



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
QUERÉTARO**
FACULTAD DE DERECHO
MAESTRÍA EN CIENCIAS JURÍDICAS



**LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DERECHO, DERECHOS
HUMANOS Y CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO**

TESIS

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN CIENCIAS JURÍDICAS

PRESENTA

ELIZABETH MENDOZA MORALES

DIRIGIDO POR

DRA. NOHEMÍ BELLO GALLARDO

CENTRO UNIVERSITARIO
QUERÉTARO, QRO. ENERO, 2019



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Derecho
Maestría en Ciencias Jurídicas

“La enseñanza aprendizaje del derecho, derechos humanos y constructivismo
jurídico”
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Maestra en Ciencias Jurídicas

Presenta:

Elizabeth Mendoza Morales

Dirigido por:

Dra. Nohemí Bello Gallardo

Dra. Nohemí Bello Gallardo
Presidente


Dra. Alina del Carmen Nettel Barrera
Secretario

Dr. Raúl Ruíz Canizales
Vocal

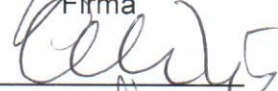
Dr. José Fernando Vázquez Avedillo
Suplente

Dr. Gerardo Porfirio Hernández Aguilar
Suplente


M. en A. P. Ricardo Ugalde Ramírez
Director de la Facultad




Firma



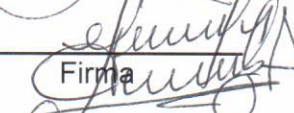
Firma



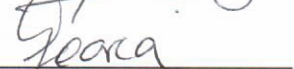
Firma



Firma



Firma



Firma

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Enero 2019

RESUMEN

Este trabajo de investigación aborda el tema de la educación jurídica desde la acepción de la enseñanza y el aprendizaje del derecho en el ámbito de la educación superior a partir del siglo XXI en México, con base al cambio de paradigma constitucional con motivo de la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos, y de esta manera, determina al constructivismo aplicado al ámbito jurídico como un modelo educativo y pedagógico que responde a las actuales necesidades y a los nuevos esquemas de comprensión en la enseñanza y el aprendizaje del derecho en el marco de la educación superior. Para ello, se parte de la postura epistemológica constructivista con un enfoque cualitativo. Los métodos empleados en esta investigación son: histórico, análisis, síntesis, deducción, sistémico-estructural, abstracción, concreción, comparación y sociológico-jurídico. Igualmente, se utilizaron técnicas de investigación como el análisis y la revisión bibliográfica de diversos textos, a saber: libros, artículos científicos, teorías, doctrina, entre otros.

(Palabras clave: enseñanza aprendizaje del derecho, derechos humanos, constructivismo jurídico)

SUMMARY

This investigation work addresses legal education themes from the acceptance of teaching and learning about law from university education side from the century XXI in Mexico, based on the change of constitutional paradigm on the occasion of the Constitutional Reform on Human Rights and on this way, is determinate the constructivism applied for the legal field as model of education and pedagogy according with the actual requirements and the new compression maps during teaching and learning about law during university education. To do this, we start from the constructivist epistemological position with a qualitative approach. The methods used in this investigation are: historical, analysis, synthesis, deduction, systemic-structural, abstraction, concretion, comparison and sociological-legal. Likewise, are used techniques for investigation as analysis and the bibliographical revision of diverse texts, books, scientific articles, theories, doctrines and others.

(Keywords: Teaching learning law, human rights, legal constructivism).

A mi hija Alessandra Zoé y
a mi esposo Eduardo,
por su amor y su apoyo incondicional.
Por ser mi fuerza y mi fortaleza.

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por su apoyo y financiamiento para la realización de mis estudios de maestría, así como para el desarrollo de esta investigación.

A la Universidad Autónoma de Querétaro, por brindarme la oportunidad de cursar la Maestría en Ciencias Jurídicas en la Facultad de Derecho.

A la Coordinación del programa de la Maestría en Ciencias Jurídicas, por su apoyo y acompañamiento durante este proceso.

A mi familia, por su amor, comprensión y apoyo incondicional.

A mis maestros, maestras, amigos y amigas, las doctoras Nohemí Bello Gallardo, Alina del Carmen Nettel Barrera y Karla Elizabeth Mariscal Ureta, así como los doctores Raúl Ruíz Canizales, José Fernando Vázquez Avedillo y Gerardo Porfirio Hernández Aguilar, por su acompañamiento, comentarios y retroalimentación; por su invaluable apoyo para la realización de este trabajo.

A mis profesores, amigos y compañeros, por su acompañamiento durante este camino, por sus comentarios críticos y constructivos, siempre en favor de sumar algo a este trabajo.

ÍNDICE

LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DERECHO, DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO

Introducción	9
Capítulo 1. La enseñanza del derecho en México en el contexto del siglo XXI	13
1.1. Consideraciones sobre la enseñanza del derecho antes del siglo XXI. Génesis de la dogmática jurídica	13
1.2. La enseñanza tradicional del derecho.....	24
1.3. La globalización y su impacto en el derecho.....	28
1.4. Conclusiones capitulares	33
Capítulo 2. El cambio de paradigma constitucional en materia de derechos humanos y la enseñanza del derecho en México	36
2.1. La reforma constitucional en materia de derechos humanos. Antecedentes: neoconstitucionalismo y garantismo jurídico en la Constitución Mexicana	36
2.1.1. Los principios constitucionales para la protección, promoción, fomento y garantía de los derechos humanos.....	40
2.1.2. El principio pro persona y la materialización de la reforma constitucional en materia de derechos humanos	45

2.2. Reforma constitucional en materia de derechos humanos y su influencia en la enseñanza del derecho	48
2.3. Retos de la docencia jurídica frente a la reforma constitucional en materia de derechos humanos.....	54
2.4. Conclusiones capitulares	60
Capítulo 3. El constructivismo en el ámbito jurídico, la enseñanza y el aprendizaje del derecho y la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos en México	62
3.1. El constructivismo cómo corriente pedagógica y cómo modelo educativo..	62
3.2. El constructivismo y su aplicación en ámbito del derecho	75
3.3. El constructivismo como respuesta a la innovación y a las nuevas necesidades en la enseñanza aprendizaje del derecho en México en el marco de la educación superior	81
3.4. La Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos y el constructivismo jurídico en México	88
3.5. Conclusiones capitulares	94
Conclusiones	95
Bibliografía	98

LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DERECHO, DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO

Introducción

Este trabajo de investigación aborda el tema de la educación jurídica desde la acepción de la enseñanza y el aprendizaje del derecho a partir de la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos en México y la relación que sostiene con el constructivismo aplicado al ámbito jurídico.

El problema que se presenta al margen de esta tesis es que, por un lado, la educación tradicional en el marco del contexto del derecho es el resultado de cientos de años de tradición jurídica ya que el sistema jurídico mexicano pertenece a la familia germana romana canónica, y por otro lado, debido a fenómenos como la globalización y el cambio de paradigma constitucional a partir de la Reforma en materia de Derechos Humanos, dicha educación responde de forma insuficiente a los nuevos contextos de la educación en el derecho.

El constructivismo aplicado al ámbito jurídico se presenta como un modelo que actualiza una alternativa en la educación tradicional del derecho y que responde a algunas de las nuevas necesidades en la enseñanza jurídica, como la que se presenta a partir del cambio de paradigma constitucional respecto a los Derechos Humanos.

De esta manera, el problema que se actualiza en esta investigación se aborda a través de tres capítulos. El primer capítulo se presenta con el nombre de “La enseñanza del derecho en México en el contexto del siglo XXI”. En éste, se presenta un análisis para explicar la forma en la cual se suscita la enseñanza y el aprendizaje del derecho en nuestro país durante el contexto del presente siglo y se determinan algunos cambios que el derecho ha tenido en su enseñanza a partir de las transformaciones de la ciencia jurídica ante fenómenos como la globalización. Cabe mencionar que en este capítulo, se parte de consideraciones previas sobre la enseñanza del derecho antes del siglo XXI con la finalidad de poder entender la génesis de la dogmática jurídica y su incidencia en la educación jurídica tradicional.

El segundo capítulo se titula “El cambio de paradigma constitucional en materia de Derechos Humanos y la enseñanza del derecho en México”. En él se observa y se identifica la naturaleza de la reforma constitucional en materia de Derechos Humanos, abordando sus antecedentes, sus principios constitucionales, el principio pro persona y el impacto que tuvo en la forma en la cual se concibe y se enseña el derecho y a partir de ello, los retos que enfrenta la docencia jurídica.

Finalmente, el tercer capítulo responde al título de “El constructivismo en el ámbito jurídico, la enseñanza y el aprendizaje del derecho y la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos en México”. En éste, se realiza un estudio sobre el constructivismo como corriente pedagógica, como modelo educativo y se determina su aplicación en el ámbito jurídico como una alternativa a la enseñanza tradicional del derecho y como una estrategia para la innovación en la docencia jurídica. Además, se analiza la relación entre el constructivismo jurídico

y la respuesta que ofrece ante las nuevas necesidades en la enseñanza y el aprendizaje del derecho que se actualizan con el cambio de paradigma constitucional a partir de la Reforma en materia de Derechos Humanos.

La pregunta de investigación es ¿de qué manera el constructivismo aplicado al ámbito jurídico responde a las nuevas necesidades y contextos en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del derecho a partir de la reforma constitucional en materia de Derechos Humanos en México?

Para dar respuesta a ello, partimos de la postura epistemológica constructivista con un enfoque cualitativo.

Los métodos empleados en esta investigación son: histórico, análisis, síntesis, deducción, sistémico-estructural, abstracción, concreción, comparación y sociológico-jurídico.

Igualmente, se utilizaron técnicas de investigación directas e indirectas, como el análisis y la revisión bibliográfica de diversos textos, a saber: libros, artículos científicos, teorías, doctrina, entre otros.

La hipótesis sugiere que en México, la educación jurídica ha evolucionado en virtud de los cambios que se han presentado en el derecho y en la sociedad, particularmente a partir de la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos, por lo que el constructivismo aplicado al ámbito jurídico es un modelo pedagógico y epistemológico que responde a las actuales necesidades y nuevos esquemas de comprensión en la enseñanza y el aprendizaje del derecho.

De esta manera, podemos decir que en igual sentido, existen estudios que se encuentran correlacionados con el tema de nuestra investigación, como los realizados por Agudo Ruíz, Witker Velásquez, Sánchez Vázquez, González Galván, Cáceres Nieto y Robles Vázquez.

Por ello, la justificación y la relevancia de esta investigación las encontramos en los nuevos paradigmas y esquemas de comprensión que han surgido en el contexto actual de la educación jurídica, como lo son: el transitar de sociedades locales a sociedades globales; el cambio de la unidisciplinariedad a la inter y transdisciplinariedad en el derecho; la transición de currículos rígidos a planes de estudio dinámicos y orientados a la resolución de problemas; el cambio de resolución de problemas desde una sola visión a la innovación, creatividad y nuevas rutas. Tales paradigmas y esquemas de comprensión evidencian la necesidad que se atiende en nuestra investigación, misma que se encuentra en las nuevas formas de enseñanza jurídica, y por ende, de su aprendizaje.

Capítulo 1. La enseñanza del derecho en México en el contexto del siglo XXI

1.1. Consideraciones sobre la enseñanza del derecho antes del siglo XXI. Génesis de la dogmática jurídica

Al actualizarse como un fenómeno que no permanece estático sino en constante movimiento, el derecho cambia y, por tanto, la forma en la que éste se enseña debe seguirlo.

Sin embargo, como sostiene Witker, “la educación tradicional en el campo de la enseñanza jurídica encuentra reforzada su hegemonía en la concepción estática del derecho”¹ y explica que en la educación jurídica existen diversos problemas en razón de la forma en que se enseña; parece ser que esta manera de enseñar se encuentra divorciada de la realidad que se vive, tanto por los docentes como por los estudiantes.

Al respecto, Pérez Lledó señala que “predomina un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca de contenidos de normas, instituciones y conceptos jurídicos”.² Por ello, explica que una de las principales causas de estos problemas encuentra su razón de ser con la forma tradicional de enseñar el derecho, ya que ésta dista de los fenómenos jurídicos que permean a nuestra sociedad, por lo tanto,

¹ Witker Velásquez, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, México, Editorial Porrúa, 2008, p. 56.

² Pérez Lledó, Juan Antonio, *La enseñanza del derecho. Dos modelos y una propuesta*, Lima - Bogotá, Palestra Editores – Temis 2006, p. 122.

si la dinámica de enseñanza no responde a dichas necesidades, el proceso de formación de operadores jurídicos será deficiente, ya que no generarán empatía por las causas sociales ni por los requerimientos de su entorno, mismos que el derecho exige.

Pero, ¿qué se entiende por enseñanza tradicional del derecho? Como primer punto, es preciso tener en consideración que el esquema tradicional de dicha enseñanza en nuestro país responde a la manera en la cual nuestra familia jurídica se ha constituido a lo largo de siglos. Es decir, el sistema jurídico mexicano toda vez que forma parte de la familia romano-germánica, retoma esta tradición jurídica y varias de sus prácticas, como la forma en la que el derecho se ha enseñado.

Por lo anterior, es pertinente tener presentes algunas consideraciones sobre la enseñanza del derecho en Roma y en la historia que se vivió en el Medievo, ya que ahí, diversas prácticas docentes para la educación jurídica encontraron su génesis y éstas, a su vez, se aplican hoy en día.

Como lo señala Molierac³, en un primer momento en Roma, durante la época prejustineana, la enseñanza del derecho estaba a cargo de los sacerdotes, en los colegios que de ellos dependían; bajo esta dinámica, los pontífices tenían la función de orientar la conducta de las personas.

De esta manera, los sacerdotes fungían como magistrados y así declaraban la ley, descifrando los elementos que constituían a los actos válidos e inválidos.

³ Molierac, Jean, *Iniciación a la abogacía*, 7ª ed., México, Editorial Porrúa, 2008, p. 47.

Aunado a lo anterior, podemos decir que Tiberio Coruncanio “fue el primer plebeyo que accede a desempeñar el cargo de pontífice máximo (245 a.C.) y es considerado como el primer docente de jurisprudencia”⁴ ya que en público, daba respuestas sobre cuestiones del ius.

En consonancia con ello, Molierac nos señala que eran cuatro los principales colegios de esta naturaleza en Roma, a saber: el de pontífices, el rex sacrorum, los flamines y las vírgenes vestales. Así, podemos saber que, “el origen de la enseñanza jurídica en Roma se remonta al colegio de pontífices desde el año 365 a.C., y este colegio era el encargado de orientar las conductas de los ciudadanos”.⁵

A partir de lo que señala Molierac, entendemos que en un primer momento, la enseñanza del derecho se presentó a partir de la Ley contenida en las XII Tablas, la cual fungía como una orientación que se evocaba meramente a cuestiones conductuales y al actuar de los individuos. Además de ello, podemos observar que, en un inicio, la enseñanza del derecho se encontraba estrictamente ligada a cuestiones religiosas.

Así, podemos decir que la influencia de estos sacerdotes agrupados en dichos colegios, predominó, más menos, hasta la Ley de las XII Tablas, dónde el derecho comenzó a ser escrito y es partir de ello, que toma matices laicos.

Sin embargo, en un momento posterior, la enseñanza se vio permeada no por una cuestión religiosa, sino aristocrática, ya que la clase económica alta en

⁴ Suetonio, Gaio, *Vida de los doce Césares*, España, Edu Robsy Editor, 1979, p. 206 y 206.

⁵ Molierac, Jean, *op. cit.*, p. 49.

Roma, es decir, la que se conformaba por los patricios, se sumó a la enseñanza que se encontraba exclusivamente a cargo de los sacerdotes, lo que trajo como consecuencia que se superara la concepción mística y misteriosa del conocimiento jurídico que habían generado los sacerdotes que se agrupaban en colegios, como los pontífices y los augures.

Con tal apertura nos encontramos ante una situación particular, ya que como señala Agudo Ruíz⁶, la enseñanza del conocimiento jurídico se presentó entonces mediante la exposición de un caso en concreto y con la resolución del mismo, por lo que no se llevó a cabo una enseñanza jerárquica centrada en el profesor.

Ello nos lleva a reflexionar sobre dos cosas: la primera, el conocimiento y la enseñanza de la ciencia jurídica dejaron de estar monopolizadas por sectores como los sacerdotes y los patricios y, la segunda, nos lleva a cuestionarnos sobre el momento en que la educación jurídica vira hacia una verticalidad, donde en el centro se ubica el maestro y su exposición.

De esta manera, en un nuevo momento, el derecho se enseña mediante la sistematización de la ley, con lo que en Roma se introducen prácticas dialogales, mismas que se retoman de Grecia.

Al respecto, señala Agudo Ruíz⁷ que la enseñanza del saber jurídico sistematizado se valió de tres elementos para construir una nueva forma en la que se daba. El primero, se refiere a una enseñanza en un lugar reducido y a pocos

⁶ Agudo Ruíz, Alfonso, *La enseñanza del Derecho en Roma*, Madrid, Editoriales Reus, Universidad del Rioja Logroño, 1999, p. 29.

⁷ *Ibidem*, p. 135.

estudiantes; el segundo, partió de libros que contenían una especie de introducción al estudio del derecho; y el tercero, ejemplos, que eran una especie de formulario para llevar a cabo la resolución práctica de un problema.

De lo anterior podemos decir que, durante esta época, la educación jurídica viró sobre dos vertientes. Por una parte, conocimiento sistemático de la ciencia jurídica y, por otro lado, la práctica forense para la resolución de casos.

Sobre ello, Espinoza Monrroy menciona que “en este proceso de enseñanza aprendizaje, se entrenaba a los estudiantes para la vida del litigio empleando elementos teóricos”.⁸

Ante ello, consideramos que cientos de años después este método de enseñanza prevalece en la forma de enseñar el derecho hoy en día, ya que como lo señala Pérez Lledó, en países como México y España, “la mentalidad jurídica sigue siendo demasiado formalista, y se sigue transmitiendo a los estudiantes una visión formalista del Derecho y una actitud formalista hacia su manejo”.⁹

En consonancia con lo anterior, Gayo¹⁰ implementa un método sistemático de enseñanza para la ciencia jurídica, en el cual nos refiere que la finalidad de este es didáctico y no dogmático. Para ello, divide esta enseñanza en tres momentos:

⁸ Espinoza Monrroy, Elizabeth, *Paradigmas educativos en el derecho. ¿Cómo enseñar derecho? Una propuesta de comunicación social ecológica en la enseñanza del derecho*, México, Editorial Porrúa, 2011, p. 8.

⁹ Pérez Lledó, *op. cit.*, p. 128.

¹⁰ Gayo, *Instituciones*, trad. De Abellan Velasco, Juan Antonio, Arias Bonet, Iglesias Redondo, Roset Esteve, España, Editorial Civitas, 2004, p. 31.

estudio de las instituciones jurídicas y las personas, estudio de las cosas y finalmente, las acciones.

Aunado a la práctica de Gayo, la retórica complementó el sistema de enseñanza del derecho de aquel momento.

Respecto a esto, Espinoza Monroy¹¹ señala que durante esta etapa es apreciable la habilidad retórica, la forma en que se manejaba la estructura, así como la caracterización del abogado y los recursos literarios que éste utilizaba para adentrarse en su papel de defensor o de acusador.

De lo anterior podemos advertir cómo comenzó a tener más valor la forma que el fondo ante el foro durante la defensa de un caso en particular.

Sin embargo, en la consideración de Espinoza Monroy, en dicha etapa “el análisis minucioso que se empleaba en la enseñanza de los casos para resolver las cuestiones del ius, implica un valioso trabajo constructivo, la práctica en el aula fortalecía la confianza y el desarrollo de los abogados, generando, hasta nuestros días, una técnica de enseñanza predominante en el sistema anglosajón”.¹²

Sumado a lo anterior, es imprescindible mencionar la importancia que la compilación de Justiniano tuvo en la enseñanza del derecho en Roma, la cual trasciende hasta nuestros días. En tal compilación, se encontró no solo una verdadera depuración del derecho romano en ese entonces vigente, sino que

¹¹ Espinoza Monroy, Elizabeth, *op cit.*, p. 13.

¹² *Ídem.*

además se presentó una clara intención por actualizar la forma de enseñanza del derecho que hasta ese momento se llevaba a cabo.

Sin embargo, es preciso reflexionar sobre la razón que llevó a que fuera esta compilación de derecho romano la que se estudiara en adelante en prácticamente todas las universidades de Europa y, por tanto, en la Nueva España por la colonización y extensión territorial que años más tarde tendría España.

A lo anterior, Tamayo y Salmorán¹³ refiere y hace énfasis en una circunstancia que permitió el desarrollo de las universidades. Este hecho fue el renacimiento de la jurisprudencia, disciplina con la cual la universidad estaría estrechamente ligada. Aunque la idea de orden jurídico no existía a inicios del siglo XII, sí había entre los pueblos algunos rasgos jurídicos similares que evidenciaron la existencia del derecho en Europa. El derecho local de las comunidades se vio interrumpido por aquel que tenían grupos de poder más fuertes que ellos.

Por otra parte, se aprecia que la aparición de sistemas jurídicos modernos fue una repuesta al poder secular. Bajo tales circunstancias es que comenzó a enseñarse el derecho y por tal motivo es pertinente preguntarse cómo se pudo enseñar la ciencia jurídica con preceptos de derecho local y a su vez con consideraciones seculares.

Frente a esto, Tamayo y Salmorán se posiciona diciendo que el derecho sistematizado y enseñado no fue el derecho de Europa, sino el derecho contenido

¹³ Tamayo y Salmorán, Rolando, *La universidad, epopeya y medieval. Notas para un surgimiento de la universidad en el alto medievo*, 3ª. Ed., México, Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013, pp. 17 y 18.

en un documento encontrado en Italia, hacia el fin del siglo XI. Como ya lo hemos mencionado, tal documento era una compilación de derecho romano, ordenada por el emperador Justiniano, al menos, cinco siglos atrás.

Dicho documento fue el Digesto, cuyo estudio dio pauta a la creación de la escuela de los glosadores, iniciada por Irnerio de Bolonia, como retomaremos más adelante. En este sentido, el Digesto dio cuenta de algunas fórmulas para la resolución de ciertos problemas jurídicos, lo que representa una enseñanza del derecho pero desde una acepción más práctica.

Al respecto, podemos decir que ante la diversidad de sistemas jurídicos existentes en la temprana Europa Medieval, pareció ser más fácil atender a una compilación ya hecha y ceñirse a la misma, que crear y estudiar conceptos, códigos, leyes y normas particulares nuevas para cada sistema jurídico existente.

Aunado a lo anterior, consideramos que, en efecto, ante la pluralidad jurídica, ideológica y social, no parece errada dicha decisión, pero de inmediato nos enfrentamos a la réplica de los alcances que tal unificación tuvo y tiene hasta nuestros días, ya que, si bien es cierto, hubo una generalidad que aplicó para la mayoría, tales prácticas dejaron de lado cuestiones como la pertinencia y las necesidades de cada una de estas sociedades.

Una vez que se determinó el derecho a enseñar, Agudo Ruíz¹⁴ señala que aquellas personas que tuvieron la tarea de realizar las instituciones, fueron particularmente insistentes en la necesidad que se presentaba para iniciar a los

¹⁴ Agudo Ruíz, Alonso, *op. cit.*, p. 12.

estudiantes de abogacía en un estudio breve y sencillo, facilitando con ello, desde la perspectiva de Justiniano, una enseñanza de la ciencia jurídica más asequible, para posteriormente avocarse a cuestiones más complejas y profundas, ya que, si desde un inicio, al estudiante se le carga de conceptos y materias que aún no comprende, podría presentarse el abandono del estudio.

A partir de ello podemos decir que la enseñanza primaria del derecho se suscitó a partir de las Institutas de Justiniano, que forma parte del Corpus Iuris Civilis realizado a manera de libro de texto, que significó uno de los primeros textos a los cuales los estudiantes de derecho podían recurrir.

De esta manera podemos apreciar claramente, que la compilación de derecho hecha por Justiniano, no solo aportó una depuración del derecho, sino que pugó por una enseñanza del derecho más estructurada y con una metodología que innovó en ese tiempo, al determinar qué contenido se debía enseñar, en qué periodo era más conveniente hacerlo y cómo se debía llevar a cabo.

De esta manera podemos decir que se instaura en el continente europeo la primera universidad. Nos referimos a la universidad de Bolonia, fundada el año 1088 en Italia. Para ello fue necesario la organización de estudiantes y maestros. Éstos últimos en las ramas de la medicina, las artes, la teología, y por supuesto, el derecho.

A lo anterior, refiere Rüg¹⁵ que cuando un grupo de personas se encontraron con intereses en común y especializados, conformaron grupos más reducidos a los cuales se les llamo facultades, término que en un origen se designó para denominar a una rama del conocimiento.

Frente a ello, Tamayo y Salmorán¹⁶ refiere también que, la renovatio de Irnerio tiene una doble significación, ya que por un lado recibe la herencia de la antigüedad presente en la compilación de Justiniano, y por otro lado constituye junto a Graciano, el punto de partida de la nueva jurisprudencia, que se conoce como la primera ciencia europea moderna.

Además, Tamayo y Salmorán¹⁷ señala que “Bologna, la primera universidad, fue en su origen una creación laica concebida para los intereses profesionales de laicos dedicados al estudio del derecho romano” y explica que Irnerio tiene el mérito de haber logrado la autonomía del estudio y la enseñanza del derecho.

De la educación jurídica que se presentó durante este periodo en la universidad de Bologna podemos enfatizar en el método que se utilizó para su enseñanza, el cual fue el escolástico, mismo que para Madrid¹⁸ se trató de una especie de fórmula consciente que partía de un principio metodológico consistente

¹⁵ Rüg, Walter, *Historia de la universidad en Europa, la Universidad en Europa*, España, vol. I, Editorial Hilde de Ridder Symoens, Universidad del país Vasco, 1999, p. 36.

¹⁶ Tamayo y Salmorán, Rolando, *op. cit.*, p. 46.

¹⁷ *Ibidem* p. 47.

¹⁸ Madrid, Raúl, “El concepto de “Libertas Scholastica” y el modelo metodológico de la universidad medieval”, *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, Valparaíso, núm. XXXVIII, enero-diciembre 2016, pp. 359-376.

en revisar diversas perspectivas para interpretar un texto y elegir, con base en el razonamiento, aquella que resultara la más adecuada.

Siguiendo a Madrid¹⁹, podemos advertir que un elemento toral en la escolástica fue el argumento de autoridad, conocido como *magister dixit*, el cual se entiende como “el maestro lo ha dicho”. Esto implicaba que el estudiante debía aprender lo que su profesor decía, por lo cual únicamente debía repetir y memorizar, más no razonar.

Posteriormente, durante la época medieval los maestros de derecho especializaron su conocimiento en el derecho civil y en el derecho canónico, pero en este punto, es apreciable la ruptura que existió no con la manera de enseñar derecho, sino con el contenido que se enseñaba ya que la doctrina legal que fue heredada por el imperio romano comenzó a verse superada respecto de la realidad social que se vivía en la Edad Media ya en ese punto.

Consideramos esto como un punto de quiebre, puesto que al seguir lo señalado por García y García²⁰, en este momento la didáctica de las clases de derecho cambió respecto a su enseñanza anterior, ya que el maestro dictaba la clase y el alumno tomaba notas.

Ante ello, podemos aseverar que no fue hasta el nacimiento de la universidad de Bolonia que la jurisprudencia tomó un paso firme, lo que incluso es fácil de advertir con su fundador, Irnerio, cuyas ideas eran liberales.

¹⁹ *Ídem*.

²⁰ García y García, Antonio, *Historia de la universidad en Europa, la Universidad en Europa*, España, vol. I, Editorial Hilde de Ridder Symoens, Universidad del país Vasco, 1999, p. 454.

En igual sentido, atribuimos a Irnerio el pugnar por un real estudio del derecho a través del establecimiento verdadero del contenido de la compilación justiniana.

Lo anterior trasciende por el resultado de la postura del fundador de la Universidad de Bolonia, la cual desencadenó en el nacimiento de la escuela de los glosadores y los posglosadores.

Dicha forma de enseñanza se extendió con el nacimiento de otras universidades e instituciones de educación en países europeos, como España; en este panorama, al ser el territorio mexicano una colonia de dicho país, en aquel momento, en la Nueva España se heredó esta manera de enseñanza del derecho.

1.2. La enseñanza tradicional del derecho

Como hemos señalado, la naturaleza de la enseñanza de la ciencia jurídica en occidente y particularmente en México, se encuentra estrechamente relacionada con la historia y la tradición jurídica del sistema romano germánico. Sobre ello, Witker Velásquez sostiene que la enseñanza jurídica tiene una indiscutible influencia del fenómeno histórico y cultural que ha rodeado todo el saber jurídico de occidente, y este es el derecho romano.²¹

²¹ Witker Velásquez, *op. cit.*, p. 55.

Esta educación pasó por varios escenarios, desde el nacimiento de la enseñanza de la jurisprudencia hasta la metamorfosis que se vivió durante el medievo. Así, la educación jurídica tuvo diversos momentos, en los cuales, las formas de enseñar fueron, en un inicio, innovadoras, incluso para nuestra actualidad.

Sin embargo, de todas esas maneras de enseñar, la ciencia jurídica se situó en una sola, misma que hoy día en día aún prevalece en la mayor parte de educación jurídica. Dicha manera de enseñar es la consistente en la cátedra magistral, conocida también como *magister dixit*, donde el centro del proceso educativo se encuentra en el docente y en la que el estudiante es un receptor pasivo de los contenidos que se enuncian.

Esta forma de enseñanza es conocida como tradicional, y respecto de ella, Sánchez Vázquez dice que “(...) dentro de un sistema de enseñanza tradicional, el profesor es el único que posee de antemano el conocimiento; saber que transmite a los alumnos, en forma autoritaria, a quienes considera como cosas y no sujetos del conocimiento. De esta manera, los alumnos, a través de una conducta pasiva y receptiva, repiten de memoria la información expresada por el profesor”.²²

Al respecto, autores como Witker, incorporan un nuevo elemento al discurso sobre el proceso de enseñanza. Dicho elemento es el aprendizaje, y respecto de ello, enuncia que “la enseñanza-aprendizaje tiene como norte vital la formación de

²² Sánchez Vázquez, Rafael, “Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México. Demasiados abogados y escasos juristas” en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, pp. 815-153.

profesionales del Derecho, formación deficiente, pues se lleva a cabo por medio de un proceso de enseñanza segmentado el proceso de aprendizaje que siguen los estudiantes. Sin considerar que éste es un proceso dialéctico, que retroalimenta tanto al profesor como al estudiante. Legitimando con ello roles de jerarquía y autoridad incuestionable del catedrático, acentuando la visión filosófica del proceso educativo (...), que favorece y contribuye a la reproducción de la enseñanza tradicional.”²³

Al respecto, Tessio Conca refiere que en la enseñanza jurídica “las prácticas de transmisión se caracterizan por un estilo de enseñanza centrado en el docente, que acentúa notablemente la verticalidad de las relaciones. Los profesores son los portadores de la ‘voz jerárquica’, definen los significados privilegiados, y desempeñan su tarea frente a alumnos pasivos que solo receptan el mensaje, incapaces de construirse en ‘voces alternativas’”.²⁴

De lo anterior inferimos que la enseñanza tradicional es aquella que se centra en el profesor, en su discurso y en su cátedra. Este tipo de enseñanza enfatiza en la verticalidad de saberes y de relaciones, omitiendo el diálogo y una horizontalidad que resultaría significativa para la formación del estudiante.

Ante ello, continúa diciendo Tessio Conca que: “Este modelo predominante de enseñanza, y la definición y estructura fuerte de los contenidos, promueven en el alumno la adquisición de saberes parciales, fragmentados y yuxtapuestos, de los

²³ Witker, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, México, Porrúa, 2008, p. 59.

²⁴ Tessio Conca, Adriana, “De ideales de justicia a vacío de saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía” en Brigido, Ana María y Lista, Carlos A., *et al.*, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, 2009, p. 57.

que debe dar cuenta en el examen, uno de los momentos de mayor importancia para los estudiantes (...).”²⁵

Respecto de tal perspectiva, podemos señalar que, en dicha enseñanza el aprendizaje del derecho queda mermado e inconcluso, ya que, ante tal situación, el estudiante encuentra posturas absolutas en las cuales el profesor se presenta ante él como el dador de información en tanto que adoptará un papel pasivo que le impedirá problematizar, cuestionar y reflexionar más allá del saber que le es dado.

Ante este escenario, Sánchez Vázquez señala que: “es necesario que el pensamiento y conocimiento jurídico del siglo XXI, se aleje del excesivo formalismo de la exégesis columna vertebral del positivismo jurídico decimonónico. Y que deje de ser visto, desde una perspectiva disciplinaria. Lo que ahora hace falta es la conjugación de las diferentes disciplinas que permitan a través de la multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad, y la transdisciplinariedad, adentrarse a la complejidad del conocimiento a la que estamos convocados los Juristas del presente y de por venir que no podemos renunciar, si es que pretendemos recobrar la identidad de intelectuales preocupados en la construcción de conocimiento y su vinculación con la dinámica social y del avance científico y tecnológico”.²⁶

²⁵ *Íbidem*, p. 58.

²⁶ Sánchez Vázquez, Rafael, “Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México. Demasiados abogados y escasos juristas” en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, pp. 815-153.

De lo anterior advertimos que la enseñanza tradicional de la ciencia jurídica se ha quedado atrás respecto de las necesidades que se actualizan con fenómenos como la transición de sociedades locales a sociedades globales, el cambio de la unidisciplinariedad a la inter y transdisciplinariedad en el derecho, el cambio de currículos rígidos a planes de estudio que se caracterizan por ser dinámicos y orientados a la resolución de problemas, así como el cambio de resolución de problemas desde una sola visión a la innovación y a la creatividad.

Esta enseñanza tradicional del derecho debe poder cambiar con la visión de formar generaciones futuras de abogados diferentes, los cuales sean capaces de generar cambios y de responder a tales modificaciones en el derecho ante fenómenos como las transformaciones de los sistemas jurídicos y de la globalización.

1.3. La globalización y su impacto en el derecho

En el primer apartado de este capítulo se abordó la génesis de la enseñanza tradicional del derecho, misma que se encuentra íntimamente ligada al sistema jurídico al cual pertenece el derecho mexicano.

Sin embargo, ante los cambios que se han actualizado en el mundo a partir de la modernidad y la posmodernidad, cabe reflexionar sobre el papel de la ciencia jurídica y de su enseñanza ante fenómenos como la globalización, para saber de

qué manera responde una enseñanza tradicional del derecho ante dichos cambios y ante un mundo que se presenta cada vez más distinto.

Para organismos internacionales como las Naciones Unidas²⁷, la globalización es un inevitable fenómeno dentro de la historia de la humanidad, que ha acercado al mundo mediante el intercambio de bienes, productos, información, conocimiento y cultura. En las décadas recientes, esta integración mundial ha avanzado a una velocidad sin precedentes debido a los avances que se han manifestado en la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y el transporte.

Para organismos como la ONU, la globalización se concibe como una consecuencia del progreso de la humanidad, pero que al ser un fenómeno tan complejo requiere ajustarse y atender los desafíos que trae consigo.

Bauman advierte que los procesos globalizadores carecen de unidad de efectos que general y automáticamente se da por sentada, y señala que:

La globalización divide en la misma medida que une: las causas de la división son las mismas que promueven la uniformidad del globo. Juntamente con las dimensiones planetarias emergentes de los negocios, las finanzas, el comercio y el flujo de información, se pone en marcha un proceso 'localizador' de fijación del espacio. Estos dos procesos estrechamente interconectados introducen una tajante línea divisoria entre las condiciones de existencia de

²⁷ <http://www.un.org/es/aboutun/booklet/globalization.shtml> Consultada el 7 de Noviembre del 2017.

poblaciones enteras, por un lado, y los diversos segmentos de cada una de ellas, por el otro.²⁸

Así, desde la perspectiva de Bauman, la movilidad entonces se convierte en el valor más codiciado; la libertad de movimientos, mercancías que siempre son escasas e insuficientes y se distribuyen de manera desigual, se actualiza como el factor de estratificación en nuestra época moderna tardía o posmoderna.

Por lo anterior es que todos estamos en movimiento. Ya sea por hacer o por dejar de hacer. Así, permanecer estáticos no es una opción real en un mundo que se encuentra en constante cambio y cuyas consecuencias a ello no son iguales para todos. Esto se traduce en que mientras unos pueden seguir este movimiento de globalización, otros no pueden hacerlo y, por ende, su localidad se maximiza.

Es por estas razones, que Bauman considera que “los procesos globalizadores incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva”.²⁹

Por otro lado, como lo menciona Grün, “la globalización ha sido definida como el proceso de desnacionalización de los mercados, las leyes y la política en el sentido de interrelacionar pueblos e individuos por el bien común. Aunque puede

²⁸ Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, 2ª ed., trad. de Daniel Zadunaisky, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 8.

²⁹ *Ibidem*, p. 9.

ser discutible y ha sido intensamente discutido que ello lleve a este anhelado propósito”.³⁰

En el ámbito del derecho, la globalización se ha actualizado como un fenómeno que demanda constantes movimientos y transformaciones dentro de los sistemas jurídicos para poder dar respuesta a las necesidades no solo a las cuestiones de derecho interno, sino también para responder a los requerimientos externos.

Muestra de lo anterior, son las reformas a las constituciones, leyes y normativas, como las que se ha presentado en el derecho mexicano en materia de derechos humanos, respecto de la cual se hablará más adelante.

Además de ello, continúa señalando Grün³¹ que, por lo que al derecho respecta, éste va siempre de la mano con los cambios en los fenómenos económicos y sociales, y enfatiza en la postura de Benjamin R. Barber, la cual refiere que no existe una globalización del derecho, pero que, sin embargo, sí existen fuerzas globalizadoras con gran poder, mismas que actuando en el mundo moderno, arrastran consigo al derecho.

Por otro lado, Ávila³² señala que el derecho no escapa al fenómeno global, por lo que es posible hablar de globalización del derecho, que se puede entender como el proceso que conduce a la uniformidad y, en última instancia, a la unificación

³⁰ Grün, Ernesto, “El derecho en un mundo globalizado del siglo XXI desde una perspectiva sistémico-cibernética”, *Revista telemática de Filosofía del Derecho*, Madrid, No. 4, 2000-2001, pp. 43-124.

³¹ *Ídem*.

³² Ávila Ortiz, Raúl, *El derecho cultural en México: una propuesta académica para el proyecto político de la modernidad*, México, UNAM, 2008, P. 22.

del derecho en todo el mundo. Estos procesos son las manifestaciones de los constantes esfuerzos que a través de la historia se han realizado para debilitar la dispersión normativa y así crear sistemas organizados e identificables.

Al respecto, desde la perspectiva de Jiménez “(...) la globalización del derecho empezó antes que la actual globalización, relacionada con aspectos más de orden económico y cultural con un importante soporte tecno-científico (informática, robótica, genética, etc.). Sin embargo, en la actualidad nos encontramos con una situación que enfrenta dos procesos en la globalización del derecho: por un lado, el papel que se sigue con el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas y la Corte Penal Internacional, y, por otro, el proceso que se inicia después del 11 de septiembre del 2001, caracterizado por el unilateralismo de Estados Unidos (...)”.³³

Ante este escenario, consideramos que no puede hablarse de un derecho globalizado de manera uniforme, ya que, si bien es cierto, el derecho no es ajeno al fenómeno de la globalización, no es posible que exista un sistema jurídico hegemónico y con aplicación universal a todo el mundo.

Como continúa señalando Jiménez³⁴, ante la necesidad de adecuar el derecho como disciplina social frente a los nuevos desafíos, se requiere de la construcción de una teoría general del derecho acorde con los requisitos actuales de legitimidad, validez y eficacia.

³³ Jiménez, William Guillermo, “Globalización del derecho. Aspectos jurídicos y derechos humanos”, *Revista Nova et Vetera, Temas de derechos humanos*, Colombia, No. 64, Vol. 20, enero-diciembre 2011, pp. 17-28.

³⁴ *Ibidem*.

Sin embargo, atender a lo anterior, implica necesariamente que se complejiza la teoría clásica que distingue entre derecho interno y derecho externo, y como consecuencia, se amplían las fuentes jurídicas de aplicación universal como los tratados y la jurisprudencial internacional.

Por otra parte, lo que puede sí presentarse y, de hecho, se ha presentado hasta ahora, son cambios significativos en los sistemas jurídicos de las naciones en razón de las nuevas perspectivas que se actualizan con las necesidades que se exigen hoy en día, tanto en relaciones personales, como comerciales y económicas.

Al respecto, cabe señalar que la globalización del derecho no significa la erradicación del derecho local, sino que se actualiza como un complemento que atiende diversos ámbitos, como el nacional, internacional y global, por lo cual el Estado, como comúnmente se ha conocido, enfrenta una metamorfosis a la cual derecho y la forma en que se enseña, deben responder.

Ante esto, advertimos que, dentro del contexto de la ciencia jurídica, las modificaciones serán considerablemente sustanciales y se verán reflejadas no solo en la manera de ver y pensar el derecho, sino en el ámbito de su creación y su enseñanza.

1.4. Conclusiones capitulares

La enseñanza del derecho en nuestro país se encuentra ligada de manera determinante a la tradición jurídica romano germánica. Esto se entiende al analizar que el sistema jurídico mexicano emana de esta familia jurídica.

El formalismo y el dogmatismo que han imperado en derecho romano han sido heredados al derecho mexicano.

Lo anterior se comprende al determinar que debido a la expansión territorial del imperio romano, su derecho y parte de sus usos y costumbres fueron adoptados por los pueblos que éste conquistó, los cuales, llegaron a México debido a la conquista que España realizó en nuestro territorio.

En este sentido, destacamos la importancia de los métodos de enseñanza del Derecho que se presentaron en las primeras universidades europeas durante la temprana edad media, en los cuales existía mayor interacción entre los maestros y los estudiantes, a partir de una enseñanza y un aprendizaje dialógico.

Pero este proceso educativo cambió cuando los maestros comenzaron a especializarse en diversas ramas del Derecho, por lo que su atención se centró en qué derecho se enseñaba y no cómo se enseñaba, por lo que sus clases empezaron a ser dictadas, los estudiantes solo reproducían tales contenidos y prácticas didácticas que antes de presentaron, dejaron de llevarse a cabo.

Como consecuencia, en lo general, la manera de enseñar el derecho fue la misma que se llevaba a cabo desde siglos atrás, por lo que en su mayoría siguió presentándose a partir de la clase magistral, donde los contenidos son centrados en el docente y en la que el estudiante es un mero receptor y reproductor de lo que

le es enseñado. Lo anterior, es lo que entendemos como la enseñanza tradicional del derecho.

Así, podemos decir que ante fenómenos como la globalización y ante los efectos que produce, la enseñanza del derecho desde una acepción tradicional parece responder de forma insuficiente frente a los cambios en las sociedades que constantemente mutan, en los que continuamente se presentan modificaciones a los sistemas jurídicos, como los que se pueden observar en el caso mexicano, con las reformas al texto constitucional, como la que se presentó en materia de derechos humanos, respecto de la cual se hablará más adelante.

Capítulo 2. El cambio de paradigma constitucional en materia de derechos humanos y la enseñanza del derecho en México

2.1. La reforma constitucional en materia de derechos humanos. Antecedentes: neoconstitucionalismo y garantismo jurídico en la Constitución Mexicana

Señala Miguel Carbonell que desde 1998, cuando S. Pozzolo acuña el término neoconstitucionalismo por primera vez, existe un interesante discurso que versa sobre ¿qué hay de nuevo en el constitucionalismo?

Partiremos puntualizando dos ideas: la primera, que una constitución se entiende como un documento normativo que integra un conjunto de reglas jurídicas positivas que son fundamentales dentro de sistema jurídico y que en virtud de ello, son fundantes de dicho ordenamiento jurídico; y la segunda, que el constitucionalismo es fundamentalmente una ideología que se encuentra dirigida a limitar el poder y que tiene la finalidad de defender una esfera de libertades o de derechos fundamentales para que éstos sean respetados y garantizados.

El neoconstitucionalismo nace entre los siglos XVII y XVIII, en Inglaterra y a partir de las revoluciones de Francia y América, lo cual desencadena en la existencia de nuevos modelos de organización política del Estado, que encuentra

su fundamento en el principio de la división de poderes y en la defensa de los derechos del hombre.³⁵

En la concepción del neoconstitucionalismo, se ha superado la idea del Estado legislativo; es Zagrebelsky quien realiza la distinción entre la conceptualización del Estado legislativo que se rige por “reglas”, al estado constitucional donde el derecho se verá regido por principios.³⁶

El neoconstitucionalismo, como teoría del derecho, aspira a describir los logros de la constitucionalización, o sea, el proceso que representa una modificación de los sistemas jurídicos contemporáneos, respecto a los existentes antes del proceso mismo. El modelo de sistema jurídico que se desprende del neoconstitucionalismo se encuentra caracterizado por la positivización de una lista de derechos fundamentales y por la presencia de principios y reglas en la constitución.

En este orden de ideas, cabe mencionar que el neoconstitucionalismo ideológico no se limita únicamente a describir los logros de una constitucionalización, sino que los reconoce positivamente como derechos, pugnando por su defensa y su ampliación. De manera particular, enfatiza en la importancia de los mecanismos institucionales para la defensa de los derechos fundamentales, pero más importante aún, destaca la exigencia de que las actividades del poder legislativo y del poder judicial se encuentren encaminadas de

³⁵ Gil Rendón, Raymundo, “El neoconstitucionalismo y los derechos fundamentales”, *Quid iuris*, México, Año VI, volumen 12, marzo de 2012, pp. 43-61.

³⁶ Zagrebelsky, Gustavo, *El derechos dúctil*, 6ª ed., España, Trotta, 2005, p. 109.

forma directa a la concretización, la actuación y la garantía de los derechos fundamentales previstos en la constitución.³⁷

Paolo Comanducci advierte que neoconstitucionalismo designa un modelo constitucional, es decir, el conjunto de mecanismos e instituciones realizados en un sistema jurídico-político que históricamente se encuentra establecido, para limitar los poderes del Estado y fungir como protectores de los derechos fundamentales, con la finalidad de reconocerlos, ampliarlos y garantizarlos.

Es así, que Cárdenas Gracia señala que desde una visión argumentativa, el neoconstitucionalismo se caracteriza por admitir que el derecho no sólo se encuentra formado por reglas, sino también por principios; el derecho, además de constituir una estructura normativa, también consiste en una estructura argumentativa, contextual y procedimental.

No se pueden interpretar con métodos tradicionales las normas que no son reglas, es decir, se debe considerar el principio de proporcionalidad, la teoría del contenido esencial y de la razonabilidad, entre otras, para poder llevar a cabo dicha interpretación, y, más que una interpretación, sobresale la argumentación en ámbitos contextuales y procedimentales, es decir, se intenta poner fin con las técnicas de la argumentación a la discrecionalidad judicial.³⁸

³⁷ Comanducci, Paolo, "Formas de (neo)constitucionalismo: un análisis metateórico", Miguel Carbonell (trad.), *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, España, No. 16 2002, pp. 90-112.

³⁸ Cárdenas Gracia, Jaime, *La argumentación como derecho*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005, pp. 51 y 52.

Refiere Zagrebelsky que el modelo neoconstitucionalista va más allá de la evolución del constitucionalismo tradicional: es una visión que genera impacto en el derecho. La constitución se presenta como la base de todo sistema jurídico, pero es una constitución pensada en términos de principios y directrices que no encuentran su interpretación en los métodos tradicionales del derecho, sino en la ponderación. En razón de lo anterior, el neoconstitucionalismo concibe al juez y a la autoridad como actores activos y críticos en su sistema jurídico que debe ir más allá de la ley.

Por lo que respecta al garantismo, al igual que el neoconstitucionalismo, cobra significación dentro de nuestro texto constitucional. En este orden de ideas, podemos decir que “garantizar significa afianzar, asegurar, proteger, defender, tutelar algo; y cuando en la cultura jurídica se habla de garantismo, ese “algo” que se tutela son derechos o bienes individuales. Podría decirse como primera aproximación, que un derecho garantista establece instrumentos para la defensa de los derechos de los individuos frente a su eventual agresión por parte de otros individuos, y (sobre todo) por parte del poder estatal; lo que tiene lugar mediante el establecimiento de límites y vínculos al poder a fin de maximizar la realización de esos derechos y minimizar sus amenazas”.³⁹

Hablar de garantismo nos remite a señalar la visión de Ferrajoli, quien expone que una de las principales ideas de garantismo versa sobre la desconfianza al poder, ya sea público o privado, y en su alcance nacional o internacional. El

³⁹ Gascón Abellán, Marina, “La teoría general del garantismo a propósito de la obra de L. Ferrajoli “Derecho y razón””, *Jurídica. Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, núm. 31, 2001, pp. 195-213.

garantismo no se fía de la existencia de poderes buenos que de forma espontánea, cumplan con el respeto a los derechos, y por esta razón, es preferible delimitarlos de manera clara, sujetándolos a vínculos jurídicos que los normen, para preservar los derechos, sobre todo los derechos fundamentales.⁴⁰

Para Ferrajoli, garantismo es una ideología jurídica, es decir, una forma de representar, comprender, interpretar y explicar el derecho. Este autor parte de la idea de que una garantía es una técnica normativa dentro del derecho e integra dos categorías para tales garantías: por un lado, garantías primarias o sustanciales, que se traducen en las conductas, en formas de obligaciones de hacer o de no hacer; y por el otro, garantías secundarias y jurisdiccionales, que refieren la obligación que recae en el órgano jurisdiccional para declarar la nulidad de un acto cuando sea ilícito y en virtud de ello aplicar una sanción.

2.1.1. Los principios constitucionales para la protección, promoción, fomento y garantía de los derechos humanos

Como lo señala Lugo Garfias, la inclusión y positivización de los derechos humanos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos encuentra su fundamento en la práctica de la libertad, la igualdad y la seguridad jurídica, así como

⁴⁰ Ferrajoli, Luigi, *Sobre los derechos fundamentales y sus garantías*, Miguel Carbonell, Antonio de Cabo y Gerardo Pisarello (trad.), México, CNDH, 2006, p. 31.

en la legalidad, la garantía y la responsabilidad del estado para poder dar cumplimiento a estos derechos.⁴¹

De esta manera, nuestra Constitución recoge en diversos artículos los principios y valores reconocidos como derechos: respecto a la igualdad, en los artículos: 1, con la prohibición de discriminación; 4, cuando se refiere la igualdad entre el hombre y la mujer; 31, al señalar la igualdad tributaria; 123, cuando se determina la igualdad retributiva; y en otros casos que se advierten en reglas y expresiones; en su numeral 14, refiere a la libertad y a la no privación de la misma, y de igual manera, señala la legalidad, que prevé la exacta aplicación de la ley; y por lo que a la seguridad jurídica se refiere, el artículo 16 establece que la autoridad no podrá emitir actos de molestia, salvo los casos en los cuales sea a través de un mandamiento escrito por autoridad competente, que funde y motive la causa legal de dicho acto.

En este orden de ideas, es preciso señalar que es a partir de la reforma del 11 de junio del año 2011 que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo primero, puntualiza un reconocimiento expreso de los derechos humanos contenidos en la carta magna y en los tratados internacionales de los cuales el Estado mexicano sea parte. De esta manera, señala que el Estado mexicano, a través de sus autoridades y de las competencias que éstas ejerzan, tiene la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos

⁴¹ Lugo Garfias, María Elena, "Las garantías y los medios de protección de los derechos humanos en México", *Derechos humanos en México. Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos*, México, núm. 24, mayo-agosto de 2015, pp. 55-84.

humanos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Bajo el principio de universalidad, los derechos humanos tienen una estrecha relación con la esencia jurídica natural y moral de tales derechos. En razón de esto, los derechos fundamentales se mantienen independientemente de que se hallen o no, reconocidos por el sistema positivo local del Estado de que se trate. De esta forma, “la universalidad se formula desde la vocación moral única de todos los hombres, que deben ser considerados como fines y no como medios, y que deben tener unas condiciones de vida social que les permita libremente elegir sus planes de vida (moralidad privada)”.⁴²

Lo anterior se traduce en la idea de que el principio de universalidad refiere el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, sin distinción alguna en razón de su nacionalidad, raza, creencias religiosas, edad, preferencias o cualquier otra, por lo que los derechos humanos se conciben como prerrogativas que le corresponden a toda persona por el simple hecho de serlo. Por lo tanto, la universalidad dentro de los derechos humanos se encuentra relacionada de forma estrecha con la no discriminación y con el principio de igualdad.

Al hablar sobre el principio de interdependencia, es atinado señalar que esta palabra refiere la relación y la vinculación que existe entre derechos. En razón de esto, se entiende que existen relaciones recíprocas entre los derechos.

⁴² Peces-Barba, Gregorio, “La universalidad de los derechos humanos”, en Nieto, Rafael (ed.), *La corte y el sistema interamericano de derechos humanos*, Costa Rica, Corte Interamericana de Derechos Humanos, 1994, p. 411.

La interdependencia refiere la medida en que el disfrute de un derecho en particular o un grupo de ellos, dependen para su existencia de la realización de otro derecho o de otro grupo de estos. Entonces, la interdependencia señala que un derecho depende de otro para existir, y que dos derechos son dependientes para su realización.⁴³

Es así que todos los derechos humanos requieren la misma atención y puede decirse que todos los derechos humanos se encuentran relacionados entre sí, de tal suerte que el beneficio o la afectación a uno de ellos, necesariamente impactará a otros. Bajo esta concepción de interdependencia, en la cual unos derechos tienen efectos sobre otros, se debe entender a la persona humana bajo una visión integral, con la finalidad de que se garanticen todos y cada uno de sus derechos.

El principio de indivisibilidad, por su parte, implica una perspectiva bajo la cual todos los derechos humanos se encuentran unidos, ya que todos constituyen un todo, es decir, un conjunto. En atención a esto, si un derecho es transgredido, se verá reflejado en otros derechos.

Este principio señala que los derechos no pueden fragmentarse ni dividirse sea cual sea su naturaleza y origen. Cada uno de ellos integra una totalidad, de tal suerte que se deben garantizar y respetar por el Estado, pues todos ellos derivan de la necesidad de protección a la persona. De esta manera, la idea central versa

⁴³ Vázquez, Luis Daniel y Serrano, Sandra, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica” en Carbonell, Miguel y Salazar Pedro (coord.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2011, pp. 135-165.

en que, para poder cumplimentar los derechos, se debe llevar a cabo a través de la realización en conjunto de todos estos.

Y, finalmente, el principio de progresividad constituye el compromiso de los Estados para adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, principio que no puede entenderse en el sentido de que los gobiernos no tengan la obligación inmediata de empeñarse por lograr la realización inmediata de tales derechos, sino en la posibilidad de ir avanzando de manera gradual y constante para lograr su realización; así, este principio que a medida que mejore el desarrollo de un Estado, mejore el nivel de compromiso de garantizar los derechos económicos, sociales y culturales.⁴⁴

Es así que el principio de progresividad establece de manera expresa la obligación que tiene el Estado de generar en todo momento y en cada oportunidad una mejor y mayor garantía y protección de los derechos humanos de manera tal, que nunca se encuentren en una situación de retroceso, sino que siempre estén en constante y permanente evolución. La incorporación de los derechos humanos en nuestra constitución, hace necesario el reconocimiento de un cuerpo jurídico que se integra por nuestra carta magna y por los tratados internacionales que México haya

⁴⁴ Amparo en revisión 184/2012, Semanario judicial de la federación y su gaceta, Décima época, abril de 2013, p. 2254.

firmado y ratificado, lo que desencadena en la ampliación del ámbito de protección de tales derechos.

2.1.2. El principio pro persona y la materialización de la reforma constitucional en materia de derechos humanos

El 11 de junio de 2011 se concretó la reforma constitucional en materia de derechos humanos, misma que se desprende del párrafo segundo del artículo primero constitucional, el cual señala que: “las normas relativas a los derechos humanos se interpretaran de conformidad con esta constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia”. Esta reforma que modifica el artículo primero constitucional encuentra su antecedente en el caso Rosendo Radilla vs. México⁴⁵, en la sentencia emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ya que con la ratificación de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, México adquirió la obligación de cumplir las decisiones de dicha corte.⁴⁶

De esta Reforma emana el principio pro persona que se incorpora a nuestra constitución, el cual puede definirse como: “el criterio hermenéutico que informa todo el derecho de los derechos humanos, en virtud del cual se debe acudir a la norma más amplia, o a la interpretación más extensiva, cuando se trata de

⁴⁵ Véase Varios 912/2010 Caso Rosendo Radilla vs. México.

⁴⁶Bahena Villalobos, Alma Rosa, “El principio pro persona en el estado constitucional de derecho”, *Ciencia Jurídica*, México, núm. 7, 2015, pp. 7-28.

reconocer derechos protegidos, e, inversamente, a la norma o a la interpretación más restringida cuando se trata de reconocer restricciones permanentes al ejercicio de los derechos a su suspensión extraordinaria”.⁴⁷

El juez Rodolfo E. Piza Escalante, en uno de sus votos adjuntos a una decisión de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, definió al principio pro persona afirmando que es un criterio fundamental que impone la naturaleza misma de los derechos humanos, la cual obliga a interpretar extensivamente las normas que los consagran o amplían y restrictivamente las que los limitan o restringen. De esta forma el principio pro persona conduce a la conclusión de que la exigibilidad inmediata e incondicional de los derechos humanos es la regla, y su condicionamiento, la excepción.⁴⁸

La inclusión del principio pro persona dentro de nuestro texto constitucional reconoce a las personas sus derechos humanos y fundamentales; este principio tiene como finalidad que las autoridades, en el ámbito de sus competencias, interpreten de manera extensa las leyes y las normas, de forma tal, que se pueda concretar el mayor beneficio para cada individuo.

Al respecto, Serrano Ceballos, Nettel Barrera y Aguado Romero señalan que a partir de la reforma en a la Constitución Política de nuestro país en el año 2011, “se incorporaron y reconocieron disposiciones en materia de derechos humanos,

⁴⁷ Pinto, Mónica. “El principio pro homine. Criterios de hermenéutica y pautas para la regulación de los derechos humanos”, en: Martín Abregú y Christian Courtis (comp), *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales locales*, Argentina, CELS-Editores del Puerto, 1997, pág. 163.

⁴⁸ Medellín Urquiaga, Ximena, *El principio pro persona*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal-Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013, pp. 17.

cuyo origen deviene de la evolución social y jurídica materializada en los Tratados Internacionales suscritos y ratificados por los Estados Unidos Mexicanos, se dimensiona el principio pro persona en el artículo 1o que establece como premisa fundamental las interpretaciones de las disposiciones legales en beneficio del individuo, como elemento fundamental y eje rector del desarrollo de la actividad jurídica”.⁴⁹

Y continúan señalando que esta reforma se considera como una de las más importantes en nuestro país, en razón de las modificaciones y afectaciones en el sistema jurídico mexicano, ya que “sus alcances legales afectaron a las condiciones particulares del dictado de las resoluciones, variando el aspecto fundamental e histórico y del sistema legal mexicano; a saber; resolver anteponiendo la letra de la ley para que a partir de la reforma se respete y se proteja el individuo a través de la interpretación del principio pro persona”.⁵⁰

En virtud de lo anterior, el derecho que se encuentra contenido en nuestro ordenamiento jurídico, es decir, en la constitución, en las leyes y en las normas, se hace extensivo, puesto que en materia de derechos humanos, el operador jurídico debe analizar la norma que sea más conveniente al caso concreto para la protección de los derechos de la persona, pudiendo aplicar los tratados internacionales de los cuales el Estado Mexicano sea parte, si en ellos se encuentra contenida una

⁴⁹ Serrano Ceballos, Jorge, *et. al.*, “La actividad ilegal de la administración pública y el principio pro persona” en Aguado Romero, Gabriela, Bello Gallardo, Nohemí y Nettel Barrera, Alina (coord.), *Derecho administrativo. Un ámbito de respeto, protección y garantía de los derechos humanos*, México, Tirant lo blanch, 2016, p. 89.

⁵⁰ Ídem.

protección más amplia que garantice el cumplimiento de los derechos del ciudadano.

2.2. Reforma constitucional en materia de derechos humanos y su influencia en la enseñanza del derecho

Atender la reforma constitucional en materia de derechos humanos es comprender que la gama de actores que la integran es diversa, la cual se encuentra constituida por diversos intérpretes, mismos que van desde operadores políticos, asesores jurídicos, legisladores federales y locales, impartidores de justicia como jueces, magistrados y ministros, e igualmente, abogados litigantes. Todos ellos en su conjunto, son responsables de la tutela, garantía y protección de los derechos humanos de los ciudadanos.

Sin embargo, como en un momento lo refirió el filósofo del derecho Norberto Bobbio, este es el tiempo de los derechos humanos. Pero, ante situaciones como la globalización y las crisis educativas, sociales y jurídicas, tales derechos se encuentran en riesgo de no ser respetados, aplicados y materializados.

Ante ello, “los procesos cognitivos y afectivos que el ser humano debe desarrollar para lograr la plena socialización moral no han tenido el suficiente

desarrollo para lograr la plena consolidación de los derechos humanos en la sociedad moderna y el Estado democrático”.⁵¹

Esta referencia da cuenta de la lentitud entre el tránsito de la positivización y la efectividad de los derechos humanos. Situaciones como la violación misma a estos derechos en virtud de guerras, conflictos armados, desplazamiento, migraciones multitudinarias y discriminación, evidencian el escaso avance de los derechos humanos en nuestra época y en nuestra sociedad.

Ante esto se advierte que en una sociedad no solo importa una transmisión de técnicas y tecnologías, sino que importa también el desarrollo humano e integral de la propia sociedad.

En este orden de ideas es necesario resaltar que los derechos humanos no fueron otorgados o reconocidos de un momento a otro, puesto que son uno de los diversos resultados de luchas y cambios históricos, políticos y sociales, cuyos protagonistas generalmente fueron los sectores más débiles y vulnerables de la sociedad.

Son, pues, uno de los fines de múltiples movimientos, los cuales van desde aristas sociales, hasta económicas, educativas y de justiciabilidad.

Por estas razones es que la enseñanza representa, probablemente, la mejor arma para la socialización e implementación de los derechos humanos, ya que es

⁵¹ Aguilera Portales, Rafael Enrique, *La enseñanza de los derechos humanos*, México, CECYTE, 2009, p. 7.

el momento idóneo para su reflexión y para que sean sujetos de crítica en pro de diversas mejoras.

Cabe entonces destacar la importancia de la visión que aportan la pedagogía y la educación en el marco de los derechos humanos. Y sobre esto, González R. Arnaiz señala que “nadie puede enseñar algo que no haya comprendido. Por eso, cabría decir que enseñar derechos humanos es ya comprenderles y así ayudar a que otros los comprendan y acojan”.⁵²

Bajo esta premisa, explica González R. Arnaiz que la enseñanza de los derechos humanos se encuentra en riesgo ya que puede actualizarse como una simple transmisión de una serie de pasos y técnicas, mismas que no lograrán entender el sentido y la importancia de tales derechos.

Como referíamos en el primer capítulo de este trabajo, procesos como la globalización y la diversidad de los contextos económicos, sociales y culturales, nos han llevado a comprender a los derechos humanos como referentes para otros derechos y para contextos educativos.

Esto significa que el socializar los derechos humanos, conversarlos y analizarlos permanentemente es oportuno, ya que ello ayuda a su comprensión bajos los nuevos retos y las nuevas perspectivas que se actualizan en nuestra sociedad, que constantemente evoluciona.

Sin embargo, en la educación, la cercanía que tienen los derechos humanos con las aspiraciones y los ideales, tienen aristas positivas y negativas, ya que “si,

⁵² *Ibídem*, p. 11.

por una parte, los derechos humanos manifiestan la dimensión fructífera de su conexión con las distintas sensibilidades a pesar de la diversidad de perspectivas y de la complejidad de las mismas; por otra, no es difícil percatarse de que dicha relación puede suponer tal multiplicación y multiplicidad de derechos que terminen resultando irrelevantes a la hora de educar”.⁵³

La anterior situación se traduce como uno de los principales retos con los que el docente se enfrenta, puesto que éste ha de tener la preparación y la capacidad para que se comprenda cual es la importancia y el fin de los derechos humanos.

En razón de lo expuesto, continúa señalando González R. Arnaiz, que para los derechos humanos resulta imprescindible referirse a un contexto. Y “de ahí que hablemos de un referente sociológico para decir que tales derechos exigen un contexto socio-cultural adecuado – con rostro humano – para que la referencia a los mismos no se convierta en una farsa. En este sentido los derechos reclaman un espacio social humanizador que sirva de control y verificación a *lo que hay o se da*”.⁵⁴

En consonancia con esta postura, De Sousa Santos refiere que existen ciertas condiciones bajo las cuales los derechos humanos pueden servir para la concreción de una política progresista que emancipe y permee de mejores oportunidades y condiciones a una sociedad, en lugar de que continúe la

⁵³ Ibídem, p. 13.

⁵⁴ Ibídem, p. 16.

reproducción de un discurso hegemónico en el cual estos derechos no ven su materialización.⁵⁵

De esta manera, en el ámbito jurídico universitario existen dos actores fundamentales para la concreción positiva de la reforma en materia de derechos humanos. Ellos son los docentes e investigadores del derecho, quienes funge una labor dual: por una parte, esta reforma resalta la importancia que tiene para la enseñanza aprendizaje del derecho, la concepción de un nuevo paradigma a la luz de la constitución; y, por otro lado, un efecto correlativo que a su vez funge esa enseñanza aprendizaje del derecho para la materialización exitosa de la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos.

Al respecto, Castellanos Hernández señala que los investigadores y enseñantes del derecho como operadores jurídicos deben recordar que son responsables oficiosos del éxito de la reforma constitucional en materia de derechos humanos porque con ellos se inicia y se cierra el ciclo virtuoso de la expertise esperada y demandada a todos los operadores jurídicos anteriores.⁵⁶

Y continúa señalando que “esa visión de los operadores jurídicos, especializada, como ya se ha dicho, requiere de una *expertise*, calidad, profesionalismo o dominio, como se quiera llamar, que en un principio debe ser

⁵⁵ De Sosusa Santos Boaventura, *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*, Bogotá, Editorial Trotta – ILSA, p. 509-512.

⁵⁶ Castellanos Hernández, Eduardo de Jesús “El impacto de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011 en la enseñanza del derecho”, en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, p. 292.

adquirida necesariamente en las facultades y escuelas de derecho y a partir de los textos de investigación y enseñanza idóneos”.⁵⁷

Con lo anterior se advierte dos situaciones. Por un lado, que en un primer momento incluso antes de la concreción práctica de esta reforma, debe comprenderse la naturaleza de la misma desde el ámbito de formación de los estudiantes, esto es, durante su etapa formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y por otro lado, en un segundo momento, se destaca la importancia de la formación del docente en el tema, ya que de ello depende en gran medida el éxito o fracaso de dicho cambio de paradigma.

Como respuesta a lo anterior, múltiples son los esfuerzos realizados por diversos actores desde el ámbito académico. Un ejemplo de ello, es la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica A. C. por sus siglas ANFADE.⁵⁸

Esta asociación, incluso antes de la concreción de esta reforma, se ha dedicado a destacar el valor que tiene para docentes y estudiantes, la enseñanza de los derechos humanos. Por ello, todas aquellas instituciones pertenecientes a ella, acordaron incluir la materia de derechos humanos dentro del mapa curricular de la licenciatura en derecho.

Sin embargo, es necesario precisar que lo anteriormente señalado no excluye la enseñanza de los derechos humanos a lo largo de todos los niveles

⁵⁷ *Ibíd*em, p. 309.

⁵⁸ Veáse Estatutos de la Asociación Nacional de Facultades, Escuelas de Derecho, Departamentos de Derecho e Institutos de Investigación Jurídica A. C. ANFADE. Disponible en: <http://www.anfade.org.mx> Consultada el 3 de agosto de 2018.

educativos de nuestro país. Al contrario, la reforma del 2011 fue clara cuando también modificó el artículo tercero constitucional, mismo que señala en su párrafo segundo que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.⁵⁹

Por ello, Castellanos Hernández advierte que “serán los enseñantes del nivel licenciatura en derecho quienes darán los elementos doctrinales de las nuevas asignaturas en esa materia a sus colegas de los demás niveles educativos convirtiéndose así en formadores de formadores”.⁶⁰

De esta manera se evidencia que en gran medida el conocimiento e implementación de dicha reforma recae sobre la labor del docente de la licenciatura en derecho, puesto que es él quien en un primer momento la enseña, conversa, socializa y discute con su estudiante, quien a su vez, hará lo mismo con sus compañeros y a lo largo de su ejercicio profesional. Con estas acciones, ambos actores tendrán elementos para implementarla y para dar cumplimiento a ella.

2.3. Retos de la docencia jurídica frente a la reforma constitucional en materia de derechos humanos

⁵⁹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf

⁶⁰ *Ibíd*em p. 310.

De esta manera, es que podemos advertir los retos que el docente jurídico enfrenta con la concreción de la reforma en materia de derechos humanos.

Como lo señala Aguilera Portales, en dicho sentido, la educación se presenta como una efectiva modelación de lo humano, que trae consigo creatividad y flexibilidad; debe, además, ser una educación emancipadora capaz de coadyuvar en la formación de adultos maduros, sensibles y reflexivos ante la difícil situación que atraviesa nuestro país en materia de derechos humanos.⁶¹ Y es así que “bajo este contexto, cada día somos más participes en la construcción de una sociedad más justa o injusta en la medida que nos involucremos con los problemas diarios y cotidianos”.⁶²

Es por ello que se necesita entender la perspectiva de una adecuada realización tanto en lo individual como en lo colectivo; así, “para la enseñanza de los Derechos Humanos ambas situaciones suponen un desafío; desafío que, por demás, la mayor parte del sistema educativo está intentando asumir y llevar a cabo en muchos lugares, donde la vivencia del pluralismo cultural en la propia escuela o colegio de referencia es ya un hecho ineludible”.⁶³

En razón de tal circunstancia, es que el plano educativo de los Derechos Humanos trasciende como una necesidad primordial. Y es por tal motivo que diversos retos en el marco de la docencia jurídica se actualizan, puesto que “si los cambios paradigmáticos han ido de la mano con el desarrollo del constitucionalismo

⁶¹ Aguilera Portales, Rafael Enrique, *op. cit.*, p. 9.

⁶² Ídem.

⁶³ *Ibídem* p. 20.

y la justiciabilidad de una moral de corte universal, no es menos que sentido común esperar que la enseñanza del derecho tenga sus propios, pero concatenados cambios para bien”.⁶⁴

En este orden de ideas, podemos advertir que la enseñanza de los Derechos Humanos no puede pensarse sin el aprendizaje de los mismos, es decir, no es una fórmula unilateral que recaiga en el docente, por lo cual, es necesario un rol activo por parte del estudiante. Es decir, éste debe ser participe de su formación, ya que consideramos que de esta manera puede tener mayor significación la enseñanza aprendizaje de tales derechos.

En razón de lo anterior, González Galván señala que la formación jurídica debe corresponder a la dinámica que vive la sociedad. El conocimiento de la inteligencia a través de la neurociencia nos orienta en el sentido de considerar que la formación debe corresponder ahora a las múltiples inteligencias humanas: intelectual, social, emocional, entre otras.⁶⁵

Sin embargo, al margen de la enseñanza del derecho, las prácticas docentes que fomentan la pasividad en el alumno se conocen como conductismo jurídico, mismas que se hayan sustentadas en diversas teorías del aprendizaje, como la teoría de la psicología del comportamiento al conductismo.⁶⁶

⁶⁴ Corona Nakamura, Luis Antonio y Arredondo Bartolo, José María, “Ciencia jurídica y enseñanza del derecho. Pasos hacia una nueva concepción en el derecho”, *Misión Jurídica Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, Colombia, núm. 8, enero-junio 2015, pp. 55-72.

⁶⁵ González Galván, Jorge Alberto, “El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una reforma dinámica”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLV, núm. 133, enero-abril 2012, pp. 119-139.

⁶⁶ Ídem.

Durante décadas, ésta es la manera en la cual se ha presentado la enseñanza y el aprendizaje del derecho en nuestro país. Los estudiantes son meros receptores de información y, al reproducirla, ésta es ajena a ellos.

Sobre ello, Calero Pérez enuncia que la teoría psicológica del conductismo, también conocida como teoría de la psicología del comportamiento, considera que el aprendizaje es condicionado y producido por hechos externos al sujeto que concretan o rechazan una conducta.⁶⁷

Esto significa que en el contexto de tal manera de aprendizaje, a través de la información que es le dada al estudiante, es como se enseña. El docente transmite información y a ello le llama conocimiento. Así en “estos contenidos disfrazados de conocimientos hechos por los demás, el profesor memoriza, para posteriormente exponer de forma acrítica, imitativa e individualista”.⁶⁸

Entonces, si el docente es un mero transmisor de saberes que son considerados como conocimiento, no será tarea suya atender la circunstancia de que tal cúmulo de información tenga una significación, como se precisa en el marco de los derechos humanos, ya sea desde su acepción teórica o práctica.

Una de las consecuencias a tal situación es que el estudiante tome el rol de sujeto pasivo, memorizador de información y será poco probable que tenga la capacidad para aterrizarlo en el plano personal y profesional.

⁶⁷ Calero Pérez, Mavilo, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega Editores, 2009, p. 67.

⁶⁸ Ídem.

En concordancia con tal aseveración, Cáceres Nieto señala que “vistas con más detenimiento, las quejas sobre la manera en que se enseña el derecho tienen implicaciones epistemológicas mucho más profundas con relación a la materia en que hemos estructurado al conocimiento jurídico mismo de forma fraccionada en los compartimientos estancos a los que nos solemos referir como sus diferentes “ramas”. Como consecuencia de ello, el derecho es concebido, enseñado y aprendido de una forma que poco tiene que ver con los que acontece en el mundo”.⁶⁹

Sin embargo, en este orden de ideas, Fiss sostiene que “la calidad de cualquier institución académica depende en definitiva de la profundidad y diversidad de su cuerpo docente, que es lo que le da forma al plan de estudios de la facultad, y es responsable de los resultados, del carácter de su biblioteca, y del tipo de estudiantes que son atraídos por la institución”.⁷⁰

Por otra parte, Vázquez señala al respecto, “tres cuestionamientos básicos: 1, ¿Qué concepción del derecho se quiere enseñar?; 2, ¿Cuál es la metodología adecuada o coherente para tal concepción?; y 3, ¿Qué objetivos se espera alcanzar en los estudiantes de acuerdo con la concepción y metodología elegidas?”.⁷¹

⁶⁹ Cáceres Nieto, Enrique, “Aprendizaje complejo en el derecho (hacia un modelo integral en la formación jurídica”, en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, p. 127.

⁷⁰ Fiss, Owen, “El derecho según Yale, en F. Böhmer, Martín F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999, p. 28.

⁷¹ Vázquez, Rodolfo, *Teoría del derecho*, México, Oxford University Press, 2008, p. 180.

Así, explica que las respuestas que se han presentado a tales preguntas son variadas, lo cual conforma una pluralidad de identidades jurídicas. Por lo tanto, analiza algunas modalidades propuestas en la enseñanza del derecho y refiere que la concepción formalista o positivista ortodoxa del derecho, a la que algunos juristas conocen como explicación tradicional del derecho, representa la versión decimonónica del derecho. Ésta vio sus orígenes en Francia, a través de la Escuela de la Exégesis; en Alemania, mediante la Jurisprudencia de Conceptos, y en Inglaterra, a través de la Jurisprudencia Analítica.⁷²

En esta concepción del derecho, respecto al ámbito educativo, Vázquez continúa al señalar que “la docencia se convierte en una especie de espejo de un contenido ya dado y prácticamente inamovible, cuyo cuestionamiento es visto con franca sospecha y recelo. Si esta repetición es la que se exige en la enseñanza del derecho, entonces parece claro que no se necesita de docentes profesionales. La tarea universitaria se convertiría más en un pasatiempo que en una actividad que demanda una intensa dedicación”.⁷³

Explica, además, que la facultad de derecho no requeriría, en principio, de profesores de tiempo completo, sino de profesionales del derecho que dedicaran algún tiempo a la docencia.⁷⁴

⁷² *Ibidem*, p. 181.

⁷³ *Ibidem*, pp. 183 y 184.

⁷⁴ *Ídem*.

En contraposición a ello, el estudiante debería habituarse a criticar y cuestionar, para saber que el derecho anuncia y denuncia, y que a su vez, es un factor de transformación social.

Tales circunstancias son condicionantes, puesto que en el campo de lo jurídico, los derechos humanos solo podrán materializarse si se entienden en lo teórico, claro está, pero deben ir más allá, es decir, deben verse realizados en la práctica, con su puesta en marcha, la cual necesita ser vinculada con la realidad.

2.4. Conclusiones capitulares

La reforma constitucional en materia de derechos humanos encuentra algunos de sus antecedentes en el neoconstitucionalismo y en el garantismo jurídico.

En estas dos visiones jurídicas, se señala que, en el Estado, el derecho se rige no solo por reglas sino también por principios. Por ello, los derechos humanos han de positivarse y contenerse en el texto constitucional.

Refieren, además, que la interpretación en el derecho no puede llevarse a cabo de manera tradicional y pugnan por determinar instrumentos para la defensa de los derechos humanos, enfatizando esta defensa frente al actuar de la autoridad.

De esta manera podemos observar que la reforma constitucional en materia de derechos humanos se materializa el 11 de junio del año 2011, en el artículo

primero de nuestro texto constitucional, donde se determina de forma clara el reconocimiento de los derechos humanos en el Estado Mexicano.

En este sentido, se presentó un cambio de paradigma constitucional en el derecho mexicano, ya que nuestro Estado, mediante sus autoridades y las competencias que éstas ejerzan, está obligado a promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Así, muchos son los actores involucrados para la atención y cumplimiento de este cambio de paradigma constitucional ya que entendemos que los derechos humanos no fueron otorgados o reconocidos de un momento a otro. Este cambio de paradigma también responde a diversas luchas y cambios históricos, políticos y sociales.

Por ello, consideramos que a través de la enseñanza de los derechos humanos se actualiza una de las mejores herramientas para su socialización y su concreción.

Pero este cambio de paradigma constitucional puede entenderse simplemente como una serie de pasos y técnicas para una interpretación que responda a la aplicación de los derechos humanos.

Es en este sentido que destacamos la labor docente y los retos que se enfrentan desde esta posición con motivo de la implementación de tal reforma, ya que el profesor en derecho precisa de nuevas formas, técnicas, elementos y planeaciones, que lo lleven a la efectiva enseñanza de los derechos humanos.

Así, entendemos que si esta labor docente se presenta a partir de una manera tradicional, los contenidos y los procesos educativos respecto de este cambio de paradigma constitucional corren el riesgo de no ser entendidos, sino memorizados y replicados sin una significación real para los estudiantes.

Por ello, consideramos que se requieren alternativas en la enseñanza y el aprendizaje del derecho, diferentes a la que se ha presentado a partir de la concepción tradicional, en las que se dé cuenta y se atiendan las necesidades que se actualizan con este cambio de paradigma constitucional y con otros fenómenos jurídicos.

Capítulo 3. El constructivismo en el ámbito jurídico, la enseñanza y el aprendizaje del derecho y la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos en México

3.1. El constructivismo como corriente pedagógica y como modelo educativo

Para abordar el constructivismo cómo corriente pedagógica y desde su acepción cómo modelo educativo, primero es necesario saber qué se entiende por constructivismo en lo general.

En su origen, el constructivismo responde al surgimiento de una corriente epistemológica, que trataba de dar respuesta a la manera en cómo se formaba el conocimiento en el ser humano. Algunos de los elementos del constructivismo se identifican en trabajos de autores como Kant y Vico, quienes son coincidentes con los actuales exponentes contemporáneos del constructivismo, al señalar que los seres humanos son el resultado de la capacidad que tienen para adquirir conocimiento y construirlo.

En concordancia con lo anterior, Ortiz Granja refiere que “el origen del constructivismo se lo (sic) puede encontrar en las posturas de Vico y Kant planteadas ya en el siglo XVIII, e incluso mucho antes, con los griegos. El primero, es un filósofo napolitano que escribió un tratado de filosofía (1710), en el cual sostenía que las personas, en tanto seres que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, solo pueden conocer aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir”.⁷⁵

Por esto, Ortiz Granja señala que el ser humano es un sujeto activo que toma parte de la construcción de su conocimiento y su realidad, por lo que el constructivismo pugnó por ciertos principios básicos como se señala a continuación.

⁷⁵ Ortiz Granja, Dorys, “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Ecuador, núm. 19, 2015, pp. 93-110.

El conocimiento es una construcción que realiza el ser humano. En razón de esto, cada persona percibe la realidad y la organiza en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que suma a la edificación de una unidad coherente que dota de sentido a la realidad.⁷⁶

Para García “el constructivismo parte de un sujeto que nace al mundo y comienza a interactuar con él, sin más bagaje que los mecanismos biológicos que se manifiestan a través de algunos reflejos y de algunas capacidades innatas, cuyos alcances y límites son aun objeto de investigación en la frontera misma entre la neurofisiología y la psicogénesis”.⁷⁷

Por ello, García⁷⁸ explica que el desarrollo del conocimiento consiste en un doble proceso constructivo: por una parte, refiere la organización de las actividades del sujeto que conoce, que da inicio con la coordinación de sus acciones, continúa con el desarrollo de su conocimiento y culmina en la lógica; y por otra parte, la organización del material que adquiere a través de la experiencia.

De esta manera podemos advertir que existen múltiples realidades que se construyen de manera individual, ya que cada persona percibe la realidad de manera particular dependiendo de sus capacidades físicas, así como de las condiciones sociales y culturales en las cuales se ve inmersa.

Al respecto, Berger y Luckmann señalan que “todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; o sea, que la apertura al mundo

⁷⁶ Ídem.

⁷⁷ García, Rolando, *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa editorial, 2000, p. 111.

⁷⁸ *Ibídem*, p. 112.

en tanto es intrínseca a la construcción social del hombre, está siempre precedida por el orden social”⁷⁹ y continúan explicando que “la apertura al mundo, intrínseca biológicamente a la existencia humana, es siempre transformada por el orden social”.⁸⁰

Así, Berger y Luckmann explican que el ser humano no se concibe dentro una interioridad constreñida a una esfera cerrada y estática, sino que continuamente se exterioriza a través de su actividad. Es por ello que señalan a los hechos biológicos como presupuestos necesarios para que se produzca un orden social.

De esta manera, Carretero señala que sobre el constructivismo puede decirse que “es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”.⁸¹

A partir de lo anterior puede decirse que, de manera general, el constructivismo surge como respuesta a la interrogante de cómo es que el ser humano conoce. Además, señala que cuando el ser humano se encuentra en una

⁷⁹ Berger, Peter y Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1966, p. 72.

⁸⁰ Ídem.

⁸¹ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, México, Editorial Progreso, 1999, p. 21.

situación en la que conoce, construye respecto de lo que está conociendo, y esa construcción es lo que entendemos como conocimiento.

Así, al tener claro qué se comprende por constructivismo, y toda vez que se dilucidará desde su acepción como corriente pedagógica, es preciso entender primero de qué hablamos cuando hacemos referencia a la pedagogía.

Al abordar este tema, es imprescindible señalar la concepción que Freire⁸² aporta sobre la pedagogía, puesto que sus postulados y sus obras revolucionaron la teoría y la praxis del proceso de enseñanza aprendizaje que convergen en la constitución del fenómeno educativo.

En su obra *La educación como práctica de la realidad*, Freire señala que se necesita una “educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en un dialogo constate con el otro”.⁸³

Por ello, Freire es determinante al enunciar que “la educación es un acto de amor, por lo tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa”.⁸⁴

⁸² Véase Heinz-Peter, Gerhardt, “Paulo Freire”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, pp. 463-484. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freires.pdf>

⁸³ Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores, 1969, p. 85.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 92.

De esta manera Freire explica que la verdadera educación se presenta solo a través del diálogo, mismo que no puede presentarse en el vacío, sino que se suscita en situaciones concretas, de índole social, económico y político.

Enuncia además, que el primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad, siendo consciente de sus derechos, es superar la idea de educando y educador; debe entender que educador-educando con educando-educador es una concepción que fundamenta y responde las actuales condiciones de la educación.

En este sentido, Freire determina que la educación tradicional⁸⁵ se caracteriza por los siguientes elementos: el educador es siempre quien educa; el educador es quien disciplina, en tanto que el educando es el disciplinado; el educador es quien habla, el educando es el que escucha; el educador prescribe, por lo que el educando sigue la prescripción; el educador el educador elige los programas, por lo que el educando los recibe en forma de depósito; el educador es siempre quien sabe y el educando, el que no sabe; el educador es el sujeto del proceso y por ende, el educando es su objeto.

Así, podemos entender que a partir de esta concepción de la educación tradicional, “la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación”.⁸⁶

En contraste con esta postura de educación tradicional, Freire determina que al superar esta concepción de educación, resulta un nuevo esquema en el cual no

⁸⁵ *Ibidem*, p. 17.

⁸⁶ *Ídem*.

se presenta más un educador del educando y no se actualiza la fórmula educando del educador. Esto quiere decir que nadie educa a nadie, pero tampoco nadie se educa solo. Por lo tanto, los hombres se educan entre sí, inmersos en este mundo.

Así, Freire postula que la educación es una verdadera praxis, una real reflexión y una acción del hombre sobre el mundo para poder transformarlo. De esta manera, la educación es una práctica de la libertad que se encuentra dirigida hacia la realidad.

Al respecto, López Ocampo enuncia que dentro de la historia de la educación del ámbito latinoamericano y del ámbito mundial, Freire es el creador de un movimiento conocido como educación de base, cuyo fin consistió en politizar el problema educativo; por ello, las ideas de Freire partieron de dar una concientización al oprimido a través de la educación, dando una importancia significativa a ésta pero no de forma aislada y memorística, sino al margen de una postura crítica de la realidad.⁸⁷

En la *Pedagogía del oprimido*, al igual que en *La educación como práctica de la libertad*, Freire crítica la educación tradicional y la asocia con el término de *educación bancaria*, en la cual el docente es el centro del proceso educativo y el estudiante es el receptor de la información y los conocimientos que le son dados por aquel.

⁸⁷ Ocampo López, Javier, "Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido", *Rhela*, Colombia, vol. 10, año 2008, pp. 57-72.

Ante tal circunstancia, Freire pugna una pedagogía problematizadora que parte del diálogo para el análisis y la comprensión de la realidad. Ello conduce a la transformación y a la liberación en la educación.

En este orden de ideas, respecto al ámbito epistemológico, en un primer momento, podemos aseverar que cuando referimos la pedagogía, hablamos de un “sistema de enseñanza, es decir, a la planificación de las actividades desarrolladas por los profesores, para que todos los momentos que intervienen en el proceso de enseñanza tengan como propósito el aprendizaje efectivo de los estudiantes, y de esa manera resulte factible el resultado de aplicación”.⁸⁸

Por ello, partiendo de la concepción de que la pedagogía es la ciencia de la educación, Cárdenas Méndez señala que aquella se constituye por tres ámbitos: por una parte, es filosofía; por otra, es la ciencia de la educación; y, finalmente, puede decirse que es una técnica en la educación. Y por esto refiere que “la pedagogía conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos, establece los objetivos y propone los métodos y los procedimientos referentes a los fenómenos educativos. Como ciencia, debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre la teoría y la práctica del saber educativo, al que orienta para que la acción educativa sea adecuada y eficaz”.⁸⁹

En consonancia con esta postura, Witker concibe, de manera general, a la pedagogía como una ciencia y como una “disciplina que estudia los principios,

⁸⁸ Cárdenas Méndez, María Elena, “Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas”, en Cienfuegos Salgado David; Et al., *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007, p. 89.

⁸⁹ Ídem.

normas, medios, métodos, técnicas, formas, procedimientos, población y medio ambiente que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.⁹⁰

Previo a dilucidar el constructivismo desde su concepción al margen de la pedagogía, es preciso señalar que como autores de referencia en él se sitúan: Lev Vygotski, Jean Piaget y Humberto Maturana. Lo anterior, en razón de la presencia y la influencia que sus postulados tienen en el ámbito educativo.

En la obra *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Piaget y García tratan de demostrar en qué consiste la identidad de mecanismos entre los desarrollos psicogenéticos y los desarrollos sociogenéticos; los primeros desarrollos refieren la evolución de la inteligencia del niño, en tanto, los segundos desarrollos son relativos a la evolución de las ideas y de las conceptualizaciones.

Para Piaget y García el problema de cómo se conoce se encuentra “centrado en el sujeto del conocimiento, es decir, el individuo que asimila los elementos que le provee el mundo exterior. En ese proceso de asimilación, el sujeto selecciona, transforma, adapta e incorpora dichos elementos a sus propias estructuras cognoscitivas, para lo cual debe también construir, adaptar, reconstruir y transformar tales estructuras”.⁹¹

⁹⁰ Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4ª ed., México, Editorial PAC-UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985, pág. 127.

⁹¹ Piaget, Jean y García, Rolando, *“Psicogénesis e historia de la ciencia”*, México, Siglo XXI editores, 1982, p. 227.

A través de su obra, Piaget⁹² propuso un constructivismo cognitivo, el cual partió del supuesto de comprender cómo se lleva a cabo la construcción del conocimiento a partir de interacción de la persona que conoce (sujeto cognoscente) con el medio que le rodea y centra su postura en la manera en que se construye el conocimiento partiendo desde un enfoque psicológico.

Al respecto, Rosas Díaz señala que la pregunta que orienta todo el trabajo científico de Piaget es la relación con la formación y desarrollo del *conocimiento* en los seres humanos y explica que “la cognición humana en el marco del sistema piagetiano tiene como característica distintiva el estar en permanente desarrollo (...)”.⁹³

Por otra parte, Vigostki sostiene que “el lenguaje interno es una reconstrucción interna de un proceso externo”⁹⁴ y plantea así, que la forma del medio social externo permite la construcción interna del sujeto que conoce.

Con ello, la aportación de Vigostki⁹⁵ se ciñe a que el aprendizaje no es una actividad que se lleva a cabo en el plano individual, sino a través de la interacción

⁹² Nace en Suiza en 1896. Inicialmente se formó como biólogo y desde temprana edad mostró intereses científicos muy marcados. A los 11 años publicó un artículo científico basado en sus observaciones de un gorrión albino. Desde niño mostró una fuerte inclinación por la biología que lo marcaría fuertemente en su conceptualización psicológica. Estudia biología, después filosofía y tardíamente psicología. Su incursión en la psicología fue un medio para desarrollar una teoría de orientación biológica sobre la naturaleza y el origen del conocimiento. Es por ello que Piaget se define a sí mismo como un *epistemólogo genético* y no como un psicólogo. Cfr. Cellenieur, Guy, *El pensamiento de Piaget, estudio y antología de textos*, Barcelona, Ediciones Península, 1978.

⁹³ Rosas Díaz, Ricardo, *Piaget, Vigostki y Matunara. Constructivismo a tres voces*, Argentina, Aique Grupo Editor, 2008, p. 11.

⁹⁴ *Ibídem* p. 52.

⁹⁵ Vigostki nació en 1896 en el seno de una familia judía, en Rusia. Los trabajos intelectuales desarrollados durante tu adolescencia y juventud están orientados principalmente hacia la literatura y lenguaje. Su formación se desarrolla en Moscú, en dos instituciones paralelas: la Universidad de Moscú y la Universidad Popular de Shanyavskii. En la primera se graduó en leyes en 1917 y en la

social y que es a través de una educación cooperativa que el sujeto aprende de manera significativa y eficaz.

Es así que “el modelo que Maturana nos ofrece de ser humano es el del observador, quien reflexivamente se coloca a sí mismo en el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis”.⁹⁶

Para Maturana⁹⁷ el lenguaje es un acto imprescindible y necesario dentro del proceso integral a partir del cual se construye el conocimiento. Postula, además que la *autopoiesis* es la auto-organización de los seres vivos y que es a través de este proceso que, el ser humano, produce la construcción de su realidad; es a través de la experiencia que se presenta el conocimiento.⁹⁸

En este orden de ideas, podemos dar paso al constructivismo desde su acepción pedagógica. Por ello, el constructivismo como corriente pedagógica,

segunda obtuvo una acabada formación en filosofía, historia, psicología y literatura. Postula, entre otras cosas, una teoría histórico-cultural, la cual ofrece un marco explicativo unificado para procesos psicológicos elementales y superiores. Cfr. López Caicedo, Luis Bernardo, “Vygostky. Bibliografía”, *Revista Colombiana de Psicología*, Colombia, núm. 5-6, 1998, pp. 45-49.

⁹⁶ *Ibíd*em p. 93.

⁹⁷ Nació el 14 de septiembre de 1928 en Santiago, Chile. Estudió en el Liceo Manuel de Salas y en 1950 ingresó a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. En 1954 se trasladó al University College London para estudiar anatomía y neurofisiología. En 1958 obtuvo el Doctorado en Biología de la Universidad Harvard, en Estados Unidos. Entre 1958 y 1960 se desempeñó como investigador asociado en el Departamento de Ingeniería Eléctrica del Massachusetts Institute of Technology. Entre 1965 y 2000 fue Profesor Titular del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias. En la década de 1970 creó y desarrolló junto a Francisco Varela el concepto de autopoiesis. En el año 2000 fundó junto a Ximena Dávila el Instituto de Formación Matriztica. Cfr. Universidad de Chile, Humberto Maturana Romecín <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nacionales/ciencias-6574/humberto-maturana-romecin>

⁹⁸ *Ibíd*em p. 55-78.

realiza un acercamiento a la pedagogía constructivista, en la cual se destacan los aportes y la influencia que tiene ésta al margen de la enseñanza.

Así, al referir el constructivismo entendido como una corriente de la pedagogía, el cual se basa en la teoría del conocimiento constructivista, postula la necesidad de brindar al estudiante las herramientas que sean un parteaguas para crear y construir sus propios procedimientos y reflexiones para la resolución de situaciones, lo que trae consigo que sus propias ideas cambien, se modifiquen, se reivindicquen y de esta manera, continúe aprendiendo.

En el ámbito educativo, el constructivismo enfatiza su propuesta en un paradigma que sitúa al proceso de enseñanza como algo que, conscientemente, se percibe, y que en ese sentido, se lleva a cabo como un proceso dinámico y participativo, donde el sujeto interactúa dentro de su propio proceso de aprendizaje, de tal manera que el conocimiento “se presenta como una autentica construcción operada por la persona que aprende (sujeto cognoscente)”.⁹⁹

De esta manera, el constructivismo como modelo educativo se entiende desde la acepción del constructivismo y su intersección con el ámbito de la educación. Ante ello, uno de los problemas primordiales es que se ha entendido que, al margen del constructivismo, los estudiantes poseen total libertad y aprenden por sí mismos y a un ritmo que ellos personalmente se han planteado.

⁹⁹ EcuRed. Constructivismo (pedagogía). Texto disponible en: [https://www.ecured.cu/Constructivismo_\(Pedagog%C3%ada\)](https://www.ecured.cu/Constructivismo_(Pedagog%C3%ada)). Consultada el 15 de septiembre de 2018.

Bajo esta visión, puede llegar a pensarse e incluso puede sostenerse que el docente es ajeno al proceso de enseñanza aprendizaje y que no se involucra en él, situándose en un plano externo, desde el cual, solo proporciona la información al estudiante, es decir, podría ser un facilitador pero no un actor en este proceso.

Sin embargo, frente a tal postura, Ortiz Granja considera que “esta es una concepción errónea del constructivismo, puesto que este enfoque, lo que plantea en realidad es que existe una interacción entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se puede llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo”.¹⁰⁰

Por ello, el constructivismo como modelo educativo concibe al proceso educativo como una dualidad constituida por la enseñanza y el aprendizaje al margen de un dinamismo; en él, tanto educador como educando son participes en dicho proceso e interactúan entre sí, de tal manera que el conocimiento es una construcción real que se lleva a cabo por aquel que conoce y aprende mediante un saber hacer.

¹⁰⁰ Ortiz Granja, Dorys, *op. cit.*

3.2. El constructivismo y su aplicación en ámbito del derecho

Como puede observarse, la multiplicidad de acepciones constructivistas evidencian las diversas posturas desde las cuales puede observarse dicho fenómeno. Por lo que a derecho refiere, en esta tesis se retoma la postura del constructivismo desde su ámbito pedagógico y educativo aplicado al marco de la educación jurídica.

En razón de ello, en el derecho, a la corriente constructivista pedagógica y educativa se le considera como moderna, crítica, experimental, activa y de descubrimiento.¹⁰¹

Para González Galván, las corrientes o teorías que actualmente se consideran cuando se habla de constructivismo pedagógico son las que previamente hemos explicado, las cuales fueron postuladas por Piaget, desde su propuesta a partir de una epistemología genética; por Vigostky, con sus postulados de aprendizaje cultural; y por Ausubel con sus consideraciones de aprendizaje significativo.

En derecho, la materialización del constructivismo pedagógico se encuentra todavía en construcción y desarrollo, puesto que es una corriente relativamente nueva respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del ámbito jurídico.

¹⁰¹ Not, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, trad. de Sergio René Madero Báez, México, Fondo de Cultura Económica, 1983, pp. 7-19.

Dicha propuesta de constructivismo pedagógico aplicado al derecho nos conduce a los trabajos de los juristas Cáceres Nieto, Villa y Robles Vázquez.

Desde sus investigaciones iniciales, Cáceres Nieto¹⁰² ha sido uno de los precursores del constructivismo jurídico. Ante ello, señala que con el término constructivismo jurídico designa “el enfoque teórico cuyo objeto de estudio son el discurso jurídico positivo y sus metadiscursos *en tanto* parte de los *insumos cognitivos* que contribuyen a la generación de los estados psicológicos (incluyendo estados mentales y esquemas representacionales) determinantes de la forma en que se percibe jurídicamente la vida social y con base en los cuales tienen lugar las conductas jurídicas mediante cuya realización los agentes jurídicos inciden en los procesos de construcción de la realidad social”.¹⁰³

Y continúa explicando que con el término *construcción social de la realidad* quiere decir que la realidad no constituye una categoría necesaria, sino contingente,

¹⁰² Licenciado en Derecho por la UNAM; Doctorado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid; Diplomado en Sistemas Expertos y Redes Neuronales por el Instituto Tecnológico Autónomo de México; Maestro en Psicoterapia Ericksoniana por el Centro Ericksoniano de México; Postdoctorado en el Laboratorio de Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Complejo por la Facultad de Psicología de la UNAM; Diplomado en Sistema Complejos por el Instituto de Ciencias de la Complejidad de París, Francia; Diplomado en Sistemas Complejos y Agentes por el Colegio de México. Diplomado en Complejidad y Medicina por la Facultad de Medicina de la UNAM. Investigador de tiempo completo nivel C por oposición en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM donde también se desempeña como Coordinador del Área de Filosofía del Derecho y Responsable de la Línea de Investigación Institucional “Metodología de la Investigación y Enseñanza del Derecho”.

¹⁰³ Cáceres Nieto, Enrique, “Psicología y constructivismo jurídico: apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria”, *Conclusiones del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, Márquez Romero Raúl (Coordinador), México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, p. 19.

integrada por sistemas de creencias, esquemas de percepción, secuencias de pensamientos actitudes y conductas socialmente compartidas.¹⁰⁴

Posteriormente, en su obra *Constructivismo jurídico y metateoría del derecho*, Cáceres Nieto sostiene que la emergencia del constructivismo epistemológico constituye el inicio del tercer estadio en la evolución epistemológica, luego de las epistemologías especulativa y empirista, cuya consecuencia más directa será una profunda revisión de algunos de los conceptos centrales del derecho.¹⁰⁵

En este sentido, Villa enuncia que la interpretación jurídica puede resolverse mediante una actividad manipulada ideológicamente en el derecho; esto significa que el jurista puede proponerse influenciar, de manera consciente, las decisiones judiciales. Ante ello, señala que “la perspectiva constructivista puede poner a disposición de los estudiosos interesados, categorías epistemológicas y metodológicas, así como instrumentos de investigación para captar la presencia eventual de estos elementos cognoscitivos, para posteriormente comprender su naturaleza y el papel que han desempeñado en estas actividades”.¹⁰⁶

Villa, además, se plantea la interrogante de ¿qué cambiaría en la teoría jurídica si se adoptara una concepción epistemológica constructivista? Ante ello señala que “estos eventuales cambios, nótese bien, repercutirían no solamente en

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 26.

¹⁰⁵ Cáceres Nieto, Enrique, *Constructivismo jurídico y metateoría del derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

¹⁰⁶ Villa, Vittorio, *Constructivismo y teorías del derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, pp. 265 y 266.

las actividades de los *estudiosos del derecho*, sino también en las de los *operadores jurídicos*".¹⁰⁷ Y explica que lo anterior sería "por dos razones distintas: en primer lugar, porque entre teoría y práctica del derecho, se registran interacciones muy estrechas; y en segundo lugar, porque también en el trabajo de los operadores jurídicos se debe reconocer una dimensión teórica; más precisamente, una dimensión *cognoscitiva en sentido lato*".¹⁰⁸

De esta manera, podemos decir que a partir de lo que Villa sostiene respecto de la visión constructivista, puede realizarse una actividad interpretativa en la función jurídica, contraponiéndose a habituales prácticas mecanicistas para dilucidar pugnas en el derecho. Además, podemos advertir que esta actividad tiene una aplicación también en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del derecho, en la que, tanto docente como estudiante, son conscientes del proceso educativo y toman una postura activa respecto de éste.

Por otra parte, Robles Vázquez determina que el enfoque del constructivismo educativo para atender los problemas referentes a la educación, ha tenido un gran impacto en diversas instituciones educativas como la Universidad Nacional Autónoma de México. En este sentido, señala que partiendo de sus experiencias académicas, considera que, en derecho "el constructivismo educativo es un enfoque viable para

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 181.

¹⁰⁸ *Ídem*.

replantear la educación jurídica, ya que permite abarcar los diferentes aspectos complejos que encierran los procesos educativos”.¹⁰⁹

Por ello, Robles Vázquez explica que el conocimiento se manifiesta como un producto de los procesos que el individuo desarrolla internamente pero en función y con influencia del ambiente donde se desarrolla. Así, el conocimiento es un resultado en constante modificación y, por ello, continuamente elaborado, a partir de la suma de conocimientos previos y nuevos que se adquieren cotidianamente.¹¹⁰

Señala además que el conocimiento en el ámbito jurídico no se reduce a una transmisión lineal, sino que representa el producto de diversos factores que convergen en la educación jurídica.

Como puede advertirse, el constructivismo jurídico desde su acepción pedagógica y educativa aplicado al derecho, implica superar la relación de verticalidad en la relación docente estudiante; trata, entonces, de situar a ambos como actores en el ambiente bajo el cual se presentan los contextos de análisis, intercambio de ideas, diálogo y comunicación.

Coincidente con esta postura, López Betancourt enuncia que existen diversos métodos bajo los cuales puede ceñirse la enseñanza del derecho, y determina que “el método más adecuado por lo general es el dialéctico, que constituye la vía científica más certera para la búsqueda del conocimiento y la

¹⁰⁹ Robles Vázquez, Jorge, “Educación jurídica y constructivismo educativo”, en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, pp. 791-814.

¹¹⁰ Ídem.

dirección de la acción; la dialéctica estudia la naturaleza del ser en sus leyes para convertirlas en métodos de conocimiento ulterior y transformador de la realidad”.¹¹¹

Y continúa determinando que “la dependencia del método respecto a la relación objeto contenido, exige encontrar correspondencias en el carácter de la enseñanza; los métodos que se aplican en la escuela deben realizarse con un importante fin social; eso es lo que no debemos olvidar en la formación del abogado”.¹¹²

Por ello explica que “los métodos de enseñanza deben definirse como la forma de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes para asegurar el dominio de los conocimientos; el método es el camino hacia la mejora del aprendizaje; en el método debe de haber secuencias de acciones del maestro que tiendan a provocar reacciones en los alumnos”.¹¹³

Así, López Betancourt explica que el concepto de método de enseñanza debe considerar no solo la postura y la acción del profesor, sino también del estudiante, ya que ambos deben interrelacionarse para conseguir un buen aprendizaje.

Ante ello, podemos decir que el constructivismo aplicado al derecho es coincidente en este método de enseñanza, ya que el docente y el estudiante trabajan de manera coordinada y continuada. Esta situación pone de manifiesto que,

¹¹¹ López Betancourt, Eduardo, “La enseñanza del derecho”, *Amicus Curiae*, México, año 1, núm. 2, enero-diciembre, 2009, pp. 1-11.

¹¹² Ídem.

¹¹³ Ídem.

en el proceso de enseñanza aprendizaje el estudiante es un partcipe activo y no pasivo.

3.3. El constructivismo como respuesta a la innovación y a las nuevas necesidades en la enseñanza aprendizaje del derecho en México en el marco de la educación superior

Como lo señala el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo.¹¹⁴ Lo anterior nos lleva a realizar una reflexión dentro del contexto de la educación jurídica, puesto que si esta debe dar respuesta a las demandas de la sociedad y su producción, la manera en cómo se enseña debe ser capaz de propiciar una formación que satisfaga tales necesidades y cumpla con dichas expectativas.

Pero, como lo hemos expuesto, si partimos de que aún en la actualidad el común denominador en las aulas educativas jurídicas de nuestro país es un contenido centrado en el profesor bajo una dinámica conductista donde el estudiante solo recibe información, puede advertirse que, como lo señala en Plan Nacional de Desarrollo, al margen de la oferta educativa, en el contexto del derecho,

¹¹⁴ Plan Nacional de Desarrollo, Eje III *México con educación de calidad*. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/> Consultado el 2 de octubre de 2018.

cabe la posibilidad de que no se concrete para dar respuesta a estas necesidades sociales debido a la naturaleza de la enseñanza en el derecho.

Esta manera de enseñar puede encontrarse divorciada de la realidad que se vive, tanto por los docentes como por los estudiantes. Una de las principales causas puede atribuirse a la forma tradicional de enseñar el derecho, ya que ésta dista en ocasiones de los fenómenos jurídicos que permean a nuestra sociedad, por lo tanto, si la dinámica de enseñanza no responde a dichas necesidades, el proceso de formación de operadores jurídicos será deficiente, ya que no generarán empatía por las causas sociales ni por los requerimientos de su entorno, mismos que el derecho exige.

Por ello, cabe replantearse la manera en la cual se enseña la ciencia jurídica en las aulas de las facultades de derecho, de tal forma que conceptos como justicia, libertad e incluso el propio derecho, se replanteen y se piensen desde una nueva enseñanza que atienda a una realidad jurídica y a las transformaciones epistemológicas del derecho.

Respeto a lo anterior, Kennedy señala que “gran parte del trabajo crítico del derecho ha sido de orden histórico: rastrear cómo las elites utilizaron conscientemente la ley en provecho propio y, al mismo tiempo, ver cómo el pensamiento jurídico menos consciente opera como una visión del mundo que reconcilia a la gente con el statu quo haciéndolo parecer natural y justo”.¹¹⁵

¹¹⁵ Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Argentina, Siglo XXI editores, 2012, p. 15.

Por esta razón, es necesario concientizar sobre la importancia en la enseñanza de tener un posicionamiento claro sobre qué es lo que se enseña, con la finalidad de que esta serie de reflexiones contribuyan a una nueva forma de ver, pensar y aplicar el derecho.

En este orden de ideas, Kennedy pugna por una enseñanza clínica del derecho, consistente en conciliar la teoría con el estudio del derecho desde una perspectiva práctica.

A partir de los postulados de Kennedy¹¹⁶ podemos advertir que la enseñanza clínica del derecho encuentra su origen a finales de los años setenta, al promover dos experiencias en los estudiantes: una experiencia era directa y consistía en inmiscuir a los estudiantes de clase media en la vida real de los pobres; la otra experiencia era que los programas de estudio expusieron a los estudiantes a determinados aspectos de la estructura de la profesión jurídica.

Con el posicionamiento y la propuesta de Kennedy, podemos observar con claridad el propósito de sacar a los estudiantes de un contexto idealizado sobre lo qué es su centro de estudio, es decir, la facultad del derecho y el derecho mismo.

Por otra parte observamos al margen de nuestro contexto normativo, que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prevé, en su artículo tercero, que toda persona tiene derecho a recibir educación y enuncia lo concerniente a la educación básica, la cual se encuentra constituida por la educación inicial, primaria, secundaria y media superior.

¹¹⁶ *Ibíd*em, p. 24.

Así, nuestra carta magna, en la fracción VII del numeral tres, advierte que las instituciones de educación superior y las universidades a las que la ley proporcione autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de determinarse a sí mismas; realizando sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo a lo que establece tal artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación, así como la libertad en la discusión de ideas.

En razón de ello, determinarán sus planes y programas de estudio, fijando los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, y administración de su patrimonio.¹¹⁷

En este sentido, la Ley General de Educación, en su *Capítulo Primero: disposiciones generales*, dentro de su artículo primero, en su párrafo tercero, prevé que la función social y educativa de las instituciones de educación superior referidas en el artículo tercero constitucional, se regularán por la ley y la normatividad que rijan a cada una de ellas.¹¹⁸

Así, dentro del *Capítulo Segundo: Del federalismo educativo*, en la “Sección 3, Del financiamiento a la educación”, la ley determina en el artículo veinticinco, que tanto el gobierno federal como el gobierno estatal de cada entidad federativa, contribuirán al financiamiento de la educación pública y de los servicios educativos. Tal presupuesto no puede ser menor al 8% del producto interno bruto (PIB) de la

¹¹⁷ Art. 3º Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf> Consultada el 3 de octubre de 2018.

¹¹⁸ Ar. 1o Ley General de Educación, disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf Consultada el 4 de octubre de 2018.

nación, y destinando de este monto, al menos el 1% para la investigación científica y para el desarrollo tecnológico en las instituciones de educación superior públicas.

De igual forma, esta ley dispone dentro de su *Capítulo Cuarto: del proceso educativo*, en la “Sección 1, de los tipos y modalidades de la educación”, en el tercer párrafo del artículo 37 que la educación superior es aquella que se imparte después del bachillerato, misma que se compone por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado.

Por otra parte, el acuerdo número 279 de la Secretaría de Educación Pública, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, establece qué son y cuáles son los programas prácticos, los programas prácticos individualizados, los programas científicos prácticos y los programas científicos y humanísticos.

Dentro de la anterior clasificación se encuentra prevista una tabla indicativa que ejemplifica la clasificación de los programas de educación superior en México, situando a derecho y a las ciencias jurídicas dentro de los programas prácticos.¹¹⁹

En razón de lo anterior, se infiere que existe una predisposición a la práctica en el ejercicio jurídico profesional. Es decir, desde la clasificación de estudios que sitúa al derecho como un programa práctico, se concibe una realidad en la que se da por hecho que el jurista evoca la mayor parte de quehacer laboral a cuestiones meramente prácticas, y es claro que parte de su labor es ésta, pero ello debiera ser

¹¹⁹ Véase Acuerdo número 279 de la Secretaría de Educación Pública, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf> Consultada el 5 de octubre de 2018.

a partir del conocimiento y razonamiento científico-teórico, y no sólo como aplicadores de la norma. El derecho ha cambiado y la enseñanza debe seguirlo.

La formación universitaria en el ámbito de la ciencia jurídica, tras la reforma constitucional que planea un nuevo paradigma en la comprensión epistemológica del derecho, puede quedarse limitada en razón de la educación tradicional que permea en la enseñanza y que aquí hemos expuesto, y por ende, exige que se analicen nuevos esquemas de comprensión de la docencia jurídica para el aprendizaje y estudio de un objeto de conocimiento (en donde los sujetos cognoscentes comprendan la trascendencia de tener un posicionamiento analítico del derecho, la sociedad y la docencia).

Además, retomando lo que determina el Plan Nacional de Desarrollo, para realizar el desarrollo científico y tecnológico que dote a nuestro país del progreso económico y social disponible, la educación debe innovar.¹²⁰

Dicho lo anterior podemos considerar que, al margen del derecho, el constructivismo aplicado a la enseñanza aprendizaje del mismo se presenta como una respuesta que innova la educación jurídica.

De esta manera, para Merlín Rodríguez es necesario “romper el paradigma tradicional en la enseñanza del derecho y construir un nuevo paradigma constructivista para la formación de abogados y juristas no solo competitivos, sino

¹²⁰ Plan Nacional de Desarrollo, Eje III *México con educación de calidad*. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/> Consultado el 2 de octubre de 2018.

creativos, reflexivos, críticos y analíticos que respondan no sólo a las necesidades del mercado laboral sino de la sociedad”.¹²¹

Explica en este orden de ideas que los profesores de derecho, su mayoría prácticos del derecho, no cuentan con una preparación pedagógica en la enseñanza del Derecho, lo cual genera se siga impartiendo una clase tradicional sin métodos didácticos que incorporen al alumno en la dinámica de clase como sujeto activo y constructor de conocimientos”.¹²²

Y, al citar a Espinoza, señala que “quienes carecen de orientación pedagógica se enfocan principalmente en la exposición verbalista y reproductora de textos legales, mediante los cuales se transmite una gran cantidad de información legal, y si bien se ejercita la habilidad memorística, del estudiante... no se propicia en la adquisición de otras habilidades como el análisis, la síntesis, la argumentación y la capacidad lógico-jurídica para soluciones a los problemas que en concreto enfrentarán en el ejercicio de la profesión”.¹²³

De esta manera, Merlín Rodríguez considera que el constructivismo destaca el rol activo del alumno en el proceso de aprendizaje. Señala que el conocimiento se adquiere por un proceso de construcción, no absorción o acumulación de información proveniente del exterior y destaca que el modelo constructivista está

¹²¹ Merlín Rodríguez, Rosa “De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho”, en Cáceres Nieto, Enrique (coord.), *Pasos hacia una revolución en el enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, t. I, pp. 477-486.

¹²² Ídem.

¹²³ Espinoza, Francisco, “Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho”, *International Journal of Good Conscience*, vol. 4, núm 1, marzo 2009, pp. 31-74.

centrado en la persona, en sus experiencias previas, a partir de las que procesa otras construcciones mentales o cognitivas.

Ante ello, podemos referir que con la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos, el constructivismo aplicado al derecho, propone una forma distinta de entender al docente y al estudiante. Por un lado, la labor del docente resulta imprescindible para guiar y organizar la construcción del conocimiento de los estudiantes, pero con la participación activa de éstos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.4. La Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos y el constructivismo jurídico en México

Como lo abordamos en el capítulo anterior, la Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos en México, vio su materialización el 11 junio de 2011. Cabe mencionar que esta Reforma constituye uno de los muchos elementos de pugnas y luchas sociales que durante años se han suscitado en nuestro país en favor de los Derechos Humanos.

Esta Reforma significó que las leyes y normas relativas a Derechos Humanos habrán de interpretarse de conformidad con nuestro texto constitucional y con los Tratados Internacionales de los cuales el Estado Mexicano sea parte, buscando en todo momento, la protección más amplia para las personas.

Aunado a ello, con la concreción de la Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos podemos advertir los retos que se actualizan en la educación jurídica y en la enseñanza aprendizaje del derecho.

Por tal motivo, inferimos de lo anterior que es el ámbito educativo uno de los espacios donde se presenta la oportunidad idónea de acción frente a la puesta en marcha de los Derechos Humanos. Si bien es cierto, es tarea de la sociedad en conjunto implementarlos y respetarlos, podemos decir que, al margen de la educación jurídica universitaria, es este el momento para comprender el alcance que estos tienen y además, concientizar sobre su importancia y necesidad de aplicación.

Sin embargo, como referimos en el capítulo primero de este trabajo, la enseñanza tradicional del derecho se presenta como uno de los más grandes retos a enfrentar, tanto en la generalidad de la enseñanza jurídica, como con motivo del cambio de paradigma constitucional que trajo consigo la Reforma en Constitucional Materia de Derechos Humanos, ya que la llamada escuela tradicional del derecho basa su metodología en la enseñanza de la exposición magistral del docente y la recepción pasiva del estudiante.¹²⁴

Por lo anterior, es que consideramos se precisan nuevos caminos, nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje que resulten efectivos por cuanto a ve a los Derechos Humanos.

¹²⁴ Hernández, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa, 2008, p. 8.

De esta manera, para Herrera Flores¹²⁵, los Derechos Humanos implican un tema de alta complejidad, ya que, por un lado, son el resultado de una estrecha relación entre elementos ideológicos y culturales, y por otro lado, la naturaleza de su normativa se encuentra vinculada de manera estrecha a la vida de las personas.

Así, Herrera Flores propone “asumir la tarea de investigar y poner en práctica los Derechos Humanos desde toda su complejidad y desde todo compromiso que nos exigen. Debemos conocer cual es el contexto en el que estamos situados. Solo así reconoceremos que los cambios y transformaciones que dicho contexto impone a los derecho, y, desde ahí, plantear nuevas formas de lucha y de acción social”.¹²⁶

De esta manera, explica que como todo fenómeno jurídico, los Derechos Humanos se encuentran permeados por intereses ideológicos, y al ser reconocidos como un fenómeno jurídico, dicho carácter ideológico comienza a negarse, al igual que su carácter cultural y su relación con intereses concretos, por lo que se les universaliza y se les saca de su contexto, quitándoles su capacidad de transformarse y de transformar el mundo desde una postura no hegemónica.

En razón de ello, consideramos que a partir de la propuesta de este autor, una nueva forma de acción social para la investigación y la praxis de los Derechos Humanos es a través de la educación y de la enseñanza y el aprendizaje del derecho a partir del constructivismo, que, como ya hemos mencionado, asume como protagonistas del proceso educativo tanto al docente como al estudiante.

¹²⁵ Herrera Flores, Joaquín, “Hacia una visión compleja de los derechos humanos”, en Herrera Flores, Joaquín (comp.), *El vuelo de Anteo. Derechos Humanos y Crítica de la Razón Liberal*, España, Editorial Descleé de Brouwer, 2000, pp. 19-78.

¹²⁶ *Ídem*.

Dicha forma de acción social para la investigación y la praxis de los Derechos Humanos puede fungir como un espacio en el cual los estudiantes son reflexivos y críticos frente al estatus quo en el que se encuentran actualmente estos derechos, contrarrestado así, su descontextualización y su universalización, posibilitando con ello, su transformación.

De esta manera Herrera Flores propone una metodología racional para la enseñanza de los Derechos Humanos, en la cual éstos se coloquen “en el espacio de acción, en la pluralidad (corporalidad) y en el tiempo (historia)”.¹²⁷ Con esta metodología, pueden abarcarse estos conceptos, tanto en la relación que guardan con sí mismos y como en la relación que mantienen con los procesos sociales donde se hayan insertos.

Por tales motivos, se advierte que los Derechos Humanos suponen un reto educativo para el siglo XXI y es por esto que se necesita “construir una alternativa pedagógica y práctica que tenga en cuenta esa metáfora colectiva que invisibiliza los contextos, las diferencias y la movilidad de, en nuestro caso, los Derechos Humanos”.¹²⁸

En razón de lo expuesto, consideramos que la enseñanza de los Derechos Humanos debe presentarse a partir de una perspectiva que integre, que innove, que sea crítica y que contextualice.

¹²⁷ *Ídem.*

¹²⁸ *Ídem.*

Para ello, Herrera Flores¹²⁹ propone un marco pedagógico y de acción, mediante un esquema llamado “Diamante ético”, constituido por tres “capas”.

En la primera capa sitúa, cuatro elementos: ideas, fuerzas productivas, relaciones sociales de producción, de género o de étnias y de instituciones. En la segunda capa integra la posición, disposición, temporalidad y narración de los Derechos Humanos. La tercera capa constituye el núcleo más profundo de la concepción de los Derechos Humanos que propone Herrera Flores, la cual se integra por espacios, valores, desarrollo y prácticas sociales.

Esto configura un conjunto de elementos que constituyen los procesos sociales y económicos en los cuales en los cuales los Derechos Humanos están inmersos y en razón de ello, necesitan de una perspectiva compleja que brinde espacios de lucha y de reivindicación.

De esta manera podemos observar que la metodología propuesta por Herrera Flores es coincidente con los postulados del constructivismo jurídico, ya que a partir de ambas perspectivas, se pugna por una educación donde se privilegie el diálogo entre docente y estudiante, misma que se contrapone a la educación tradicional en el derecho y que da respuesta a las necesidades que se configuran en la educación jurídica a partir de la Reforma Constitucional en Materia de Derechos Humanos.

Como respuesta a dichas necesidades y en consonancia con esta postura, Kennedy propone enseñar a los alumnos a comprender las contradicciones del

¹²⁹ *Ídem.*

pensamiento jurídico burgués liberal, y a partir de ello, realizarles propuestas para superar dichas contradicciones.¹³⁰

Para lo anterior, Kennedy¹³¹ sugiere politizar el aula, lo cual significa enseñar doctrina básica a través de casos reales e hipotéticos, que cumplan con tres supuestos: primero, deben pedagógicamente útiles para el aprendizaje del derecho; segundo, estos casos deben evidenciar brechas, conflictos y ambigüedades del derecho; y tercero, estos casos deben dividir a los conservadores de los liberales.

Este método busca que los estudiantes vivan el aula como un espacio que necesariamente implica aprender la doctrina a través del debate de las brechas, como puede observarse con los Derechos Humanos.

Con ello se advierte una aplicación real del constructivismo jurídico, que sirva para contrarrestar “el problema de la falta de perspectiva o la aparente neutralidad o la abstracción de los estudios jurídicos transformando el aula en un lugar donde los alumnos aprendan doctrina y argumentación jurídica en el proceso de autodefinirse como actores políticos en sus vidas profesionales”.¹³²

¹³⁰ Kennedy, Duncan, *op. cit.*, p. 44.

¹³¹ *Ibidem*, pp. 61 y 62.

¹³² *Ibidem*, pp. 71.

3.5. Conclusiones capitulares

En su origen, el constructivismo surge como una corriente epistemológica que buscaba responder a la manera en cómo se conformaba el conocimiento en el ser humano.

De esta manera entendemos que al margen del constructivismo, el ser humano tiene una posición activa respecto de la construcción de su propio conocimiento.

En el ámbito pedagógico, el constructivismo parte de la base que se presenta a partir de la teoría del conocimiento constructivista, la cual señala la necesidad de acompañar y dar al estudiante herramientas que le sirvan para que construya su propio conocimiento, propiciando ambientes reflexivos.

Desde la concepción constructivista a partir del ámbito educativo, se hace énfasis en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se identifica de manera consciente, y por ello, se presenta de manera participativa, colaborativa y dinámica.

Así, consideramos que estas dos acepciones del constructivismo pueden tener una aplicación real en el ámbito jurídico ya que tanto docente como estudiante se presentan como los protagonistas del proceso de la enseñanza y el aprendizaje del derecho, en el que ambos toman una posición activa y dinámica, interactuando entre sí, generando espacios que propician el dialogo y la reflexión.

A partir de esto, podemos determinar que con la aplicación del constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje del derecho, tanto docente como estudiante se interrelacionan y son responsables de dicho proceso educativo.

Conclusiones

La enseñanza del derecho en México presenta una estrecha vinculación con la historia y la tradición jurídica del sistema romano germano canónico. En la actualidad, la enseñanza del derecho encuentra sus orígenes en tal circunstancia.

De esta forma, dicha manera de enseñar el derecho en nuestro país emana principalmente del derecho romano, del cual se retomaron instituciones, prácticas y saberes. Sin embargo, este derecho, se ha comprendido como un producto terminado y en muchas ocasiones inamovible. De tal circunstancia se advierte que, aún en la actualidad, el dogmatismo y el formalismo prevalezcan en nuestro derecho y por ende, en la forma en la que ha de enseñarse.

Ante este escenario, advertimos que circunstancias como la enseñanza tradicional del derecho frente a fenómenos como la globalización y el cambio de paradigma constitucional en materia de derechos humanos en México, hacen necesarias nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje del derecho.

Por tal motivo, consideramos que la enseñanza tradicional en el contexto del derecho responde de manera insuficiente ante los nuevos paradigmas jurídicos y educativos que se actualizan al margen del contexto del derecho y es por esta razón

que se presenta la necesidad de crear nuevas teorías y concepciones de la educación jurídica.

Frente a ello, se requiere que en la enseñanza y en el aprendizaje del derecho, existan modelos y concepciones que permitan superar el esquema técnico, dogmático y preponderantemente formalista.

La hipótesis de nuestra investigación se comprueba de manera parcial, ya que el constructivismo aplicado al ámbito jurídico puede responder ante los escenarios del derecho, ya que plantea que tanto maestro como estudiante son sujetos activos en el contexto sus procesos de conocimiento y educación.

De esta manera, el estudiante será participe de su formación bajo la dirección del maestro. Además, el constructivismo, como corriente pedagógica y como modelo educativo aplicados al ámbito jurídico, da cuenta de la capacidad del estudiante y lo sitúa en el centro del proceso educativo.

Así, a través del constructivismo jurídico pueden generarse conocimientos, aptitudes, actitudes y habilidades para la enseñanza y el aprendizaje del derecho que respondan ante fenómenos como la globalización y el cambio de paradigma constitucional en materia de derechos humanos, los cuales no se conciben desde la visión tradicional.

En él, el conocimiento se genera a través de un proceso de construcción, más no de memorización o acumulación de información y datos. Además, éste se encuentra centrado en el sujeto que conoce.

Frente a ello, consideramos que el constructivismo en el marco de la educación jurídica, entiende de una manera distinta en papel que desempeñan tanto docente como estudiante, de tal manera que éste participa activamente en la construcción de su conocimiento, pero a través del acompañamiento y la guía de aquel.

Bibliografía

AGUDO RUÍZ, Alfonso, *La enseñanza del Derecho en Roma*, Madrid, Editoriales Reus, Universidad del Rioja Logroño, 1999.

AGUILERA PORTALES, Rafael Enrique, *La enseñanza de los derechos humanos*", México, CECYTE, 2009.

AMPARO en revisión 184/2012, Semanario judicial de la federación y su gaceta, Décima época, abril de 2013.

ÁVILA Ortiz, Raúl, *El derecho cultural en México: una propuesta académica para el proyecto político de la modernidad*, México, UNAM, 2008.

BAHENA VILLALOBOS, Alma Rosa, "El principio pro persona en el estado constitucional de derecho", *Ciencia Jurídica*, México, núm. 7, 2015.

BAUMAN, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, 2ª ed., trad. de Daniel Zadunaisky, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

BERGER, Peter y Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1966.

CÁCERES NIETO, Enrique, "Aprendizaje complejo en el derecho (hacia un modelo integral en la formación jurídica)", en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña,

José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.

CÁCERES NIETO, Enrique, “Psicología y constructivismo jurídico: apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria”, *Conclusiones del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, Márquez Romero Raúl (Coordinador), México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

CÁCERES NIETO, Enrique, *Constructivismo jurídico y metateoría del derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas - Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

CALERO PÉREZ, Mavilo, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega Editores, 2009.

CÁRDENAS GRACIA, Jaime, *La argumentación como derecho*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.

CÁRDENAS MÉNDEZ, María Elena, “Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas”, en Cienfuegos Salgado David; Et al., *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*, 1ª ed., México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, México, Editorial Progreso, 1999.

CASTELLANOS HERNÁNDEZ, Eduardo de Jesús “El impacto de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011 en la enseñanza del derecho”, en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.

CELLENIEOR, Guy, *El pensamiento de Piaget, estudio y antología de textos*, Barcelona, Ediciones Península, 1978.

COMANDUCCI, Paolo, “Formas de (neo)constitucionalismo: un análisis metateórico”, Miguel Carbonell (trad.), *Isonomía: Revista de teoría y filosofía del derecho*, España, No. 16 2002.

CORONA NAKAMURA, Luis Antonio y Arredondo Bartolo, José María, “Ciencia jurídica y enseñanza del derecho. Pasos hacia una nueva concepción en el derecho”, *Misión Jurídica Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, Colombia, núm. 8, enero-junio 2015.

DE SOSUSA Santos Boaventura, *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*, Bogotá, Editorial Trotta – ILSA, 2009.

ESPINOZA MONRROY, Elizabeth, *Paradigmas educativos en el derecho. ¿Cómo enseñar derecho? Una propuesta de comunicación social ecológica en la enseñanza del derecho*, México, Editorial Porrúa, 2011.

ESPINOZA, Francisco, "Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho", *International Journal of Good Conscience*, vol. 4, núm 1, marzo 2009.

FERRAJOLI, Luigi, *Sobre los derechos fundamentales y sus garantías*, Miguel Carbonell, Antonio de Cabo y Gerardo Pisarello (trad.), México, CNDH, 2006.

FISS, Owen, "El derecho según Yale, en F. Böhmer, Martín F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Gedisa, 1999.

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores, 1969.

GARCÍA, Rolando, *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa editorial, 2000.

GARCÍA Y GARCÍA, Antonio, *Historia de la universidad en Europa, la Universidad en Europa*, España, vol. I, Editorial Hilde de Ridder Symoens, Universidad del país Vasco, 1999.

GASCÓN ABELLÁN, Marina, "La teoría general del garantismo a propósito de la obra de L. Ferrajoli "Derecho y razón"", *Jurídica. Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, núm. 31, 2001.

GAYO, *Instituciones*, trad. De Abellan Velasco, Juan Antonio, Arias Bonet, Iglesias Redondo, Roset Esteve, España, Editorial Civitas, 2004.

GIL Rendón, Raymundo, "El neoconstitucionalismo y los derechos fundamentales", *Quid Iuris*, México, Año VI, volumen 12, marzo de 2012,.

GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto, "El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una reforma dinámica", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLV, núm. 133, enero-abril 2012.

GRÜN, Ernesto, "El derecho en un mundo globalizado del siglo XXI desde una perspectiva sistémico-cibernética", *Revista telemática de Filosofía del Derecho*, Madrid, No. 4, 2000-2001.

HEINZ-PETER, Gerhardt, "Paulo Freire", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993.

HERRERA FLORES, Joaquín, "Hacia una visión compleja de los derechos humanos", en Herrera Flores, Joaquín (comp.), *El vuelo de Anteo. Derechos Humanos y Crítica de la Razón Liberal*, España, Editorial Descleé de Brouwer, 2000.

HERNÁNDEZ, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa, 2008.

JIMÉNEZ, William Guillermo, "Globalización del derecho. Aspectos jurídicos y derechos humanos", *Revista Nova et Vetera, Temas de derechos humanos*, Colombia, No. 64, Vol. 20 , enero-diciembre 2011.

KENNEDY, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Argentina, Siglo XXI editores, 2012.

LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, “La enseñanza del derecho”, *Amicus Curiae*, México, año 1, núm. 2, enero-diciembre, 2009.

LÓPEZ CAICEDO, Luis Bernardo, “Vygostky. Bibliografía”, *Revista Colombiana de Psicología*, Colombia, núm. 5-6, 1998.

LUGO GARFIAS, María Elena, “Las garantías y los medios de protección de los derechos humanos en México”, *Derechos humanos en México. Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos*, México, núm. 24, mayo-agosto de 2015.

MADRID, Raúl, “El concepto de “Libertas Scholastica” y el modelo metodológico de la universidad medieval”, *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, Valparaíso, núm. XXXVIII, enero-diciembre 2016.

MEDELLÍN URQUIAGA, Ximena, *El principio pro persona*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal-Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2013.

MERLÍN RODRÍGUEZ, Rosa “De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho”, en Cáceres Nieto, Enrique (coord.), *Pasos hacia una revolución en el enseñanza del derecho en el sistema romano-*

germánico, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.

MOLIERAC, Jean, *Iniciación a la abogacía*, 7ª ed., México, Editorial Porrúa, 2008.

NOT, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, trad. de Sergio René Madero Báez, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

OCAMPO LÓPEZ, Javier, “Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido”, *Rhela*, Colombia, vol. 10, año 2008.

ORTIZ GRANJA, Dorys, “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, Ecuador, núm. 19, 2015,.

PECES-BARBA, Gregorio, “La universalidad de los derechos humanos”, en Nieto, Rafael (ed.), *La corte y el sistema interamericano de derechos humanos*, Costa Rica, Corte Interamericana de Derechos Humanos, 1994.

PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, *La enseñanza del derecho. Dos modelos y una propuesta*, Lima - Bogotá, Palestra Editores – Temis 2006.

PIAGET, Jean y García, Rolando, “*Psicogénesis e historia de la ciencia*”, México, Siglo XXI editores, 1982.

PINTO, Mónica. “El principio pro homine. Criterios de hermenéutica y pautas para la regulación de los derechos humanos”, en: Martín Abregú y Christian Courtis

(comp.), *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos por los tribunales locales*, Argentina, CELS-Editores del Puerto, 1997.

ROBLES VÁZQUEZ, Jorge, “Educación jurídica y constructivismo educativo”, en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.

ROSAS DÍAZ, Ricardo, *Piaget, Vigostki y Matunara. Constructivismo a tres voces*, Argentina, Aique Grupo Editor, 2008.

RÜEG, Walter, *Historia de la universidad en Europa, la Universidad en Europa*, España, vol. I, Editorial Hilde de Ridder Symoens, Universidad del país Vasco, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, “Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México. Demasiados abogados y escasos juristas” en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.

SERRANO CEBALLOS, Jorge y Nettel Barrera, Alina, “La actividad ilegal de la administración pública y el principio pro persona” en Aguado Romero, Gabriela, Bello Gallardo, Nohemí y Nettel Barrera, Alina (coord.), *Derecho administrativo. Un ámbito de respeto, protección y garantía de los derechos humanos*, México, Tirant lo blanch, 2016.

SUETONIO, Gaio, *Vida de los doce Césares*, España, Edu Robsy Editor, 1979.

TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando, *La universidad, epopeya y medieval. Notas para un surgimiento de la universidad en el alto medievo*, 3ª. Ed., México, Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013.

TESSIO Conca, Adriana, “De ideales de justicia a vacío de saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía” en Brigido, Ana María y Lista, Carlos A., *et al.*, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, 2009.

VÁZQUEZ, Luis Daniel y Serrano, Sandra, “Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica” en Carbonell, Miguel y Salazar Pedro (coord.), *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2011.

VÁZQUEZ, Rodolfo, *Teoría del derecho*, México, Oxford University Press, 2008.

VILLA, Vittorio, *Constructivismo y teorías del derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

Villabella Armengol, Carlos Manuel, “Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones” en Godínez Méndez, Wendy A. y García Peña, José Heriberto (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.

WITKER VELÁSQUEZ, Jorge, *La investigación jurídica. Bases para las tesis de grado en derecho*, México, UNAM - Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009.

_____, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, México, Porrúa, 2008.

_____, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4ª ed., México, Editorial PAC-UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985.

ZAGREBELSKY, Gustavo, *El derechos dúctil*, 6ª ed., España, Trotta, 2005.

Páginas de internet consultadas

<http://pnd.gob.mx/>, consultada el 7 de septiembre de 2018.

<http://www.anfade.org.mx> consultada el 9 de septiembre de 2018.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf, consultada del 13 de septiembre de 2018.

<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf> consultada el 15 de septiembre de 2018.

<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nacionales/ciencias-/6574/humberto-maturana-romecin>, consultada el 9 de agosto de 2018.

[https://www.ecured.cu/Constructivismo_\(Pedagog%C3%ada\)](https://www.ecured.cu/Constructivismo_(Pedagog%C3%ada)), consultada el 1 de octubre de 2018.

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a279.pdf>, consultada el 14 de septiembre de 2018.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf, consultada el 20 de septiembre de 2018.