente como profesión que requiere preparación pedagógica, didáctica, metodológica y disciplinaria, por lo que el verdadero docente debe estar consciente de que solamente podrá cumplir con su papel cuando proceda a una renovación constante.

38.- En la docencia universitaria lo primordial no es transmitir muchos conocimientos, sino enseñar y aprender a buscar la verdad, ya que es este un fin de la vida intelectual del hombre y de la universidad.

39.- La pedagogía es la disciplina que tiene como objeto de estudio a la educación, aclarando que no es acción educativa ya que esta corresponde a la didáctica, sino teoría educativa constituida, en consecuencia, por las corrientes de pensamiento educativo que tratan como objeto de estudio, el qué y para qué de la educación basadas en la práctica educativa a la que fundamentan como proceso social.

40.- En México se han mantenido vigentes cuatro escuelas pedagógicas: la tradicional, la nueva o activa, la tecnocrática o tecnología educativa y la crítica. Las que han imperado en el nivel licenciatura son la tradicional y la tecnología educativa, mientras que en el

posgrado expresan su presencia la tradicional, la nueva y, muy recientemente y en pocos espacios, la crítica.

41.- La formación de docentes es una tarea que requiere de mayores apoyos, tanto institucionales, financieros, programáticos y de los propios docentes quiénes, con cierta frecuencia, son los que obstaculizan su propia formación. Sin embargo, es preciso reconceptualizar todo lo inherente a esta tarea, ya que las opciones, las modalidades, los horarios y los condicionamientos empleados, no han dado los resultados esperados. Como ha ocurrido con la educación superior, también la formación docente se ha centralizado en las grandes universidades para las que son creados los programas, sin atender a las particularidades de las pequeñas.

42.- La enseñanza-aprendizaje del Derecho ha mantenido una trayectoria con enfoque tradicionalista, visible en los planes y programas de estudio de licenciatura y en la escasez de recursos docentes formados en lo disciplinario, pedagógico y didáctico. La incursión de otras corrientes pedagógico-didácticas en el campo del Derecho se ha dado con bastantes resistencias; sin embargo, la enseñanza activa ha tenido una buena aceptación.

43.- Para mantener equilibrio entre los aspectos formativos e informativos, se requiere contar con personal académico en el sentido amplio del término; es decir, el que realiza docencia e investigación como actividades que se influyen y retroalimentan recíprocamente.

44.- La ciencia es el producto de la actividad científica y el conocimiento resultante permite al hombre una mejor adaptación a su entorno real, entenderse mejor con los demás hombres y estructurar una mejor organización social en la que la vida sea más plena y satisfactoria. Por ello, requiere el hombre apropiarse de su mundo, conocerlo y transformarlo mediante el conocimiento científico que relaciona constantemente la teoría con la práctica.

45.- El conocimiento científico es un producto social, realizado por el hombre y, en consecuencia, propiedad de la humanidad a la que le brinda explicaciones, interpretaciones y predicciones que tienen como fin llegar a la generalización de lo encontrado.

46.- El proceso de investigación científica se rige por dos elementos centrales: el problema de investigación y la hipótesis.

47.- En México la investigación científica ha vivido en condiciones de marginalidad, situación a la que han contribuido todos los sectores de la sociedad y los propios universitarios.

48.- La investigación en el campo jurídico se encuentra limitada al contar con pocos espacios para su desarrollo, carecer de definición precisa de líneas de investigación, ser

débil la formación de recursos humanos para esta tarea en los planes y programas de estudio, carecer de vinculación con el posgrado, al no contar los estudios de posgrado con personal de tiempo completo que esté realizando investigación, entre otros aspectos.

49.- La productividad de investigación jurídica se reduce a la publicación de libros, revistas, artículos y la organización, promoción e impartición de eventos académicos, con la participación del personal académico adscrito al Instituto de Investigaciones Jurídicas y eventualmente de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, ambas instancias de la UNAM, mientras que en la UAEM es casi inexistente esta actividad.

50.- Debido a las políticas de ingreso implementadas por la Universidad Nacional Autónoma de México, principalmente en el nivel licenciatura, se cuestiona su carácter nacional, aún cuando aún mantenga liderazgo en los rubros de investigación y posgrados, principalmente, así como en los programas de cooperación e intercambio que mantienen con la mayoría de universidades del país para prestarles asesoría y servicios de los más variados tipos cumpliendo una misión de extensión que particularmente se enfoca a la formación de recursos humanos.

51.- La Facultad de Derecho de la UNAM, en su época contemporánea, ha sufrido varias transformaciones académicas y legislativas tendientes a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el nivel de licenciatura como en el posgrado. Como consecuencia, a partir del Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996, se ha entrado a una etapa de revisión y actualización de los programas académicos del nivel, misma que deberá concluir en el mes de enero de 1999, cuando entren en vigor los nuevos programas bajo la perspectiva de la interdisciplina, conforme se estipula en el ordenamiento invocado.

PROPUESTAS

Además de las recomendaciones formuladas en la exposición de diversos apartados del trabajo de investigación, se proponen los siguientes puntos como ejes aglutinadores que conduzcan a mejorar la formación de recursos humanos para la docencia e investigación jurídica en las universidades públicas con estudios de posgrado:

- La fracción VII del artículo 3º Constitucional, para ser congruente con el resto del artículo, debe modificarse erradicando de su texto lo referente a las relaciones laborales de los trabajadores universitarios y remitiéndolo a la parte conducente del artículo 123.
- A nivel nacional, los programas académicos de doctorado deben eliminar los valores crediticios y exigir al alumno dedicación de tiempo completo.
- Aún cuando se ha pretendido terminar con la secuenciación de niveles en el posgrado, es recomendable que la maestría y el doctorado sean antecedente y consecuente, buscando que la formación alcanzada al llegar al último nivel sea integral.
- Las políticas de selección, formación y actualización de personal académico en el largo, mediano y corto plazo, debe obedecer a estrategias como el establecimiento de una organización que elimine las decisiones autoritarias, centralizadas y burocráticas, además de enfatizar el trabajo colegiado y la corresponsabilidad académica con base en la innovación.
- La contratación de académicos debe actualizarse para dejar atrás sistemas obsoletos, principalmente en lo que compete al posgrado.
- Es conveniente alternar combinadamente la presencia de académicos de tiempo completo, con los de medio tiempo y asignatura, siempre y cuando éstos últimos muestren un alto nivel de competencia y compromiso institucional, lo que permitirá mejorar las relaciones formativas con los estudiantes de posgrado.
- La relación posgrado-investigación-docencia debe convertirse en el eje que aglutine los procesos de formación académica para los diversos actores que intervienen en la educación que comprende los últimos niveles.
- El posgrado en Derecho debe tomar como referente esencial la formación teórica, vinculada a los requerimientos de la sociedad presente y futura.
- La enseñanza-aprendizaje del Derecho deberá adecuarse a los nuevos tiempos y espacios jurídicos, donde el estudiante haga uso del razonamiento crítico y tenga capacidad para resolver problemas, y los docentes sean personas comprometidas en su formación y actualización permanente.

BIBLIOGRAFIA

LIBROS

- ACADEMIA Regional de Investigación Educativa. *Análisis de la Investigación Educativa en el Contexto de cuatro Universidades*. México. Universidad Autónoma de Querétaro. 1993. 125 pp.
- ALANIS Huerta, Antonio. *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México. Trillas. 1993. 105 pp.
- ANDER-Egg, Ezequiel. *Introducción a la técnica de Investigación Social para Trabajadores Sociales*. 8ª ed. Buenos Aires, Argentina. Ed. Humanitas. (s.f). 335 pp.
- APPLE, Michael. *Política, Economía y Poder en Educación*. México. Universidad Autónoma de Hidalgo. 1990. 180 pp.
- ARELLANO Castro, Ricardo. *Estado, Ciencia-Tecnología y desarrollo en México*. Toluca, Méx. UAEM- CICSyH. 1996. 97 pp.
- ARIAS Galicia, Fernando. *Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. 3ª ed. México. Ed Trillas. 1978. 251 pp.
- AZUA, Sergio. *La enseñanza activa y la formación del abogado. El método de seminarios*. San Luis Potosí, México. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. 1984. 75 pp.
- BADENES Gasset, Ramón. *Metodología del Derecho*. Barcelona, España. Ed. Bosch. 1959. 457 pp.
- BAENA Paz, Guillermina. *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México. Editores Mexicanos Unidos. 1981. 124 pp.
- BARABTARLO y Zedansky, Anita. *Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México. UNAM-Castellanos Editores. 1995. 183 pp.
- : *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: Método de la investigación-acción*. México. UNAM-CISE 1989. 17 pp.
- BARQUIN Alvarez, Manuel e Ignacio Carrillo Prieto. *La regulación del trabajo en las instituciones autónomas de educación superior*. México. UNAM. 1984. 346 pp
- BASCUÑAN Valdés, Anibal. *Manual de Técnicas de Investigación Jurídica*. Santiago de Chile. Edit. Jurídica de Chile. 1961. 227 pp.
- BEJAR Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Bringas. *La Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México. Centro Regional de Investigaciones Disciplinarias UNAM-Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa. 1996. 215 pp.
- BLOOM, Benjamín S. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. 6ª ed. Buenos Aires, Argentina. Ed. El Ateneo. 1977. 355 pp.
- BODENHEIMER, Edgar. *Teoría del Derecho*. [Tit. Orig. JURISPRUDENCE, Trad. Vicente Herrero]. México. Fondo de Cultura Económica. 1994. 418 pp.
- BUNGE, Mario. *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Siglo Veinte. 1976. 111 pp.
- CASTREJON Diez, Jaime. *La educación superior en México*. México. Edicol. 1979. 307 pp.
- : *La escuela del futuro*. México. FCE. 1975. 89 pp.
- CONGRESO Internacional sobre el 75 Aniversario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. UNAM. 1993. 748 pp.
- CORREAS, Oscar. *La ciencia jurídica*. México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1980. 152 pp. (Col. Situaciones, No. 16).
- CHAVEZ Calderón, Pedro. *Métodos de Investigación 2*. México. Publicaciones Cultural. 1987. 311 pp.
- : *Métodos de Investigación I (Lógica)*. México. Publicaciones Cultural. 1985. 184 pp.
- DIAZ Barriga, Angel y Teresa Pacheco Mendez (Coordinadores). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México. UNAM - Coordinación de Humanidades - CESU. 1997. 210 pp.
- DURKHEIM, Emilio. *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Argentina. Shapire Editor. 1974. 104 pp.

- : *Las reglas del método sociológico*. [Trad. Anibal Leal. Tit. Orig. LES REGLES DE LA METHODE SOCIOLOGIQUE] Buenos Aires, Argentina. Ed. La Pléyade. 1978. 157 pp.
- DUVERGER, Maurice. *Métodos de las Ciencias Sociales*. México. Ed. Ariel. (s.f.). 593 pp.
- DWORKIN, R. M. *Filosofía del Derecho*. México. FCE. 1980. 330 pp.
- EZCURRA, Ana María; Cayetano de Leya y Carlos P. Krotsh. *Formación docente e innovación educativa*. México. Ed. Patria. 1995. 191 pp.
- FARRAND Rogers, John. *Realización de la tesis, seminario de apoyo y vida profesional*. Toluca, Méx. Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. No. 9. 1995. 41 pp.
- FIERRO, Cecilia; Lesvia Rosas y Bertha Fortoul. *Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente*. 2ª ed. México. Ed. Centro de Estudios Educativos. 1989. 191 pp.
- FIX Zamudio, Héctor. *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. 5ª ed. México. Porrúa. 1996. 446 pp.
- FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 4ª ed. México. Siglo XXI. 1976. 109 pp.
- : *La educación como práctica de la libertad*. 17ª ed. México. Siglo XXI. 1976. 151 pp.
- : *Pedagogía del oprimido*. 20ª ed. México. Siglo XXI. 1978. 245 pp.
- FRIEDRICH, W. y M. Hennig. *El proceso de la investigación en las Ciencias Sociales*. "Problemas fundamentales de la encuesta". Berlín, Alemania del Este. (s. Ed.). 1975. pp. 368-420.
- : *El proceso de la investigación en las Ciencias Sociales*. Berlín, Alemania del Este. (s. p. i.). pp. 497-513 (La observación) y 535-543 (El estudio de caso).
- FROMM, Erich. *El arte de amar*. México. Paidós. 1995. 128 pp.
- GALICIA, Segundo. *El método de investigación social*. Culiacán, Sinaloa, México. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1978. 37 pp.
- GARCIA Maynez, Eduardo. *Positivismo Jurídico, Realismo Sociológico y Iusnaturalismo*. 2ª ed. México. Ed. Fontamara. 1996. 180 pp.
- GILBERT, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía*. México. Grijalbo. 1977. 248 pp.
- GIRARD, Giorgio. *Trabajo, motivaciones y valores sociales*. Madrid, España. Ediciones de la Revista de Trabajo. 1975. 253 pp.
- GONZALEZ del Rivero, Bertha Elena. *La autonomía Universitaria y sus implicaciones laborales; 1929 - 1933*. México. UNAM. 1989. 243 pp.
- GRAMSCI, Antonio. *La formación de los intelectuales*. [Trad. Angel González de la Vega. Tit. Orig. ANTOLOGIA DEGLI SCRITTI]. México Ed. Grijalbo. 1967. 159 pp.
- : *Los intelectuales y la organización de la Cultura*. México. Juan Pablos Editor. 1975. 181 pp.
- GRAWITZ, Madeleine. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. TOMO I. [Trad. Enrique Muñoz Latorre. Tit. Orig. METHODES DES SCIENCES SOCIALES]. México. Editia Mexicana. 1984. 455 pp.
- : *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. TOMO II. [Trad. Enrique Muñoz Latorre. Tit. Orig. METHODES DES SCIENCES SOCIALES]. México Editia Mexicana. 1984. 491 pp.
- GUTIERREZ Pantoja, Gabriel. *Metodología de las Ciencias Sociales*. México. Ed. Harla. 1984. 250 pp.
- HENRIQUEZ Ureña, Pedro. *Universidad y Educación*. 3ª ed. México. UNAM. 1987. 153 pp.
- HIRSCH Adler, Ana (compiladora). *La educación superior en México (Artículos)*. Toluca, Méx. ENSEM - UAEM. 1992. 113 pp.
- : *Investigación Superior. Universidad y formación de profesores*. 3ª ed. México. Trillas. 1990. 147 pp.
- INVESTIGACION y Estudios de Posgrado*. Toluca Méx. UAEM-CGIEP. 1996. 279 pp.
- KAPLAN, Marcos (Compilador). *Estado, Derecho y Sociedad*. México. UNAM. 1981. 197 pp.
- KOURGANOFF, Vladimir. *La cara oculta de la Universidad*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo Veinte. 1973. 315 pp.
- KRAUZE, Enrique; et. al. *Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad de México*. UNAM. 1986. 155 pp.

- KUHN, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo de Cultura Económica. 1995. 320 pp.
- LA autonomía universitaria en América Latina. VOLUMEN II*. México. UNAM. 1979. 553 pp.
- LARA Sáenz, Leoncio. *Procesos de Investigación Jurídica*. 3ª ed. México. Porrúa. 1996. 263 pp.
- LEVY Ullmann, Henri. *La definición del Derecho*. Madrid, España. Ed. Gongora. 1925. 167 pp.
- MARTI, José. *Páginas Inolvidables*. 2ª ed. México. LII Legislatura Estado de México. 1985. 157 pp.
- MARTINEZ Nateras, Arturo. *Ser y función social de los estudiantes*. Puebla, Méx. UAP. 1975. 103 pp.
- MARTINEZ Pichardo, José. *La docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Toluca, Méx. UAEM - Cuadernos de Investigación No. 13. 1985. 189 pp.
- MEDAWAR, P. B. *Consejos a un joven científico*. México. FCE. 1995. 156 pp.
- MENDIETA y Nuñez, Lucio. *Historia de la Facultad de Derecho*. 2ª ed. México. UNAM. 1997. 366 pp.
- MICHEL, Guillermo. *Aprende a aprender. Guía de autoeducación*. 8ª ed. México. Ed. Trillas. 1984. 112 pp.
- MIRA y López, Emilio. *Cómo estudiar y cómo aprender*. 7ª ed. Buenos Aires, Argentina. Ed. Kapelusz. 1973. 111 pp.
- MONTAÑO, Jorge. *Los grupos sociales*. México. ANUIES. 1977. 114 pp.
- MORALES Ramírez, José y Rogelio Barriga Díaz. *Fuentes alternas de financiamiento para la educación superior en México. Externalidades para los niveles medio superior y superior*. Toluca, Méx. UAEM. 1986. 374 pp. (Col. Ciencias y Técnicas, No. 14).
- MORENO, Florentina. *Hombre y sociedad en el pensamiento de Fromm*. México. FCE. 1983. 383 pp.
- MORENO, Rafael. *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*. México. UNAM. 1990. 159 pp.
- NINO, Carlos S. *Algunos modelos metodológicos de "ciencia" jurídica*. 2ª ed. México. Ed. Fontamara. 1995. 115 pp.
- OSBORN II, Thomas N. *La educación superior en México. Historia, crecimiento y problemas en una industria dividida*. México. FCE. 1987. 176 pp.
- PADILLA, Hugo (Compilador). *El Pensamiento Científico*. México. ANUIES. 1974. 303 pp.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar*. Barcelona, España. Ed. Laia. 1989. 669 pp. (Col. Cuadernos de Pedagogía).
- PANSZA G., Margarita; et al. *Fundamentación de la Didáctica. Vol. I*. 2ª ed. México. Ediciones Gernika. 1987. 228 pp.
- PEÑALOZA García, Inocente. *Facultad de Derecho: una larga tradición*. Toluca, Méx. UAEM. 1997. 40 pp.
- PONCE de León Armenta, Luis. *Metodología del Derecho*. 2ª ed. México. Porrúa. 1997. 204 pp.
- POZAS Horcasitas, Ricardo (Coordinador). *Universidad Nacional y Sociedad*. México. UNAM-CIIH-Porrúa. 1990. 389 pp.
- PRAWDA, Juan. *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. 3ª ed. México. Grijalbo. 1989. 299 pp.
- PUIGROSS, Adriana. *Imperialismo y educación en América Latina*. México. Ed Nueva Imagen. 1980. 247 pp.
- ROJAS Soriano, Raúl. *Guía para realizar investigaciones sociales*. 14ª ed. México. Ed. Plaza y Valdés. 1994. 286 pp.
- RUIZ Massieu, Mario. *El cambio en la Universidad*. 2ª ed. Méx. UNAM. 1987. 171 pp.
- SANCHEZ Puentes, Ricardo. (Compilador). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*. México. UNAM. 1995. 272 pp.
- SANCHEZ Vázquez, Rafael. *Metodología de la Ciencia del Derecho*. México. Porrúa. 1995. 385 pp.
- SEMINARIO. Investigación: significado, sentido y proyección en la UAEM*. Toluca, Méx. UAEM. 1993. 225 pp.
- SERRANO Caldera, Alejandro. *Introducción al pensamiento dialéctico*. México. FCE. 1976. 93 pp.
- TAMAYO y Salmorán, Rolando. *La universidad, epopeya medieval (Notas para un estudio sobre el surgimiento de la universidad en el alto medievo)*. México. UNAM. 1987. 132 pp.

TECLA J., Alfredo. *Metodología en las ciencias sociales. Sobre el método marxista. Diseño de investigación. Marco teórico I*. 3ª ed. México. Ediciones Taller Abierto. 1980. 312 pp.

–: *Metodología en las Ciencias Sociales. Diseño de Investigación 2. Problema e hipótesis*. 3ª ed. México. Ediciones Taller Abierto. 1980. 300 pp.

VILLEGAS, Abelardo (Compilador). *Posgrado y desarrollo en América Latina*. México. UDUAL. 1992. 103 pp.

WALLERSTEIN, Immanuel (Coordinador). *Abrir las Ciencias Sociales. [Trad. STELLA MASTRANGELO]*. México. Siglo XXI. 1996. 114 pp.

WITKER V., Jorge. *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. México. UNAM. 1995. 262 pp.

–: *Metodología de la enseñanza del Derecho*. 3ª ed. Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho. 1982. 279 pp.

LEGISLACION

CONSTITUCION Política del Estado Libre y Soberano de México. Toluca, Méx. Comisión Estatal Electoral. 1990. p. 25.

CONSTITUCION Política de los Estados Unidos Mexicanos. 120ª ed. México. Porrúa. 1997. 47 pp.

ESTATUTO General de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1945 (Incluye las modificaciones efectuadas hasta la sesión del Consejo Universitario del 2 de Diciembre de 1997).

"ESTATUTO Universitario". *Cuadernos Michoacanos de Derecho*. Morelia, Mich. (Año II, No. 25, mayo, 1990) pp. 22-24.

ESTATUTO Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de México, 1996.

LEY de Educación del Estado de México. Toluca, Méx. Gaceta del Gobierno. 1997. 28 pp.

LEY de Educación Pública del Estado de México. Compilación Legislativa del Estado de México. Toluca, Méx. Gob. Edo. Méx.-Secretaría General de Gobierno. 1993. pp. 15-29.

LEY de la Universidad Autónoma del Estado de México, 1992.

LEY General de Educación. México. 1993. 13 pp.

"LEY Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo". *Cuadernos Michoacanos de Derecho*. Morelia, Mich. (Año II, No. 25, mayo, 1990). pp. 1-17.

LEY Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1945.

NORMAS complementarias para la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, formuladas de conformidad con el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM. 39 pp.

REGLAMENTO General de Estudios de Posgrado. México. UNAM. Secretaría General. 1996. 32 pp.

ARTICULOS

ACOSTA Romero, Miguel. "La importancia del Derecho y las perspectivas que tiene su estudio en la actividad humana y la función que el abogado debe desempeñar en la sociedad". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXIII, Núms. 127, 128, 129, enero-junio, 1983). pp. 11-20.

–: "Nuevos Sistemas de Enseñanza Jurídica". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 27-47.

"ACUERDOS de la sesión de Consejo Técnico del día 8 de Julio de 1997". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 140, 16 de agosto, 1997). p. 4.

"ACUERDOS del H. Consejo Técnico de la Facultad de Derecho, de fecha 11 de noviembre, 1997". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 147, 1º de diciembre, 1997). pp. 1 y 8.

ALVAREZ Manilla, José Manuel. " Las profesiones. Romper con viejas rutinas " *Universidad Futura*. (No. 4, 1990). pp. 73-75.

ALVAREZ, Gladys S. "Nuevos Sistemas de Enseñanza Jurídica. Hacia un Nuevo Paradigma Educativo". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 65-82.

ALVAREZ, Guillermo. "El sistema de instrucción personalizada Plan Keller: Fundamentos, desarrollo e investigación". *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (Año XXV, Tercera Serie, No. 101, julio-septiembre, 1985). pp. 31-58.

"APROBO el Conacyt 455 de 711 solicitudes para ingresar al Padrón de Programas de excelencia". *Uno más uno*. (México, D.F., 10 de noviembre, 1997.) p. 10.

ARAOZ Velasco, Raúl. "La Investigación Científica: Base de la enseñanza y extensión de la Ciencia del Derecho. (Una proposición metodológica)". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 83-94.

ARELLANO García, Carlos "Postulados del Abogado" *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986) pp. 11-12.

ARIZMENDI Arizmendi, Elena. "La formación profesional de los egresados (87-92) de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de México y su relación con los requerimientos de su desempeño laboral". (Segunda de cinco partes). *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 21, febrero, 1996). pp. 7-15.

-: "La formación profesional de los egresados (87-92) de la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de México y su relación con los requerimientos de su desempeño laboral". (Primera de cinco partes). *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 18, noviembre. 1995). pp. 8-10.

ARREDONDO Galván, Víctor Martiniano. "Desarrollo Histórico de la Formación de Profesores Universitarios". Notas del Curso: *Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México. D.F., ANUIES. 1997. 15 pp.

-: *et al.* "Políticas y experiencias de Formación de Personal Académico en México. Programas y procesos". Notas del Curso: *Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México. D. F., ANUIES. 1997. 3 pp.

-: y Juan Manuel Piña. "Sujetos y procesos de formación docente en la educación superior. Problemas y perspectivas en el posgrado de ciencias sociales de la UNAM". Notas del Curso: *Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997. 20 pp.

"AVANZAMOS hacia una mejor universidad". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 6, sept., 1994). p. 3.

AZUA Reyes, Sergio T. "Formación de Abogados, Institutos y Posgrados de Derecho. Etapas sucesivas de la vida Universitaria". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 95-106.

-: "Los Derechos Humanos y el Derecho a la Educación. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 361-375.

BACARLETT, Mara. "Por una medicina humanizante". *El Sol de Toluca. Suplemento Cultural*. (No. 759, Toluca, Méx., 12 de octubre, 1997). pp. 4-5.

BELAIR Mouchel, Claude y Víctor Carlos García Moreno. "Materiales de apoyo para la enseñanza del Derecho Internacional Privado en la República Mexicana". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXV, Núms. 142, 143, 144, julio-diciembre, 1985). pp. 27-47.

BEN-David, Joseph. "Cómo organizar la Investigación en las Ciencias Sociales". *Revista de la Educación Superior*. (Vol. II, No. 3 julio-septiembre, 1973). pp. 27-45.

BERNAL, Luis y Martín López Avalos. "Apostemos a la ciencia como palanca para el desarrollo. Entrevista a Francisco Bolívar Zapata" (Director del Instituto Nacional de Biotecnología UNAM). *Universidades*. (No. 3, enero-junio, 1992). pp. 5-10.

BURGOA Orihuela, Ignacio. "La estructura democrática del Estado". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXX, No. 115, enero-abril, 1980). pp. 39-42.

CARDIEL Reyes, Raúl. "Sociedad y Estado". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXX, No. 115, enero-abril, 1980). pp. 79-90.

CARRILLO Hoyo, Eduardo. "Presentación". *Omnia. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*. (Año 11, No. 31, enero, 1995). p. 3.

CARVAJAL Contreras, Máximo. "Cuarto Informe de Actividades 1994-1995". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 201-202, mayo-agosto, 1995). pp. 437-509.

–: "Discurso de la toma de posesión como director de la Facultad de Derecho (1995-1999)" *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 203-204, sept.-dic., 1995). pp. 407-422.

CERVANTES Ahumada, Raúl. "La Universidad y su entorno social". *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (UNAM, nueva época, No. 1, Vol. I, 1986). pp. 25-29.

"COLOQUIO sobre la Formación de Personal Docente en las Instituciones de Educación Superior". *Revista de la Educación Superior*. (Vol. II, No. 3, julio-septiembre, 1973). pp. 87-91.

CORONADO Ramírez, José L. "La investigación educativa en la Facultad de Geografía de la UAEM". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 8, enero, 1995). pp. 12-14.

COYOTECATL, Rosa María. "México urgido de reforzar la investigación tecnológica: HC. Fuga de cerebros y pérdida de personal". *El Sol de Toluca*. (Toluca, Méx., 28 de febrero, 1997). pp. 1 y 4.

CHAVEZ Zuñiga, Napoleón Antonio. "Ponencia sobre los Derechos Humanos y la Problemática de su Docencia". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 403-414.

CHEHAIBAR Náder, Lourdes M. "Propuesta metodológica de diagnóstico de la situación académica universitaria para la formación docente". *Perspectivas docentes*. (No. 3, 1990). pp. 21-31.

"DECLARACION de Guadalajara, ANFADE". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 145, 1º de nov., 1997). pp. 4-5.

"DESTINARA la UAEM mayores recursos para la investigación ". *El Sol de Toluca*. (Toluca, Méx., 3 de octubre, 1997). p. 6 - A.

DIAZ de Cossío, Roger. "Algunos aspectos cualitativos de la planeación educativa". *Revista de la Educación Superior*. (Vol. II, No. 3, julio-septiembre, 1973). pp. 18-26.

DIDRIKSSON T. Axel. "Los ejes de una educación alternativa: escenario de lo deseable". *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (Año XXV, Tercera Serie, No. 101, julio-septiembre, 1985). pp. 59-80.

"DOCTORADO en la UAEM". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 6, sept., 1984). pp. 20-21.

DUCOING Watty, Patricia, Miguel Angel Pasillas Valdez y José Antonio Serrano Castañeda. "Formación de docentes y profesionales de la educación". *Notas del Curso: Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997. pp. 325-361.

"EDUCATIVAS". *Uno más uno*. (México, D.F., 10 de noviembre, 1997). p. 11.

"EL doctor Emilio Rabasa Mishkin recibió la medalla al mérito docente PRIMA DE LEYES INSTITUTA". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 141, 1º de septiembre, 1997). pp 1, 6 y 7.

ESQUIVEL Estrada, Héctor Noé. "Sobre la educación en general". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 24, mayo, 1996). pp. 10-12.

–: "Algunas ideas a considerar acerca de la función social de la Universidad". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 127-134.

–: "Filosofía y Educación (1)". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (UAEM. No. 7, abril, 1995). pp. 19-54.

–: "La Universidad atiende la demanda social dentro de su espacio cultural". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 15, diciembre, 1996). pp 15-24.

"FACULTAD de Derecho. Mapa Curricular de la Licenciatura en Derecho". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 140, 16 de agosto, 1997). p. 4.

FARRAND Rogers, John. "Algunos criterios para que la comunidad universitaria se defina". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 13, junio, 1995). pp. 20-22.

–: "Alumnos "autodidactos" y sus profesores". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 131-134.

–: "El beneficio del año sabático". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 135-139.

–: "La selección de aspirantes: un proceso duro pero sano". *Universitas Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 102-103.

- : "La tesis de grado como piedra de toque". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 121-123.
- : "La vinculación entre investigación y docencia". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 59-67.
- : "Libertad de cátedra y planes de estudio". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 37-41.
- : "Profesores profesionales y profesores improvisados". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 161-162.
- : "Propósitos prácticos de una Maestría". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 110-114.
- : "Universidad y Facultad: dos niveles de la misma institución, pero ¿en cual esta el garante de la calidad?". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 31, diciembre, 1996). pp. 14-15.
- FERIA, Lourdes. "La cultura de la información y la informática en la Universidad de Colima". *Omnia. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. (Año II, No. 31, enero, 1995). pp. 21-25.
- FERRER Pi, Pedro. "Concepciones de la universidad". *Cuadernos de formación docente*. (No. 25, 1988). pp. 5-22.
- FLORES García, Fernando. "El Derecho Procesal y algunos otros Sistemas para su Enseñanza". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 113-190.
- : "Evaluación de los planes y programas de formación en las Escuelas y Facultades de Derecho". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXIII, Núms. 127, 128, 129, enero-junio, 1983). pp. 137-189.
- : "El doctorado en Derecho". *Ensayos jurídicos*. (s.p.i.). pp. 235-270.
- FUCHS Bobadilla, Margarita. "Comprender la vida y sin embargo amarla". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 199-200, enero-abril, 1995). pp. 405-411.
- GARCIA-Colín Scherer, Leopoldo. "El papel de la Universidad en el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXX, No. 118, enero-abril, 1981). pp. 125-140.
- GARCIA Maynez, Eduardo. "Dos temas universitarios: a) Concepto ético y jurídico de autonomía; b) Relaciones entre las tareas del investigador y el docente". *Conferencias y discursos sobre la autonomía*. Vol. XIV. México. UNAM. 1979. pp. 81-95.
- : "Principales direcciones de la Filosofía Jurídica en los años transcurridos desde la fecha de Apertura de la Universidad Nacional de México". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986). pp. 101-107.
- GARCIA Moreno, Víctor Carlos "Sociedad y Universidad crítica". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986). pp. 109-119.
- GARCIA Perea, María Dolores. "Simulación o formación ética". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 19, diciembre, 1995). pp. 19-21.
- GARDUÑO Madrigal, Felipe. "ENSEÑAR E INVESTIGAR: ¿dos fases de un mismo proceso?". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 31, diciembre, 1996). pp. 10-13.
- : "La innovación educativa: una constante en el desarrollo de las sociedades". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3. No. 32, enero, 1997). pp. 22-24.
- : "La investigación como estrategia formativa docente". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3. No. 34, marzo, 1997). pp. 16-21.
- GONZALEZ Pastelín, Micaela. "De la educación tradicional a la educación nueva". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 22, marzo, 1996). pp. 16-21.
- GONZALEZ Vargas, Enrique. "Monografía de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma del Estado de México". *Revista de la Facultad de Jurisprudencia UAEM*. (Año II, No. 5, marzo-abril, 1981). pp. 175-190.
- HALLIVIS Pelayo, Manuel. "La enseñanza e investigación del Derecho Económico en la Universidad Iberoamericana". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 191-240.
- HERAS Gómez, Laura Leticia. "Universidades grandes y universidades chicas". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 29, octubre, 1996). pp. 14-15.

- HIGAREDA Loyden, Yolanda. "El Estado, persona jurídica". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXX, No. 115, enero-abril, 1980). pp. 43-55.
- HINESTROSA, Fernando. "Nuevos Sistemas de Enseñanza Jurídica". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 49-62.
- "HORIZONTE UAEM 1997". *Campus Universitario. Gaceta de la UAEM*. (Año IV, 2ª Epoca, No. 42, octubre, 1997). pp. 9-20.
- "HORIZONTE UAEM 1997". *Campus Universitario. Gaceta de la UAEM*. (Año IV, 2ª Epoca, No. 43, noviembre, 1997). pp. 9-21.
- "INICIATIVA de Ley de Educación Pública del Estado de México". *Revista de la Facultad de Jurisprudencia. UAEM*. (Año II, No. 5, marzo-abril, 1981). pp. 141-151.
- "INICIATIVA del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho" *Revista de la Facultad de Derecho UAEM*. (Año III, No. 11, marzo-abril, 1982). pp. 229-237.
- JUAREZ Campa, Marisela. "Centro de Formación y Superación Docente de la UAP". *Foro Universitario*. (No. 72, noviembre de 1986). pp. 65-74.
- KNOCHENHAUER Müller, María de los Angeles. "Informe general sobre el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA)". *Revista de la Educación Superior*. (No. 95, 1995). pp. 167-182. *Notas del Curso Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997.
- "LA autonomía universitaria en América Latina. Problemática y perspectivas". *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (Año XXV, Tercera Serie, No. 101, julio-septiembre, 1985). pp. 202-203.
- "LA carrera docente del personal académico". *Revista de la Educación Superior*. (No. 87, 1993). pp. 153-158. *Notas del Curso: Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997. pp. 155-220.
- "LA formación docente: algunas precisiones teórico conceptuales". *Desarrollos del CIDIE*, (No. 2, Marzo, 1997). 18 pp.
- LEDEZMA, Jesús. "Universidad Pública Autónoma y Universidad Privada". *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (UNAM, nueva época, No. 1, Vol. I, 1996). pp. 67-77.
- LESCIEUR Velásco, Armando. "La capacitación y superación del personal académico en las universidades e instituciones de educación superior autónomas por ley". *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (UNAM, nueva época, No. 1, Vol. I, 1996). pp. 79-91.
- "LEY de Educación Pública del Estado de México". *Revista de la Facultad de Jurisprudencia. UAEM*. (Año II, No. 5, marzo-abril, 1981). pp. 151-171.
- LICEA de Arenas, Judith. "Sobre la Evaluación de la Actividad Científica en las Instituciones de Educación Superior". *Episteme. Revista del Centro de Información, Laboratorios y Talleres de la UAEM*. (No. 2, marzo-abril, 1994). pp. 4-7.
- "LOS sistemas escolares de los Países del Tercer Mundo". *Revista de la Educación Superior*. (Vol. II, No. 3, julio-septiembre, 1973). pp. 120-125.
- MARQUEZ Piñero, Rafael. "La interpretación del Derecho". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 201-202, mayo-agosto, 1995). pp. 119-157.
- MASSE N, Carlos. "Introducción". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 15, diciembre, 1996). pp. 3-9.
- MELGAR Adalid, Mario. "El derecho para la educación". *A cien años de la muerte de Vallarta*. México. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas. 1994. pp. 147-157. (Serie L: Cuadernos del Instituto, d) Historia del Derecho, núm. 1).
- MESINA de Estrella Gutiérrez, Graciela N. "Nuevo Sistema de enseñanza Jurídica". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 241-248.
- MOLINA Piñeiro, Luis J. "Docencia e investigación en el Posgrado de la Facultad de Derecho". *Omnia. Revista General de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. (junio, 1988). pp. 47-50.
- MORALES Gómez, Marco Antonio. "La educación superior en el Estado de México". *La Mora. Organismo Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año I, No. 11, abril, 1995). pp. 3-4.
- : "El futuro inmediato y la Universidad". *La Mora. Organismo Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año I, No. 11, abril, 1995). pp. 8-11.

- : "La Educación Superior de la Universidad Pública al Servicio de la Sociedad". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 10, marzo, 1995). pp. 5-8.
- : "La Universidad es movimiento perpetuo hacia la verdad y el perfeccionamiento del hombre". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 12, mayo, 1995). pp. 3-4.
- : Segundo informe de actividades. "La universidad avanza significativamente". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 10, marzo, 1995). pp. 9-11.
- MUÑOZ, Alma E. "Aumentó Conacyt apoyos a posgrados en los últimos seis años: Martuscelli" *La Jornada*. (México, D.F., 10 de noviembre, 1997). p. 78.
- "NUEVO Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho". *Revista de la Facultad de Derecho UAEM*. (Año III, No. 11, marzo - abril, 1982). pp. 123-227.
- OBREGON Alvarez, Alejandro E. "La Facultad Educativa del Estado Mexicano". *Congreso Internacional sobre el 75 Aniversario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. UNAM. 1993. pp. 581-600.
- OMAR, Alberto. "Ponencia para la Comisión de Reformas de Planes de Estudio". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 267-274.
- ORIA Razo, Vicente. "La educación universitaria". *El Sol de Toluca*. (Toluca, Méx. 16 de mayo de 1996, Sección B, Nacional e Internacional). p. 2.
- OROZCO Hernández, María Estela y Vicente Peña Manjarrez. "Educación y trabajo ante el reto de la apertura económica". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 17, octubre, 1995). pp. 3-9.
- ORTEGA y Gasset, José. "La cuestión fundamental". *Cuadernos de Formación Docente*. (No. 24, 1988). pp. 37-48.
- PADILLA López, Raúl. "El tema de la educación estatal en el Constitucionalismo Mexicano". *Congreso Internacional sobre el 75 Aniversario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. UNAM. 1993. pp. 445-481.
- PADILLA, Hugo. (Compilador). *El pensamiento científico*. México. 1974. "La filosofía de la investigación científica en los países en desarrollo". Tomada de Mario Bunge. *Teoría y Realidad*. Barcelona. Ed. Ariel. 1972. pp. 283-301.
- "PALABRAS del doctor Miguel Acosta Romero dirigidas a la comunidad de la Facultad de Derecho, con motivo de su toma de posesión para el periodo de agosto de 1985 a agosto de 1989" *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 148, 149, 150, julio-diciembre, 1986). pp. 219-229.
- PALLAN Figueroa, Carlos. "El posgrado regional como eje articulador de un posgrado nacional integrado" *Omnia. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. (Año II, No. 31, enero, 1995). pp. 5-19.
- PARENT Jacquemin, Juan María. "De la Investigación". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 90-92.
- : "Después del simposium...". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 30, noviembre, 1996). pp. 16-19.
- : "El rector nos da una señal". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 8-10.
- : "Hacia la élite". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 68-71.
- : "La academia: un proceso dialogante". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 39-42.
- : "La autonomía universitaria". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 5-7.
- : "La ciencia como interés universitario". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 55-57.
- : "La universidad enseña el saber". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 24-26.
- : "Los doctorados, un reto". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 75-77.
- : "Los estudios avanzados". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 72-74.

- : "Los objetivos de la Universidad en el Artículo Tercero Constitucional". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 1, enero, 1996). 48 pp.
- : "Pensar de nuevo los fines". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 6, sept., 1994). pp. 7-9.
- : "Salir del bache". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad* (No. 13, junio, 1996). pp. 141-143.
- : "Si hubiera libertad de cátedra". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 20-22.
- : "Una duda: ¿posgrado o estudios avanzados?". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 10, marzo, 1995). pp. 16-18.
- : "Universidad: autonomía y TLC". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 8-10.
- : "Universidades públicas, universidades privadas". *Universitas, Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 124-127.
- : "La Universidad atiende la demanda social por la función activa de sus miembros". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 15, diciembre, 1996). pp. 29-34.
- PEÑA Manjarrez, Vicente y María Estela Orozco Hernández. "La actividad investigativa y sus campos de acción en la Facultad de Geografía ". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 29, octubre, 1996). pp. 3-7.
- PEÑALOZA García, Graciela. "El método pedagógico en la educación". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 8, enero, 1995). p. 30.
- PEÑALOZA García, Inocente. "Antecedentes históricos de la Universidad Autónoma del Estado de México". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 3, No. 27, agosto, 1996). pp. 2-5.
- PEREZ Ascué, Emma Irene. "La modernización y evaluación del sistema de educación superior". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 84-87.
- : "Políticas de incentivos, salarios y trabajo académico". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 167-169.
- : "La importancia de la educación no formal". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 7, abril, 1995). pp. 57-58.
- : "La planeación de las Universidades Públicas en México". *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 4, octubre, 1994). 46 pp.
- "POCO apoyo a universidades de provincia, en rubro de posgrado. Coincidieron en señalar académicos, investigadores y el Rector U. Galicia". *El diario*. (Toluca, Méx. 10 de noviembre, 1997). p. 7.
- PONT, Luis Marco del. "Estrategias para actualizar Planes de Estudios en Derecho". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 107-112.
- PORTELA, Mario Alberto. "Esbozo de una Experiencia Docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata acerca de la Enseñanza de Introducción al Derecho". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 275-288.
- "PROGRAMA Nacional de Superación del Personal Académico". *Confluencia ser y quehacer de la educación superior mexicana*. ANUIES. (Año 2, No. extraord., julio, 1994). Notas del Curso: *Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997. 12 pp.
- "PROGRAMAS especiales de apoyo al sistema de educación superior". *Revista de la Educación Superior*. (No. 73, 1990). pp. 200-212. Notas del Curso: *Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997.
- ¿QUE es la investigación? Notas . Toluca, Méx. UAEM-Derecho. 1996. 15 pp.
- "RECIBEN insignias de posgrado". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 140, 16 de agosto, 1997). p. 7.
- "RECIBEN Medalla Gabino Barreda". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 140, 16 de agosto, 1997). p. 7.
- "REFORMAS a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos". *Cuadernos de Derecho. Compilación y actualización legislativa*. (Año III, Volumen XXVII, Núm. 1-b, agosto, 1996). pp. 41-45.

- RILLO, Arturo G. "La Ciencia, ¿Vocación o Profesión?". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Epoca 1, Año 1. No. 3, nov.-dic., 1993). p. 9.
- ROBLES Sotomayor, Ma. Elodia. "Sociedad, Derecho y Estado". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXX, No. 115, enero-abril, 1980). pp. 147-158.
- RODRIGUEZ Gómez, Roberto. "Notas sobre la Reforma Universitaria". *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (UNAM, nueva época, No. 1, Vol. I, 1996). pp. 125-137.
- RODRIGUEZ y Rodríguez, Rommel. "El Trabajo Independiente en la Especialidad de Derecho". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-dic., 1987). pp. 289-299.
- RUIZ Larraguivel, Estela. "Currículum y realidad curricular". *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (Año XXV, Tercera Serie, No. 101, julio-septiembre, 1985). pp. 122-130.
- RUIZ Nápoles, Pablo. "Consideraciones sobre el posgrado y la universidad pública en la nueva etapa económica de México". *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (No. 3, enero-junio, 1992). pp. 27-33.
- RUIZ Torrealba, Roberto. "Formación de recursos humanos para la investigación". *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (No. 3, enero-junio, 1992). pp. 11-16.
- SANCHEZ Puentes, Ricardo. "La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM)". *Revista de la Educación Superior*. (Vol. 19, No. 2, 1990). pp. 5-50.
- SANDOVAL Forero, Eduardo Andrés. "Reflexiones acerca del Sistema Nacional de Investigadores y la Ciencia". *Campus Universitario. Gaceta de la UAEM*. (Año IV, 2ª Epoca, No. 43, nov., 1997). pp. 7-8.
- SANTOYO S., Rafael. "La función de docencia y la formación de profesores en las I.E.S. (1970-1996)". *Notas del Curso: Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997. 110 pp.
- : "Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico". *Revista de la Educación Superior*. (No. 66, 1988). pp. 89-105. *Notas del Curso: Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997.
- "SE modifican los contenidos temáticos de los siete primeros semestres del Plan de Estudios". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 140, 16 de agosto, 1997). pp. 1 y 2.
- "SEGUNDO Informe de Actividades del Director de la Facultad de Derecho". *Boletín Facultad de Derecho*. (UNAM, No. 141, 1º de septiembre, 1997). pp. 1, 3 y 4.
- SEMINARIO de Investigación. *Notas*. Toluca, Méx. UAEM-Derecho. 1990. 10 pp.
- SOLANA, Fernando. "La reforma de la educación superior". *Cuadernos de Formación Docente*. (No. 24, 1988). pp. 57-61.
- SORIANO Peña, Reinalda. "La investigación como modo de vida universitario" *Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad*. (No. 13, junio, 1996). pp. 11-13.
- TAMAYO Jaramillo, Javier. "La casuística como Recurso de Aprendizaje Jurídico". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 305-332.
- TORAL Azuela, Alfredo. "La autonomía universitaria. Diversas concepciones y opiniones desde los puntos de vista jurídico, político, académico, social, etcétera, de la autonomía universitaria en México y su referencia constitucional". *Cuadernos de Legislación Universitaria*. (UNAM, nueva época, No. 1, Vol. I, 1996). pp. 109-124.
- TORRES, Rosa María. "La responsabilidad social de impulsar, proporcionar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros". *Cuadernos de trabajo CEA-UNESCO. No. 8*. *Notas del Curso: Políticas y experiencias de formación de personal académico en México*. México, D.F., ANUIES. 1997. 73 pp.
- URSUA Cocke, Eugenio. "Tres comentarios sobre la enseñanza superior y jurídica en México". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVI, Núms. 145, 146, 147, enero-junio, 1986). pp. 265-299.
- VALLE, Victor M. "Proposiciones sobre autonomía universitaria". *Universidades. Unión de Universidades de América Latina*. (Año XXV, Tercera Serie, No. 101, julio-septiembre, 1985). pp. 131-146.
- VARGAS, Jorge. "Apeló la UAEM ante la Conacyt, por rechazo a programas de posgrado". *8 columnas*. (Toluca, Méx., 10 de noviembre, 1997). p. 1. Sección A.
- VAZQUEZ García, Luis Miguel. "Dos formas de adquirir conocimiento". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 2, No. 19, diciembre, 1995). pp. 22-23.
- VEGA Mondragón, Lizeth. "Nacimiento de una investigación". *La Mora. Organó Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (Año 1, No. 8, enero, 1995). pp. 15-16.

- VIERA B., Aixa y Jaime Gasca J. "La negociación de proyectos de investigación: un mecanismo de vinculación UNEG / entorno". *Universidades Unión de Universidades de América Latina*. (No. 3, enero-junio, 1992). pp. 21-26.
- VIGIL Avalos, Carlos. "Interacción posgrado sociedad". *Omnia. Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*. (Año II, No. 31, enero, 1995). pp. 49-52.
- VILLARROEL Sandoval, Carlos. "Los Organismos Descentralizados en México". *Revista de la Facultad de Derecho de la UAEM*. (Año 4, No. 17, agosto-octubre, 1983). pp. 87-99.
- VILLASEÑOR Dávalos, José Luis. "Nuevos Sistemas de Enseñanza Jurídica: Los modelos de Enseñar". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXVII, Núms. 154, 155, 156, julio-diciembre, 1987). pp. 333-343.
- VILLORO Toranzo, Miguel. "Métodos y Sistemas de formación del profesional del Derecho". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XXXIII, Núms. 127, 128, 129, enero-junio, 1983). pp. 365-379.
- WITKER, Jorge. "Docencia crítica y formación jurídica". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. (Tomo XLV, Núms. 199-200, enero-abril, 1995). pp. 265-275.
- ZEDILLO Ponce de León, Ernesto. "Avances y retos de la Nación". *La jornada*. (México, D.F., 2 de septiembre, 1997). pp. I-V.
- "21 puntos para una Nueva Estrategia de la Educación". *Revista de la Educación Superior*. (Vol. II, No. 3, julio-septiembre, 1973). pp 101-110.
- "VIII Congreso Nacional de la ANFADE". *Boletín Facultad de Derecho*. (No. 145, 1º de nov., 1997). p. 1

OTRAS FUENTES

- BRIONES, Guillermo. *Educación y estructura social*. México. UNAM. 1977. 20 pp. (Deslinde, No. 89).
- BUENO, Miguel. *La Autonomía Universitaria*. México. UNAM. 1975. 24 pp. (Deslinde, No. 66).
- CARAMON Arana, Cristina. *Notas del curso: el proceso de la investigación*. (Impartido en la UAEM). México. CCH. 1985. 161 pp.
- CATALOGO de Investigación y Estudios de Posgrado 1996. Toluca, Méx. UAEM. 1996. 279 pp.
- "DECIMATERCERA y décimacuarta audiencias de la Comisión Especial del Consejo Universitario para la Reforma de la Legislación Universitaria". *La Universidad en el Mundo*. (No. Especial 14, junio, 1978). 145 pp.
- ESTADISTICAS del Sistema Educativo Nacional. México. ANUIES-Internet. 1997. 15 pp.
- FOMES 1996. México. SEP. 1996. 22 pp.
- GALICIA Hernández, Uriel. *Primera Evaluación del Plan Rector de Desarrollo Institucional. 1997-2001*. Toluca, Méx. UAEM. 1998. 84 pp.
- GARCIA Laguardia, Jorge Mario. *La universidad latinoamericana y la formación de los juristas*. México. UNAM. 1975. 12 pp. (DESLINDE, No. 64).
- GARCIA Rosas, Elías. *Influencia de los medios masivos de comunicación en el concepto de familia*. Toluca, Méx. UAEM-FACICO. 1986. 303 pp. (Tesis profesional para obtener el título de Licenciado en Psicología).
- : *Modelo metodológico para elaborar trabajos de investigación jurídica*. Toluca, Méx. UAEM-Fac. de Derecho. 1987. 143 pp. (Tesis Profesional para obtener el título de Licenciado en Derecho).
- : *Pedagogía y Didáctica de la enseñanza del Derecho en el nivel licenciatura de la UAEM*. Toluca, Méx. UAEM-Facultad de Derecho. 1994. 274 pp. (Tesis para obtener el Grado Académico de Maestría en Derecho).
- GONZALEZ Casanova, Henríque. *La universidad: presente y futuro*. México. UNAM 1972. 32 pp. Deslinde No. 15.
- GUIA para la presentación de proyectos de posgrado, doctorados*. Toluca, Méx. UAEM-CGIEA-DEP. 1996. 70 pp.
- GUIA para la presentación de proyectos de posgrado, especializaciones y maestrías*. Toluca, Méx. UAEM - CGIP - DEP. 1995. 90 pp.
- LA Universidad en el Mundo*. UNAM. (No. Esp. 16, diciembre 1977-marzo 1978). 363 pp.
- MORALES Gómez, Marco Antonio. *Cuarto Informe Administración Universitaria 1993-1997*. Toluca, Méx. UAEM. 3 de marzo de 1987. 110 pp.

- PANORAMICA Socioeconómica del Estado de México.* Toluca, Méx. Gobierno del Estado de México-Secretaría de Finanzas y Planeación-Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral. 1993. 558 pp.
- PARENT Jacquemin, Juan María. *La libertad y su aplicación en la cátedra.* Toluca, Méx. Universitas Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. Octubre 1995. 30 pp.
- PINTO Mazal, Jorge. *El Consejo Universitario.* Universidad Nacional Autónoma de México. México. UNAM. 1973. 22 pp. (Deslinde, No. 39).
- PLAN General de Desarrollo 1997-2009.* Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Méx. UAEM. 1997. 84 pp.
- PLAN General de Desarrollo.* Universidad Autónoma del Estado de México 1993-1997. Toluca, Méx. UAEM. 139 pp.
- PLAN Nacional de Desarrollo 1995-2000.* México. Poder Ejecutivo Federal-Secretaría de Hacienda y Crédito Público. 1995. 177 pp.
- PROGRAMA de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México. Poder Ejecutivo Federal-Secretaría de Hacienda y Crédito Público. 1995. 23 pp.
- PROMOCION y apoyo a nuevos planes de estudio (especialidad, maestría y doctorado).* México. SEP - SESIC. 1997. 16 pp.
- PROYECTO Académico del Doctorado en Derecho.* Toluca, Méx. UAEM-Fac. Derecho-CGIEA. 1997. 123 pp.
- ¿QUE es la tesis?* Toluca, Méx. Universitas. Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. Enero. 1996. 39 pp.
- REFORMAS al Artículo 3. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* México. Poder Legislativo Federal. Internet. 21 pp.
- SISTEMA de Instituciones SEP-CONACYT.* México. SEP-CONACYT. Internet. 1998. 44 pp.
- URIBE Villegas, Oskar. *La reforma Universitaria.* Toluca, Méx. Universitas Cuadernos del Centro de Estudios de la Universidad. Marzo 1996. 33 pp.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE DERECHO

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO POR INVESTIGACION

INVESTIGADOR: M. EN D. ELIAS GARCIA ROSAS

No. _____

PRESENTACION

El presente cuestionario tiene por objeto recabar información que permita aportar elementos al trabajo denominado "LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA DOCENCIA E INVESTIGACION JURIDICA EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS CON ESTUDIOS DE POSGRADO. LA UNAM Y LA UAEM COMO ESTUDIO DE CASO", que se realiza como investigación para acceder al Grado de Doctor en Derecho.

OBJETIVOS.

- ⇒ Contribuir al esclarecimiento de los dispositivos normativos que rigen los estudios de posgrado y su vinculación con el quehacer institucional.
- ⇒ Conocer las actividades genéricas desempeñadas por los egresados del posgrado en Derecho.
- ⇒ Establecer criterios propositivos que permitan reenfocar los planes de estudio y las asignaturas que los integran.
- ⇒ Analizar las propuestas dadas y extraer elementos teóricos y prácticos, constituyendo la praxis, para fundamentar una propuesta.

La información recabada será de uso confidencial y con efectos académicos, por lo que en ningún caso será dada a conocer en forma individual.

INSTRUCCIONES:

1. Lea con detenimiento antes de contestar.
2. Solamente conteste lo que se le pide.
3. Sea breve y claro en sus respuestas.
4. Utilice lápiz para contestar.
5. En las preguntas cerradas, conteste en la línea que esta enseguida de la opción de respuesta que considere adecuada, colocando una "X".
6. Cuando se le indique en la pregunta, puede señalar más de una opción.

De antemano se agradece su colaboración al dar respuesta al cuestionario, ya que sin ella no sería posible la investigación.

1.- Edad _____ 2.- Sexo a) M _____ b) F _____

3.- Año de ingreso al nivel de estudios _____ 4.- Año de egreso del nivel de estudios _____

5.- Nombre del programa de posgrado cursado _____

6.- Area de egreso del programa de posgrado cursado _____

7.- En el espacio siguiente, anote las actividades que ha realizado durante los últimos tres años:

a).- Profesionales _____

b).- Docentes _____

c).- De investigación _____

8.- Anote el lugar donde labora actualmente (puede ser uno o varios) _____

9.- Describa brevemente la actividad que realiza _____

10.- ¿Considera que la formación adquirida en el nivel de estudios (maestría o doctorado) le proporcionó elementos que se vinculan con su actividad actual?

a) SI _____

b) NO _____

11.- En caso de que su respuesta a la pregunta anterior haya sido afirmativa, indique ¿cuáles? (En caso contrario, pase a la siguiente pregunta). _____

12.- El nivel de estudios cursado (maestría o doctorado), lo habilitó para desempeñar alguna función específica en el campo laboral.

a) SI _____

b) NO _____

13.- Al cursar las asignaturas del Plan de Estudios, ¿su actitud personal y profesional se modificó?

a) SI _____

b) NO _____

14.- Las asignaturas que integran el Plan de Estudios ¿le proporcionaron el desarrollo de habilidades?

a) SI _____

b) NO _____

15.- Si su respuesta fue no; pase a la siguiente pregunta. Indique ¿cuál (es)? _____

16.- ¿Considera que el Plan de Estudios cursado esta estructurado de manera motivadora?

a) SI _____

b) NO _____

17.- Las asignaturas que integran el Plan de Estudios ¿le proporcionaron conocimientos acerca de la pedagogía?

a) SI _____

b) NO _____

18.- Las asignaturas que integran el Plan de Estudios, ¿le proporcionaron conocimientos acerca de la didáctica?

a) SI _____

b) NO _____

19.- ¿Considera que el Plan de Estudios cursado lo habilita para fungir adecuadamente como docente?

a) SI _____

b) NO _____

20.- En el caso de que actualmente realice práctica docente, indique, ¿qué asignaturas imparte? _____

21.- ¿Considera necesario que en la formación de posgrado se incluyan asignaturas específicas para la formación docente?

a) SI _____

b) NO _____

22.- ¿Por qué? _____

23.- De las siguientes corrientes pedagógicas, indique la que le parezca más útil para formar a los juristas:

a) Tradicional _____

b) Nueva _____

c) Tecnología educativa _____

d) Crítica _____

e) Todas _____

f) No las conoce _____

24.- ¿Por qué? _____

25.- Si tuviera, o tiene, oportunidad de impartir alguna asignatura en el posgrado, ¿Cómo realizaría su práctica docente? Descríbala. _____

26.- En su opinión, ¿es necesario que los egresados del posgrado realicen, profesionalmente, práctica docente en instituciones universitarias?

a) SIEMPRE _____

b) NUNCA _____

c) EN OCASIONES _____

27.- ¿Por qué? _____

28.- ¿Considera que el Plan de Estudios cursado lo habilita para desarrollar adecuadamente trabajos de investigación científica?

a) SI _____

b) NO _____

29.- De las siguientes corrientes teórico metodológicas, indique ¿cuál (es) le son útiles en su vida profesional?

a) Estructuralismo _____

b) Funcionalismo _____

c) Materialismo _____

d) Positivismo _____

e) Racionalismo _____

f) Todas _____

g) Ninguna _____

30.- Anote el nombre de la corriente de pensamiento jurídico que le es afín en su vida profesional (Derecho Natural, Iusnaturalismo, Positivismo, Sociologismo, etc.).

31.- ¿Por qué? _____

32.- ¿Considera necesario que en la maestría y el doctorado se incluyan asignaturas específicas para la formación de investigadores?

a) SI _____

b) NO _____

33.- ¿Por qué? _____

34.- Si en la actualidad desarrolla algún proyecto de investigación, indique lo siguiente (si no, pase a la siguiente pregunta).

a) Título: _____

b) Institución promotora: _____

c) Grado de avance: _____

35.- En su opinión, ¿es necesario que los egresados del posgrado realicen, profesionalmente, actividades de investigación en instituciones universitarias?

a) SIEMPRE _____ b) NUNCA _____ c) EN OCASIONES _____

36.- ¿Por qué? _____

37.- Anote ¿cuáles fueron los aspectos que no se le proporcionaron en la formación del nivel de estudios (maestría o doctorado) y que debieron proporcionársele?

38.- Describa, ¿cuál es, en su opinión, el mayor beneficio que le aportó el nivel de estudios cursado (maestría o doctorado)? _____

39.- Describa ¿qué sugerencias haría para que el nivel de estudios cursado (maestría o doctorado) alcanzara un mayor nivel académico formativo? _____

OBSERVACIONES: En las siguientes líneas anote cualquier observación, comentario o crítica en torno a la presentación y aplicación del cuestionario, así como al contenido y forma de las preguntas. _____

GRACIAS