

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL PARTE GENERAL EN LA UNIVERSIDAD
DE MEDELLÍN DESDE UNA SIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA**

JOSÉ FERNANDO BOTERO BERNAL

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN, COLOMBIA**

2017

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL PARTE GENERAL EN LA UNIVERSIDAD
DE MEDELLÍN DESDE UNA SIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA**

JOSÉ FERNANDO BOTERO BERNAL

**Tesis de grado para la obtención del título de
Magister en Educación**

Directora

Doctora Claudia Arcila Rojas

**UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN, COLOMBIA**

2017

Dedico este trabajo a Marino y Lucia, mis padres, que amo y quienes con sus enseñanzas me han mostrado el camino a seguir de manera crítica. Gracias por siempre.

CONTENIDO

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN	8
1. Pregunta de investigación y justificación	8
2. Los objetivos y esbozo del marco teórico	11
2.1 Objetivos	11
2.1.1 General.....	11
2.1.2 Específicos	11
2.2 Esbozo del marco conceptual.....	12
2.2.1 Introito	12
2.2.2 Los significados pedagógicos de la enseñanza que se han construido	13
2.2.2.1 Posturas neutrales o asépticas.....	13
2.2.2.2 Posturas contemporáneas	15
3. La metodología	23
3.1 Introducción: sentido y enfoques metodológicos	23
3.2 Planteamiento metodológico a seguir en la presente investigación	24
3.3 Instrumentos para la recolección y análisis de la información.....	29
4. Colofón: Propósitos de la Investigación.....	29
CAPÍTULO I. EL NEOLIBERALISMO Y LAS CONSTRUCCIONES DE LOS SIGNIFICADOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA	32
1. Aclaraciones previas	32
1.1 Ideología (re)legitimadora del Poder y Educación	32
1.2 Conceptos de Derecho	38
2. Significados pedagógicos que se han elaborado de la enseñanza.....	40
2.1 Posturas neutrales o asépticas -acríticas-	41
2.2 Posturas contemporáneas eminentemente valorativas y críticas.....	46
2.2.1 Breve introducción	46
2.2.2 El acto de enseñanza como liberador –pedagogía(s) crítica(s)-.....	50
2.2.2.1 Introito.....	50
2.2.2.2 El contexto social político y filosófico	53
2.2.2.3 Concreta alusión a algunos de sus representantes	55

(i) Apple	56
(ii) Giroux	56
(iii) McLaren	57
2.2.2.4 La postura de Paulo Freire.....	59
2.2.2.5 Colofón: Ideas medulares.....	62
CAPÍTULO II.....	65
VISIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL PARTE GENERAL EN LA UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN	65
1. Introducción.....	65
2. Visión de la enseñanza del Derecho Penal Parte General por parte de sus intervinientes.....	68
2.1 Aclaración previa.....	68
2.2 Visión de las prácticas de enseñanza desde los Profesores.....	69
2.3 Visión de los alumnos sobre las prácticas de enseñanza	77
2.4 Unión de las visiones del estudiantado y el profesorado sobre las prácticas de enseñanza.....	86
CAPÍTULO III.....	88
EL SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL, PARTE GENERAL QUE SE CONSTRUYE POR PARTE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN	88
1. Introducción.....	88
2. La enseñanza del Derecho Penal Parte General: ¿Una enseñanza construida con un significado pedagógico crítico o tradicional?.....	89
2.1 Introito: Breve anotación metodológica sobre la Hermenéutica de la acción humana.....	89
2.2 El significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General configurado por parte de sus profesores.....	90
CAPÍTULO IV	98
CONCLUSIONES	98
1. Introducción: una sintética recapitulación.....	98
2. Las conclusiones propiamente dichas	101
2.1 Las relativas al trabajo de campo con Profesores de Derecho Penal y estudiantes.....	102
2.2 Las relativas al significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal con base en el trabajo de campo	106

BIBLIOGRAFÍA	115
1. Referencias	115
2. Textos de apoyo (Bibliografía)	126
2.1 Libros	126
2.2 Cibergrafía.....	128
2.2.1 Libros y capítulos de libros.....	128
2.2.1.1 Libros	128
2.2.1.2 Capítulo de libro	129
2.2.2 Tesis de Grado	129
2.2.3 Literatura Gris	129
2.2.4 Artículos	130
ANEXOS.....	136
1. Formularios de las encuestas	136
1.1 Encuesta para estudiantes que cursan las asignaturas de derecho penal de la facultad de derecho de la universidad de Medellín	136
1.2 Encuesta para profesores de las asignaturas de Derecho Penal de la facultad de derecho de la universidad de Medellín.....	138
2. Resultados de las encuestas	140
2.1 Encuesta para estudiantes que cursan las asignaturas de Derecho Penal General de la facultad de Derecho de la Universidad de Medellín	140
2.2 Encuesta para Profesores de las asignaturas de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín.....	146

RESUMEN

Al interior de un contexto social, cultural, político y económico configurado por la ideología neoliberal, legitimadora del Poder, se hará un recorrido por las significaciones pedagógicas que se han construido de la enseñanza, comenzando por aquellas que fomentan una actitud acrítica frente a la realidad en la que está inscrita la enseñanza hasta llegar a las construcciones de significado pedagógico contemporáneas, que incentivan la crítica, no sólo de los contenidos de la enseñanza, sino de la realidad sociopolítica que rodea ésta, haciéndose hincapié, al interior de estas últimas construcciones de significado pedagógico, en la planteada por la pedagogía crítica latinoamericana liderada por Paulo Freire, para luego, conforme a una serie de hallazgos derivados de un trabajo de campo en torno a las prácticas de enseñanza desarrolladas por los profesores que imparten las asignaturas propias del Derecho Penal Parte General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, proceder a establecer cuál significado pedagógico de la enseñanza se viene construyendo por parte de estos profesores, el cual les permita un posicionamiento político.

Palabras claves: Enseñanza; neoliberalismo; corrientes sobre el significado pedagógico de la enseñanza; enseñanza del Derecho Penal.

INTRODUCCIÓN¹

1. Pregunta de investigación y justificación

Las presentes líneas no pueden ser ajenas a la relación entre Poder-Saber y a las consecuencias que se derivan de dicha relación para la educación. Al día de hoy, ese Poder se denomina globalización y el discurso que lo (re)legitima es: *el pensamiento único* (Torres, 2007, p. 11), tal discurso se presenta con diferentes nombres: *la sociedad del riesgo global* (Beck, 2002, p. 1), *la ciudad global* (Sassen, 2007, p. 70), el fundamentalismo neoliberal (Friedrich August von Hayek/Milton Friedman) y todos estos discursos (ideologías) al ser llevados a la pedagógica culminan, por un lado, otorgando una exagerada importancia al “*saber hacer*”, a la didáctica, y por el otro lado, favoreciendo el que se ignore el significado pedagógico de la enseñanza y se llega a las anteriores dos consecuencias puesto que ellas son funcionales al Poder que se pretende (re)legitimar.

El discurso (re)legitimador llamado neoliberalismo apareció desde los años cincuenta del siglo pasado, pero sólo vino a adquirir protagonismo mundial con la caída del “Muro de Berlín” en 1989 (Pardo y García, 2003, p. 47; Padilla, 2014, p. 337), hecho este que ha sido interpretado como el “*fracaso del modelo socialista real*” (Pardo y García, 2003, p. 47) y la finalización de la guerra fría (Padilla, 2014, p. 337).

¹ Este ítem, conforme al anexo –pautas para la presentación del trabajo de grado- y el cual se halla contenido en la reglamentación el procedimiento para los trabajos de grado de la maestría en educación deberá contener, de manera muy concreta, el problema y la pregunta de investigación, los objetivos, general y específicos, así como el marco conceptual, el marco metodológico, el estado del conocimiento del tema y el alcance del trabajo de grado. En la anterior exigencia, en especial la del marco conceptual o teórico, se halla la razón por la cual algunos conceptos vertidos en este apartado se desarrollarán más en el cuerpo del trabajo.

La postura económica que fundamenta aquel discurso (re)legitimador -ideología neoliberal- ha permitido que sean según Carrizo (2012) “*las fuerzas económicas*” (p. 196) las “...*determinantes de la política académica y curricular*” (p. 196) y ello ha posibilitado el que se imprima “*en los discursos pedagógicos la tónica de la lógica económica*” (p. 196). Lo anterior ha conducido a que se conciban las instituciones educativas como “*dispensadores de servicios*” o “*empresas educativas*” (Ornelas, 2009, p. 90), en “*donde los “clientes” (los estudiantes) “compran” los servicios ofrecidos por estas empresas “en función de su capacidad económica*” (Carrera y Luque, 2016, p. 26).

La ideología neoliberal, como era de esperarse, ingresa a Latinoamérica y se impone, por ejemplo, en Chile, Brasil y Colombia (Gonçalves, 2010, p. 105; Dias y de Brito, 2008, p. 488). En este último país una serie de hechos condujeron a favorecer ese ingreso, así como el posicionamiento y desarrollo de aquella ideología; de esos hechos cabe destacar uno de carácter político jurídico: la promulgación de una nueva constitución política, la constitución de 1991, caracterizada por “*un alto contenido economicista*” (Castaño, 2002, p. 63).

En resumen, gracias a la ideología neoliberal dominante en el mundo, la educación y sus elementos se configuran con base en pautas y fines económicos, es decir, el eje sobre el cual debe girar la educación –la enseñanza- es el cómo enseñar mejor para satisfacer al cliente del servicio de educación, olvidándose en consecuencia, el cuestionarse sobre la esencia de la educación: el significado de la enseñanza. Bajo la ideología neoliberal, lo importante en la educación es su productividad (utilidad) y no su significado (sentido) pedagógico.

Lo anterior, originó según Freire (2014) “...*lo que llaman el pragmatismo neoliberal*” (p. 72), el cual radica “*en no hablar más de la formación sino del entrenamiento técnico y científico de los educadores*” (p. 72) y de los estudiantes: la educación, bajo la ideología neoliberal, se

debe configurar para que el estudiante haga –sepa hacer- con total independencia de su formación como sujeto político; lo importante, bajo el contexto neoliberal, es que tanto el maestro como el estudiante se construyan y se entiendan, ya no como sujetos políticos, sino como técnicos, y esa forma de construirse y comprenderse muestra como irrelevante la pregunta por el significado pedagógico que los maestros le imprimen a su enseñanza; se insiste, hoy en día la enseñanza se ve en términos de utilidad y no en términos que indaguen por el sentido que puede asumir esa enseñanza porque esa indagación puede no ser funcional al ejercicio del Poder.

Lo anotado hasta el momento no resulta ajeno a la enseñanza del Derecho, ella se ve impregnada por el “*pragmatismo neoliberal*” (Freire, 2014, p. 72); de ahí que los escritos pedagógicos referidos al saber jurídico (Silva, 2006; Espinosa, 2006; Molina, 2008; Corredor, López, Muñoz, Pulido, Rincón y Velandia, 2012; Escalante-Barreto, 2015), los cuales son más jurídicos que pedagógicos, han girado sobre “el cómo enseñar”, sobre la didáctica jurídica, cómo impartir mejor ese “*saber hacer*” (Hernández, 1996; Gómez, 2008; Bernal, 2009; Bocanegra, 2012; Ocampo, 2012; Sarmiento, 2014; González, 2003; Ríos, 2012; Rodríguez y Fernández, 2016) omitiéndose en ellos, total o parcialmente, la pregunta por el significado pedagógico que el Profesor de Derecho Penal Parte General le brinda a su enseñanza.

Siendo, así las cosas, no sólo se justifica, sino que se hace comprensible la pregunta que orienta el presente escrito: ¿Cuál es el significado pedagógico de la enseñanza² del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín desde una perspectiva socio-crítica latinoamericana?

² No está de menos que se reitere, que el significado pedagógico de la enseñanza es una construcción del maestro y no un concepto con existencia propia y así se emplean esas locuciones a lo largo del presente escrito.

2. Los objetivos y esbozo del marco teórico

2.1 Objetivos

Por ellos se ha de entender “*el para qué de la investigación, ...los logros deseados al finalizar el trabajo, los cuales orientan el devenir del mismo*” (Hurtado, 2000, p. 83), por tanto, “*permiten dejar en claro la finalidad de la investigación*” (Hurtado, 2000, p. 83).

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

2.1.1 General

Analizar el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General, dentro de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, a la luz de la perspectiva socio-crítica latinoamericana para posicionar la dimensión política del maestro.

2.1.2 Específicos

1. Reflexionar sobre el acto de enseñanza propuesto por la postura o corriente socio-crítica latinoamericana de la pedagogía.

2. Identificar el significado del acto de enseñanza del Derecho Penal que se deriva de las prácticas de enseñanza de dichas asignaturas en la facultad de Derecho de la Universidad de Medellín actualmente.

3. Relacionar el significado del acto de enseñanza propuesto por la postura o corriente socio-crítica de la pedagogía con el significado de enseñanza del Derecho Penal que se deriva de las prácticas de enseñanza de dichas asignaturas en la facultad de Derecho de la Universidad de Medellín actualmente.

2.2 Esbozo del marco conceptual

2.2.1 Introito

Antes de iniciarse el presente punto es indispensable reiterar lo anotado a pie página en el inicio del trabajo, este apartado contiene un esbozo de las ideas que lo configuran, dejándose su desarrollo más específico como cuerpo central del trabajo y lo anterior explica el por qué, al interior del cuerpo central del escrito aparecen ideas que fueron tratadas, de manera muy somera, en este primer apartado.

El cuerpo del presente trabajo se inicia con un capítulo, cuya síntesis se halla al inicio de esta introducción, sobre las relaciones Poder-Saber, puesto que este escrito está orientado, en última instancia, a señalar que mediante la construcción de un significado pedagógico crítico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General, se puede desvelar las prácticas de Poder provenientes del neoliberalismo como ideología (re)legitimadora del Poder, para luego pasar a hacer un rastreo de los diversos significados pedagógicos que se han construido sobre la enseñanza, haciéndose un especial hincapié en ese significado pedagógico configurado gracias a los aportes de la(s) corriente(s) pedagógica(s) socio-crítica(s), el cual muestra como el Poder –su

ejercicio- se vale de la educación por lo funcional que resulta ésta para su interés. De esta manera se esboza a manera de introito, no sólo el contenido del marco conceptual, sino el trabajo mismo.

2.2.2 Los significados pedagógicos de la enseñanza que se han construido

Hoy la enseñanza como actividad humana se desarrolla dentro de un contexto sociocultural fijado por la ideología neoliberal, y dada esa especial capacidad de configuración del individuo y de la sociedad que tiene la enseñanza, ella se convierte en un dispositivo de control, empleado por el Poder y quienes lo ejercen.

Se han configurado varios y disimiles significados pedagógicos de la enseñanza conforme sea la actitud o no crítica que asume frente al Poder y su ejercicio; tales significados pueden dividirse en: (i) posturas neutrales o asépticas, de suyo acríticas y (ii) contemporáneas o críticas.

2.2.2.1 Posturas neutrales o asépticas

Básicamente al interior de estas posturas se ubican el modelo tradicional (Escalante-Barreto, 2016; García, 2010; Gómez, 2008; Witker, 1995) y el modelo tecnocrático o “*docencia tecnocrática*” (Witker, 1995, p. 223), los cuales tienen en común su actitud acrítica con la enseñanza misma, sus contenidos y el contexto social en donde se desarrolla, por lo que se limitan a “...*adaptar a las personas a la sociedad*” (Ayuste y Trilla, 2005, p. 229), resultado ser así funcionales al Poder, en términos de su mantenimiento y reproducción.

De un lado, el modelo tradicional de la enseñanza configura un significado pedagógico que está orientado, exclusivamente, a reproducir una serie de “conocimientos” entendidos como

imprescindibles para la formación académica y, en la educación superior, para el ejercicio profesional (Giné, 2004), excluyéndose, como fuera ya expresado, cualquier componente crítico de la enseñanza y de la realidad que le rodea; de ahí, es por lo que en esta postura el maestro se comporta como un usuario de un banco –alumnos- que va y realiza una serie de transacciones (depósito y/o retiro de dinero) –impartir unos “conocimientos” y/o exigir que se repitan esos conocimientos-, las que el Banco –los alumnos- recibe y ejecuta, es decir, los alumnos reciben los conocimientos que le son impartidos y los repite si lo exige el maestro, esta forma de enseñanza es denominada: *concepción bancaria de la educación* (Freire, 2005, p. 78). En esta concepción el maestro, a su actividad bancaria, no agrega ningún componente crítico, por lo que tal concepción resulta ser de gran funcionalidad al Poder.

Cuando el Abogado, que obra como Profesor, construye así la enseñanza del Derecho Penal Parte General, orientada la enseñanza a disciplinar sin desvelar la finalidad que asume con ella: generar sujetos acrílicos frente al Poder y su ejercicio para mantener y reproducir el *statu quo*.

Y de otro lado, en la postura tecnocrática el significado pedagógico que se construye de la enseñanza es parecido al de la postura tradicional: el de disciplinar, escondiendo –encubriendo- esta finalidad bajo teorías que se orientan al estudio del proceso de aprendizaje y el cómo mejorar éste, para garantizar ese disciplinamiento mediante una aprehensión intelectual de códigos verbales y/o corporales, que se habrán de reproducir, culminando así en la configuración de sujetos acrílicos de sí mismo y de la realidad que les rodea.

Ahora, si el Profesional del Derecho, que funge como maestro, configura el significado pedagógico de su enseñanza del Derecho Penal Parte General, conforme a lo anotado en precedencia habrá de hacer lo mismo que aquel que la construye con un sentido tradicional, es

decir, “...adaptar a las personas a la sociedad” (Ayuste y Trilla, 2005, p. 229) sin la menor capacidad de crítica; esta postura termina avalando al Poder y su ejercicio e imposibilita cualquier transformación social.

2.2.2.2 Posturas contemporáneas

Los significados pedagógicos que se construyen de la enseñanza en la actualidad suponen maestros que asumen y exigen una posición crítica frente al proceso educativo y la realidad que le rodea, en fin, frente al Poder y su ejercicio.

Las posturas contemporáneas que posibilitan y reúnen significados pedagógicos críticos no sólo son las corrientes socio-críticas o pedagogía(s) crítica(s), sino que hay otras, a saber: (i) las que buscan, con arreglo al pensamiento *habermasiano*, configurar el acto de enseñanza como un acto comunicativo de consenso y (ii) la corriente de estudios críticos de Derecho (Critical Legal Studies), en donde resalta Duncan Kennedy; de estas posturas se habrá de hacer una concreta alusión para luego proceder, de un manera un poco más amplia al estudio de la(s) corriente(s) socio-crítica(s), siempre bajo un mismo hilo conductor: la construcción de un significado pedagógico de la enseñanza crítico del Poder.

Es así como se tiene la postura que configura el significado pedagógico de la enseñanza como un acto comunicativo de consenso, siguiendo el pensamiento de Habermas (2010), es decir, como un diálogo crítico de la sociedad y emancipador entre “*sujetos capaces de lenguaje y acción*” (p. 118) que pueden buscar modificar “*el statu quo de la escuela y posiblemente el de la sociedad*” (Gómez y Peñalosa, 2014, p. 28), lo que supone asumir una postura crítica frente al poder y su ejercicio.

Una enseñanza del Derecho Penal Parte General, cuyo significado pedagógico se construya como un acto de comunicación, implica que entre Profesor-Abogado y estudiante se verifique un diálogo buscando puntos de consenso, los cuales deberán asumir una postura crítica frente al Poder y la manera como este busca (re)legitimarse.

Así mismo, se encuentra la corriente de los estudios críticos de Derecho (*critical legal studies*), que al aseverar que “...*el Derecho es política*” (Gargarella, 2014, p. 9) permite que el maestro de Derecho configure un significado pedagógico de su enseñanza orientado a conducir al estudiante a comprender las contradicciones del pensamiento jurídico burgués o liberal (Kennedy, 2014, p. 44), y ello implica una enseñanza que desvele el contenido que subyace a y en los conceptos que se imparten en el aula de clase, es decir, que el Derecho (ley) y mucho más la Penal son un instrumento de control social, de disciplinamiento social para imponer y justificar ese pensamiento único coincidente con el de quienes ejercen el poder.

Las dos anteriores formas de construir el significado pedagógico de la enseñanza en general y de la enseñanza del Derecho Penal Parte General en particular, si bien poseen diferencias tiene en común el buscar que la enseñanza sea crítica tanto de lo que se imparte como de la realidad que le rodea; es decir, las formas a las cuales se alude buscan dejar en claro que la enseñanza no es neutra y que su significación pedagógica debe ser crítica.

De cara a esta última aseveración es que ellas permiten ser unidas con esa serie de corrientes llamadas: críticas o corriente(s) pedagógica(s) socio-crítica(s) o *nueva sociología de la educación* o *teoría crítica de la educación* (McLaren, 1997, p. 47; McLaren, 2005, p. 255) o *ciencia crítica de la educación* (Giroux, 1985, p. 36).

Al día de hoy son bien conocidas las conclusiones provenientes de la(s) corriente(s) socio-crítica(s) de la pedagogía las cuales le permiten al Profesor configurar un significado pedagógico

crítico de su enseñanza; es así como en esencia, esas conclusiones parten de aseverar que la educación no es neutra, aséptica, es decir, ella puede ser encauzada, o bien para avalar de manera acrítica, una determinada construcción que de la realidad realiza el Poder mediante su ejercicio - prácticas de Poder-, construcción –*statu quo*- que es mostrada como correcta e inamovible, o bien para desvelar y denunciar cómo el Poder la emplea para mantener y reproducir un *statu quo* injusto, así como para proponer transformaciones tanto en el educando como en la realidad en la que está inmerso.

De cara a la realidad que se vive hoy, la educación -la enseñanza- debe ser configurada para que sea crítica, por lo que mediante ella se debe generar consciencia en los educandos y educadores sobre esos *factores alienantes y deshumanizantes en la cultura* (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 6³); es decir, la educación debe convertirse en una práctica de la libertad (Freire, 2005, p. 105) mediante una praxis dialógica entre sujetos (Profesor-estudiante) autónomos e iguales.

Lo anotado al final del anterior párrafo hace comprensible por qué la enseñanza, así entendida, no se agota en “*transferir contenidos de la cabeza*” (Freire, 2014, p. 54) del profesor a la del estudiante; ella debe estar orientada a “*posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores*” (Freire, 2014, p. 54), es decir, que los estudiantes construyan “*su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto de estudio*” (Freire, 2014, p. 54).

A todas las anteriores conclusiones arriba la(s) corriente(s) socio-críticas(s) de la pedagogía gracias a la unión de una serie de fundamentos, y aseveraciones provenientes de una serie de pedagogos; esos fundamentos y afirmaciones surgieron gracias a un cambio socio-

³ Para efectos del artículo del autor Cabaluz-Ducasse (2016) se empleará la numeración de páginas que presenta su versión “on line”.

cultural presentado en los años setentas del siglo pasado. A reglón seguido, se hará la presentación de aquellos fundamentos y aseveraciones, no sin antes describir el ambiente sociocultural que permitió que surgieran.

La(s) pedagogías crítica(s), en lo que respecta a sus fundamento(s) y postura(s), son polifacéticas por cuanto en su interior “*se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario y cristiano, entre otras*” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 5; igual McLaren, 2005, p. 263); pero a la vez son monolíticas en lo que hace a su objeto y finalidad, puesto que todas asumen una postura comprometida tanto política como ideológicamente frente a la realidad educativa y su entorno (objeto de estudio), y en ese sentido coinciden en buscar desvelar lo que encubre aquella realidad y de esta manera mostrar como la enseñanza se configura en función del Poder.

La(s) pedagogía(s) crítica(s) o socio-crítica(s) tienen unos claros fundamentos filosóficos y sociológicos, los cuales no pueden ni deben ser desligados de los cambios sociales y políticos que trajera consigo los años sesenta del siglo pasado, años estos que pueden ser presentados así:

El ingreso de los años sesenta del siglo pasado trajo consigo cambios, en relación con la primera mitad de siglo XX; de un lado sociales, apareciendo y afianzándose el género musical del *rock y roll*, *The Beatles*, *The Rolling Stones*, *Bob Dylan*, *The Doors*, *Led Zepellin*, entre otros muchos, y a su alrededor se reúnen críticos del *establishment* (establecimiento), los jóvenes comienzan a cuestionar los principios que sirvieron de base durante es primera mitad de siglo por lo que no es fortuito ni gratuito el nacimiento y consolidación del movimiento contracultural denominado *Hippismo* (De los Ríos, 1998), que daría pie al *underground*, movimientos ecologistas, sociales, antidiscriminatorios, en donde cabe destacar a Martin Luther King (1929-

1964), el aparecimiento del movimiento político nueva izquierda (new left) basado en la obra del sociólogo alemán de descendencia judía Marcuse (1898-1979).

De otro lado los años sesenta traen cambios filosóficos, resurge el neokantismo con su relativismo valorativo y subjetivismo metodológico (Europa) aunado a posturas sociológicas funcionalistas críticas del poder como las defendidas en la facultad de sociología de la Universidad de Berkeley (California, Estados Unidos de Norteamérica); hacia la segunda mitad de los años sesenta comienza a aparecer la obra de Foucault (1926-1984) con el texto “Las palabras y las cosas”, la escuela crítica de Frankfurt, aunque la misma se originó en el año de 1923, que, gracias a Marcuse y Fromm (1900-1980) –neomarxistas-, sirvieron de base a los movimientos políticos críticos del *entabishment*; en fin, fueron años en los que se asumió un carácter crítico y contestario –activista- del poder.

Ese ambiente que se vivía en Estados Unidos de Norteamérica y Europa no fue ajeno a Suramérica: (i) en así como en Colombia aparecen movimientos políticos de izquierda (que bien podrían ser llamados de nueva izquierda) tales como el movimiento obrero estudiantil campesino (MOEC), el Frente unido de acción revolucionaria (FUAR), Juventudes del movimiento revolucionario liberal (JMRL), los cuales terminaron avalando políticamente posturas contestatarias y armadas frente al poder, posturas encarnadas en los grupos guerrilleros como el ejército de liberación nacional –ELN- y ejército popular de liberación nacional –EPL-; toman fuerza las ideas del sacerdote y sociólogo Camilo Torres Restrepo (1929-1966), quien fuera confundador de la facultad de sociología de la Universidad Nacional.

Y (ii) en el resto de Suramérica, por ejemplo: Perú -1962- y Brasil -1964- se dio una alianza entre el poder económico y las fuerzas armadas que condujo a estas últimas a instaurar dictaduras que se mantendrían hasta finales de los ochentas, cuando comenzó la privatización,

gracias al neoliberalismo. Frente a ese poder dictatorial se asumió posturas críticas contestatarias, bien sea desde el exilio o desde los propios países, de manera armada.

De ese ambiente crítico activista no podía sustraerse la educación, de ahí el nacimiento de la(s) pedagogía(s) crítica(s) o socio-crítica(s).

Ahora, este acápite, en lo que hace exposición de las ideas trascendentales de los exponentes más relevantes, conforme a la literatura especializada (Camdepadrós y Pulido, 2009, pp. 63-67), de la corriente crítica, se centrará sólo en las ideas importantes de esos autores por lo que omitirá la mención de cada uno de ellos, los cuales se dividirán en dos líneas: una que reunirá los pensadores del centro (Estados Unidos de Norte América, Canadá y Europa) y otra que reunirá los pensadores de la periferia (Sur América), dejándose para el cuerpo central del trabajo esa mención.

En ese orden de ideas, se debe rescatar que todos ellos coinciden en aseverar que la educación no es neutral y mediante ella se debe fomentar una postura crítica frente a la realidad que rodea al aula de clase, lo que es lo mismo, un posicionamiento crítico con respecto al Poder; así mismo, se debe posibilitar la discusión abierta de las medidas que buscan configurar la sociedad, por ello, la escuela y universidad son escenarios democráticos.

De cara a la postura que adopta este trabajo para la lectura y reflexión del significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General que se construye en la Universidad de Medellín, merece un tratamiento especial las ideas del fundador de la pedagogía: Paulo Freire.

Para él “*la educación es una práctica política*” (Freire, 2014, p. 60) no en el sentido de militar en un determinado partido o movimiento político, lo que sería *partidario* (Freire, 2014, p. 49 infra) o militante político, sino el de saber que la actividad educativa, en donde se halla la enseñanza, apunta a fines “*que están más allá del aula*” (Freire, 2014, p. 49), es decir, a

concepciones de la sociedad, a cómo debería ser la sociedad, a cómo se ve al otro en relación con otros y consigo mismo.

Prosigue el autor en mención indicando que la educación (la enseñanza) es mucho más que brindar unos conocimientos sobre las cosas y el mundo, ella debe permitir asumir una postura política frente a esas cosas y el mundo. En fin, la educación es un medio para, por un lado, desvelar el Poder y su ejercicio, y por el otro lado, buscar soluciones a ese ejercicio irracional del Poder.

Conforme a lo anotado en precedencia es por lo que la enseñanza, para Freire, debe ser una práctica de libertad, en la cual el educador/educando se hallan en igualdad y mediante una postura de diálogo el profesor problematiza lo que enseña (“*enseñar exige crítica*” –Freire, 2012, p. 32-) para desvelar el carácter no neutral de la enseñanza y así adoptar, educando/educador, una postura crítica frente al Poder.

De la mano de lo que se ha venido anotando, el acto de enseñar “...*debe crear disposiciones democráticas a través de las cuales...*” (Freire, 2011, p. 88), se adquieran “...*nuevos hábitos de participación e injerencia*” (Freire, 2011, p. 88) que le permitan, a los sujetos que participan en la enseñanza, pensar auténticamente, esto es, dejar de ser sujetos funcionales al Poder y su interés, sino el de asumir una postura activa y crítica frente a las prácticas de poder.

Por consiguiente, el acto (proceso) de enseñanza debe ser un medio de liberación, un medio por el cual se rompa esa relación de autoridad que existe entre opresor y oprimido, entre el educador, que es *quien sabe y quien educa* (Freire, 2005, p. 80), y los educandos, que son aquellos que *no saben* (Freire, 2005, p. 80) y quienes deben ser educados; la enseñanza crítica debe superar esa educación vertical y funcional a un medio social y político que busca la

adaptación y no la transformación: *“cuanto más se les imponga pasividad [aludiendo a los educandos], tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo”* (Freire, 2005, p. 81); el maestro debe emplear la enseñanza como un medio por el cual, por un lado, desvele el sentido que las prácticas de poder –el ejercicio del poder-, le atribuye a la realidad y lo que persigue este –el Poder- con esos sentidos, y por el otro lado, le permitan tanto al educador como al educando asumir una posición crítica frente a esa realidad; de ahí que la enseñanza se convierte en un acto de liberación.

Esa enseñanza liberadora supone ser crítica -el *“enseñar exige crítica”*- (Freire, 2012, p. 32); esa crítica va orientada en dos sentidos: (i) el primero, que sería una crítica de la técnica, esto es, de los contenidos que se enseña; y (ii) el segundo, que sería una crítica del entorno social, esto es, de la realidad que se vive. En fin, *“el enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando si no instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido”* (Freire, 2012, p. 112). Enseñar es generar, fomentar una postura política, y, por lo tanto, crítica en el estudiante para que sea capaz de desvelar ese significado supuestamente neutro de la realidad y de lo que lo rodea.

Llevando lo expresado por Freire en torno a la enseñanza hacia el Derecho Penal, se tiene que el acto de enseñar Derecho Penal, ley y ciencia, no debe ser una enseñanza neutral como no lo es la normativa penal, de ahí que tanto la enseñanza del Derecho Penal General como su estudio deben ser políticas, mediante la solución de casos de la vida real, y en ese sentido se puede hablar de una praxis político-educativa.

Ahora, esa enseñanza que tiene por significado desvelar el sentido de la ley Penal para Suramérica, el cual no es otro sino el de buscar el sometimiento, real o aparente, de las personas a unas pautas de conducta o modelos sociales, debe hacerse no para el estudiante y sobre el

estudiante sino con el estudiante ((Freire, 2012, p. 115) mediante el diálogo para “*instigarlo para que, como sujeto cognoscente*” y autónomo, “*sea capaz de entender y comunicar lo entendido*” (Freire, 2012, p. 112); esto es, el fomentar, se reitera, una postura política y por lo tanto crítica para que el estudiante sea capaz de desvelar ese significado supuestamente neutro de la realidad y de lo que lo rodea.

3. La metodología

3.1 Introducción: sentido y enfoques metodológicos

Cuando se habla de metodología se quiere denotar el estudio de aquellos caminos - métodos- para producir y sistematizar lo que se denomina conocimiento. Lo que se persigue con la metodología y su objeto de estudio, es sustraer del ámbito de la especulación o de las simples opiniones esa serie de aseveraciones o negaciones que se emitan, esto es, que sean nociones fundadas científicamente.

Atendiendo a la finalidad de la investigación, éstas suelen ser divididas en: (i) cuantitativas, con las que se pretende explicar, describir un fenómeno, es decir, conocerlo y dominarlo (Bautista, 2011, p. 17) y (ii) cualitativas, en ellas el investigador “*se interesa principalmente por profundizar en los sentidos de tal fenómeno-objeto*” (Aravena, Kimelman, Micheli; Torrealba y Zúñiga, 2006, p. 19; Gurdían-Fernández, 2007, p. 95 infra), es decir, en su comprensión más que en su descripción. Desde los años 50 del siglo pasado se habla de un enfoque mixto, que es el empleo de los dos primeros métodos o metodologías, ello es, aquella investigación “*que implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de*

datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 532).

3.2 Planteamiento metodológico a seguir en la presente investigación

Como quiera que la presente investigación no buscará describir y explicar el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General en la Universidad de Medellín, el cual viene siendo construido por los Profesores que imparten las asignaturas que la integran, sino que buscará reflexionar sobre ese significado pedagógico; es por lo que se acudirá al *paradigma o enfoque cualitativo*.

Al interior del enfoque cualitativo se hallan muy diversos métodos, todo con un mismo fin la comprensión del actuar humano; es así como, entre los métodos propios de enfoque ya mencionados, se hallan el método etnográfico y el método hermenéutico.

El método etnográfico, en *stricto sensu*, “*es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad*” (Aguirre, 1995, p. 3), mediante el cual se busca “*conocer la identidad étnica de la comunidad, de comprender la cultura como <<un todo orgánico>> y de verificar cómo está viva y es eficaz en la resolución de los problemas de la comunidad*” (Aguirre, 1995, p. 3).

Conforme a lo anterior la etnografía estudia las costumbres, ritos actitudes de un pueblo para explicarlo y comprenderlo.

El método Hermenéutico, en un sentido estricto, es aquel método por medio del cual se busca desentrañar el significado y alcance de un texto, entendido, también, en un sentido propio.

De cara al objeto de estudio de la presente investigación, el significado pedagógico de la enseñanza configurado por los Profesores de las asignaturas que integran la materia de Derecho Penal General, se observa como ese objeto de estudio no se adecua al objeto de la etnografía en la medida en que no busca describir cómo se enseña Derecho Penal sino, se repite, en establecer cuál es el significado pedagógico que se construye de esa enseñanza.

Así mismo, el objeto de estudio del presente trabajo no puede adecuarse en un sentido estricto al método hermenéutico, porque la enseñanza no es, en el sentido más puro, ni un texto ni escrito (libro) ni oral (discurso); no obstante, el Profesor emplea el lenguaje para expresar una serie de ideas para ir construyendo un determinado sentido (significado) pedagógico. La enseñanza es mucho más que un discurso.

En tal sentido, ¿qué método se puede emplear para estudiar cuál es el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General que se construye por parte de sus Profesores?

En principio, no hay duda de que es una “especial” hermenéutica, y se dice que es especial porque si bien emplea elementos de ésta, no puede afirmarse que sea una Hermenéutica en un sentido propio. Ahora, ¿cómo llamar esa especial hermenéutica? Para este fin puede acudir a quien origina el objeto que se estudiará, mediante esa especial hermenéutica.

Si el objeto versa sobre la asignación (construcción) de un sentido (significado) pedagógico a la enseñanza de un saber específico, que para el caso es el Derecho Penal Parte General, dicho objeto tiene como autor el individuo que será quien le brinde (configure) un significado a su muy especial accionar u obrar, que para este trabajo es la enseñanza de un saber específico.

Por lo tanto, esa especial hermenéutica puede llamarse hermenéutica del accionar u obrar humano y mediante ella se puede indagar bien por el significado pedagógico que se construye de la enseñanza o también por el significado de otras actividades humanas que no son texto pero, como actuar humano, quieren expresar un sentido (Hegel) en el mundo y para el mundo (Zaffaroni, Alagia, Slokar) se puede pensar por ejemplo, entre otras actividades, en el vestirse de una u otra forma, el tatuarse unas imágenes en el cuerpo.

Así entonces, las obras o actividades humanas puede ser: (i) descritas/interpretadas, lo que sería la tarea de la etnografía, lo que se realiza, preferentemente, en y desde el campo del ser (descripción “*problematizada de la realidad de “la acción humana”*” (Guber, 2001, p. 12)); o (ii) interpretadas mediante la hermenéutica, stricto sensu, si ellas constituyen un texto en un sentido propio; o (iii) interpretadas, buscando su sentido –significado- mediante una especial hermenéutica llamada hermenéutica de la acción del obrar humano que, como interpretación, se halla en el mundo del deber ser, de las valoraciones.

El presente método -hermenéutica del accionar u obrar humano-, como parte del paradigma cualitativo, habrá de constar de los siguientes pasos:

(i) Una fase de formulación del anteproyecto de investigación, en la cual se pretende, con un primer rastreo documental el cual conduce al empleo de fichas como registro de los hallazgos, la formulación de una pregunta de investigación la que se conectará “*con perspectivas teóricas (categorías, presupuestos)*” (Galeano, 2004, p. 28) para plantear un marco teórico y unos objetivos.

(ii) Una fase de diseño; esta fase, por estar frente a una investigación cualitativa, puesto que lo que se pretende es identificar, relacionar, reflexionar e interpretar un acto humano: la enseñanza del Derecho Penal en búsqueda de su significado pedagógico, debe ser flexible y

abierta y ello para permitir, sobre el camino, replantear los resultados de la fase de formulación y para agregar datos con los cuales no se contaba en un inicio.

En esta fase se acudirá a fuentes documentales (rastreo bibliográfico con la elaboración de fichas temáticas), humanas (entrevistas con estudiantes) y a encuestas con Profesores y estudiantes de Derecho Penal General I: Fundamentos de Derecho Penal General y de Derecho Penal General II: Teoría del Delito.

La fase en mención durará hasta el momento que se obtenga “compresión” sobre el objeto de investigación, el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal y sus presupuestos teóricos sin que, por efectos prácticos y exigencias internas de la maestría, pase de un año.

(iii) Una fase de desarrollo o gestión o ejecución investigativa, esta etapa se caracteriza por “...*la recolección de datos propiamente dicha, el registro de los datos, el diseño inicial y ajustes del mismo durante el proceso y, por último, el análisis progresivo durante la fase de recolección de información.*” (Quintana, 2006, p. 62). Por consiguiente, la presente etapa implicará, ya de manera formal y dentro de la investigación:

1. La recolección de datos (información). Tal actividad debe ser “...*emergente y cambiante en función de los hallazgos realizados durante el avance del proceso investigativo*” (Sandoval, 2000, p. 136), con ello se quiere indicar que en la medida en que se avanza en esa tarea se irá señalando las estrategias o tácticas “*de recolección de datos más adecuadas, cuáles los tiempos y lugares más convenientes*” (Sandoval, 2000, p. 136).

2. El registro y almacenamiento de los datos obtenidos para su posterior análisis. Para el sistema de almacenamiento se acudirá a fichas, en lo que respecta a los textos, y a transcribir las entrevistas.

3. El análisis inicial de los datos recogidos, teniéndose en cuenta que el análisis documental, en el presente apartado, se habrá de desarrollar:

...en cinco etapas. En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada. (Sandoval, 2000, p. 138)

(iv) Una fase de cierre, en ella, como fuese ya anotado, se procederá a la sistematización *"...tanto del proceso como de los resultados obtenidos en la indagación."* (Quintana, 2006, p. 50); esa sistematización habrá de implicar desarrollar: *"...cuatro procesos cognitivos, como constituyentes dinámicos de todos los métodos cualitativos: comprensión, síntesis, teorización y recontextualización"* (Sandoval, 2000, p. 83); para luego pasar a la redacción del texto final o informe final.

3.3 Instrumentos para la recolección y análisis de la información

En orden a la definición de los instrumentos para la recolección de los datos, deberá tenerse en cuenta las particularidades de la investigación (Quintana, 2006, p. 49); en tal sentido, en el análisis documental se acudirá a una lista de textos, elaborada en la fase de formulación y diseño de la investigación, y luego se elaborarán fichas temáticas; así mismo se realizarán encuestas a los estudiantes y Profesores de Derecho Penal General I: Fundamentos de Derecho Penal General y II: Teoría del Delito.

El proceso de análisis de la información supondrá luego de la recolección y almacenamiento de datos, la reducción de los datos a categorías, y estas serán reducidas en unidades conforme al marco teórico, para facilitar su interpretación y reflexión en orden a teorización y recontextualización (Sandoval, 2000, p. 183) con base en los datos seleccionados y recolectados.

4. Colofón: Propósitos de la Investigación

Se ha afirmado que:

Propósito, fin o foco, hace referencia al producto final. Explicita hasta qué punto el estudio cubre una laguna en el conocimiento existente, lo amplía, inicia una línea de investigación, o facilita la integración de un área conceptual emergente. Los enunciados referidos al fin de la investigación deben de elaborarse con relación a los marcos

conceptuales y teóricos que orientan e informan el estudio. (Quecedo y Castaño, 2002, p. 15)

En ese sentido, si bien puede decirse que al inicio de este primer apartado se dejó en claro el marco ideológico, en el cual se desarrolla en este escrito, y los vacíos que, en materia de significación pedagógica, tiene la enseñanza del Derecho Penal General y su funcionalidad con el Poder, no está de menos, así sea de manera breve, volver sobre esos propósitos.

Como se señaló al principio de esta introducción, los estudios pedagógicos-jurídicos se han centrado en el aspecto didáctico de la enseñanza jurídico-penal, es decir, cómo enseñar Derecho Penal General olvidándose por el aspecto sustancial de esa enseñanza, cabe decir, sobre sus significados pedagógicos y ello en atención a la ideología político-económica imperante: el neoliberalismo, para el cual la educación –y con ella la enseñanza-, es un producto más que se vende, por lo que se requiere que se piense en cómo se le debe configurar para ser más atrayente en el mercado y no en cuál es su significado; es decir, el pensamiento neoliberal, referido a la educación, se centra en cómo se debe transmitir adecuadamente ese “saber hacer” dejando de lado el (re)pensar el significado pedagógico de la enseñanza, como quiera que esto último no es funcional al poder ni a su ejercicio.

Es ese vacío pedagógico el que quiere afrontar esta investigación para indagar por el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, para establecer aquel sentido pedagógico de la enseñanza que fomenta una postura política en quienes participan en él y por lo tanto una crítica a la realidad que rodea esa enseñanza, posturas política-crítica que permita un posicionamiento político-

crítico del maestro de dicha cátedra, quien, sin duda alguna, debe ser, en términos pedagógicos, más educador que abogado.

CAPÍTULO I.
EI NEOLIBERALISMO Y LAS CONSTRUCCIONES DE LOS SIGNIFICADOS
PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA

1. Aclaraciones previas

el gran poder del discurso neoliberal reside más en su dimensión ideológico-política que en su dimensión económica (Freire, 2014, p. 71).

1.1 Ideología (re)legitimadora del Poder y Educación

La relación Poder-Saber, que también podría plantearse como Poder-Educación (Fullant, 1987, p. 6; Ponce, 2005), hoy en día no admite mayores cuestionamientos, es tanto que aquel, el Poder, se vale de la educación para su continua (re)legitimación convirtiendo a la educación en un instrumento cuya tarea es, de un lado, (re)legitimar al Poder, y del otro lado, servir de control social. De hecho, el cambio en la forma como se presenta y se ejerce el Poder conduce a que se repiense la Educación y con ella la enseñanza (Pardo y García, 2003, p. 40). En ese sentido, es muy diciente el siguiente párrafo, en el cual se observa como un cambio político y económico (léase un cambio en el contexto en que se ejercita el Poder) apareja un cambio en la educación (escuela):

...la escuela fue el principal instrumento de “desanclaje” (por emplear el término de Giddens, 1990), de desenganche y, por lo tanto, de paso de una sociedad feudal a una sociedad industrial. Según vimos en otro apartado, se dio este paso con enormes resistencias de las masas populares, hasta el “ingenioso invento” de la escuela (como dijera Toffler, 1970) que permitió el desarraigo de las nuevas generaciones (separación física de las familias, y, lo que resultó ser más importante, también de sus tradiciones culturales) por medio de la conquista de las almas, con el objetivo de que asumieran de forma “natural” el nuevo orden social. Se dijo también, y no queremos insistir en el tema, que, para salvaguardar los privilegios de clase, la burguesía creó un sistema educativo dual para instruir separadamente a los hijos de las clases trabajadoras (escuela elemental) y a los hijos de las clases elevadas (escuela secundaria) porque, a fin de cuentas, unos y otros iban a ocupar distinto lugar en la sociedad y estaban llamados a desempeñar funciones distintas.

La doble vía de escolarización garantizaba la selección de los alumnos, porque suponía una barrera infranqueable para los hijos de las clases desfavorecidas, que no tenían forma de pasar a la educación secundaria y, por lo tanto, a la educación superior. La escuela venía así a reproducir las clases sociales y a legitimar las desigualdades entre las clases como resultado de las desiguales capacidades o aptitudes individuales (cf. Baudelot y Establet, 1971). A pesar de que, en sus inicios, la escuela obligatoria fue rechazada por las clases trabajadoras, y casi siempre mirada con recelo (véase Bowles y Gintis, 1976), poco a poco fue calando el ideal de que la mejora en las condiciones de vida de los trabajadores podría venir, entre otras cosas, de la mano de una educación

escolar más igualitaria y más justa. La denominada “escuela comprensiva”, como alternativa al sistema dual que separaba a los alumnos, hacia los 10-11 años, en vías académicas diferentes, se hace realidad en EE.UU. a mediados del siglo XIX, y se extiende después a Europa: URSS a partir de 1917, Inglaterra y Suecia en los años cuarenta y cincuenta (cf. Viñao, 1997). A partir de entonces (en pleno desarrollo del Estado del Bienestar), la mayor parte de los países occidentales, de la mano de gobiernos socialdemócratas, experimentan reformas educativas dirigidas hacia un modelo comprensivo de enseñanza (cf. Ruduck, 1996; Gray, 1996). (Pardo y García, 2003, p. 68)

En el presente ítem, del binomio Poder-Educación no se abordará el Poder en sí mismo, es decir, como un hecho (Zaffaroni, 1999-2000, p. 72) cuya existencia se constata mediante su ejercicio “*el poder se ejercita*” (Foucault, 1979, p. 75), sino el discurso -ideología- que lo (re)legitima, y ello por las repercusiones que tiene ese discurso (re)legitimador en la configuración del significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General. No puede perderse de vista que, en principio, el Derecho Penal, sea entendido como ley penal o como ciencia; no es otra cosa que un dispositivo de control social.

El Poder, se reitera en tanto que hecho ha pasado por diferentes momentos por ejemplo “*la revolución mercantil y el colonialismo (siglo XV y XVI), la revolución industrial y el neocolonialismo (siglo XVIII y XIX) y la revolución tecnológica*” (Zaffaroni, 1999-2000, pp. 72-73) hasta llegar a la globalización, y en cada uno de esos momentos se han formulado discursos que buscan, se repite, (re)legitimarlos; es así como se ha presentado: “*la supremacía teológica en el colonialismo, el evolucionismo racista en el neocolonialismo y el pensamiento único en la*

globalización” (Zaffaroni, 1999-2000, p. 73); *El pensamiento único* (Torres, 2007, pp. 11, 23) se presenta con diferentes nombres: *la sociedad del riesgo global* (Beck, 2002, p. 1), *ciudad global* (Sassen, 2007, p. 70), el fundamentalismo neoliberal (Friedrich August von Hayeck/Milton Friedman), en donde cada uno de las anteriores denominaciones y su desarrollo no son la globalización sino, cabe reiterar, “*sólo la ideología de alguno de sus intérpretes, que asume función legitimante de las ventajas que obtienen los protagonistas que –de momento- parecen sacar la mayor ventaja*” (Zaffaroni, 1999-2000, p. 73). De las ya citadas denominaciones o discursos (re)legitimadores del Poder, el presente apartado se centrará en el neoliberalismo o “*ideología de la globalización*” (Padilla, 2014, p. 337).

Desde los años cincuenta se viene gestando una ideología económica y política llamada neoliberalismo (Rivero, 2013, p. 159; Pardo y García, 2003, p. 47), la cual adquirió protagonismo en la escena mundial gracias a una serie de hechos, entre los cuales cobra gran importancia la caída del “Muro de Berlín” en 1989 (Pardo y García, 2003; Padilla, 2014), el cual fue interpretado por Pardo y García (2003) como el “*fracaso del modelo socialista real*” (p. 47) y la finalización de la guerra fría (Padilla, 2014, p. 337).

El neoliberalismo se caracteriza por hacer prevalecer el individualismo, la competitividad, libre mercado y la privatización (Ferreira, 2015, p. 156; Carrera y Luque, 2016, p. 18; Ornelas, 2009, pp. 86-89), lo que ha facilitado, de un lado, que sean, según Carrizo (2012) “*las fuerzas económicas*”, “*los sujetos determinantes de la política académica y curricular*” (p. 196), y por el otro lado, que se imprima “*en los discursos pedagógicos la tónica de la lógica económica*” (p. 196).

Lo anterior ha conducido a que se conciban las instituciones educativas como “*dispensadores de servicios*” o “*empresas educativas*” (Ornelas, 2009, p. 90), en “*donde los*

“clientes” (los estudiantes) “compran” los servicios ofrecidos por estas empresas “en función de su capacidad económica” (Carrera y Luque, 2016, p. 26) o en palabras de uno de sus ideólogos, el premio nobel de economía Friedman (1976):

En las instituciones privadas, los estudiantes son los principales clientes; pagan por lo que se les da y quieren recibir el equivalente a su dinero. La universidad vende enseñanza y los estudiantes la compran. Como en la mayoría de los mercados privados, ambas partes tienen fuertes incentivos que ofrecerse mutuamente. Si la escuela superior no proporciona el tipo de enseñanza que quieren sus estudiantes, éstos pueden irse a otro sitio, quieren sostener plenamente el valor de su dinero. (Friedman y Friedman, 1983, p. 244)

Así entonces, el eje sobre el cual debe girar la educación -la enseñanza- debe ser el cómo enseñar mejor para satisfacer al cliente, al usuario del servicio de educación, olvidándose, en consecuencia, el cuestionarse sobre la esencia de la educación: el significado de la enseñanza.

En fin, es la lógica económica con sus elementos lo que configuran la educación, de ahí es por lo que se exige indicadores de calidad, es por lo que ya no importa el significado pedagógico de enseñar sino el cómo se enseña y para qué se enseña, en donde ese cómo y ese para qué están en función de ese *pensamiento único* propio de la globalización, y bajo estas ideas orientadoras hay que repensar la educación o, con otras palabras provenientes de la educación, el discurso (ideología) neoliberal ha generado, según Freire (2014) “en la práctica educativa lo que se llama el pragmatismo neoliberal” (p. 72) que radica “en no hablar más de la formación sino del entrenamiento técnico y científico de los educadores” (p. 72), y de los estudiantes: la educación,

bajo la ideología neoliberal, se debe configurar para que el estudiante haga -sepa hacer- siendo ya poco o nada importante para la educación la formación del estudiante, la formación deja de ser tarea de la educación; lo importante para la educación es adiestramiento de los estudiantes en el hacer, en el saber hacer, lo demás, se insiste, poco o nada tiene que ver con la educación.

Ahora, el ingreso de la ideología neoliberal, y todo lo que ella implica, a Suramérica se vio propiciado por una serie de cambios institucionales (sociales y jurídicos) que permitió implementación; por ejemplo, en Colombia, se promulgó una nueva constitución política (1991), caracterizada por un gran contenido economicista que, se reitera, favoreció el ingreso, implementación y afianzamiento del modelo en mención (Castaño, 2002, p. 63); igual situación ocurrió en Brasil, en donde, por un lado, se expidió la constitución federal de 1988, la cual “...vai dar espaço ao projeto neoliberal.” (Gonçalves, 2010, p. 105), y por el otro, desde “los años de 1990, [se] viene experimentando diversos cambios en su sistema de educación superior, a nivel de grado” (Dias y de Brito, 2008, p. 488), motivando tales cambios el aumento en “...la competitividad de la economía en el mundo globalizado a través de un incremento en la formación de profesionales” (Dias y de Brito, 2008, p. 488).

La adopción generalizada de la ideología en mención, trae consigo *un nuevo marco de significación para las cosas* (Zaffaroni, 1999-2000, p. 73), es decir, aquella ideología -el neoliberalismo-, en orden a cumplir con su función (re)legitimadora del Poder, habrá de brindar -construir- un (¿)nuevo(?) marco o derrotero de significación para abordar y comprender la realidad; en ese sentido, el modelo neoliberal ha conducido a que los escritos sobre pedagogía -referida ella a la enseñanza- tengan como centro la búsqueda de “una mejor” forma para impartir ese “*saber hacer*” (Carrera y Luque, 2016, p. 27), es decir, el modelo en mención sustituye la pregunta por el significado (sentido) pedagógico de la enseñanza, por otra cuyo centro sea la

productividad, la utilidad; en fin, se “*reducen el conocimiento a una acumulación de “saber hacer”*” (Carrera y Luque, 2016, p. 27).

1.2 Conceptos de Derecho

Antes de proseguir, es necesario clarificar que el significado de la locución Derecho y Derecho Penal y ello por cuanto las ideas que se hallan plasmadas en estos reglones, se dirigen no solo a quienes su saber específico es el jurídico-penal, sino también a quienes ese saber es ajeno al jurídico.

Con relación a la locución Derecho se plantean, por lo menos, dos acepciones de la misma: (i) *Derecho en sentido objetivo*, que sería “*ese conjunto de normas coactivas*” (Atienza, 2000, p. 17; Latorre, 1991, p. 17; Soriano, 1986, p. 18) o simplemente “*conjunto de normas*” “*que además de imponer deberes conceden facultades*” (García, 1989, p. 36), las cuales son dictadas por un órgano colegiado -Congreso de la República- o por el poder ejecutivo y (ii) *Derecho como ciencia*, que sería aquel saber que se encarga del estudio y sistematización científica del Derecho en sentido objetivo, es decir, como norma jurídica (Latorre, 1991, p. 93; Atienza, 2000, p. 164; García, 1989, p. 129).

Así mismo, la noción Derecho Penal, conforme a la postura mayoritaria (Mir, 2007; Romeo, Sola y Boldova (Coords.), 2003; Bajo, 2012) posee varios sentidos, a saber: (i) *Derecho Penal en sentido subjetivo*, para denotar la capacidad que tienen el Estado de seleccionar conductas y calificarlas como delictivas y si fuera el caso imponerles una muy especial sanción -pena o medidas de seguridad-; (ii) *Derecho Penal en sentido objetivo*, que designa a la legislación penal y (iii) *Derecho Penal como saber o ciencia del Derecho Penal*, que se

identifican con la dogmática penal (Silva, 1992, p. 45), la cual alude a la interpretación de la ley penal, en determinar su sentido y alcance o si se quiere: *“la rama del saber jurídico que, mediante la interpretación de las leyes penales, propone a los jueces un sistema orientador de decisiones que contiene y reduce el poder punitivo, para impulsar el progreso del estado constitucional de derecho.”* (Zaffaroni, Alagia y Slokar, 2002, p. 5).

Así las cosas, a lo largo del presente escrito, cuando se aluda al Derecho o al Derecho Penal se les entenderán como saber o ciencia, salvo que se indique de manera expresa, que denotan la legislación o normativa.

Ese saber (ciencia) llamado Derecho Penal suele ser dividido en: (i) General, para denotar el estudio de los principios sobre los cuales descansa la ciencia del Derecho Penal, así como de las categorías básicas de la conducta punible, cuyo estudio se llama teoría del delito, y las consecuencias jurídicas que se derivan de la realización de la conducta punible: pena o medida de seguridad; así como en (ii) Especial, en cuyo interior se da el estudio de las diferentes y diversas conductas punibles (delitos y contravenciones penales) que conforman las diversas normativas penales –códigos penales-.

Así entonces y en aras de una mayor precisión, cuando se emplee la palabra Derecho Penal Parte General o Derecho Penal General se quiere significar aquella parte del saber (ciencia) penal encargado de estudiar los principios, sobre los cuales descansa la ciencia del Derecho Penal, así como de las categorías básicas de la conducta punible y las consecuencias jurídicas que se derivan de la realización de la conducta punible: penal o medida de seguridad.

Delimitado el sentido en que se utilizará la locución Derecho Penal General es menester delimitar una noción más y es el ámbito espacial de este escrito.

Es cierto que el saber (ciencia) debe tener aspiraciones universales, pero en búsqueda de esa universalidad no puede perderse de vista que el saber se construye en un concreto contexto y por unas concretas personas, por lo que al configurarse el discurso propio de un saber no puede pasarse por alto los condicionamientos culturales y políticos del sitio donde se realiza dicha configuración.

Así entonces, el discurso que estructura el presente escrito se hace para la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, así como para la realidad de la ciudad de Medellín y Colombia, pero dado que la problemática política y social de Medellín y Colombia es muy parecida a la de los demás países del sur y centro américa, el discurso que se planteará en estos reglones puede hacerse extensible a aquellos países.

2. Significados pedagógicos que se han elaborado de la enseñanza

Resulta claro el afirmar que la enseñanza es una actividad humana, a la cual el maestro dota de un sentido, si se quiere, de un significado; significado que puede estar orientado a avalar el contexto político y económico en el que se lleva a cabo la enseñanza o por el contrario ser crítico de ese contexto, dejando en evidencia sus incorrecciones políticas y morales.

Así entonces, el significado pedagógico que se le otorga a la enseñanza no es unívoco como quiera que aquel se puede construir de manera que sea acrítico o no frente al Poder y la ideología que lo pretende (re)legitimar dando lugar así, de un lado, a las posturas neutras o asépticas que reúnen los significados pedagógicos acríticos o neutrales de la enseñanza, y de otro lado, las posturas contemporáneas o críticas que aglutinan los significados pedagógicos de un tinte eminentemente cuestionador del *statu quo*.

No obstante, el presente trabajo parte de una de las significaciones pedagógicas críticas de la enseñanza, es decir, la proveniente de la(s) pedagogía(s) críticas o socio-crítica(s); no está de menos aludir a las posturas acríticas que, como ya se indicará, reúnen a las significaciones pedagógicas de la enseñanza configuradas para, consciente o inconscientemente, avalar el Poder y el discurso (re)legitimante de turno, que para el presente caso, es el neoliberalismo.

2.1 Posturas neutrales o asépticas -acríticas-

Las construcciones del significado pedagógico de la enseñanza que se reúnen bajo este rubro tienen en común el asumir una actitud acrítica frente a la realidad en donde se enseña, quedándose, al menos uno de ellos, *“en la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se esperan que el estudiante logre y manifieste al finalizar un ciclo de instrucción”* (Witker, 1995, p. 223); por lo que resultan ser funcionales a las diferentes formas que asume el Poder a lo largo de la historia. En fin, *“... coinciden en la función social que otorgan a la educación: adaptar a las personas a la sociedad”* (Ayuste y Trilla, 2005, p. 229) para así mantener y reproducir el estado actual de las cosas.

Las significaciones que se ubican aquí pueden, conforme a las tácticas que se empleen en la enseñanza, reunirse en dos subgrupos, a saber:

De un lado, se halla el modelo tradicional (Escalante-Barreto, 2016; García, 2010; Gómez, 2008; Witker, 1995), este modelo o forma de enseñar, en lo que a sus características respecta, se halla descrito en la pedagogía del oprimido (Freire, 2005); en dicho texto, su autor Freire (2005), denomina al modelo bajo estudio concepción bancaria de la educación, y el mismo es descrito como aquel en el cual *“...el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras*

incidencias reciben pacientemente, memorizan y repiten” (p. 78), es decir, el maestro se comporta como un usuario de un banco -concepto este mediante el cual se denota a los estudiantes- que va a y realiza una serie de transacciones (depósito y/o retiro de dinero) -noción que designa el acto de impartir unos “conocimientos” y/o exigir que se repitan esos conocimientos-, esas operaciones son recibidas y ejecutadas por el Banco -léase: los alumnos reciben los conocimientos que les son impartidos y los repite si se los exige el maestro-, así resulta comprensible la denominación *freiriana: concepción bancaria de la educación* (Freire, 2005, pp. 75, 78).

Este modelo ha sido una constante en el discurso histórico de la educación (Ponce, 2005; Durkheim, 1999) y ello por cuanto, como ya fuera acotado, permite configurar tanto una enseñanza como su significación pedagógica afines al Poder, sus prácticas y a los discursos que pretenden (re)legitimar. La idea sobre la cual se construye la enseñanza y su significación pedagógica puede formularse así: desde la escuela y luego en la universidad debe perpetuarse el estado actual de las cosas por ser estas correctas -una idea completamente plegada al Poder-, haciendo así comprensible el por qué tanto la enseñanza como su significación pedagógica son funcionales a los intereses del Poder.

La *concepción bancaria de la educación* (Freire, 2005, pp. 75, 78) -de la enseñanza- plantea unas muy claras características de las cuales emerge -se construye- el significado pedagógico de ella. Tales características son:

El profesional del Derecho y del Derecho Penal, quien funge como profesor, es quien tiene el conocimiento, mientras el estudiante, como espectador, es adiestrado en las minucias de la ciencia jurídico penales, las cuales ignora: “*el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben*” (Freire, 2005, p. 80).

La relación entre el profesional del Derecho Penal (instructor) y el estudiante (en instrucción) se plantea y desarrolla de manera vertical puesto que éste ignora y aquel sabe, y esto conduce a que el instructor (“educador”) no debe ser cuestionado por quien está en formación.

Como consecuencia de la forma como se presenta la relación educador-educando, el modelo en cuestión es autoritario: *“el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él”* (Freire, 2005, p. 80).

Habrà de primar en el estudiante, quien se halla en formación jurídica, la memoria acrítica; él deberá repetir aquellos conocimientos que le son dados por el profesional del Derecho Penal-instructor, quien solo necesitará tablero y tiza, hasta aprenderlos y aprehenderlos.

La principal aptitud para que un estudiante tenga éxito en sus estudios en nuestras facultades de Derecho es la memoria. No hace falta ser especialmente inteligente o brillante; y mucho menos creativo, para sacar buenas notas. (Pérez, 2006, p. 122)

En fin,

El método o modelo "tradicional" en la enseñanza jurídica se caracteriza por acudir al recurso de la exposición oral que conduce a la memorización, manera "falseada del aprendizaje" y como consecuencia a la pérdida de tiempo y esfuerzo ya que el estudiante olvidará en pocos días lo que memorizó sin aprendérselo. (Bayuelo, 2015, pp. 175, 176)

Por lo tanto, el Profesional del Derecho-instructor asume la tarea de transmitir, mediante una serie de códigos de habla y de vestuario, unos valores sociales los cuales serán reproducidos por el estudiante, futuro abogado, y de esta manera se mantiene el *statu quo*. Situación que no será cuestionada sino presentada como natural: el instructor transmite no cuestiona, no critica una serie de conceptos llamados a perdurar en el tiempo.

Esta enseñanza deja traslucir la función latente del Derecho y su enseñanza: “*El Derecho es control social y, por ende, también lo es, consecencialmente, el proceso de su educación.*” (Gómez, 2014, p. 68):

Como consecuencia directa de lo anterior, el método de formación jurídica latinoamericano se fundamenta en la memorización del contenido de las reglas (leyes), situación que implica la aceptación acrítica de la racionalidad y coherencia del legislador y por tanto, de la legitimidad de su contenido, en total oposición del análisis, la argumentación y la interpretación de los fenómenos propios del quehacer jurídico. (Freddyur, 2007, p. 48)

De ahí, que no es extraño que:

...la enseñanza del derecho (entendido como norma y ciencia)⁴ es más informativa que formativa, el sistema de evaluación mide, casi exclusivamente, la retención memorística de información. Las clases de derecho hoy en día no son más que repetición o anticipo de lo que dicen los textos, con un papel pasivo de

⁴ Las locuciones aclaratorias del sentido del derecho no son propias del texto original.

los alumnos y sin un mínimo grado de investigación de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza. (Sepúlveda y García, 2004, p. 82)

Así entonces, el sentido del acto de educación en Derecho es el de disciplinar sin desvelar tal actitud; por lo que se negará el conflicto propio de las sociedades de la periferia, presentando a la sociedad como poseedora de un orden natural.

Y por el otro lado, se encuentra (ii) el modelo tecnocrático o “*docencia tecnocrática*” (Witker, 1995, p. 223), el mismo presenta muy variadas concepciones: conductismo, teorías cognitivas y posturas provenientes de las neurociencias: neurociencia del aprendizaje (Schunk, 2012), todas ellas, en esencia, se limitan a “...[la] *descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se esperan que el estudiante logre y manifieste al finalizar un ciclo de instrucción*” (Witker, 1995, p. 223), es decir, a la descripción de los procesos de aprendizaje en orden a ser mejorados.

En tal modelo, el profesor y el acto de enseñar asumirán un papel parecido al de la postura tradicional, esto es, el de simplemente disciplinar como quiera que excluyen cualquier crítica hacia el acto educativo.

El significado pedagógico mencionado en precedencia, es presentado, escondido - encubierto- sería mejor, como un estudio sobre el proceso de aprendizaje que busca mejorar el aprendizaje en el estudiante, lo cual, palabras más palabras menos, es simplemente garantizar el disciplinamiento mediante una efectiva aprehensión intelectual de códigos verbales y/o corporales que se habrán de reproducir.

2.2 Posturas contemporáneas eminentemente valorativas y críticas

2.2.1 Breve introducción

La enseñanza y los significados pedagógicos que de ella se construyen, los cuales se ubican bajo este rótulo, son totalmente diferentes a los vistos en el modelo neutral o aséptico, es decir, la enseñanza y los significados pedagógicos que se construyen de ella son eminentemente críticos, asumen una postura clara frente al Poder, la prácticas que se derivan de este y las ideologías que buscan su (re)legitimación y buscan que el estudiante asuma una consciencia política de si y de la realidad que lo rodea.

Si bien este trabajo empleará el significado pedagógico de la enseñanza construido desde la(s) pedagogía(s) crítica(s) o corriente(s) socio-crítica(s) de la pedagogía, en su vertiente latinoamericana, como desde su título se advierte, en orden a leer y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza realizadas por los Profesores que imparten las asignaturas propias de la materia Derecho Penal Parte General, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, no es de menos aludir de manera concreta, a otras corrientes, igualmente críticas, que al estudiar, directa o indirectamente, la enseñanza han dado pie a la construcción de significaciones pedagógicas críticas de esa enseñanza.

Se hará mención a esas otras significaciones pedagógicas de la enseñanza, no por un simple prurito académico, sino porque esas significaciones aportan elementos para una más adecuada y correcta lectura y reflexión sobre las prácticas de enseñanza mencionadas en el párrafo precedente.

Es así como de un lado, se halla aquella enseñanza y su significado pedagógico configuradas apelando a los postulados *habermasianos*.

Si bien “*la obra de Jürgen Habermas no tiene como objetivo primordial la construcción de una teoría sobre la educación, sino más bien elaborar una teoría sobre el orden social*” (Gómez y Peñalosa, 2014, p. 16), ella brinda elementos mediante los cuales es posible construir un significado pedagógico del acto educativo; enseñanza y significado pedagógico que no serán neutros sino críticos.

Los postulados habermasianos giran en torno a la idea de acción comunicativa, la cual es comprendida por su padre como:

...la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. (Habermas, 2010, p. 118)

La racionalidad que envuelve ese concepto de acción comunicativa al ser llevada a la educación puede:

...generar acciones emancipadoras en los sujetos, lo que altera el *statu quo* de la escuela y posiblemente el de la sociedad. Por ejemplo, en la medida en que los estudiantes asuman una actitud crítica, probablemente cuestionarán las normas,

las condiciones y las situaciones que conforman su entorno educativo y social reclamando un cambio. (Gómez y Peñalosa, 2014, p. 28)

Lo anterior quiere decir, que la enseñanza y su significado pedagógico ya no se deben construir sobre la idea que alguien sabe y otro que ignora sino sobre la “*interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que entablan*” (Habermas, 2010, p. 118) un diálogo, el cual sólo se puede dar entre sujetos autónomos y responsables con diferencias, de haberlas, accidentales y no sustanciales, para buscar un consenso respecto de aquellas situaciones “*susceptibles de consenso*” (Habermas, 2010, p. 118); en fin, la acción comunicativa, dado que ella es instrumental, planteará un enseñar y aprender en democracia, promoviendo un trabajo colaborativo (participativo) entre dos sujetos iguales: profesor y alumnos, cuyas diferencias, se insiste, son accidentales, es decir, de tiempo pero nunca de sustanciales o de grado.

Lo anterior significa que el Profesor de Derecho Penal Parte General habrá de buscar un consenso sobre puntos que permitan dicha actitud, mediante su acto de enseñanza, con sus alumnos para generar en ellos actitudes críticas sobre el contenido de la educación en Derecho Penal y sobre la sociedad.

Y del otro lado, se encontrará aquella corriente llamada los estudios críticos de Derecho (Critical Legal Studies), fundada en los años setenta y cuyo autor más representativo es Duncan Kennedy (1942), por lo que estas líneas se centraran en su obra.

Para la corriente en mención, parte de entender al Derecho como política, “...*el Derecho es política*” (Gargarella, 2014, p. 9), por lo que su enseñanza “...*es una forma de acción política*” (Kennedy, 2014, p. 43).

Afirma el autor en mención:

...deberíamos enseñarles a nuestros alumnos que el pensamiento jurídico burgués o liberal es una forma de mistificación. Deberíamos enseñarles a nuestros alumnos a comprender las contradicciones de ese pensamiento, y deberíamos hacerles propuestas utópicas sobre cómo superar esas contradicciones. (Kennedy, 2014, p. 44)

La anterior aseveración implica, por parte del Profesor de Derecho y específicamente de Derecho Penal General, asumir una postura política con relación a su quehacer diario (la enseñanza) y con relación al contenido de lo que enseña, por lo que necesariamente debe abandonar el modelo tradicional, en donde impera una *concepción bancaria de la educación* (Freire, 2005, pp. 75, 78) para desvelar el contenido que subyace a y en los conceptos que imparte bajo el epígrafe de postura mayoritaria, esto es, mostrar que el Derecho (ley) y mucho más el Derecho Penal son, en principio, formas de control social, de imposición de pautas de conductas en búsqueda de mantener, mediante el temor que genera la pena, ese *único pensamiento* proveniente del Poder.

Pero ese sentido político de la enseñanza no debe conducir a utilizar el aula de clase como sitio de adoctrinamiento partidista, ello es, al Profesor le está vedado emplear la autoridad que tiene en el salón para plantear concepciones o criterios personales para imponerlos; una cosa es hacer consciente al estudiante para que asuma una postura frente a lo que se le enseña y la realidad que le rodea, y otra muy distinta veda para el verdadero maestro, la de imponerle una determinada postura puesto que ello supone considerar al estudiante como un inferior que no puede adoptar sus propias posiciones; se insiste, la educación es entre sujetos autónomos y responsables que se buscan mutuamente.

Para evitar equívocos desde ahora debe dejarse en claro el alcance de las palabras: Politizar la enseñanza; con estas palabras se quiere indicar que es menester conducir a los alumnos a que asuman una posición frente a lo que se les enseña y frente a la realidad social y cultural en la cual está inscrito el acto de enseñanza, en pocas palabras, a que desarrolle una consciencia crítica.

En fin, el maestro debe “...politizar el aula según las opiniones políticas de los alumnos” (Kennedy, 2014, p. 66), entendiéndose por política lo señalado en precedencia: crear conciencia política en el alumno no imponerle una determinada postura partidista.

2.2.2 El acto de enseñanza como liberador –pedagogía(s) crítica(s)-

2.2.2.1 Introito

La Pedagogía Crítica no es una escuela pedagógica, ni solamente una teoría, sino fundamentalmente una actitud mucho más

amplia, fruto de nuestra época y de nuestra cultura... (Ordoñez, 2002, p. 185)

Las dos formas de construir la enseñanza y su significado pedagógico mencionadas en el párrafo anterior, tienen en común el brindar elementos para que tanto la enseñanza como su significado pedagógico sean críticos lo cual supone dejar de ver a la educación como el producto neutro proveniente de la acción humana; todo acto humano supone una elección y toda elección implica un valorar, de ahí es por lo que todo lo que provenga del actuar humano nunca será neutro.

Este carácter no neutro de la educación, o lo que es lo mismo, su carácter político, fue refinado por corriente pedagógica denominada: crítica o corriente pedagógica socio-crítica o *nueva sociología de la educación o teoría crítica de la educación* (McLaren, 1997, p. 47; McLaren, 2005, p. 255) o *ciencia crítica de la educación* (Giroux, 1985, p. 36) y la cual, aunada a los postulados anteriores, brindará, como ya se expresara, la luz para leer y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza realizadas por los Profesores que imparten las asignaturas propias de la materia Derecho Penal Parte General, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín. Por esto, esta(s) corrientes(s), lo del plural, se explicará unos reglones más adelante, amerita un apartado propio.

Si bien es cierto que esta corriente surgió, en sentir de Kincheloe (2008), gracias a los escritos de Freire (1921-1997) en los años sesenta, quien procedió *a fusionar la ética de la teología de la liberación*⁵ y *la teoría crítica de la escuela de Frankfurt* (Kincheloe, 2008, 29

⁵ Sobre el particular puede consultarse a: Freire, 1990 en el capítulo referido a la educación, la religión y la iglesia.

infra-30 supra), también es cierto que ella, la pedagogía crítica o, si se quiere, socio-crítica, es la reunión de muy variados pensamientos⁶ (McLaren, 1997; Molina, 2011; Gadotti, 2014; Cabaluz-Ducasse, 2016) en torno a la escuela, “*cómo trabajan*” estas (McLaren, 2005), su significado, lo que se enseña en su interior -currículo-, el carácter no neutral de la enseñanza y la escuela.

Con lo ya anotado en el párrafo anterior se quiere expresar que la(s) corriente(s) crítica(s) o socio-crítica(s) “*más que ser un cuerpo teórico-práctico sistemático, central y unitario, poseen un carácter múltiple, configurándose más bien como fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos*” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 5); pero no obstante esa diversidad de corrientes, todas ellas asumen una postura comprometida y por lo tanto política e ideológica frente a la realidad (objeto de estudio) y en ese sentido coinciden en buscar desvelar lo que encubre la educación.

Así entonces, no es incorrecto afirmar que se presentan varias corrientes pedagógicas críticas o socio-críticas, de ahí que ellas puedan ser calificadas como polifacéticas, pero no obstante sus diversas ideas y presupuestos metodológicos, todas ellas están regidas por un mismo estudio político de la educación, mostrándola como un medio para la transformación social y en este sentido esas corrientes polifacéticas pueden ser calificadas como monolíticas, es decir, la(s) pedagogía(s) crítica(s), en lo que respecta a sus fundamentos y posturas, son polifacéticas y por ello se asevera que en ellas “*se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario y cristiano, entre otras*” (Cabaluz-Ducasse, 2016 p. 5; McLaren, 2005, p. 263) y en lo que hace a su objeto (la enseñanza) y finalidad son monolíticas.

⁶ Un recuento de esas posturas puede verse en: Martínez (2014).

2.2.2.2 El contexto social político y filosófico

La(s) pedagogía(s) crítica(s) o socio-crítica(s) tienen unos claros fundamentos filosóficos y sociológicos, los cuales no pueden ni deben ser desligados de los cambios sociales y políticos que trajera consigo los años sesenta del siglo pasado, años estos que pueden ser presentados así:

El ingreso de los años sesenta del siglo pasado trajo consigo cambios, en relación con la primera mitad de siglo XX, de un lado sociales, apareciendo y afianzándose el género musical del *rock and roll* con *The Beatles*, *The Rolling Stones*, el mismo *Bob Dylan* con su *folk* de contenido protesta, *The Doors*, *Led Zepellin*, entre otros muchos, y a su alrededor se reúnen críticos del *establishment* (establecimiento); los jóvenes comienzan a cuestionar los principios que sirvieron de base durante la primera mitad de siglo por lo que, no es fortuito ni gratuito, el nacimiento y consolidación del movimiento contracultural denominado *Hippismo* (De los Ríos, 1998), que daría pie al *underground*, movimientos ecologistas, sociales, antidiscriminatorios, en donde cabe destacar a Martin Luther King (1929-1964), el aparecimiento del movimiento político nueva izquierda (*new left*), basado en la obra del sociólogo alemán de descendencia judía H. Marcuse (1898-1979).

Este último movimiento político según Larrauri (1991) “*trajo consigo una nueva moral*” (p. 69), la cual “*se basaba en el gran rechazo a la sociedad existente*” (p. 69) que se oponía tanto “*a la ética del trabajo*” (p. 69) imperante en esos momentos, así como “*a las formas autoritarias de vida, o a la moral de la clase media*” (p. 69) y por lo tanto replanteó las relaciones existentes propugnando por el diálogo, la amistad, unas relaciones horizontales en contra posición de la relaciones verticales que criticó.

De otro lado, los años sesenta del siglo pasado traen cambios filosóficos, resurge el neokantismo con su relativismo valorativo y subjetivismo metodológico (Europa) aunado a posturas sociológicas funcionalistas críticas del poder como las defendidas en la facultad de sociología de la Universidad de Berkeley (California, Estados Unidos de Norteamérica); hacia la segunda mitad de los años sesenta comienza a aparecer la obra de Foucault (1926-1984) con el texto *las palabras y las cosas*, la escuela crítica de Frankfurt, aunque la misma se originó en el año de 1923, que, gracias a Marcuse y Fromm (1900-1980) -neomarxistas-, sirvieron de base a los movimientos políticos críticos del *establishment*; en fin, fueron años en los que se asumió un carácter crítico y contestario –activista- del poder.

Ese ambiente que se vivía en Estados Unidos de Norteamérica y Europa no fue ajeno a Suramérica: (i) en Colombia aparecen movimientos políticos de izquierda (que bien podrían ser llamados de nueva izquierda) tales como el movimiento obrero estudiantil campesino (MOEC), el Frente unido de acción revolucionaria (FUAR), Juventudes del movimiento revolucionario liberal (JMRL), los cuales terminaron avalando políticamente posturas contestatarias y armadas frente al poder, posturas encarnadas en los grupos guerrilleros como el ejército de liberación nacional –ELN- y ejército popular de liberación nacional –EPL-; toman fuerza las ideas del sacerdote y sociólogo Camilo Torres Restrepo (1929-1966), quien fuera confundador de la facultad de sociología de la Universidad Nacional.

(ii) En el resto de Suramérica, por ejemplo: Perú -1962- y Brasil -1964- se dio una alianza entre el poder económico y las fuerzas armas que condujo a estas últimas a instaurar dictaduras que se mantendrían hasta finales de los ochentas, cuando comenzó la privatización, gracias al neoliberalismo. Frente a ese poder dictatorial se asumió posturas críticas contestatarias, bien sea desde el exilio o desde los propios países, de manera armada.

2.2.2.3 Concreta alusión a algunos de sus representantes

Del contexto antes descrito no podía sustraerse la educación, de ahí el nacimiento de la(s) pedagogía(s) crítica(s) o socio-crítica(s). La(s) misma(s) han sido desarrolladas por no pocos autores, los cuales pueden ser divididos en dos líneas: (i) la primera línea que estaría integrada por aquellos provenientes del centro, en especial Norteamérica y Canadá y (ii) la segunda, por los que provienen de la periferia (Sur América), entre los cuales se destaca sin duda alguna, Freire.

La anterior división merece dos anotaciones una metodológica, la primera, y la otra de contenido:

(i) La primera, esa división no es fortuita ni gratuita como quiera que, sin excluir aportes de los pedagogos críticos del centro, se hará más énfasis en el pensamiento de Freire, por lo que ese pensamiento será tratado en otro ítem; (ii) la segunda acotación, todos los autores en mención habrán de confluír en la necesidad de desvelar (de denunciar) la funcionalidad de la educación para los servicios del Poder y su ejercicio, por lo que es necesario un compromiso político del maestro y el estudiante, compromiso que se debe traducir en un activismo partidista o de movimientos políticos, lo cual es cuestionado desde el interior de la(s) pedagogía(s) críticas, como se indicará en su momento.

Teniéndose en cuenta las anteriores acotaciones es posible comenzar con el desarrollo de la división propuesta en renglones pasados.

Dentro de la línea contentiva de los autores provenientes del centro, en donde se destacan los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, se puede aludir a los siguientes:

(i) Apple (1942), de origen norteamericano, considera, como los autores que se hallan dentro de la pedagogía en comento, a la escuela (educación) como un productor y reproductor cultural, y luego plantea, como una de sus ideas centrales, que la “*educación no era una empresa neutral, que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se veía implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello*” (Apple, 2008, p. 11) e igualmente que “*los educadores no podían separar plenamente su actividad educativa de los acuerdos institucionales desigualmente responsables ni de las formas de conciencia que dominan las economías industriales*” (Apple, 2008, p. 11), es decir, la educación, *latu sensu* para abarcar la escuela –sitio- y las prácticas – actividades- que allí se dan, no es neutral y los profesores son *seres políticos* (Apple, 2008, p. 12). Para luego indicar como en las escuelas –sitios- se brinda tanto un *conocimiento abierto* y un *conocimiento encubierto* (Apple, 2008, p. 12) para reproducir y reproducir esquemas de dominación, así mismo en aquel sitio se establecen “*principios de selección y organización de ese conocimiento, así como los criterios y modos de evaluación utilizados para «medir el éxito» de la enseñanza*” (Apple, 2008, p. 12); ello es, el éxito en la reproducción de la ideología hegemónica. Si así son las cosas, es necesario buscar transformar *las condiciones antidemocráticas* de la escuela y sociedad actual.

(ii) Giroux (1943), de origen también norteamericano y quien, como Freire, aboga no solo por una crítica de la educación y papel que se le ha asignado a la misma, sino también que esa crítica permita un cambio o al menos lo anuncie. Como idea que se repite en los autores de la(s) corriente(s) crítica(s) acepta claramente el carácter político de la educación y plantea a la escuela

y la universidad como escenarios democráticos, de democracia, es decir, como una fuente de ella; en ese sentido indica el autor en mención que:

La educación superior es una de las pocas esferas públicas que retienen el potencial para sustentar la cultura democrática formativa. Cuando se compromete a comunicar el conocimiento crítico, los valores y el aprendizaje, vislumbra la promesa de la educación de nutrir los valores públicos, la esperanza educada y una democracia sustancial. (Giroux, 2015, p. 25)

Del presente autor debe recogerse: el carácter político de la educación y la escuela y la universidad como sitios llamados a la producción de un conocimiento crítico y democracia para servir de respuesta a la ideología del neoliberalismo.

(iii) McLaren (1948), de origen canadiense, marxista leninista que no desliga a la educación de su carácter político, de denuncia y resistencia: *La pedagogía crítica es una política de comprensión y acción* (McLaren, 2005, p. 50) por ello aboga, sin ningún tapujo y recordando así a los intelectuales de los años 60 del siglo pasado -asumiendo una postura ideológica-, por una pedagogía:

... orientada a la praxis acorta la brecha entre conocimiento crítico y práctica social. Ello implica llevar la teoría a las calles, e incluye organizar y movilizar a estudiantes, padres de familia y maestros a nivel comunitario, y vincular sus luchas con las luchas, más amplias, en el nivel nacional e internacional. (McLaren, 2005, p. 97)

Se reitera desde una ideología marxista leninista, el autor en cita ve en la pedagogía crítica una forma de revolución de ahí que hable de una “*pedagogía crítica revolucionaria*” (McLaren, 2005, p. 50), la cual ha demostrado como la escuela -la educación, indica quien escribe- es “*una empresa resueltamente política y cultural*” (McLaren, 2005, p. 256), ello es, no es neutra políticamente (McLaren, 2005, p. 267) por lo que asume partido al momento de configurar -producir- y reproducir la cultura hegemónica donde impera la desigualdad, el racismo y el sexismo, en fin reproduce formas antidemocráticas “*que racionalizan la industria del conocimiento*” (McLaren, 2005, p. 257) y si así son las cosas el maestro, además de ser *agente de crítica social* (McLaren, 2005, p. 339), debe buscar generar “*nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios de la libertad y la justicia*” (McLaren, 2005, p. 339).

Las anteriores palabras, de cara al tema central e hilo conductor del escrito, equivalen a decir que las escuelas, así como las universidades están configuradas para reproducir un discurso antidemocrático, es decir, donde unos pocos son los que adoptan una postura frente a la realidad que se vive y otros, la gran mayoría, son llamados a avalar, por pasiva, aquellas posturas; sólo baste preguntarse de cara a la realidad colombiana que han hecho las facultades de Derecho, a su interior y exterior, frente a los acuerdos de La Habana celebrados entre el gobierno y el grupo armado FARC –EP: ¿se han pronunciado bien sea apoyando o bien sea criticando?, ¿Qué pronunciamiento han hecho las facultades de Derecho y sus cátedras de Derecho Penal Parte General y Especial frente a los continuos actos de corrupción?

Frente a ese panorama, es deber ético del maestro, que asume una postura política, el buscar nuevas estrategias al interior y fuera de la clase que permitan denunciar esas prácticas antidemocráticas y e incentiven a una postura política al estudiantado.

Prosigue señalando el autor (McLaren, 2005), que la pedagogía crítica revela, igualmente, que: “*la enseñanza se reduce a un mero ayudar a los estudiantes a que adquieran más altos niveles de habilidades cognoscitivas. Poca atención se pone al propósito al cual esas habilidades están dirigidas*” (p. 257) y plantea a la escuela como un sitio que no se agota en la socialización –*adoctrinamiento* en sus palabras- sino que permite “*la afirmación del estudiante y su autotransformación*” (p. 265). Para todo lo anterior busca que el educador tienda a crear un *conocimiento emancipatorio* el cual propende por conciliar las diferencias entre la praxis - conocimiento práctico- y la teoría -conocimiento técnico-, es decir, porque la teoría no logra explicar cómo opera la realidad -la práctica- (McLaren, 2005). Estas palabras, de gran valor para trazar esa dimensión crítica y política del maestro, serán retomadas en el capítulo de las conclusiones.

2.2.2.4 La postura de Paulo Freire

En el presente apartado se habrá de desarrollar lo que se ha denominado la línea de la periferia de la(s) pedagogía(s) crítica(s), ello es, la de Suramérica y en ella ocupa un lugar importante Freire (1921-1997) puesto que, como fuera ya expresado, es considerado el fundador de la(s) corriente(s) en mención.

Para el autor en mención y como ya fuera acotado, a título de breve resumen del marco teórico, en el capítulo primero “*la educación es una práctica política*” (Freire, 2014, p. 60) no en el sentido de militar en un determinado partido o movimiento político, lo que sería *partidario* (Freire, 2014, p. 49 infra) o militante político, sino en el de saber que la actividad educativa apunta a objetivos, a fines “*que están más allá del aula*” (Freire, 2014, p. 49), es decir, a concepciones de la sociedad, a cómo debería ser la sociedad, a cómo se ve al otro en relación con otro y con uno mismo. La educación, la enseñanza es mucho más que brindar unos conocimientos sobre las cosas y el mundo, es permitir asumir una postura política frente a esas cosas y el mundo, esto es y mediante ejemplos, porque la realidad presenta desigualdades, que papel se debe asumir ante ellas, porque el mundo es violento, qué esa esa violencia que se busca mediante ella. En fin, la educación es un medio cómo se puede, por un lado, desvelar el Poder y su ejercicio y por el otro lado, buscar soluciones a ese ejercicio irracional del Poder.

Y la enseñanza, para Freire, debe ser una práctica de libertad, en la cual el educador/educando se hallan en igualdad y aquel puede asumir el puesto de este: el educando puede educar al educador; ellos trabajan mancomunadamente y aquel asume una postura de diálogo en la que problematiza lo que enseña (“*enseñar exige crítica*” -Freire, 2012, p. 32-) y ese problematizar es generar conciencia en el educando sobre el significado real de lo que se enseña -desvelar la intencionalidad del discurso legitimador del Poder que se presenta como pensamiento único que descalifica cualquier otra forma en que pueda ser presentada la realidad-, para que este adopte una postura crítica frente al Poder, así se evita convertir a la enseñanza en un simple acto (proceso) de disciplinamiento, de mantenimiento del *statu quo*.

Por consiguiente, el acto (proceso) de enseñanza, como fuera anotado en capítulo primero, debe convertirse en un medio de liberación, un medio por el cual se rompa esa relación de autoridad que existe entre opresor y oprimido, entre el educador, que es *quien sabe* y *quien educa* (Freire, 2005, p. 80), y los educandos, que son aquellos que *no saben* (Freire, 2005, p. 80) y quienes deben ser educados; la enseñanza crítica debe superar esa educación vertical y funcional a un medio social y político que busca la adaptación y no la transformación: “*cuanto más se les imponga pasividad [aludiendo a los educandos], tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo*” (Freire, 2005, p. 81); el maestro debe emplear la enseñanza como un medio por el cual, por un lado, desvele el sentido, que las prácticas de poder -el ejercicio del poder-, le atribuye a la realidad y lo que persigue este -el Poder- con esos sentidos y por el otro lado, le permitan tanto al educador como al educando asumir una posición crítica frente a esa realidad; de ahí se reitera, por lo que la enseñanza se convierte en un acto de liberación.

El acto de enseñar, según Freire (2011), “*...debe crear disposiciones democráticas a través de las cuales...*” (p. 88), se adquieran “*...nuevos hábitos de participación e injerencia*” (p. 88) que le permitan pensar auténticamente. La enseñanza así entendida no se agota en “*transferir contenidos de la cabeza*” (Freire, 2014, p. 54) del profesor a la del estudiante; es “*posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores*” (Freire, 2014, p. 54), es decir, construyan “*su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto de estudio*” (Freire, 2014, p. 54). Ese acto de enseñar debe suponer acción y reflexión que se traduzcan en praxis.

En fin, “*el enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando si no instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido*” (Freire, 2012, p. 112).

Llevando, lo expresado por Freire en torno a la enseñanza, hacia el Derecho Penal, se tiene que el acto de enseñar Derecho Penal, ley y ciencia, no debe ser una enseñanza neutral como no lo es la normativa penal, de ahí que tanto la enseñanza como del estudio del Derecho Penal General deben ser políticas y ese calificativo de políticas debe perseguir desvelar el sentido de la ley Penal para Suramérica, el cual no es otro que el buscar el sometimiento, real o aparente, de las personas a unas pautas de conducta o modelos sociales.

2.2.2.5 Colofón: Ideas medulares

A manera de colofón del presente apartado, se pueden plantear dos ítems uno de ellos dirigido a condensar los aportes de los autores provenientes del centro y el otro para señalar los puntos de encuentro de las corrientes socio-críticas de la periferia (Centro y Sur América).

En cuanto hace al primer ítem, ello es, el dirigido a reunir los aportes de los autores del centro (Estados Unidos de Norteamérica y Canadá), que habrán de servir para leer y reflexionar sobre el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General, que se construye por parte de los Profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín que imparten las asignaturas que integran esa materia; se tiene que tales ideas son las siguientes:

1. El carácter político de la educación por lo que ésta debe producir un conocimiento crítico y democracia como formas de respuesta a la ideología del neoliberalismo.

2. La educación no es neutra políticamente (McLaren, 2005, p. 267) por lo que puede ser empleada para producir y reproducir el statu quo; siendo así necesario que el maestro sea un *agente de crítica social* (McLaren, 2005, p. 339).

4. La escuela y la universidad, se agrega por quien escribe, no son sitios que sólo están diseñados para socialización del estudiante, sino para su afirmación y autotransformación (McLaren, 2005, p. 265); en tal sentido, el maestro debe buscar crear un conocimiento emancipatorio en donde el conocimiento práctico y el teórico se hallen unidos.

En lo que respecta al segundo punto, es decir, el relativo a los puntos en que coinciden la(s) corriente(s) socio-crítica(s) latinoamericana(s), bien puede decirse, con apego a Cabaluz-Ducasse (2016, pp. 5, 6), que existen los siguientes aspectos en común:

1. La educación no es neutra, por lo tanto, su estudio debe ser político y ella, *praxis político-pedagógica*, permite el cambio social.

2. La educación, muy emparentado con el punto anterior, debe generar conciencia en los educandos y educadores sobre esos *factores alienantes y deshumanizantes en la cultura* (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 6).

3. La educación debe ser contada no *para* estudiante sino *con él y desde él* (Freire, 2012) para que la educación se convierta en una práctica de la libertad Freire, en la cual el significado de la enseñanza que se construya sea político, esto es, que no se reduzca a “...transferir el entendimiento del objeto al educando si no instigarlo para que, como sujeto cognoscente” y autónomo, “sea capaz de entender y comunicar lo entendido” (p. 112); ello es, *praxis político-pedagógica*. El Profesor no puede pensarse y actuar como un *adiestrador*, como un “*ejercitador de destrezas*” (Freire, 2012, p. 133).

4. La educación debe tener como pilar *la praxis dialógica* (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 6), la cual supone reconocer al otro como un yo no como un instrumento, no como objeto.

5. La educación, debe conducir, además de reconocer al otro como un yo, a *desarrollar y potenciar las facultades humanas* (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 6).

6. La educación no puede ser ajena a reconocer el “*conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía*” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 6).

Es por esto último, que, desde un principio del presente apartado se ha querido desligar la pedagogía crítica latinoamericana de aquella de origen europeo y norteamericano.

CAPÍTULO II

VISIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL PARTE GENERAL EN LA UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

1. Introducción

Antes de proceder al análisis del trabajo de campo realizado tanto a profesores de las asignaturas de Derecho Penal Parte General⁷ de la Universidad de Medellín, como a los estudiantes -algunos- de dichas asignaturas, es necesario aclarar, para quienes sean ajenos a la Universidad de Medellín, que cuando se alude a las asignaturas de Derecho Penal Parte General se hace referencia a Derecho Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal, que se imparte en tercer semestre, y a Derecho Penal General II: Teoría del Delito, la cual se halla ubicada en el cuarto semestre.

En tal sentido, Derecho Penal General en la Universidad de Medellín, desde el año 2015, se halla constituido por dos asignaturas semestrales, Derecho Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal y Derecho Penal General II: Teoría del Delito, conforme al acuerdo 45 del 14 de septiembre de 2015⁸. La semestralización adoptada por la Facultad de Derecho se halla fundamentada en el proyecto educativo del programa de Derecho así:

⁷ Se puede hablar indistintamente de Derecho Penal Parte General o de Derecho Penal General.

⁸ Puede ser consultado en: http://webapps.udem.edu.co/comunicaciones/PEP_DERECHO.pdf (pp. 16-20 supra).

En armonía con el Proyecto Educativo Institucional, PEI, “Las condiciones de complejidad tecnológica, económica y social del actual contexto han propiciado una acelerada transformación de la cultura y el conocimiento en un esquema global. Esta realidad impone a la sociedad prescindir de antiguas dimensiones reduccionistas del mundo, para optar por enfoques universalistas. Alineada a esta nueva exigencia, la Facultad de Derecho ha emprendido la tarea de estructurar un currículo académico pertinente por su especialidad, movilidad y flexibilidad, para la formación de los profesionales que exigen los nuevos tiempos, profesionales aptos para entender el mundo en su dimensión histórica, sociológica, axiológica y técnica, que puedan establecer parámetros de comparación con otros ordenamientos regionales e internacionales, tendientes a lograr la modificación, el avance y el progreso del Derecho y sus áreas afines, para potenciar así el desarrollo cultural, económico y social del que no puede sustraerse ninguna pauta ética”. (Proyecto Educativo del programa de Derecho, 2016, p. 5)

Al respecto, dicha división dista de ser un simple capricho en la medida en que tal división y su contenido responden a una forma que se ha planteado de estudiar el Derecho Penal o, con otra palabras, esa tantas veces mencionada división sigue de cerca la propuesta proveniente de la doctrina especializada, según la cual el contenido del Derecho Penal responde a una serie de teorías que emergen de unas muy concretas preguntas, a saber: (i) ¿qué es el Derecho Penal?, pregunta que da pie a la teoría del saber -ciencia- del Derecho Penal, la cual es objeto de estudio por parte de la asignatura llamada Derecho Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal; (ii) ¿qué es la conducta punible?, este interrogante origina la teoría del conducta punible y esa teoría

es materia de la asignatura Derecho Penal General II: Teoría del Delito; (iii) ¿Cuáles son y cómo se individualizan las consecuencias jurídicas de la conducta punible?, dicho cuestionamiento configura la teoría de la responsabilidad punitiva del Estado y ella, como la segunda pregunta, es objeto de estudio al interior de la asignatura Derecho Penal General II: Teoría del Delito.

Ahora, es interesante para comprender y luego ponderar el trabajo de campo, conocer, de manera general, ya que el presente escrito se ubica preferentemente en el saber pedagógico, el contenido de cada una de aquellas preguntas: Por un lado, la primera teoría, la cual busca responder al siguiente cuestionamiento: ¿qué es el Derecho Penal?, trata las siguientes temáticas: (i) origen del Derecho Penal (control social); (ii) acepciones a la palabra Derecho Penal; (iii) las características del Derecho Penal; (iv) interdisciplinariedad con otros saberes; (v) la división del Derecho Penal en: sustancial o material, procesal penal y de ejecución penal; (vi) lo atinente a la norma penal: su naturaleza, estructura, división, interpretación, fuentes y ámbitos de validez; (vii) lo que atañe con las normas rectoras y (viii) la historia del Derecho Penal: historia de la normativa penal e historia de la ciencia del Derecho Penal.

Por otro lado, el contenido de la segunda teoría, que emerge de la pregunta ¿qué es la conducta punible?, es, a saber, el siguiente: (i) lo relativo a la categoría dogmática de la conducta, aspecto positivo y negativo; (ii) la Tipicidad: estructuras típicas, con sus elementos positivos, que permiten hablar de una conducta típica, y negativos o también causales de atipicidad; (iii) antijuridicidad: aspecto positivo y negativo; (iv) culpabilidad: aspecto positivo y negativo; (v) concurso de conductas punibles y de personas; (vi) la tentativa; y la última teoría tiene como materia lo atinente a la responsabilidad punitiva del Estado y lo atinente a las consecuencias civiles derivadas del delito.

Si bien al interior de cada una de las asignaturas que integran Derecho Penal General rige la libertad de cátedra, en atención a uno de los principios orientadores de la Universidad de Medellín establecido por sus fundadores, esto es, la libertad así como al mandato constitucional establecido en el artículo 69⁹ de la constitución política colombiana, cada uno de los temas que trata cada teoría tienen un contenido esencial que viene establecido por la literatura especializada; ahora, la manera de impartirse aquellos contenidos la establece cada Profesor y de esta manera él construye el significado pedagógico de la enseñanza, sobre el cual indaga esta investigación.

2. Visión de la enseñanza del Derecho Penal Parte General por parte de sus intervinientes

2.1 Aclaración previa

La enseñanza, como práctica educativa, no puede carecer de sujetos, “*no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando*” (Freire, 2014, p. 50), y siendo la enseñanza del Derecho Penal, Parte General una práctica educativa específica debe tener dos protagonistas, de un lado, el Profesor y del otro lado, el estudiante o alumno. En este apartado se verá la visión de cada uno de ellos sobre las prácticas de enseñanza para luego integrar esas visiones.

⁹ El presente artículo, en su parte pertinente, tiene la siguiente redacción: “**Art. 69.** *Se garantizará la autonomía universitaria*”.

2.2 Visión de las prácticas de enseñanza desde los Profesores

El trabajo de campo consistió, entre otras cosas, en unas encuestas, durante el año 2016, a los Profesores que regentan las asignaturas que componen el Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín; el universo de los profesores ya mencionados (población total) asciende a 10, de los cuales 9 constituyen los casos muestra.

Tomando las cifras enunciadas en precedencia y buscando el margen de confiabilidad que emergen de ellas, se establece que el margen de error máximo que presenta la encuesta es del 10.9%¹⁰ y con un grado de confiabilidad del 95%, porcentaje que permite que se puedan extraer conclusiones adecuadas.

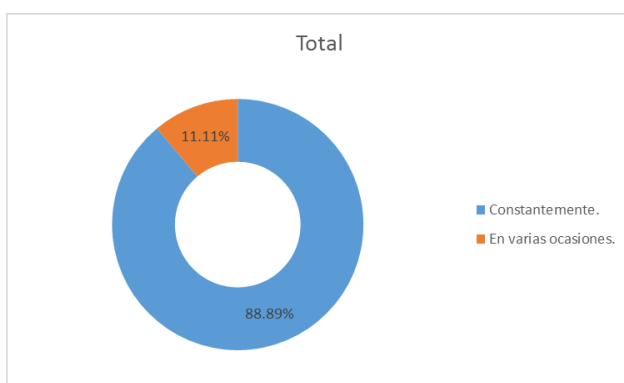
Se parte de dos preguntas¹¹ de la encuesta con gran importancia para la lectura y reflexión sobre la pregunta en torno a cuál es el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal, Parte General que construyen los profesores que imparten las asignaturas que la integran; esto es, de un lado sobre si se fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín (cuadro número 1), y del otro lado, si se tiene en cuenta la opinión del estudiante en la enseñanza del Derecho Penal General (cuadro número 3) para entre ellas aludir a al cuadro que cuantifica la pregunta de cómo considera que es (su) enseñanza del Derecho Penal, Parte General, y finalmente se expondrán los demás resultados de la encuesta a los profesores.

¹⁰ El margen de error se obtuvo mediante el aplicativo online contenido en la siguiente dirección: <http://www.gruporadar.com.uy/01/?p=567>.

¹¹ En el estudio de los resultados brindados por cada pregunta que integra la encuesta tanto a los profesores como a los estudiantes, además de hacer un análisis cuantitativo se hará muy concreta lectura cualitativa, dejándose para apartado de las conclusiones del presente trabajo un estudio cualitativo más a detalle.

Cuadro 1. Resultados derivados de la pregunta ¿fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín desde esa enseñanza?¹²

Etiquetas de fila	Según la forma de enseñanza del DPG¹³ se fomenta la crítica política y social a la realidad ciudadina:
Constantement e.	88,89%
En varias ocasiones.	11,11%
Total general	100,00%



Fuente: Elaboración propia.

Conforme al contenido del anterior cuadro –número 1-, se puede leer que el 88,89% de los profesores de las asignaturas de Derecho Penal General I –Fundamentos del Derecho Penal General- y II –Teoría del Delito- de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín

¹² El cuadro No. 1 contiene la gráfica de los resultados derivados de la siguiente pregunta:

4. Teniendo en cuenta la forma como enseña Derecho Penal General, en el curso o cursos a su cargo actualmente, ¿fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín desde esa enseñanza?

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

¹³ En adelante la abreviatura PDG significa Derecho Penal General o Derecho Penal, Parte General.

fomentan, mediante la forma de enseñar el Derecho Penal, la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín, lo cual quiere significar, por un lado, que la enseñanza del Derecho Penal General, en la Universidad de Medellín, no es ajena a esa realidad política y social que se vive fuera de las aulas de clase, y de esta manera se invita al estudiante a que asuma una postura crítica frente a esa realidad y, por el otro lado, que dicha enseñanza no es políticamente neutra, es decir, la forma de enseñar Derecho Penal General no es un proceso aséptico, sino esencialmente político en su sentido genuino: plantear una forma como debería configurarse la realidad social.

Cuadro 2. Resultados derivados de la pregunta: ¿De cara a la realidad colombiana, considera usted que su enseñanza del Derecho Penal es una actividad?¹⁴

Etiquetas de fila	Considera que su enseñanza del DPG es una actividad:
Solo dogmática.	11,11%
Tanto Dogmática como política.	88,89%
Total general	100,00%

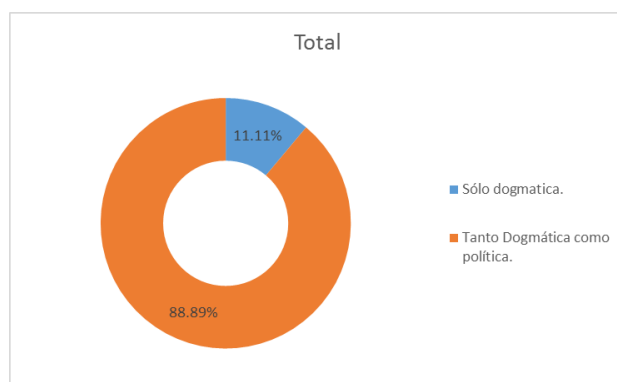
¹⁴ El cuadro No. 2 contiene la gráfica de los resultados provenientes de la siguiente pregunta:

6. De cara a la realidad colombiana, considera usted que su enseñanza del Derecho Penal es una actividad:

Solo dogmática.

Solo Política.

Tanto Dogmática como política.

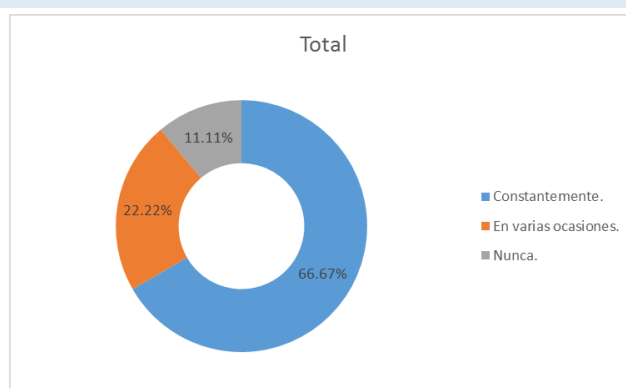


Fuente: Elaboración propia.

El presente cuadro -el número 2-, indica que el 88.89% de los profesores de Derecho Penal General de la Universidad de Medellín consideran que la enseñanza del Derecho Penal General no es un asunto meramente técnico -dogmático-, sino que es una actividad tanto técnica como política, es decir, la enseñanza del Derecho Penal General no es una actividad aséptica -neutral-, en términos políticos, sino que supone, para quienes la imparten en la Universidad de Medellín, generar en el estudiante una conciencia política o, con otras palabras, la enseñanza jurídico-penal no se agota en una instrucción técnica (científica) problematizada, lo que se llama, por quien escribe, enseñanza dogmática, sino que implica expresar “*objetivos que están más allá del aula*” (Freire, 2014, p. 50), a concepciones sobre la configuración del individuo y la sociedad, siendo ello lo que se denomina política, y se busca así no adoctrinar al estudiante sino inducirlo a que adopte una posición no sólo técnica, sino, siendo ello lo más importante, política frente a la realidad en la cual se halla inmerso.

Cuadro 3. Resultados derivados de la pregunta: ¿Siente que en la enseñanza del DPG se cuenta con la opinión del estudiante?¹⁵

Etiquetas de fila	Siente que en la enseñanza del DPG se cuenta con la opinión del estudiante:	
Constantemente.		66,67%
En varias ocasiones.		22,22%
Nunca.		11,11%
Total general		100,00%



Fuente: Elaboración propia.

Ahora, los profesores de las asignaturas que integran el Derecho Penal General, a la pregunta sobre si sienten que en su enseñanza del Derecho Penal General tiene en cuenta la opinión del estudiante, respondieron en un porcentaje equivalente al 66.67% que constantemente tiene en cuenta esa opinión contra un 11.11% que manifestaron que nunca la tienen en cuenta;

¹⁵ El cuadro No. 3 contiene la gráfica de los resultados que se derivaron de la siguiente pregunta:

5. Siente usted que, en la enseñanza del curso o cursos del Derecho Penal General, que se halla impartiendo actualmente, cuenta con la opinión del estudiante:

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

ello quiere denotar que más de la mitad de los profesores del Derecho Penal General no consideran al estudiante como un convidado de piedra, sino que por el contrario cuenta con éste para la configuración de la enseñanza de las asignaturas que imparten.

Frente a lo anotado, algunos profesores podrían decir: ¿pero por qué se debe tener en cuenta al estudiante si éste es un lego en Derecho Penal, Parte General?, puesto que el enseñar no es sólo “*transferir, depositar, ofrecer, dar*” (Freire, 2012, p. 38), transmitir unos datos referentes a un saber específico, como lo es el Derecho Penal Parte General, sino la de brindarle elementos para que éste configure “su comprensión de lo que se le viene comunicando” (Freire, 2012, p. 39) y de esta manera construir el conocimiento.

Cuadro 4. Resultados derivados de la pregunta: ¿De las siguientes estrategias pedagógicas, cuál es la que usted más usa en clase?¹⁶

Etiquetas de fila	La estrategia pedagógica más usa en clase:
Exposición oral con medios tecnológicos.	11,11%
Exposición oral sin medios tecnológicos.	88,89%
Total general	100,00%

¹⁶ El cuadro No. 4 contiene la gráfica a los resultados derivados de la siguiente pregunta:

2. De las siguientes estrategias pedagógicas, cuál es la que usted más usa en clase:

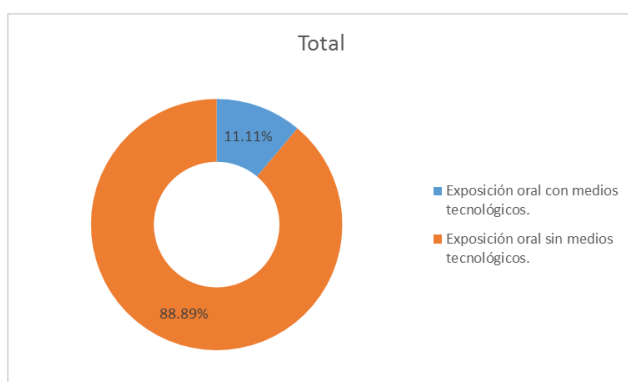
Exposición oral sin medios tecnológicos.

Exposición oral con medios tecnológicos.

Dictado de los contenidos del curso al estudiante.

Exposición de los estudiantes.

Seminario alemán.

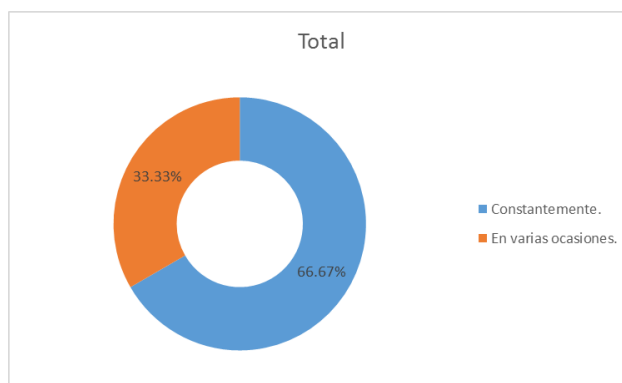


Fuente: Elaboración propia.

En lo que atañe a la pregunta sobre la estrategia pedagógica más empleada en el aula de clase, cuyo resultado se halla en el cuadro número 4, el 88.89% de los profesores encuestados, afirmaron que era la exposición oral sin medios tecnológicos; esa estrategia puede ser calificada de tradicional y poco apegada a los avances en la didáctica, pero es y seguirá siendo el medio más adecuado para exponer una postura política en la enseñanza del Derecho Penal.

Cuadro 5. Resultados derivados de la pregunta: ¿Según la forma de enseñar DPG, se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos del DPG?¹⁷

Etiquetas de fila	Según la forma de enseñar DPG, se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos del DPG:	
Constantemente		66,67%
En varias ocasiones		33,33%
Total general		100,00%



Fuente: Elaboración propia.

Para culminar, el cuadro No. 5 señala como el 66,67%, de los sujetos encuestados, al responder a la pregunta sobre si la forma de enseñar fomenta la crítica jurídica a los conceptos que integran el Derecho Penal General, indicaron que constantemente, mediante la enseñanza de las asignaturas del Derecho Penal General, se fomenta la crítica a los contenidos de esas asignaturas.

¹⁷ El cuadro No. 5 contiene la gráfica de los resultados a la siguiente pregunta:

3. Teniendo en cuenta la forma como enseña Derecho Penal General, en el curso o cursos a su cargo actualmente, ¿fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos que integran el Derecho Penal General?

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Lo anterior guarda armonía con los resultados vertidos en los cuadros que precedieron al número 5, es decir, una enseñanza crítica en la que se cuenta con la opinión del estudiante.

2.3 Visión de los alumnos sobre las prácticas de enseñanza

Se realizaron encuestas a los estudiantes que durante el año académico de 2016 cursaron las asignaturas de Derecho Penal General –I: Fundamentos del Derecho Penal General y II: Teoría del Delito- del programa de Derecho perteneciente a la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín; el universo de los estudiantes (población total) asciende a 510, de los cuales 192 constituyen los casos muestra.

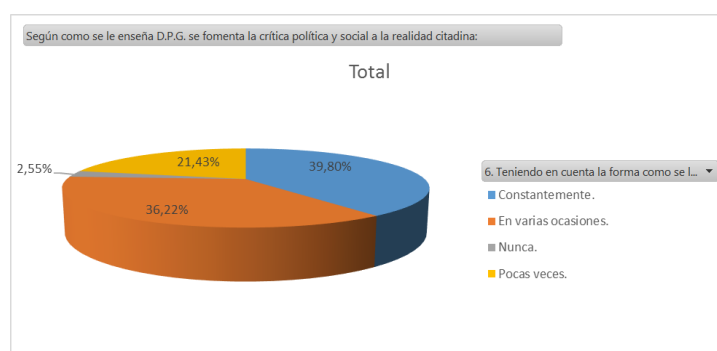
Tomando esas cifras y buscando el margen de confiabilidad, se establece que el margen de error máximo que presenta la encuesta es del 5,5%¹⁸ y con un grado de confiabilidad del 95%, indicador este que permite deducir conclusiones correctas.

Siguiendo el orden de las gráficas expuestas en el apartado que precede a este, se tiene lo siguiente:

¹⁸ El margen de error se obtuvo mediante el aplicativo online contenido en la siguiente dirección: <http://www.gruporadar.com.uy/01/?p=567>.

Cuadro 6. Resultados de la pregunta: ¿se fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín?¹⁹

Etiquetas de fila	Según como se le enseña D.P.G. se fomenta la crítica política y social a la realidad citadina:
Constantemente	39,80%
En varias ocasiones.	36,22%
Nunca.	2,55%
Pocas veces.	21,43%
Total general	100,00%



Fuente: Elaboración propia.

¹⁹ El cuadro No. 6 contiene la gráfica de los resultados a la siguiente pregunta:

6. Teniendo en cuenta la forma como se le enseña Derecho Penal General, en el curso que usted se halla actualmente, ¿se fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín?

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Se desprende de la anterior gráfica, que el fomento a la crítica política y social a la realidad de la ciudad de Medellín, mediante la enseñanza de las asignaturas de Derecho Penal General, si existe, puesto que un 39.80% indicaron que constantemente y 36.22% en varias ocasiones mientras tan solo un 2,55% negaron ese fomento, pero, debe aceptarse que los resultados no son tan contundentes como los presentados por los Profesores de las asignaturas que integran el Derecho Penal General.

Pero, no obstante, se puede concluir que los estudiantes perciben una enseñanza que sobrepasa lo técnico y asume una postura, es decir, observan una enseñanza política y ello es el primer paso para que ellos se vayan configurado como sujetos políticos permitiéndose “*la afirmación del estudiante y su autotransformación*” (McLaren, 2005, p. 265).

Cuadro 7. Resultados de la pregunta: ¿Siente usted que, en la enseñanza del curso del Derecho Penal General, que se halla cursando actualmente, se cuenta con su opinión?²⁰

Etiquetas de fila	Siente que en la enseñanza del D.P.G. se cuenta con su opinión:
Constantemente.	45,92%
En varias ocasiones.	32,14%
Nunca.	5,61%
Pocas veces.	16,33%
Total general	100,00%

²⁰ El cuadro No. 7 contiene la gráfica de los resultados a la siguiente pregunta:

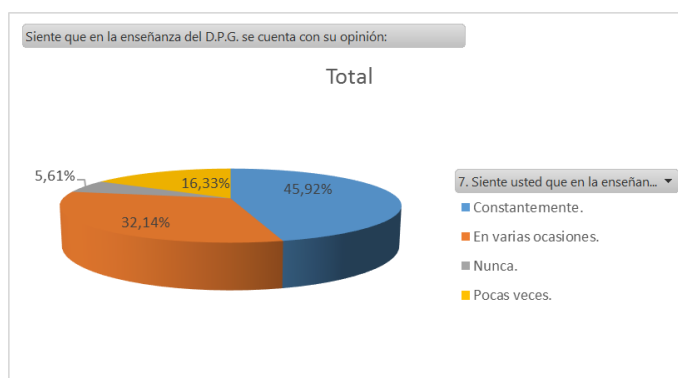
7. Siente usted que, en la enseñanza del curso del Derecho Penal General, que se halla cursando actualmente, se cuenta con su opinión:

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.



Fuente: Elaboración propia.

De cara a la pregunta si siente que en la enseñanza del Derecho Penal General se tiene en cuenta su opinión, el 45,92% afirmaron que constantemente, lo cual, si bien no es tan mayoritario como lo indicaron los profesores, es muestra que la enseñanza de las asignaturas que componen al Derecho Penal General se hace con el estudiante y no sobre él ni para él.

Ahora, debe generar alguna duda el hecho que exista una diferencia entre el porcentaje presentado por el profesorado y el porcentaje del alumnado, ello es, aquellos expresaron en un 66.67% que constantemente tienen en cuenta la opinión de los estudiantes mientras éstos, en un 45.92%, indican que se les tiene en cuenta, dándose así una diferencia del 20.75, la cual no es explicable por el margen de error.

Esa diferencia puede generar dos interpretaciones: (i) la primera, según la cual hay una muy alta posibilidad que lo aseverado por los profesores sea cierto y (ii) la segunda, que realmente no sea tal constante que los Profesores tengan en cuenta a los estudiantes en su enseñanza.

De cara al porcentaje que presentan los estudiantes, un 45.92%, puede haber una inclinación hacia la primera opción de interpretación, pero no obstante ello, aún queda la

posibilidad, menor, según la cual no están cierto lo respondido por lo profesores lo cual genera falencias en la apreciación del estudiante como ser autónomo que por eso hecho debe ser tenido en cuenta.

Cuadro 8. Resultados de la pregunta: La asignatura de Derecho Penal, que se halla cursando, es impartida (dada)²¹

Etiquetas de fila

Acudiendo al dictado, esto es, se lee un texto de manera moderada para que se tome nota. 7,14%

Acudiendo al seminario alemán o seminario, esto es, el profesor establece el tema de la próxima clase para que se investigue y en clase usted socializa lo investigado bajo la guía del Profesor. 3,57%

De manera expositiva –exposición oral- (el Profesor acude exclusivamente a la retórica para exponer los contenidos de la materia) sin empleo de medios tecnológicos. 76,02%

De manera expositiva –exposición oral- con empleo de medios tecnológicos (por ejemplo, el power point). 11,22%

Mediante exposiciones de los alumnos con ayudas tecnológicas. 1,02%

Mediante exposiciones de los alumnos sin ayuda tecnológica (acudiendo al tablero o a carteleras como ayuda). 1,02%

Total general 100,00%

²¹ El cuadro No. 8 contiene la gráfica de los resultados a la siguiente pregunta:

4. La asignatura de Derecho Penal, que se halla cursando, es impartida (dada):

De manera expositiva –exposición oral- (el Profesor acude exclusivamente a la retórica para exponer los contenidos de la materia) sin empleo de medios tecnológicos.

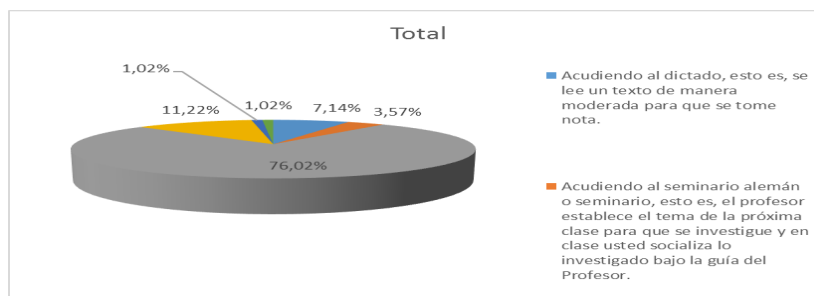
De manera expositiva –exposición oral- con empleo de medios tecnológicos (por ejemplo, el *power point*).

Acudiendo al dictado, esto es, se lee un texto de manera moderada para que se tome nota.

Mediante exposiciones de los alumnos sin ayuda tecnológica (acudiendo al tablero o a carteleras como ayuda).

Mediante exposiciones de los alumnos con ayudas tecnológicas.

Acudiendo al seminario alemán o seminario, esto es, el profesor establece el tema de la próxima clase para que se investigue y en clase usted socializa lo investigado bajo la guía del Profesor.



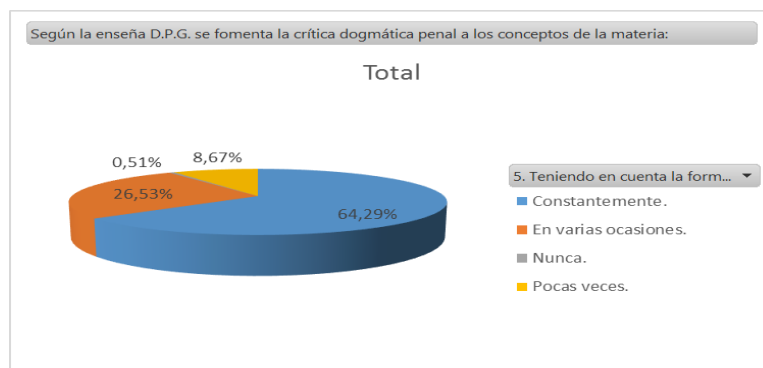
Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta sobre la estrategia más empleada para la enseñanza del Derecho Penal General, el 76,02% asevera que es la cátedra expositiva sin empleo de medios tecnológicos, mientras tanto solo un 7,14%, a diferencia de lo que se podría pensar, aseveran que la estrategia pedagógica es el dictado.

Lo anterior tiene importancia, como quiera que esa forma de enseñar facilita fomentar la crítica, pero, sobre todo, revela que el profesor ve al estudiante no como un sujeto que ignora y a quien debe educar, sino a un sujeto capaz con quien se puede comunicar, dialogar para procurarle elementos para que construya su comprensión crítica del objeto centro del diálogo, que para el caso en estudio es el Derecho Penal Parte General.

Cuadro 9. Resultados de la pregunta: ¿se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos que integran el Derecho Penal General?²²

Según la enseñanza D.P.G. se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos de la materia:	
Constantemente	64,29%
En varias ocasiones.	26,53%
Nunca.	0,51%
Pocas veces.	8,67%
Total general	100,00%



Fuente: Elaboración propia.

Frente a la pregunta sobre el fomento a la crítica jurídica a los conceptos del Derecho Penal General, un 64,29% afirmaron que ese fomento era constantemente, ello es, los estudiantes sienten que la forma como se les enseña Derecho Penal General estimula a la crítica jurídica o

²² El cuadro No. 9 contiene la gráfica de los resultados a la siguiente pregunta:

5. Teniendo en cuenta la forma como se le enseña Derecho Penal General, en el curso que usted se halla actualmente, ¿se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos que integran el Derecho Penal General?

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

interna a los contenidos del Derecho Penal. Con ello, se corrobora que se imparte una enseñanza crítica y por lo tanto no aséptica del Derecho Penal General, y tan solo un 0,51% de los encuestados indican que nunca se fomenta esa crítica y un 8,67% pocas veces se realiza ese fomento.

Para concluir este punto es menester indicar, por un lado, que conforme a la tercera pregunta²³ de las encuestas, el 75% indicaron que era la segunda vez que cursaban las asignaturas de Derecho Penal General y el 25% señalaron que era la primera vez que cursaban las asignaturas antes referidas, ello quiere denotar que los encuestados tienen un mayor conocimiento, en lo que hace a la forma de enseñar de los profesores, de las asignaturas en cuestión, y por lo tanto sus percepciones de la forma en que se enseña, al ser más ilustrada, tiene un mayor grado de credibilidad.

Cuadro 10. ¿Está viendo por primera vez la asignatura que cursa actualmente?

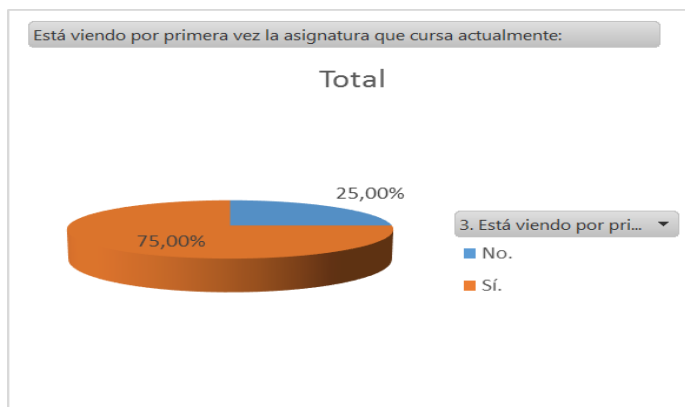
Etiquetas de fila	Está viendo por primera vez la asignatura que cursa actualmente:
No.	25,00%
Sí.	75,00%
Total general	100,00%

²³ La 3ª pregunta de la encuesta era la siguiente:

3. Está viendo por primera vez la asignatura que cursa actualmente:

Sí.

No.



Fuente: Elaboración propia.

Y por el otro lado, de cara a la pregunta número uno²⁴ de la encuesta cuyos resultados se presentan, el 31.63% son hombres mientras el 68.37% son mujeres, más de la mitad, ello denota un cambio en el género biológico de los estudiantes de Derecho Penal Parte General; tradicionalmente era más los hombres que las mujeres las que emprendían estos estudios ahora son más la mujeres que los inician y este cambio de genero biológico debe traducirse en cambios pedagógicos en la forma de enseñar el Derecho y en sus contenidos para superar las posturas patriarcales -machistas- que aún perviven en el Derecho.

Cuadro 11.

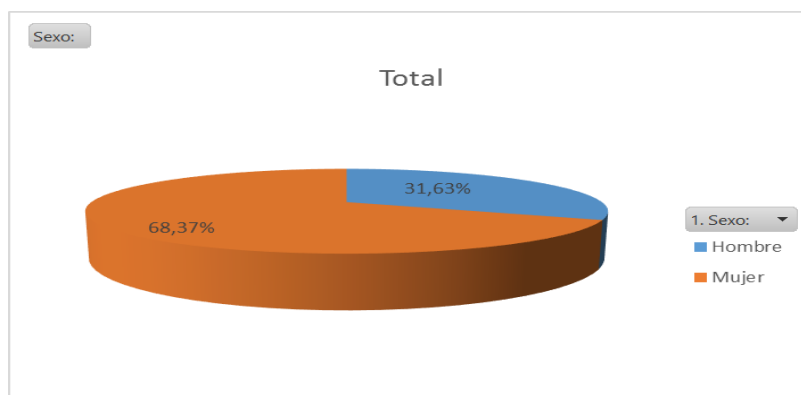
Etiquetas de fila	Sexo:
Hombre	31,63%
Mujer	68,37%
Total general	100,00%

²⁴ La pregunta número 1 de la encuesta tiene el siguiente contenido:

1. Sexo:

Hombre.

Mujer.



Fuente: Elaboración propia.

2.4 Unión de las visiones del estudiantado y el profesorado sobre las prácticas de enseñanza

Ahora si se relacionan los resultados emanados de las respuestas brindadas por estudiantes y profesores se pueden extraer las siguientes conclusiones:

Como fuera ya aseverado, la enseñanza, según la percepción tanto de profesores como de estudiantes, de las asignaturas propias del Derecho Penal General -I y II- es crítica y ella es tanto interna, ello es, dirigida a los conceptos que estructuran el Derecho Penal Parte General como externa, esto es, política y social a la realidad que se vive fuera de las aulas de clase.

En fin, es una enseñanza con una finalidad política: la crítica de los conceptos de aula - realidad del microcurrículo- y de la realidad social y política que se vive fuera de aquellas aulas.

Así mismo, en la enseñanza no aséptica del Derecho Penal se tiene en cuenta al estudiante, como lo aseveran los estudiantes y profesores, ello quiere significar que la enseñanza, como

proceso, “*es con los estudiantes no para ellos y mucho menos sobre ellos*” (Freire y Faundez, 2013, p. 63)

Entre estudiantes y profesores hay cierta coincidencia, aunque más de parte de los profesores que de los estudiantes, en entender la enseñanza de las asignaturas que componen el Derecho Penal Parte General, no como un asunto sólo técnico, sino también político, es decir, que la enseñanza debe trascender las aulas de clase y asumir una postura crítica frente a la realidad social que se vive en la ciudad. Se puede ir adelantando que de las prácticas educativas se desprenden que se va construyendo un significado pedagógico crítico de la enseñanza puesto que ésta trasciende el aula de clase y así mismo fomenta una crítica a la realidad social de la ciudad.

Aunque pudiera ser criticable el método de enseñanza, como quiera que es una exposición oral sin medios tecnológicos, según el 88.89% de los profesores y lo cual es así percibido por el estudiantado en un 76.02%, debe rescatarse que ese método no pugna en momento alguno con una enseñanza política, antes bien puede posibilitar acentuar ese carácter al conectar las clase con casos de la vida real y explicar el por qué a veces se presentan diferencias entre la teoría y la práctica, elaborando así un conocimiento *emancipatorio*.

CAPÍTULO III

**EL SIGNIFICADO PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL,
PARTE GENERAL QUE SE CONSTRUYE POR PARTE LOS PROFESORES DE LA
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN**

1. Introducción

En el presente apartado las prácticas educativas, que fueran presentadas de manera cuantitativa y cualitativa en el capítulo anterior, serán cotejadas –leídas y reflexionadas- con los aportes provenientes de la(s) corriente(s) crítica(s) o pedagogía(s) crítica(s) propias de la periferia -Sur América: Freire-, para ir estableciendo cual significado pedagógico se ha construido mediante esas prácticas de enseñanza.

El emplear los aportes de la pedagogía crítica configurada en la periferia –Sur América- para leer y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza realizadas por los Profesores de Derecho Penal General de la Universidad de Medellín, no implica desechar los argumentos igualmente críticos provenientes de la línea norteamericana y europea, lo anterior supone estar atentos a evitar que admitir argumentos provenientes del centro se convierta en un neocolonialismo mimetizado en argumentos propios de una pedagogía crítica elaborada desde el centro (Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y Europa)

2. La enseñanza del Derecho Penal Parte General: ¿Una enseñanza construida con un significado pedagógico crítico o tradicional?

2.1 Introito: Breve anotación metodológica sobre la Hermenéutica de la acción humana

La tarea anunciada en el punto anterior requiere de un método. Por lo tanto, trayendo conceptos expuestos en la introducción de esta investigación, se hará una muy concreta alusión al método que se empleará.

La Hermenéutica es sinónimo de interpretar, “*es, metodológicamente, un mecanismo de comprensión de la intencionalidad del otro, intencionalidad que sólo puede comprenderse en su contexto*” (Vieytes, 2009, p. 54); esa actividad de comprender -la hermenéutica- se halla dirigida al texto, sin embargo, hay obras provenientes del accionar humano que son algo más que un texto y a las cuales se les asigna un sentido mediante una “especial” hermenéutica.

Ahora, esa “especial” hermenéutica del accionar humano no es etnografía puesto que ésta “*es el estudio descriptivo (graphos) de la cultura (ethnos) de una comunidad*” (Aguirre, 1995, p. 3), mientras aquella lo que busca es brindarle un significado (sentido) al obrar humano; así mismo, esa “especial” hermenéutica tampoco es hermenéutica, en sentido estricto, puesto que ésta persigue desentrañar el sentido y alcance de un texto y hay obras provenientes del hombre que no puede ser consideradas un texto en un sentido propio.

Por lo tanto, si lo que se busca mediante esa “especial” hermenéutica es interpretar actividades humanas en procura de construir significado a las mismas, se podría aseverar que

aquella hermenéutica, por su objeto y finalidad, puede ser llamada hermenéutica de la acción o del obrar humano.

En conclusión, las obras y actividades humanas puede ser: (i) descritas/interpretadas, lo que sería la tarea de la etnografía, lo que se realiza, preferentemente, en y desde el campo del ser (descripción “*problematizada de la realidad de “la acción humana”*” (Guber, 2001, p. 12)); o (ii) interpretadas mediante la hermenéutica, stricto sensu, si ellas constituyen un texto en un sentido propio; o (iii) interpretadas, buscando su sentido –significado- mediante una especial hermenéutica llama hermenéutica de la acción del obrar humana que, como interpretación, se halla en el mundo del deber ser, de las valoraciones.

Así las cosas, se acudirá, para desarrollar la actividad descrita al inicio del presente capítulo, a esa especial hermenéutica del accionar u obrar humano.

2.2 El significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General configurado por parte de sus profesores

Conforme a los hallazgos se tiene que los profesores de Derecho Penal Parte General, manifiestan, con relación a sus prácticas educativas, que, entre otras cosas, fomentan la crítica social y política en la enseñanza del Derecho Penal Parte General y tienen en cuenta la opinión de los estudiantes; a su vez, los estudiantes aseveran, entre otros aspectos, que se fomenta la crítica social y política y además se tiene en cuenta su opinión en la enseñanza jurídico-penal.

Todo lo anterior son percepciones sobre la construcción de un significado pedagógico que se le quiere brindar a la enseñanza del Derecho Penal General. Pero ¿qué se quiere decir pedagógicamente con ese sentido?, ¿Cuáles son sus repercusiones pedagógicas?; en fin, ¿qué

manifiesta ese sentido, que se construye, con relación al significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal en la universidad de Medellín?

Como fuera ya indicado, “*la educación es una práctica política*” (Freire, 2014, p. 60) entendiéndose por política, no la militancia en un determinado partido o movimiento político - partidismo- ni el adoctrinamiento de los estudiantes en el aula de clase en un modelo partidista, sino adoptar una postura frente a la realidad, el ser conscientes de lo que me rodea y lo que ello significa; por lo tanto, enseñar Derecho Penal General no debe agotarse en impartir unos conocimientos técnicos propios del Derecho Penal General, por ejemplo, cuáles son los elementos de la conducta punible, cuáles son los principios que regulan la autoría y la participación, cómo se individualiza judicialmente la sanción penal; el enseñar Derecho Penal Parte General debe consistir en brindar elementos, mediante esos conocimientos técnicos, para que el estudiante de Derecho Penal General, sea de Derecho Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal o de Derecho Penal General II: Teoría del Delito, vaya tomando consciencia de la realidad que le rodea y asuma una postura -crítica- con relación ella y esté en capacidad de confrontarla con otras, esto es lo que se denomina como el “... *crear disposiciones democráticas a través de las cuales...*” (Freire, 2011, p. 88), se adquieran “...*nuevos hábitos de participación e injerencia*” (Freire, 2011, p. 88) que le permitan pensar auténticamente.

Lo anterior necesariamente conduce a aseverar que la enseñanza del Derecho Penal General se halla vinculada necesariamente con el contenido de lo que se enseña, esto es, no es posible hablar de una enseñanza del Derecho Penal General política (crítica) si el Profesor de Derecho Penal Parte General se queda en el sentido técnico de los contenidos del saber jurídico-penal, se hace necesario que el maestro desvele el sentido político que subyace a esa noción técnica; de esta manera por un lado, se hace consciente al alumno de lo que, el Poder y quienes

lo ejercen, buscan con ellos, y por el otro, se le brinda elementos al educando para que continúe, durante su educación superior, su construcción como sujeto político.

Para ilustrar lo que se quiere expresar con el anterior párrafo, se pueden plantear los siguientes dos ejemplos:

El primero, cuando el Profesor de Derecho Penal General habla, al desarrollar la pregunta: ¿para qué se pena?, de la prevención especial positiva, debe enseñar no solo el significado que la doctrina y la normativa penal le han dado a esa noción –noción técnica- sino también lo que se encubre bajo esa noción técnica -concepto o noción política-, esto es, no sólo indicar que la prevención especial positiva alude a la reeducación, resocialización y reinserción a la sociedad de quien vulneró la ley penal -noción técnica- sino indicar, de cara a la realidad colombiana, que posiblemente la pena no cumple ninguna función, que ella, la pena, es simplemente “*la autoconstatación (ideológica) del Estado*” (Bustos, 1982, p. 180).

El segundo, cuando comenzando el curso de Derecho Penal General I, Fundamentos de Derecho Penal General, se presenta al Derecho Penal como una forma de control social formal punitivo –noción técnica-, también el Profesor, que quiera imprimirle un significado pedagógico a su enseñanza, debe señalarle al alumno, la noción política de ese control social formal punitivo, es decir, que ese control no es más que una forma de disciplinamiento mediante la pena: que todos, por lo menos, se comporten de manera similar, que nadie se salga de unas pautas marcadas por quienes ejercen el Poder, conforme a su interés.

Así emerge, el estrecho vínculo entre la forma como se enseña Derecho Penal General con el contenido de lo que se enseña o, dicho de otra manera, solo desvelando el sentido último -noción política- que tienen los conceptos técnicos –naciones técnicas-, los cuales no son neutrales, que componen al Derecho Penal General se podrá ir generando en el estudiante una

consciencia política que le permita construirse como sujeto político. En fin, lo anterior refleja la construcción, por parte del maestro, de un significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General político y por lo tanto crítico.

Ahora, esa actividad de desvelar el sentido último de los conceptos técnicos -noción política- del Derecho Penal General no es ajena a la manera como los profesores de la Universidad de Medellín imparten su cátedra de Derecho Penal General puesto que, como lo aseveraron los estudiantes que cursaron Derecho Penal General en el año 2016, no sólo se quedan con la noción técnica de los conceptos del Derecho Penal Parte General, sino que critican la misma, así se induce al estudiante para que asuma una actitud crítica.

Al construir el profesor de Derecho Penal General de la Universidad de Medellín un significado pedagógico crítico (político) de su enseñanza, está revelando que ve y entiende al estudiante como un igual no como un subordinado que ignora, que no sabe, y sólo concibiendo al estudiante como un igual, solo si se le ve como un sujeto autónomo y responsable, se pensará en otorgarle medios para que asuma consciencia de la realidad técnica y social que le rodea, y, si lo quiere, adopte posturas en pro del cambio; es decir, la enseñanza del Derecho Penal General en la Universidad de Medellín debe hacerse, como en efecto ocurre, no para el estudiante sino *con él y desde él* (Freire y Faundez, 2013, p. 66) con el fin de *“instigarlo para que, como sujeto cognoscente”* y autónomo, *“sea capaz de entender y comunicar lo entendido”* (Freire, 2012, p. 112); en fin, esta *praxis pedagógica*, debe conducir, además de reconocer al otro como un yo, a *desarrollar y potenciar las facultades humanas* (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 6), es decir, a colaborarle al estudiante en la construcción que hace de si como sujeto político único e histórico (Sibilia, 2008).

El significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General en la Universidad de Medellín, que se viene construyendo por parte de los profesores que imparten las asignaturas que componen el saber jurídico aludido al inicio del presente párrafo, corre el riesgo de desdibujarse en atención a la fuente de la cual se nutre, actualmente, la ciencia del Derecho Penal vernáculo, ello es, la dogmática penal de cuño alemán, porque al momento de interpretarse la normativa penal colombiana se lo hace con figuras o instituciones creadas para realidades diferentes a las que vive Colombia y ello es estar dando pie, posiblemente, a un neocolonialismo en el ámbito jurídico-penal.

Con lo anterior, no se quiere negar la importancia de conocer y entrar en diálogo con saberes penales de otras latitudes, de enseñar lo que ocurre con la ciencia del Derecho Penal General originada en otras regiones; lo que se quiere es llamar la atención sobre la necesidad de elaborar una ciencia y una enseñanza del Derecho Penal General de cara a la realidad colombiana, como se está haciendo en la Universidad de Medellín, que con el paso del tiempo pueda y deba entrar en diálogo con discursos penales de otras regiones del mundo y, lo que es más importante, que ese saber penal colombiano, hecho desde la realidad colombiana, al ser llevado al aula de clase sirva en esa construcción que cada estudiante hace de sí mismo como *sujeto histórico y singular* (Sibilia, 2008).

Comenzando a concluir el presente apartado, se tiene que el significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal que se viene construyendo en la Universidad de Medellín se halla alejado de aquel que brindan las posturas neutrales o asépticas -acríticas-, en tanto que al brindarse una educación crítica, que invita a asumir una postura con relación a la realidad política y social que se vive dentro y fuera del aula de clase, se están otorgando elementos para que el estudiante no sea uno más de los tantos abogados que egresan de las Facultades de

Derecho sino que, dentro de esa segunda naturaleza que otorga el Derecho y la cual no puede negarse que es formal, sea un abogado con pensamiento auténtico, que no tenga miedo de denunciar las deficiencias que presenta la sociedad, es decir, no se están educando jóvenes para que el día de mañana continúen con un estado de cosas injusto, sino para que transformen ese *statu quo*. Todo lo expresado en el presente párrafo, no es más que desarrollo de la idea según la cual el maestro debe buscar generar “*nuevas formas de relaciones sociales y materiales atentas a los principios de la libertad y la justicia*” (McLaren, 2005, p. 339).

Y es por ello, que no se emplea, al menos en Derecho Penal General, como estrategia metodológica el dictado o, para decirse de otra forma, la *concepción bancaria de la educación* (Freire, 2005, pp. 75, 78); sin embargo, no es posible sustraer completamente al estudiante de esa naturaleza que tiene el Derecho y en especial el Derecho Penal, en tanto que normativa, ello es, servir de control social; lo que se hace es desvelar esa función latente asignada, por el Poder, al Derecho (ley) y mucho más al Derecho Penal (normativa penal).

La enseñanza del Derecho Penal General, impartida en la Universidad de Medellín, se construye, conforme a las prácticas de aula de clase, con un significado pedagógico proveniente de las posturas contemporáneas críticas y por lo tanto valorativas, más exactamente de la proveniente de la corriente pedagógica crítica, es decir, una enseñanza del Derecho Penal General que no es neutra sino con un claro matiz político; entendiéndose por política, se reitera, aquella enseñanza que apunta a objetivos “*que están más allá del aula*” (Freire, 2014, p. 49), es decir, a concepciones de la sociedad, a cómo debería ser la sociedad, a cómo se ve al otro en relación con otro y con uno mismo; ello gracias al carácter crítico de quienes fungen como profesores de las asignaturas que integran el Derecho Penal General que responde al fundamento del Proyecto Educativo institucional, esto es, a la resolución de problemas.

Ese significado que se está construyendo corre algunos riesgos que pueden provenir o bien de factores que pueden ser o no ajenos al profesor; en cuanto hace a los factores que dependen del profesor, se hace alusión a la fuente de donde se nutre el saber penal colombiano, la dogmática penal de origen alemán, la cual, en algunos casos, es reproducida en el aula de clase de manera acrítica; en cuanto hace a los factores que no dependen del profesor, los mismos vienen dados, como fuera escrito, por la función latente del Derecho Penal, en cuanto normativa penal, esto es, la de servir de control social posibilitando el mantenimiento y reproducción del *statu quo*.

De cara a los anteriores riesgos que se ciernen sobre una enseñanza política y en consecuencia crítica de la realidad que se vive por fuera del aula de clase, se plantean dos formas de afrontarlos; de un lado y con relación a la dogmática penal alemana, debe comenzarse a generar una dogmática penal que se nutra de la realidad colombiana, lo cual ya se está haciendo, y que la misma sea llevada a las aulas de clase, y por otro lado, en relación al factor que mira a la función latente del Derecho Penal, lo que se viene haciendo es desvelar esa función, hacer consciente al alumno de la existencia de esa función para posteriormente plantear y desarrollar un saber del Derecho Penal, orientado no al control sino al garantizar la libertad del ciudadano de cualquier intromisión indebida por parte del Estado, la cual suele ser presentada -revestida- como el buscar el bien de la comunidad o el erradicar los "peligros" y a los "peligrosos" para un vivir tranquilo en sociedad.

Solo construyendo una enseñanza política del Derecho Penal General, en donde la única diferencia entre el profesor y el alumno sea accidental (tiempo) y sustancial, se facilitará un diálogo que culmine en una educación democrática y libertaria (emancipadora), alejada de aquellas ideologías que culminan por instrumentalizar al sujeto.

Es esta enseñanza la que debe ser asegurada por cada maestro, no solo de las cátedras de Derecho Penal General sino de todas y cada una de las asignaturas que se imparten en la Universidad de Medellín. Sólo quien hace se reconoce así mismo como maestro, y al verse en los ojos de sus alumnos, les procura elementos para que ellos puedan construirse como sujetos políticos.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES

1. Introducción: una sintética recapitulación

Sin ningún problema se pudo haber culminado el presente escrito en el anterior apartado puesto que condensa tanto las ideas que lo orientan como los riesgos que se ciernen sobre el significado pedagógico construido por parte de los profesores de Derecho Penal General, mediante su actividad (praxis) educativa en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín. Sin embargo, se habrá de configurar un apartado a título de colofón que contendrá las ideas explícitas e implícitas que se han planteado a lo largo de estas líneas.

Este ítem, a título de colofón, debe iniciarse haciéndose una recapitulación de lo tratado hasta el momento.

El Poder a través de la historia busca (re)legitimarse apelando a una serie de discursos (ideologías), es así como hoy acude, entre otras, al neoliberalismo que establece un marco económico y político orientado por un mercado libre regido por la competencia en donde se trivializa el preguntarse por el sentido (significado) de la realidad, puesto que lo importante es el saber hacer (producir) y vender estas reglas (lógica) demarcando el accionar humano.

La enseñanza, como actividad humana, se desarrolla al interior de ese marco fijado por la ideología neoliberal, y en atención a la especial capacidad de configuración que la educación tiene tanto del individuo como de la sociedad se busca convertirla en un dispositivo de control, que permite, ser empleada por el Poder, para el logro de sus objetivos.

En atención, de un lado, a esa funcionalidad política que tiene la educación (enseñanza) para el Poder, y del otro lado, a la actividad contestataria de quienes ven como necesario, mediante la enseñanza, la denuncia y crítica de tantas veces mencionado Poder, se pueden construir, variados y disímiles, significados pedagógicos de la enseñanza.

Es así como los protagonistas de la enseñanza la pueden, de manera consciente o no, configurarla: (i) o bien como una actividad acrítica, aséptica que se limite al mantenimiento de *statu quo* moldeando bien a sujetos pasivos que solo busquen adaptarse a una realidad: *educación bancaria* (Freire, 2005, pp. 75, 78) o bien a sujetos tecnócratas en una determinada profesión, arte u oficio; (ii) o bien como una actividad valorativa y crítica de la realidad que se vive dentro y fuera de las aulas de clase; en este último ítem se ubican, entre otras, la(s) pedagogía(s) crítica(s) o socio-crítica(s), la(s) cual(es) plantea(n) a la educación (enseñanza) como una actividad que no es neutra sino eminentemente política, de liberación; en donde, mediante una relación de diálogo (Freire), el maestro le brinde elementos al estudiante para que éste en ejercicio de su autonomía, como sujeto pensante, se construya así mismo como sujeto auténtico, que busque transformar ese *statu quo*.

Tal significado pedagógico de la acción de enseñar invita (*instiga* o incita) al educando a asumir una postura de crítica, con total independencia de la ideología partidista que este asuma; por lo que de esta manera la educación dejar de ser funcional al ejercicio del Poder, que hoy busca ser (re)legitimado por medio de la ideología del pensamiento único.

Las anteriores ideas al ser llevadas a la enseñanza del Derecho Penal Parte General, dan pie a estructurar las siguientes posturas: (i) o bien, una enseñanza de un Derecho Penal Parte General que sea funcional al Poder y a la ideología que lo (re)legitima, para de esta manera mantener y reproducir el *statu quo*; (ii) o bien, una enseñanza política del Derecho Penal General, que se

orienta a desvelar la función latente del Derecho Penal, esto es, el control social, el disciplinamiento de los sujetos; esa enseñanza política implica, de parte del Profesor, que mire al estudiante como su igual, que procure darle elementos para que éste, en esencia, asuma una postura crítica y transformadora de esa realidad que lo quiere cosificar; postura crítica y transformadora que comienza con la construcción que de sí hace el estudiante como *sujeto auténtico: histórico y singular* (Sibilia, 2008).

Para este último significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General, cuyos postulados y conclusiones son igualmente válidos para las demás regiones del saber jurídico, la enseñanza no se debe reducir, parafraseando a McLaren (2005, p. 257), a ser un simple instrumento de ayuda por medio del cual se propicie sólo el desarrollo, en el estudiantado, de unos *altos niveles de habilidades cognoscitivas* en torno al Derecho Penal Parte General, la enseñanza jurídico-penal debe orientarse a algo más, esto es, a generar en el estudiante la capacidad de asumir conciencia política tanto de sí y de quienes le rodean, como de la realidad que se vive dentro y fuera del aula y así llegar a “*la afirmación del estudiante y su autotransformación*” (McLaren, 2005, p. 265).

La enseñanza concebida así redundará en bien no sólo del estudiante sino del maestro, en tanto que le permite a éste afirmarse y reafirmarse como un sujeto político y crítico que asume una postura clara frente a la realidad cosificante impuesta por un discurso (re)legitimador del Poder y su ejercicio, enseñando así no sólo con la palabra sino con los hechos.

Luego de dejar establecido el significado de la enseñanza que se considera correcto por quien escribe estas líneas, se pasa a la ponderación de un trabajo de campo sobre las prácticas de clase por los profesores de Derecho Penal Parte General de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, que regentan las asignaturas de Derecho Penal General I: Fundamentos

del Derecho Penal y la cátedra de Derecho Penal General II: Teoría del Delito, para luego proceder a ponderar –reflexionar-, con la ayuda de la hermenéutica del accionar u obrar humano, sobre esas prácticas y el significado pedagógico que con las mismas se construye.

2. Las conclusiones propiamente dichas

Con la reflexión sobre los hallazgos comienzan las conclusiones propiamente dichas, pero se reitera, que las mismas han sido plasmadas a lo largo de este escrito.

Las conclusiones se han de dividir en dos grupos, a saber: (i) en aquellas que aluden a la interpretación de los resultados que se derivan de las encuestas tanto a los Profesores de Derecho Penal Parte General de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, que regentan la asignatura de Derecho Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal y la cátedra de Derecho Penal General II: Teoría del Delito para el año 2016, como a los estudiantes de esas asignaturas durante periodo académico y (ii) en las relativas al significado pedagógico que se construye por parte de los profesores Derecho Penal Parte General mediante sus prácticas educativas.

Ambas conclusiones responden a un mismo hilo conductor desde ángulos diferentes, esto es, establecer cuál es significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín que construyen los profesores de esa materia, que garantice un posicionamiento político-crítico del maestro frente a la realidad moldeada por el discurso (ideología) neoliberal.

2.1 Las relativas al trabajo de campo con Profesores de Derecho Penal y estudiantes

Lo primero que se puede concluir del trabajo de campo es como el grupo profesoral presenta más uniformidad en las respuestas que el grupo de estudiantes, lo cual puede explicarse por la conjugación de varios factores; por un lado, el número de casos muestra, en el grupo de profesores, el cual ascendía a 10 que son el universo, 9 constituyen los casos muestra, mientras que en los estudiantes, de 510 que son el universo, 192 son los casos muestra; y por el otro lado, los profesores, dado el tiempo que llevan impartiendo su o sus cátedras, les ha permitido una mayor reflexión sobre su papel que tienen al enseñar por lo que ya se han construido como sujetos-profesores críticos, para decirse de una vez, mientras los estudiantes aún están en su proceso de construcción como sujetos-estudiantes.

A pesar, de lo acotado en precedencia, debe generar sospecha, en principio, la uniformidad en las respuestas otorgadas por los profesores, y en ese sentido puede y debe hacerse la siguiente pregunta: ¿será que esas respuestas tan uniformes dadas por los profesores se deban a una solidaridad de grupo y no a una respuesta que refleje lo que corre en el salón de clase?

La presente planteada en precedencia halla su respuesta cuando se coteja las respuestas que provienen del grupo de profesores con las que emanan del grupo de Estudiantes; lo anterior fue lo que condujo a que en el capítulo segundo se agregara un apartado en el cual se contrastaran las respuestas del grupo de los profesores con las brindadas por el grupo de los estudiantes (2.4).

De ese cotejo de visiones de las prácticas de aula de clase, emergen similitudes en las respuestas, a saber:

En cuanto lo relativo a lo buscado con la enseñanza del Derecho Penal Parte General o, si se quiere, en lo que hace a la configuración teleológica de la enseñanza del Derecho Penal, se tiene lo siguiente:

De manera rotunda, 88.89% de los profesores que imparten Derecho Penal Parte General aseveran que se fomenta, lo cual equivale a instigar, a la crítica política y social, eso significa que, no obstante la Universidad de Medellín sea un ente de Derecho Privado, es decir, una Universidad Privada, los profesores no son neutros, su enseñanza es políticamente comprometida y con ello se está diciendo, para evitar equívocos, que los profesores al momento de impartir sus asignaturas trascienden los simples conceptos técnicos asumiendo una postura sobre la sociedad y cómo debe ser configurada la misma; en pocas palabras, la enseñanza de los profesores es una actividad eminentemente política en sentido clásico de la locución, esto es, como actitud crítica y propositiva frente a la sociedad y el gobierno y la cual se deriva de sentirse vinculado a esa sociedad (Medina, 2011) como sujeto político.

Y lo anterior es producto no de otra cosa sino la de concebir la enseñanza del Derecho Penal General, no solo como una actividad técnica -dogmática- sino política, y por lo tanto, carente de neutralidad, como lo es, también, tanto el Poder como su ejercicio.

Si se pasa a los estudiantes y la percepción que ellos tienen de la enseñanza del Derecho Penal General, se observa que el 76.02% -resultado de sumar: 39.80% constantemente y 36.22% en varias ocasiones- perciben ese fomento, esa inducción a la crítica, el asumir una postura -crítica- frente a la comunidad y a la manera de actuar tanto ésta como sus miembros, como ya se dijera, si bien ese porcentaje no es tan contundente como el de los profesores, ello no es óbice para no afirmar que los profesores, efectivamente, fomentan la actividad política en clase.

Ahora, en cuanto hace a la enseñanza crítica de los contenidos del Derecho Penal y no simplemente legalista -repetición acrítica de los conceptos de Derecho Penal-, hay un conceso entre los profesores, con un 66.7%, y alumnos con un 64.29%, en concebir que la enseñanza del Derecho Penal General no se debe quedar en una simple repetición de conceptos del Derecho Penal -nociones técnicas-; una enseñanza que busque ser liberadora, que busque moldear sujetos transformadores de su entorno, no puede conducir a que los estudiantes se limiten a recibir conceptos técnicos y a repetirlos, debe conducir a que los estudiantes sean críticos de lo que dicen los textos, la ley y lo que muestra la realidad configurada por la ideología neo y pos liberal.

De lo anterior, se puede inferir como una enseñanza crítica debe impactar los contenidos del saber específicos; no es coherente, ni propio de una pedagogía crítica el asumir una actitud política al enseñarse, pero seguir asumiendo posturas no cuestionadoras con relación a la ley, seguir brindado culto a la ley penal.

En lo relacionado a considerar la opinión del estudiante en la enseñanza de Derecho Penal General, la encuesta entre los profesores y alumnos muestra como ya fuera expresado, una diferencia como quiera que aquellos, en un 66.67% aseveran que constantemente tiene en cuenta la opinión de los estudiantes, mientras estos, en un 45.92%, indican que se les tiene en cuenta; por lo tanto, hay un margen de diferencia igual al 20.75, el cual no es cubierto por el margen de error.

La existencia de esa diferencia puede interpretarse así: es posible que, como lo afirman los profesores, de manera constante se tenga en cuenta la opinión del estudiante en la enseñanza, lo cual tiene una alta probabilidad dado el porcentaje representativo de alumnos que lo corroboraron: 45.92%, pero cabe también la opción, en menor medida amén a las cifras, que

poco se tenga en cuenta esa opinión o que por lo menos existan profesores que no la tienen en cuenta.

Y esta última interpretación podría repercutir en la forma en que el profesor concibe al estudiante, esto es y siguiendo apegados a la última interpretación propuesta, que el Profesor no ve en el estudiante un sujeto igual por lo que debe asumir posturas paternalistas y autoritarias consistentes en transferirle un conocimiento del cual carece, el estudiante es quien no sabe y el profesor tiene el conocimiento -postura autoritaria- por lo que su tarea es transmitirle ese conocimiento -postura paternalista-.

Pero, lo anterior se ve infirmado porque el profesor brinda una enseñanza crítica, lo que es percibido así por el estudiante, y sólo se hace eso cuando se está frente a iguales y no frente a quien se considera “inferior”; con relación a este último se asumen posturas paternalistas y autoritarias.

En conclusión, la importancia del apartado en análisis reside en brindar, por un lado, unos hechos, unas prácticas o *situaciones pedagógicas* (Freire) referidas a la enseñanza del Derecho Penal, que mediante su interpretación configuran un significado pedagógico de esa enseñanza, y por otro lado, en el porcentaje en que se presentan esas situaciones pedagógicas, lo que hace sobresalir unos hechos sobre otros permitiéndose privilegiar la configuración de una significación pedagógica de la enseñanza sobre otras posibles configuraciones.

Con otras palabras, la importancia pedagógica del presente apartado se halla en que los hechos o prácticas de enseñanza empleadas por los profesores de Derecho Penal Parte General de la Facultad de Medellín permiten corroborar, en gran medida, que ellos, en tanto que maestros, construyen un significado pedagógico político de la enseñanza para generar en el estudiantado no sólo una conciencia técnica, la de abogados, sino una conciencia política que le permita, de un

lado, ir construyéndose y comprendiéndose como sujeto político, y del otro lado, asumir una postura sobre la realidad planteada por el discurso neoliberal y propender por un cambio o, para decirse de una manera más breve, la enseñanza político-crítica de las cátedras que componen al Derecho Penal Parte General se hallan explícitamente orientadas a “*la afirmación del estudiante y su autotransformación*” (McLaren, 2005, p. 265).

2.2 Las relativas al significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal con base en el trabajo de campo

El segundo grupo de conclusiones miran al significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal Parte General que se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, al cual se halla, como fuera ya expresado, construido y corroborado mediante las prácticas de aula por parte de los profesores de las asignaturas que integran el Derecho al cual se viene haciendo mención.

Las conclusiones propias de este segundo grupo están dirigidas a responder los siguientes cuestionamientos: (i) ¿Qué significado pedagógico asume la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad y Universidad mencionada en precedencia?; (ii) ¿Cuáles son las consecuencias pedagógicas de asumir, la enseñanza del saber jurídico-penal, ese significado pedagógico?; (iii) ¿Cuáles son los riesgos que se ciernen sobre ese significado pedagógico? y (iv) ¿Qué estrategias emplear para afrontar esos riesgos?

En cuanto respecta a la primera pregunta, esto es, ¿qué significado pedagógico asume la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad y Universidad mencionadas en el reglón precedente?, se tiene que:

Una enseñanza del Derecho Penal General como práctica política, ello es, como una acción humana configurada conforme a consecuencias: el generar -fomentar, incitar, inducir, instigar- posturas críticas en el estudiantado con relación a la realidad social que se vive fuera del aula de clase, aunada a una crítica de los conceptos del Derecho Penal General y de la ley penal, va dejando traslucir una enseñanza configurada conforme a un modelo pedagógico crítico. Una enseñanza del Derecho Penal General de denuncia, de una realidad que amerita cambios sociales, habrá de culminar en una enseñanza configurada, en su significación pedagógica, conforme a las pautas provenientes de la(s) corriente(s) crítica(s).

Ahora, esa denuncia, como expresión de una educación política asumida por los maestros de Derecho Penal General de la facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, no debe suponer el asumir actitudes partidistas o de proselitistas al interior del aula de clase como quiera que ello excede la finalidad de la enseñanza en el aula, a la cual le es necesario y suficiente una actitud y aptitud política, tanto del profesor como del estudiante.

Se insiste, la actitud política y el ejercicio político de la docencia no deben ser confundidas con el compromiso partidista o proselitista, este último es propio de las plazas y calles no de las aulas de clase: la enseñanza del Derecho Penal Parte General que se imparte en la Universidad de Medellín, no está ni debe estar afiliada a un determinado partido, movimiento o tendencia política porque ello es ideologizar la enseñanza del Derecho Penal General; la enseñanza del Derecho Penal General, o de cualquier otra cátedra en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín, es política porque el profesor en su enseñanza no se queda en los conceptos

técnicos, en brindar una información técnica, sino que además asume de manera expresa una posición frente a la realidad que se halla fuera del aula de clase y procura generar esa consciencia en los estudiantes para que ellos, como sujetos autónomos y responsables, adopten la postura que consideren correcta.

No puede mostrar peor autoritarismo e hipertrofia de lo que es la enseñanza, el profesor, que al interior del aula de clase, busque adoctrinar a los alumnos, les está negando su carácter de sujetos autónomos y responsables con capacidad creadora, se halla negando el derecho que tienen los estudiantes a pensar diferente, está limitando:

...la independencia espiritual del otro [educando], que no busca convencer sino más bien impulsar [instigar] a la aventura. Una aventura con opciones de acción, una autonomía que conforme el espacio de crecimiento enriqueciendo a los otros desde uno mismo; pero también donde se acompañemos a los otros desde su propia capacidad creativa. (Zemelman, 2012, p. 180)

El verdadero maestro de Derecho Penal Parte General es aquel que busca, mediante el desvelamiento de las nociones técnicas, darles elementos a los estudiantes para que estos, respetando unos lineamientos básicos, configuren la comprensión del objeto -Derecho Penal, Parte General- que les comunica; el maestro debe ser un medio para que los estudiantes construyan “*su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado*” (Freire, 2014, p. 54)

En fin, el significado pedagógico del acto de enseñanza Derecho Penal General que se construye en la Universidad de Medellín debe ser, y es, eminentemente político y crítico,

alejando de cualquier activismo partidista; en donde, mirando como igual al educando, abogado crítico en formación, se le haga consciente de la realidad que le rodea y del posible cambio de la misma mediante la incorporación de datos desveladores de los conceptos que suelen ser llamados, por los estudiosos del Derecho Penal General, mayoritarios o doctrina dominante.

En lo que atañe al segundo interrogante, es decir, ¿cuáles son las consecuencias pedagógicas de asumir, la enseñanza del saber jurídico-penal, ese significado pedagógico?, se puede acotar lo siguiente:

El asumir una enseñanza cuyo significado pedagógico sea el de una educación que asuma una postura crítica frente a los acontecimientos que suceden al interior de la comunidad y frente a quienes ejercen el poder en la comunidad, implica que el maestro se considere en pie de igualdad con el estudiante, que cualquier diferencia con éste es un simple accidente de tiempo, pero nunca de sustancia, ambos son sujetos autónomos, pensantes que se deben mutuo respeto y dada esas calidades, se repite de sujetos autónomos, es por lo que pueden y deben entrar en una relación de diálogo y construir una relación pedagógica de igualdad que permitan pensar de manera auténtica, culminando en la producción y reproducción de actitudes democráticas.

En lo que se refiere al tercer cuestionamiento, huelga decir, ¿cuáles son los riesgos que se ciernen sobre ese significado pedagógico?, se puede concluir que:

Una educación, una enseñanza que asuma un sentido (significado) pedagógico que busque generar en los educados y educadores una consciencia de denuncia y crítica de *factores alienantes y deshumanizantes en la cultura* (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 6), por lo que ella se convierte en una enseñanza liberadora, debe afrontar constantes tensiones con otras construcciones de significados pedagógicos de la enseñanza que al buscar mostrarse como asépticos, si eso fuera posible, están escondiendo, consciente o inconscientemente, su

funcionalidad para con el Poder, su intencionalidad: educar buscando la adaptación, no estratégica sino pasiva, de los sujetos al ejercicio del Poder.

Así mismo sobre esa enseñanza que asumió un significado pedagógico político y por lo tanto crítico, ciernen riesgos provenientes: (i) de la fuente misma del saber penal imperante en Colombia, esto es, la dogmática penal de cuño alemán, la cual al ser llevada de manera acrítica al salón de clase puede culminar en un neocolonialismo jurídico-penal, o (ii) de la función latente del Derecho Penal: ser un instrumento para el control social en orden a hacer permanente el estado actual de las cosas, el *statu quo*.

En cuanto hace a la cuarta y última pregunta, ello es, ¿qué estrategias emplear para afrontar esos riesgos?, se puede anotar que:

Una enseñanza del Derecho Penal General que ha asumido un significado pedagógico crítico debe elaborar estrategias para afrontar los riesgos que ya fueron explicitados.

Es así como, frente al riesgo que surge de reproducir acríticamente la dogmática penal alemana en las aulas de clase colombianas, en las aulas de clase del programa de Derecho de la Universidad de Medellín se ha comenzado a proponer la configuración de una dogmática penal de raíces colombianas, por lo cual se hace necesario volver al estudio de la historia del Derecho Penal patrio, para evidenciar que lo que parecía un gran avance de origen extranjero (alemán) ya venía siendo proclamado por la doctrina penal colombiana, es decir, es menester desvelar y hacer protagonistas las “*epistemologías del sur*”, colombianas para el presente caso, lo cual solo puede hacerse con una enseñanza que se inspire en las corrientes críticas suramericanas.

Y frente al riesgo proveniente de la función latente del Derecho Penal, en tanto que normativa penal, la cual se halla legitimada por un discurso -saber- penal que viene, como ya fuera expresado, de otras latitudes -Alemania-, la enseñanza crítica del Derecho Penal General en

la Universidad de Medellín debe, por un lado, desvelar esa función, hacerla explícita para luego, se reitera, plantear y desarrollar una saber del Derecho Penal que propendan por el mínimo de intervención del Estado, por medio de la pena, en la vida de los ciudadanos.

Para concluir, se podría decir que si la educación y en ella la enseñanza es, como lo señala(n) la(s) corriente(s) socio-crítica(s) o pedagogía(s) crítica(s), un medio de producción y reproducción de condiciones sociales y culturales desiguales porque no entonces asumir, en la enseñanza del Derecho Penal General en la Universidad de Medellín, una postura crítica que desvele la función latente de control propia de la ley penal, la que se halla legitimada por las posturas dominantes en el saber jurídico penal, brindándosele al estudiante, por parte del maestro, elementos que le permitan adoptar una consciencia política y con lo cual se está, por lo menos, produciendo y reproduciendo situaciones de fortalecimiento (del) “*discurso democrático*”, de los derechos de las personas en la educación” (Appel, 1997, p. 195).

No puede ni debe concluirse si dejar formuladas algunas preguntas que surgen de este ítem: ¿será que la enseñanza crítica y política del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín es continuada en posgrado -especialización y maestría en Derecho Penal-?; ¿será que la enseñanza crítica y política del Derecho Penal General construida en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín es similar o diferente a la que se construye en otras universidades de la ciudad y del país?; ¿será que la enseñanza crítica y política del Derecho Penal General a la que se viene aludiendo guarda alguna similitud con la que se imparte en las universidades de Sur América e incluso de Europa?; ¿cómo es la percepción que tienen los estudiantes, de las cátedras de Derecho Penal General de otras universidades, sobre la forma como se les enseña el saber jurídico-penal?. En fin, no son pocas las inquietudes que saltan una vez se ha concluido este escrito pero como las respuestas a estos interrogantes

exceden el objeto delimitado en la pregunta de investigación, ellas no pueden ser resultados en estos regiones, dejándose esa labor para otras investigaciones.

No está de menos, sino de más el repetir, para cerrar este escrito, los siguientes párrafos:

Solo construyendo una enseñanza política del Derecho Penal General, en donde la única diferencia entre el profesor y el alumno sea accidental (tiempo) y sustancial, se facilitará un diálogo que culmine en una educación democrática y libertaria (emancipadora), alejada de aquellas ideologías que culminan por instrumentalizar al sujeto.

Es esta enseñanza la que debe ser asegurada por cada maestro, no solo de las cátedras de Derecho Penal General, sino de todas y cada una de las asignaturas que se imparten en la Universidad de Medellín. Sólo quien hace se reconoce así mismo como maestro que, al verse en los ojos de sus alumnos, les procura elementos para que ellos culminen en construirse como sujetos políticos.

ANEXO FINAL A SOLICITUD DEL JURADO DE TESIS
ACLARACION SOBRE LA METODOLOGÍA –INSTRUMENTO- EMPLEADA Y
CONCLUSIONES DE LA MISMA

Como ya fuera anotado al inicio de los ítems 2.2 y 2.3, ubicados en el capítulo II del presente escrito, el trabajo campo consistió, entre otras cosas, en unas encuestas, durante el año 2016, tanto a los Profesores que regentan las asignaturas que componen el Derecho Penal General como a los estudiantes que para ese año cursan esas cátedras; el universo de los profesores (población total) asciende a 10, de los cuales 9 constituyen los casos muestra mientras el universo de los estudiantes (población total) asciende a 510, de los cuales 192 constituyen los casos muestra.

Tomando las cifras enunciadas en precedencia y buscando el margen de confiabilidad que emergen de ellas, se establece, por un lado, que el margen de error máximo de la encuesta a los profesores es del 10.9%²⁵ y con un grado de confiabilidad del 95%, porcentaje que permite que se puedan extraer conclusiones adecuadas y, por el otro lado, que el margen de error máximo de la encuesta a los estudiantes es del 5,5%²⁶ y con un grado de confiabilidad del 95%, indicador este que permite deducir conclusiones correctas.

Lo anterior se trae para establecer que el uno de los instrumentos empleados para la recolección de datos fue la encuesta aunada a la investigación bibliográfica, tanto aquella como

²⁵ El margen de error se obtuvo mediante el aplicativo online contenido en la siguiente dirección: <http://www.gruporadar.com.uy/01/?p=567>.

²⁶ El margen de error se obtuvo mediante el aplicativo online contenido en la siguiente dirección: <http://www.gruporadar.com.uy/01/?p=567>.

ésta brindan elementos que fueron interpretados mediante la hermenéutica del obrar humano, la cual fue explicada tanto al comenzar el presente trabajo como en el capítulo III, ítem 2.1.

En orden a buscar objetividad y validez en los datos que la encuesta habría de arrojar se acudió “*google encuestas*”, las cuales fueron enviadas a los correos personales de los estudiantes e institucionales de los profesores, los correos fueron signados por quien escribe omitiéndose, deliberadamente, su puesto al interior de la Unidad de Organización Curricular Derecho Penal – Coordinador de la misma-, se reitera, para evitar en lo posible que quienes respondieran dichas encuestas falsearán sus respuestas; la objetividad, que por ética del investigador debe orientar la investigación, la cual fue perseguida en este trabajo no es posible garantizarse en su totalidad, lo que debe percutir en la confiabilidad de los datos obtenidos y en consecuencia en las conclusiones; esto es, si bien no es posible negar que los datos carezcan de cualquier confiabilidad tampoco es posible negar que ésta, la confiabilidad, se halla lejos de haber sido falseada por el puesto que ocupa quien escribe estas líneas.

Lo anterior, debe aceptarse, que si bien reduce la confiabilidad de los datos interpretados y por lo tanto de sus conclusiones no hace que tanto aquellos como éstas carezcan de la mínima validez requerida para un trabajo de investigación; lo escrito hasta el momento conduce a abrir una nueva puerta de investigación, para futuros trabajos, en el sentido de buscar, acudiendo a terceros ajenos a la investigación, maneras de corroborar o infirmar los datos y conclusiones a las que se llegó en este trabajo en la enseñanza del Derecho Penal, Parte General, tanto de pregrado como de posgrado.

BIBLIOGRAFÍA

1. Referencias

- Aguirre Batzan, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Alfaomega Marcombo.
- Althusser, L. (s.f.). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. S.c.: s.ed.
- Apple, M. W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, (2), 29-39. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1382>.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis.
- Atienza, M. (2000). *Introducción al Derecho*. (2ª ed.) Barcelona: Barcanova.
- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2005). Pedagogía de la modernidad y discursos posmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, (336), 219-248. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_13.pdf.
- Bajo Fernández, M. (2012). El Derecho Penal: Concepto y Función. En: Lascurín Sánchez, J. A. (Coord.) *et. al. Introducción al Derecho Penal*. (37-57) Navarra: Aranzadi, Civitas, Thomson Reuters.
- Bautista C., N. (2011) *Proceso de la Investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno.

- Bayuelo Schoonewolff, P. A. (2015). La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. *Justicia*, (27), 167-184. 2015. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/justicia/article/view/329/326>.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernal Camacho, G. (2009). Hacia un modelo de enseñanza éxito: Dogmatización fallida del Derecho. *Revista Principia Iuris*, 12 (12), 49-57. Recuperado de: <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/392/532>.
- Berstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Roure.
- Berstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá: Producciones y divulgaciones culturales y científicas “El Criot”.
- Bocanegra Acosta, H. (2012). La enseñanza del derecho y la formación de los abogados. *Revista republicana*, (12), 323-347. Recuperado de: <http://revista.urepublicana.edu.co/wp-content/uploads/2012/07/La-ense%C3%B1anza-del-derecho-y-la-formacion-de-los-abogados.pdf>.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bustos Ramírez, J. (1982). *Bases críticas de un nuevo Derecho Penal*. Bogotá: Temis.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19 (1), 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061/4209>.

- Camdepadrós, R. y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 56-73. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_campdepadros_pulido.pdf.
- Carrera Santafé, P. y Luque Guerrero, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: Viejo Topo.
- Carrizo, G. (2012). Discurso, neoliberalismo y educación: la precarización laboral de los docentes: revisando los '90. *Intersticios. Revista sociológica de Pensamiento Crítico*, 6 (1), 193-202. Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/view/9554/6801>.
- Castaño Z., R. A. (2002). Colombia y el modelo neoliberal. *Agora. Trujillo. Revista del Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y social*, año 5 (10), 59-76. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17535/2/ricardo_castano.pdf.
- Corredor Hernández, M. A., López Quiñones, G. D., Muñoz, N. A., Pulido, O. L., Rincón, F. J. y Velandía, L. M. (2012). *Pedagogía crítica en la educación superior: Una aproximación desde la didáctica*. (Tesis Especialización). Bogotá: Universidad de San Buenaventura. pp. 1-141. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69240.pdf>.
- De los Ríos, P. (1998). Los movimientos sociales de los años sesenta en Estados Unidos: un legado contradictorio. *Sociológica*, 13 (38), 13-30. Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/539>.

- Dias Sobrinho, J., F. y de Brito, M. R. (2008). La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação*, 13 (2), 487-507. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Altaya.
- Escalante Barreto, E. (2016). *Valoración pedagógica de la enseñanza del Derecho penal general. Una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Facultad de Derecho y ciencias políticas y sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico -Sociales Gerardo Molina -UNIJUS-.
- Espinosa B., Y. A. (2006). Educación jurídica a finales del siglo XX: La educación tradicional del Derecho como responsable de las limitaciones de sus profesionales en la transformación social en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana –Rhec-*, 9, 163-184. Recuperado de: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1079>.
- Ferreira, C. A. (2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educ. Pesqui.*, 41 (1), 153-169. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0153.pdf>.
- Flecha García, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 67-76. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117945>.
- Foucault, M. (1979). *La microfísica del Poder*. (2ª ed.); Madrid: La Piqueta.
- Freddyur Tovar, L. (2007). El derecho y su enseñabilidad. Sobre la necesidad de una reflexión académico-jurídica. *Criterio Jurídico Santiago de Cali*, 7 (1), 33-58. Recuperado de: <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/271>.

- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid/Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de educación y Ciencia/Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. (45ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedman, M. y Friedman, R. (1983). *Libertad de elegir*. Barcelona: Orbis, Biblioteca de Economía.
- Fullant Genis, O. (1987). Filosofía de la educación: Concepto y límites. *Educar*, 11, 5-15.
Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/view/v11-fullat-3>.
- Gadotti, M. (2014). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (Organizador). (1996). *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire. Recuperado en: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf.
- Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: EAFIT.
- García Maynez, E. (1989). *Introducción al estudio del Derecho*. (32ª ed.). México/Buenos Aires: Porrúa.
- García V., M. (ed.) (2010). *Los abogados en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

- Gargarella, R. (2014). Presentación: volver a Duncan Kennedy. En Kennedy, D. *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*. (9-12). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ginés Mira, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, (35), 13-17. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie35.htm>.
- Giroux, H. A. (1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza. *Cuadernos de pedagogía*, (265), 42-52. Recuperado en: http://www.uhu.es/ramon.correa/docs_jornadas/did_general/documentos/docs/Una%20vida%20de%20lucha.pdf.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>.
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 15-27. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1381>.
- Gómez Agudelo, G. A. (2008). La pedagogía tradicional en las facultades de Derecho en Colombia. *Via Iuris*. (5), 105-109. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2739/273921000006.pdf>.
- Gómez del Castillo, M. T. (2008). Paulo Freire: Un educador para el siglo XXI. *Escuela Abierta*, (11), 191-201. Recuperado en: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea11%20pdf/freire%20191-201.pdf.

- Gómez Duarte, L. y Peñalosa Jiménez, G. (2014). Didáctica y comunicación: Aportes de Habermas a la educación. *Praxis y Saber*, 5 (9), 13-29. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/2991/2722.
- Gómez Francisco, T. (2014). Paradigmas emergentes y crisis en la educación del Derecho: algo más que didácticas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1, (1), 58-71. doi:10.5354/0719-5885.2014.35963. Recuperado de: <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/35963/37793>.
- Gonçalves M., E. (2010). Histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educação y Pedagogía*, 22 (57), 93-109. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>
- González Rus, J. J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* (en línea), (05), 1-21. 2003. Recuperado de: <http://criminet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf>.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como "ideología"*. (4ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Trotta.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Hernández, C. A. (1996). Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural. *Nómadas*, (5), Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998005.pdf>.

Kennedy, D. (2007). Politizar el aula. *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*. (10), 85-94. Recuperado de:

http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/academia-10.pdf.

Kennedy, D. (2014). *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XX.

Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolución para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.). *Pedagogía crítica – De qué hablamos, dónde estamos*. (25-69). Barcelona: Gráo.

Larrauri, E. (1991). *La herencia de la criminología crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Latorre, Á. (1991). *Introducción al derecho*. (8ª ed.). Barcelona: Ariel.

Martín, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica. *El Equilibrista*, año 1, 1-10. Recuperado en:

<https://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1yved=0ahUKEwjor63TzafTAhWE7iYKHfkXAwgQFggpMAAyurl=http%3A%2F%2Fp3.usal.edu.ar%2Findex.php%2Flequilibrista%2Farticle%2Fdownload%2F1353%2F1702yusg=AFQjCNEMyAs4PVIsAxp5S4RVnIIqzqd0gAybvm=bv.152479541,d.eWEycad=rja>

Martínez Escárcega, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Chihuahua: Doble Hélice/Instituto Latinoamericano de Pedagogía crítica.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica*. (4ª ed.). México: Siglo XXI.

Medina Muñoz, I. (2011). Significados de la política en la Grecia clásica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (52), 13-37. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/pdf/279/27918415003.pdf>.

- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mir Puig, S. (2007). *Derecho Penal. Parte General*. (7ª ed.). Barcelona: Reppertor.
- Molina Arboleda, F. H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q. Educación, Comunicación y Tecnología*, 5 (10), 1-11. Recuperado de: <http://revistaq.upb.edu.co/articulos/ver/340>.
- Ocampo Castillo, J. J. (2012). Estudio documental sobre la enseñanza del derecho. *Memorias*, 10 (18), 148-158. Recuperado de: <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/me/article/view/62/63>.
- Ordoñez Peñalongo, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, 26 (2), 185-196. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44026218.pdf>
- Ornelas Delgado, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En: Gentili, P., Frigotto, G., Leher, R. y Stubrin, F. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. (83-119). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Padilla Canilla, E. (2014). Neoliberalismo y educación. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 337-370. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/15072/14386>.
- Palao Taboada, C. (2002). La enseñanza del Derecho en la Universidad: Presente y Futuro. *Anuario de la Facultad de Derecho AFDUAM*, (6), 127-140. Recuperado de: http://www.uam.es/otros/afduam/pdf/6/6900232-127_140.pdf.
- Pardo Pérez, J. C. y García Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio*, (20-21), 39-85. Recuperado de: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/134/118>.
- Pérez Lledó, J. A. (2006). *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*. Perú/Bogotá: Palestra/Temis.

Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.

Proyecto Educativo del programa de Derecho (2016). Puede ser consultado en:

http://webapps.udem.edu.co/comunicaciones/PEP_DERECHO.pdf

Quecedo, R y Castaño, C (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa

Revista de Psicodidáctica, (14), 5-39. Recuperado en:

<http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. y

Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad*. (47-84). Lima, Perú:

UNMSM.

Recuperado

en:

http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf.

Ríos Corbacho, J. M. (2012). Sobre la metodología y Herramientas en la enseñanza del moderno

Derecho Penal. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (6), 55-

80. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/rejie/06/jmrc.pdf>.

Rivero Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la

globalización. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV (142), 149-166. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a10.pdf>.

Rodríguez Ferrández, S. y Fernández Castejón, E. B. (2016). El modelo de la enseñanza-

aprendizaje del Derecho Penal. *Revista de educación y Derecho. Education and Law*

Review,

(13),

1-22.

Recuperado

de:

<http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/15503/18658>.

Romeo Casabona, C. M., Sola Reche, E. y Boldova Pasamar, M. Á. (Coords.). (2013). *Derecho*

Penal. Parte General. Introducción. Teoría jurídica del delito. Granada: Comares.

- Sandoval Casilimas, C. (2000). Investigación Cualitativa. *Revista electrónica La sociología en sus escenarios*, (4), 1-313. Recuperado en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1567/1223>.
- Sarmiento Erazo, J. P. (2014). La educación jurídica colombiana y la globalización: entre los estudios de “caja negra”, el formalismo jurídico y la nueva hegemonía. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 12 (24), 59-82. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/8540/6864>.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (6ª ed.). México: Pearson educación.
- Sepúlveda López, M. y García Vanegas, D. (2004). Modelos pedagógicos en la enseñanza del derecho. *Alé-Kumá*, 1 (22), 73-89.
- Silva García, G. (2006). Prospectiva sobre la educación jurídica. En Pérez Perdomo, R. y Rodríguez Torres, J. *La formación jurídica en América Latina*. (pp. 29-100). Bogotá: Externado de Colombia.
- Silva Sánchez, J. M. (1992). *Aproximaciones al Derecho Penal Contemporáneo*. Barcelona: José María Bosch.
- Soriano, R (1986). *Compendio de Teoría General del Derecho*. Barcelona: Ariel.
- Sousa Santos, B de (2010). *Descolonizar el saber y reinventar el poder*. Montevideo: Trilce-Extensión Universitaria, Universidad de la República.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En: Merlino, A. (Coord.), Arroyo Menéndez, M., Baer, A., Beltramino, F., Cisneros

Puebla, C. A., Kornblit, A. L., Martínez, A., Merlino, A., Parisi, A., Sautu, R., Schnettler, B., Veardi, M. y Vieytes, R. *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones.* (pp. 41-84). Buenos Aires: Cengage Learning.

Witker Velásquez, J.A. (1995). Docencia crítica y formación jurídica. *Revista de la Facultad de Derecho México*, (19), 265-275. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/247/11.pdf>.

Zaffaroni, E. R. (1999-2000). La Globalización y las actuales orientaciones de la política criminal. *Direito e Cidadania*, año 3 (8), 71-96.

Zaffaroni, E. R., Alagia, A. y Slokar, A. (2002). *Derecho Penal. Parte General.* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediar.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar.* México: Siglo XXI, Universidad de ciencias y artes de Chiapa.

2. Textos de apoyo (Bibliografía)

2.1 Libros

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2014). *La historia de la pedagogía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bautista C., N. P. (2011). *El proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones.* Bogotá: Manual Moderno.

Berstein, B. (1993). *Estructura del discurso pedagógico. Volumen IV: Clases, códigos y control.* Madrid: Paideia/Morata.

- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Paideia/Morata.
- Bertel Oviedo, A. M. (2014). *Pedagogía del Derecho*. Bogotá: Ibáñez.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez S., P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. (3ª ed.). Bogotá: Norma/Uniandes.
- Capella, J. R. (1998). *El aprendizaje del aprendizaje*. Una introducción al estudio del derecho. (2ª ed.). Madrid: Trotta.
- Enguita, M. F. (editor) y Sánchez, J.M. (colaborador) (2001). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata S. L.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: EAFIT.
- Galeano M., M. E. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa*. El giro en la mirada. Medellín: La carreta.
- Giroux, H. A. (1997). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. España: Paidós.
- Habermas, J. (2002). *Ciencia y técnica como "ideología"* (4ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Martínez Posada, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Unisalle.
- Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad de Colombia.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tailos, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona: Paidós.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Weber, M. (2004). *El político y el científico*. México: Coyoacán.

2.2 Cibergrafía

2.2.1 Libros y capítulos de libros

2.2.1.1 Libros

MacKenzie N., Eraut, M. y Hywel C. J. (1974). *La enseñanza y el aprendizaje Introducción a*

nuevos métodos y recursos en la educación superior I. Nuevas perspectivas. México:

Secretaría de Educación Pública SEP/SETENTAS. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133009SO.pdf>.

Mejía J., M. R., (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Tomo II. *Entre el pensamiento*

único y la nueva crítica. Lima: Universida de Ciencias Humanas, Fondo editorial.

Recuperado de: [http://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/uch/38/mejia-marco-raul-](http://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/uch/38/mejia-marco-raul-educacion%28es%29-en-la%28s%29-globalizacion%28es%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[educacion%28es%29-en-la%28s%29-](http://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/uch/38/mejia-marco-raul-educacion%28es%29-en-la%28s%29-globalizacion%28es%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[globalizacion%28es%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/uch/38/mejia-marco-raul-educacion%28es%29-en-la%28s%29-globalizacion%28es%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

2.2.1.2 Capítulo de libro

Iglesias, M. (2011). Silencio, se inicia la sesión: una experiencia innovadora en las aulas de derecho. (755-757). En Paz Bermúdez, M. y Guillén-Riquelme, A. (Comp.) *VIII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de Capítulos*. Madrid: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~aepc/VIIIFORO/LibrocapitulosVIIIfecies.pdf>.

2.2.2 Tesis de Grado

Figuerola Camacho, T. (2011). *La Enseñanza del Derecho: más allá del formalismo*. (Tesis inédita de maestría). Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/8665/1/06698343.2011.pdf>.

2.2.3 Literatura Gris

Borja, M. La pedagogía crítica y la contextualización de la enseñanza. *Eureka*. Instituto de estudios superiores en educación. Recuperado de: https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/4/articulos/monica_borja.html

Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Texto presentado en el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la

Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>

2.2.4 Artículos

Ángel P., D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, (4), 9-37. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>.

Apple, W. M. (1994). Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación. *Revista de Educación*, (305), 157-177. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre305/re3050600493.pdf?documentId=0901e72b81271005>.

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Urbe, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL9.pdf>.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, (23), 204-216. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>.

Castillo, E. (2003). Lo científico de la investigación cualitativa: viejos dilemas, nuevas posturas. *Nómadas*, (18), 46-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117890006>.

Coloma Correa, R. (2005). El ocaso del profesor Binns: Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile. *Ius et Praxis*, 11(1), 133-172. DOI: 10.4067/S0718-

00122005000100006. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122005000100006.

Crivos, M., Teves, L. y Belén Noceti, M. (2004). Aproximaciones etnográficas al estudio del caso penal real. En: Domenech, E. *Casos penales. Construcción y aprendizaje*. (pp. 151-167). Buenos Aires: La ley. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/270590709_Aproximaciones_etnograficas_al_estudio_del_caso_penal_real.

Del Canto, E. y Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, III (141), 25-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>.

Espinosa Torres, M. (2006). La interdisciplinariedad en la enseñanza del derecho y en el Derecho Penal. *Letras jurídicas: revista de los investigadores del Instituto de Investigaciones Jurídicas U. V.*, (13), 165-185. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/406219>.

Espinoza Silva, F. (2009). Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho (Methods and strategies for law teaching and learning). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 4(1), 31-74. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%2031-74.pdf).

Leguizamón Acosta, W. (2005). Enseñanza del Derecho y formación de abogados en la nueva granada: 1774-1842. *Revista Historia de la Educación Colombiana –Rhec-*, 8, 135-154. Recuperado de: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1091/1326>.

- González Galván, J. J. (2012). El constructivismo pedagógico aplicado al Derecho: Hacia una forma dinámica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (133), 119-139. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v45n133/v45n133a4.pdf>.
- Gonzales Mantilla, G. (2010). La enseñanza del Derecho como política pública. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, (65), 285-305. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/3155>.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 83-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>.
- Kennedy, D. (2004). La educación legal como preparación para la jerarquía. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, (3), 117-147. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/03/la-educacion-legal-como-preparacion-para-la-jerarquia.pdf.
- Lázaro Castro de Lima, A. (2015). Propuestas de métodos de enseñanza de disciplinas que integran el eje de formación fundamental de acuerdo a las directrices curriculares de los programas de derecho en Brasil. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2(1), 83-102. Recuperado de: <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/36705/38282>.
- Linaza Iglesias, J. L. (2002). Cambios en la concepción de la educación. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (6), 105-114. Recuperado de: https://www.uam.es/otros/afduam/pdf/6/6900232-105_114.pdf.
- Moya Otero, J. (2003). Una ciencia crítica de la educación ¿pluralismo metodológico y/o pluralismo epistemológico? *Ágora digital*, (6), 1-26. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3519/b15761782.pdf?sequence=1>.

- Mullerat, R. (2002). El futuro de la abogacía y la formación del abogado. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (6), 283-306. Recuperado de: https://www.uam.es/otros/afduam/pdf/6/6900232-283_312.pdf.
- Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, (31), 26-33. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>.
- Osses B., S., Sánchez T., I. y Ibáñez M., F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*. [online]. 32 (1), 119-133. Recuperado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0718-07052006000100007ylnq=esynrm=iso.
- Paixao Araujo, I. (2011). El Aula Virtual: estrategia didáctica en la enseñanza del Derecho Penal General. *Universidad Militar Nueva Granada*, 1-14. Recuperado de: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/3233/2/PaixaoAraujoIvan2011.pdf>.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>.
- Pinzón Franco, B. A. (2010). La educación jurídica como práctica de construcción social. *Revista logos ciencia y tecnología*, 1 (2), 65-83. Recuperado de: <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rict/article/view/50/32>.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>.

- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702008000200009yscript=sci_arttext.
- Salgado L., A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluaciones del rigor científico y retos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1729-48272007000100009.
- Scheechler Corona, C. (2012). *Uso de clase como recurso didáctico y formación por competencias en Derecho Penal*. Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (CPUDD), Artículos y publicaciones. Recuperado de: <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/publicaciones.html>.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales*, 3 (7), 123–146. Recuperado de: http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf.
- Silvia Molina, M. Ch. (2009). Inclusión educativa y pedagogía crítica. *Education in the knowledge society (EKS)*, 10 (3), 31-56. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3943/3967.
- Suárez López, J. M. (2014). La importancia del empleo de las metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho Penal. *Anales de Derecho*, 32, 1-32. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesderecho/article/view/205361>.
- Toharia Cortés, J. J. (2002). Las nuevas realidades sociales y la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (6), 115-125. Recuperado de: <https://www.uam.es/otros/afduam/sumario-6.html>.

- Toledo Lara, G. (2015). Colombia y Venezuela: una aproximación al análisis de sus políticas públicas universitarias entre el 2000 y el 2010. *Estudios sobre educación*, 28, 211-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.15581/004.28.211-232>. Recuperado de: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2737>.
- Tunc, A. (2007). Salir del neolítico: Investigación y enseñanza en las facultades de Derecho. *Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho*. (10), 143-165. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/academia-10.pdf.
- Vargas Prentt, M. (2012). Educación y Derecho Penal. *Justicia*, (21), 18-37. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina40067.pdf>.
- Vásquez, R. (2008). Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, (12), 221-237. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/academia-12.pdf.
- Zabalza, Á. M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 69-81. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, 27, (9), 1-9. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709016>
- Zemelman, H. (2011). Historia y uso crítico del lenguaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, (1), 46-65. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4827/pr.4827.pdf

ANEXOS

1. Formularios de las encuestas

1.1 Encuesta para estudiantes que cursan las asignaturas de derecho penal de la facultad de derecho de la universidad de Medellín

Encuesta para Estudiantes que se hallan cursando las asignaturas de Penal General dentro de la investigación “El significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín en la actualidad: a la luz de la corriente socio-crítica latinoamericana”.

En la presente encuesta se formularan siete (7) preguntas cerradas y concretas sobre el significado de la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Medellín, octubre de 2016

Investigación: El significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín en la actualidad a la luz de la corriente socio-crítica latinoamericana.

José Fernando Botero Bernal, como investigador del trabajo reseñado en precedencia, busca indagar por los significados pedagógicos de la enseñanza del Derecho Penal, para ello, entre otros instrumentos, ha optado por una encuesta a los estudiantes de las asignaturas de Penal General.

Como estudiante de las asignaturas de Penal General, ha sido escogido para responder a una ENCUESTA ANÓNIMA que busca indagar, desde su óptica como estudiante, por los significados de la enseñanza del Derecho Penal en la Facultad de Derecho.

No se busca, con el cuestionario que se le planteará a continuación, cuestionar la actividad de ningún Profesor en particular, sino la de conocer la generalidad del estado y significado de la enseñanza del Derecho Penal General.

Las respuestas que usted brinde serán CONFIDENCIALES por lo que solo se emplearan para los fines de la investigación sin revelar, en momento alguno su nombre.

Usted, al responder el presente cuestionario y enviarlo, brinda su consentimiento y además afirma que ha sido informado de manera completa y clara sobre la presente encuesta y sus fines;

así mismo autoriza al investigador a usar la encuesta para fines propios de la investigación bajo la condición de proteger la identidad del encuestado.

Cualquier información adicional puede comunicarse con el investigador principal en cualquiera de los siguientes correos electrónicos: jfbotero@udem.edu.co o fernandoboterobernal@gmail.com

Encuesta

1. Sexo:

Hombre.

Mujer.

2. Que asignatura de Penal General está cursando:

Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal.

Penal General II: Teoría del Delito.

3. Está viendo por primera vez la asignatura que cursa actualmente:

Sí.

No.

4. La asignatura de Derecho Penal, que se halla cursando, es impartida (dada):

De manera expositiva –exposición oral- (el Profesor acude exclusivamente a la retórica para exponer los contenidos de la materia) sin empleo de medios tecnológicos.

De manera expositiva –exposición oral- con empleo de medios tecnológicos (por ejemplo el *power point*).

Acudiendo al dictado, esto es, se lee un texto de manera moderada para que se tome nota.

Mediante exposiciones de los alumnos sin ayuda tecnológica (acudiendo al tablero o a carteleras como ayuda).

Mediante exposiciones de los alumnos con ayudas tecnológicas.

Acudiendo al seminario alemán o seminario, esto es, el profesor establece el tema de la próxima clase para que se investigue y en clase usted socializa lo investigado bajo la guía del Profesor.

5. Teniendo en cuenta la forma como se le enseña Derecho Penal General, en el curso que usted se halla actualmente, ¿se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos que integran el Derecho Penal General?

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

6. Teniendo en cuenta la forma como se le enseña Derecho Penal General, en el curso que usted se halla actualmente, ¿se fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín?

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

7. Siente usted que en la enseñanza del curso del Derecho Penal General, que se halla cursando actualmente, se cuenta con su opinión:

Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

1.2 Encuesta para profesores de las asignaturas de Derecho Penal de la facultad de derecho de la universidad de Medellín

Encuesta para Profesores de Derecho Penal General dentro de la investigación: “El significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín en la actualidad: a la luz de la corriente socio-crítica latinoamericana”.

Planteamiento de unas preguntas concretas sobre el significado de la enseñanza del Derecho Penal General la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Medellín, octubre de 2016

Investigación: El significado pedagógico de la enseñanza del Derecho Penal General en la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín en la actualidad a la luz de la corriente socio-crítica latinoamericana.

José Fernando Botero Bernal, como investigador del trabajo reseñado en precedencia, busca indagar por los significados pedagógicos de la enseñanza del Derecho Penal, para ello, entre otros instrumentos, ha optado por una encuesta a los estudiantes de las asignaturas de Penal General.

Como Profesor de las asignaturas de Penal General, ha sido escogido para responder a una ENCUESTA ANÓNIMA que busca indagar, desde su óptica como profesor, por los significados de la enseñanza del Derecho Penal en la Facultad de Derecho.

No se busca, con el cuestionario que se le planteará a continuación, cuestionar la actividad de ningún Profesor en particular, sino la de conocer la generalidad del estado y significado de la enseñanza del Derecho Penal General.

Las respuestas que usted brinde serán CONFIDENCIALES por lo que solo se emplearan para los fines de la investigación sin revelar, en momento alguno su nombre.

Usted, al responder el presente cuestionario y enviarlo, brinda su consentimiento y además afirma que ha sido informado de manera completa y clara sobre la presente encuesta y sus fines; así mismo autoriza al investigador a usar la encuesta para fines propios de la investigación bajo la condición de proteger la identidad del encuestado.

Cualquier información adicional puede comunicarse con el investigador principal en cualquiera de los siguientes correos electrónicos: jfbotero@udem.edu.co o fernandoboterobernal@gmail.com

Encuesta

1. Que asignatura de Penal General está impartiendo:

Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal.

Penal General II: Teoría del Delito.

Ambas.

2. De las siguientes estrategias pedagógicas, cuál es la que usted más usa en clase:

Exposición oral sin medios tecnológicos.
Exposición oral con medios tecnológicos.
Dictado de los contenidos del curso al estudiante.
Exposición de los estudiantes.
Seminario alemán.

3. Teniendo en cuenta la forma como enseña Derecho Penal General, en el curso o cursos a su cargo actualmente, ¿fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos que integran el Derecho Penal General?

Constantemente.
En varias ocasiones.
Pocas veces.
Nunca.

4. Teniendo en cuenta la forma como enseña Derecho Penal General, en el curso o cursos a su cargo actualmente, ¿fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín desde esa enseñanza?

Constantemente.
En varias ocasiones.
Pocas veces.
Nunca.

5. Siente usted que en la enseñanza del curso o cursos del Derecho Penal General, que se halla impartiendo actualmente, cuenta con la opinión del estudiante:

Constantemente.
En varias ocasiones.
Pocas veces.
Nunca.

6. De cara a la realidad colombiana, considera usted que su enseñanza del Derecho Penal es una actividad:

Solo dogmática.
Solo Política.
Tanto Dogmática como política.

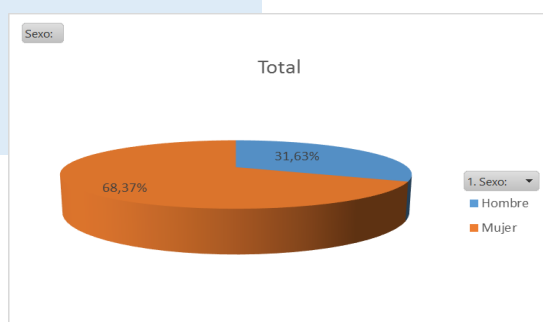
2. Resultados de las encuestas

2.1 Encuesta para estudiantes que cursan las asignaturas de Derecho Penal General de la facultad de Derecho de la Universidad de Medellín

1. Sexo:
Hombre.
Mujer.

Etiquetas de fila	Sexo:
Hombre	31,63%
Mujer	68,37%

Total general

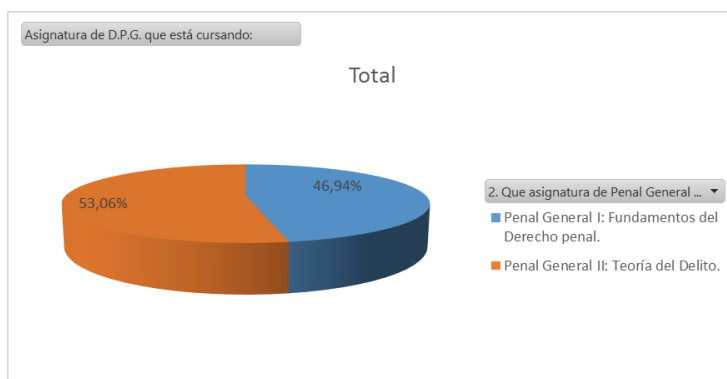


2. Que asignatura de Penal General está cursando:

Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal.

Penal General II: Teoría del Delito.

Etiquetas de fila	Asignatura de D.P.G. que está cursando:
Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal.	46,94%
Penal General II: Teoría del Delito.	53,06%
Total general	100,00%

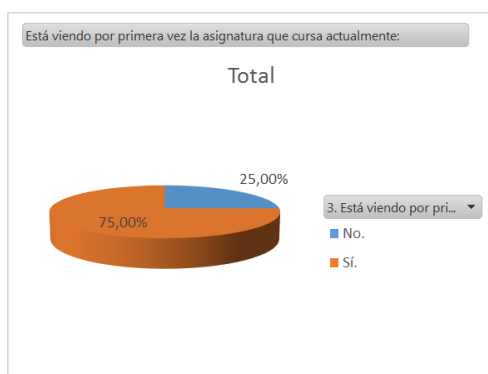


3. Está viendo por primera vez la asignatura que cursa actualmente:

Sí.

No.

Etiquetas de fila	Está viendo por primera vez la asignatura que cursa actualmente:
No.	25,00%
Sí.	75,00%
Total general	100,00%



4. La asignatura de Derecho Penal, que se halla cursando, es impartida (dada):

De manera expositiva –exposición oral- (el Profesor acude exclusivamente a la retórica para exponer los contenidos de la materia) sin empleo de medios tecnológicos.

De manera expositiva –exposición oral- con empleo de medios tecnológicos (por ejemplo, el *power point*).

Acudiendo al dictado, esto es, se lee un texto de manera moderada para que se tome nota.

Mediante exposiciones de los alumnos sin ayuda tecnológica (acudiendo al tablero o a carteleras como ayuda).

Mediante exposiciones de los alumnos con ayudas tecnológicas.

Acudiendo al seminario alemán o seminario, esto es, el profesor establece el tema de la próxima clase para que se investigue y en clase usted socializa lo investigado bajo la guía del profesor.

Etiquetas de fila

Acudiendo al dictado, esto es, se lee un texto de manera moderada para que se tome nota. **7,14%**

Acudiendo al seminario alemán o seminario, esto es, el profesor establece el tema de la próxima clase para que se investigue y en clase usted socializa lo investigado bajo la guía del Profesor. **3,57%**

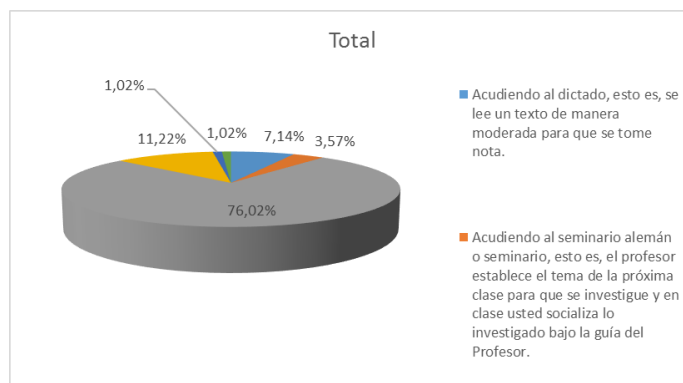
De manera expositiva –exposición oral- (el Profesor acude exclusivamente a la retórica para exponer los contenidos de la materia) sin empleo de medios tecnológicos. **76,02%**

De manera expositiva –exposición oral- con empleo de medios tecnológicos (por ejemplo, el power point). **11,22%**

Mediante exposiciones de los alumnos con ayudas tecnológicas. **1,02%**

Mediante exposiciones de los alumnos sin ayuda tecnológica (acudiendo al tablero o a carteleras como ayuda). **1,02%**

Total general 100,00%



5. Teniendo en cuenta la forma como se le enseña Derecho Penal General, en el curso que usted se halla actualmente, ¿se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos que integran el Derecho Penal General?

Constantemente.

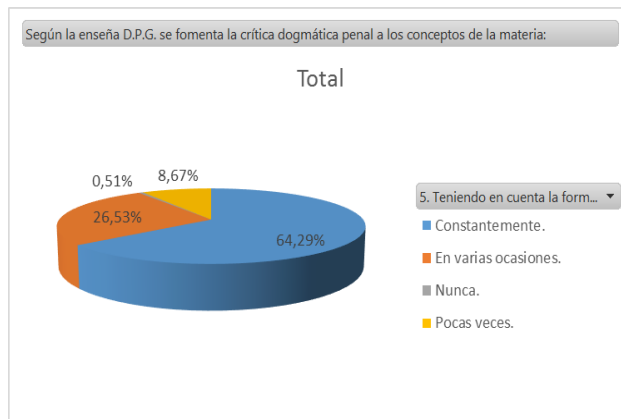
En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Según la enseñanza D.P.G. se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos de la materia:

Constantemente	64,29%
En varias ocasiones.	26,53%
Nunca.	0,51%
Pocas veces.	8,67%
Total general	100,00%



6. Teniendo en cuenta la forma como se le enseña Derecho Penal General, en el curso que usted se halla actualmente, ¿se fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín?

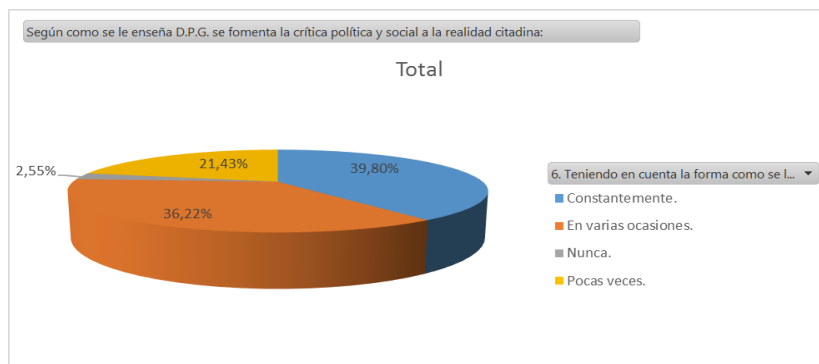
Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Etiquetas de fila	Según como se le enseña D.P.G. se fomenta la crítica política y social a la realidad citadina:
Constantemente	39,80%
En varias ocasiones.	36,22%
Nunca.	2,55%
Pocas veces.	21,43%
Total general	100,00%



7. Siente usted que, en la enseñanza del curso del Derecho Penal General, que se halla cursando actualmente, se cuenta con su opinión:

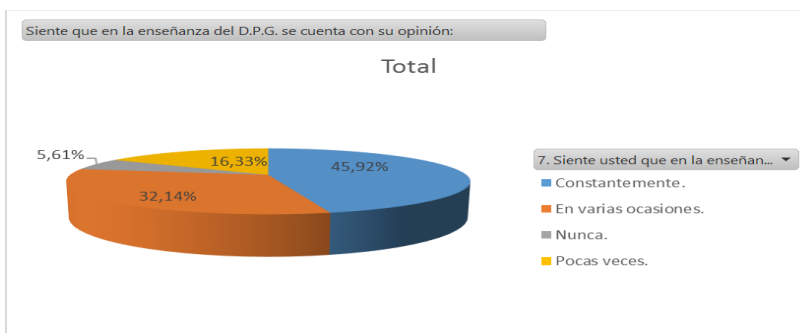
Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Etiquetas de fila	Siente que en la enseñanza del D.P.G. se cuenta con su opinión:
Constantemente.	45,92%
En varias ocasiones.	32,14%
Nunca.	5,61%
Pocas veces.	16,33%
Total general	100,00%



2.2 Encuesta para Profesores de las asignaturas de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Medellín

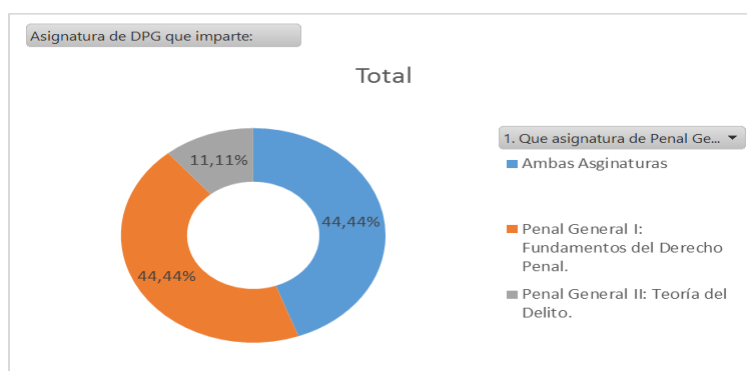
1. Que asignatura de Penal General está impartiendo:

Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal.

Penal General II: Teoría del Delito.

Ambas.

Etiquetas de fila	Asignatura de DPG que imparte:
Ambas Asignaturas	44,44%
Penal General I: Fundamentos del Derecho Penal.	44,44%
Penal General II: Teoría del Delito.	11,11%
Total general	100,00%



2. De las siguientes estrategias pedagógicas, cuál es la que usted más usa en clase:

Exposición oral sin medios tecnológicos.

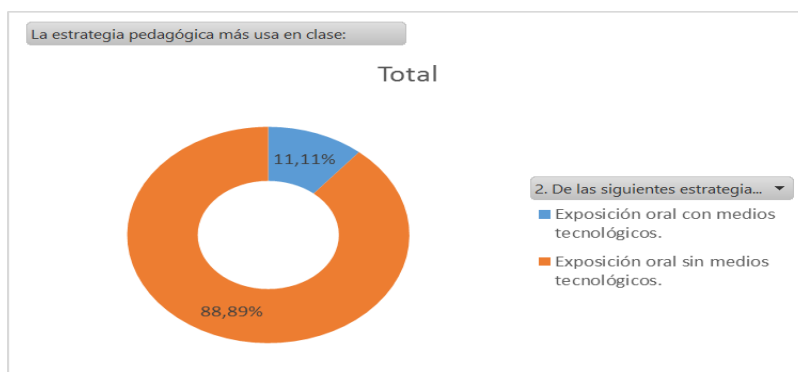
Exposición oral con medios tecnológicos.

Dictado de los contenidos del curso al estudiante.

Exposición de los estudiantes.

Seminario alemán.

Etiquetas de fila	La estrategia pedagógica más usa en clase:
Exposición oral con medios tecnológicos.	11,11%
Exposición oral sin medios tecnológicos.	88,89%
Total general	100,00%



3. Teniendo en cuenta la forma como enseña Derecho Penal General, en el curso o cursos a su cargo actualmente, ¿fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos que integran el Derecho Penal General?

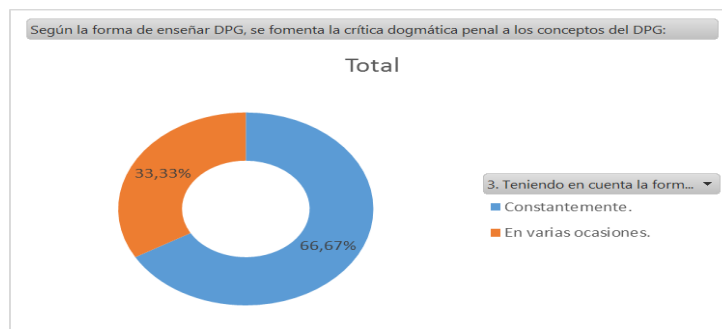
Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Etiquetas de fila	Según la forma de enseñar DPG, se fomenta la crítica dogmática penal a los conceptos del DPG:
Constantemente.	66,67%
En varias ocasiones.	33,33%
Total general	100,00%



4. Teniendo en cuenta la forma como enseña Derecho Penal General, en el curso o cursos a su cargo actualmente, ¿fomenta la crítica política y social a la realidad que se vive en la ciudad de Medellín desde esa enseñanza?

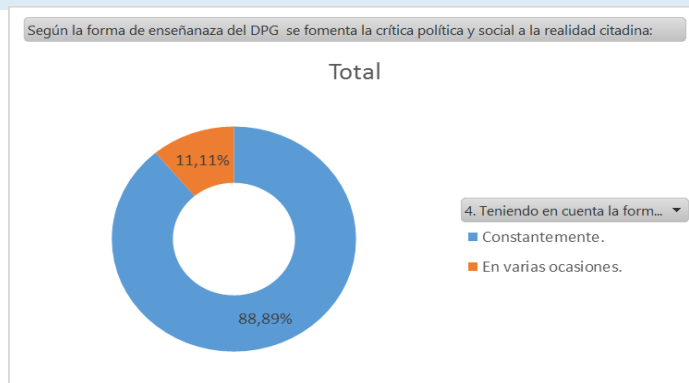
Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Etiquetas de fila	Según la forma de enseñanza del DPG se fomenta la crítica política y social a la realidad ciudadina:
Constantement e.	88,89%
En varias ocasiones.	11,11%
Total general	100,00%



5. Siente usted que, en la enseñanza del curso o cursos del Derecho Penal General, que se halla impartiendo actualmente, cuenta con la opinión del estudiante:

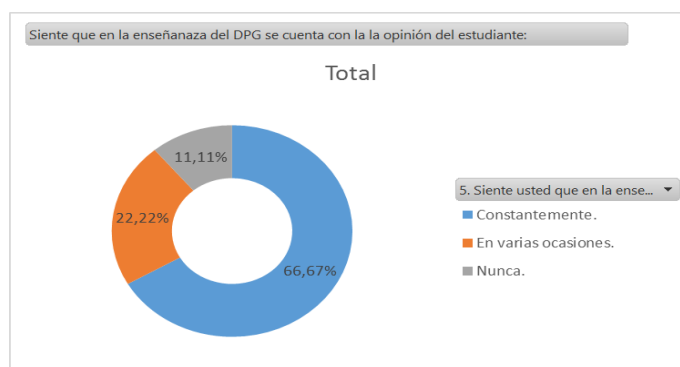
Constantemente.

En varias ocasiones.

Pocas veces.

Nunca.

Etiquetas de fila	Siente que en la enseñanza del DPG se cuenta con la opinión del estudiante:	
Constantemente.		66,67%
En varias ocasiones.		22,22%
Nunca.		11,11%
Total general		100,00%



6. De cara a la realidad colombiana, considera usted que su enseñanza del Derecho Penal es una actividad:

Solo dogmática.

Solo Política.

Tanto Dogmática como política.

Etiquetas de fila	Considera que su enseñanza del DPG es una actividad:	
Solo dogmática.		11,11%
Tanto Dogmática como política.		88,89%
Total general		100,00%

