



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Derecho

Pedagogía jurídica y constructivismo.

Aportes para el aprendizaje y la enseñanza del derecho

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Doctora en Ciencias Jurídicas

Presenta

M. en C. J. Elizabeth Mendoza Morales

Dirigido por:

Dr. Lutz Alexander Keferstein Caballero

Co-Dirigida por:

Dra. María Francisca Elgueta Rosas

Querétaro, Qro. noviembre de 2022.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Derecho

Doctorado en Ciencias Jurídicas

Pedagogía jurídica y constructivismo.
Aportes para el aprendizaje y la enseñanza del derecho

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Doctora en Ciencias Jurídicas

Presenta

Elizabeth Mendoza Morales

Dirigido por:

Dr. Lutz Alexander Keferstein Caballero

Co-dirigido por:

Dra. María Francisca Elgueta Rosas

Dr. Lutz Alexander Keferstein Caballero
Presidente

Dra. María Francisca Elgueta Rosas
Secretario

Dra. Karla Elizabeth Mariscal Ureta
Vocal

Dra. Alina del Carmen Nettel Barrera
Suplente

Dr. Gerardo Porfirio Hernández Aguilar
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Noviembre de 2022
México.

DEDICATORIA

A mi amada hija, mi gacela preciosa, Alessandra Zoé.

Amor de mamá: te amo infinito.

Gracias por tu comprensión, por ser mi fuerza y mi fortaleza.

Gracias por tu amor y por tu apoyo incondicional...

y perdóname por todo el tiempo que no te he podido dar.

DEDICATORIA

A Eduardo, mi amado esposo, amor de mi vida.

Gracias por ser mi compañero.

Gracias por tomar mi mano hace 16 años y crecer.

DEDICATORIA

A las abogadas, docentes e investigadoras,
quienes, al igual que yo,
viven su vida en coyunturas a tres turnos.

DEDICATORIA

A los maestros nos debemos...

Por esto, también a ellos quiero dedicar esta tesis. Especialmente a tres.

La primera: mi madre académica mexicana, mujer fuerte, inteligente,
bondadosa y extraordinaria,

quién me ha enseñado mucho de lo que hoy sé cómo investigadora y jurista.

La segunda: mi madre académica chilena, mujer fuerte, inteligente,

bondadosa y excepcional,

quién desde el primer momento no ha hecho más que enseñarme y darme todo
de sí.

El tercero: mi padre académico, hombre fuerte, inteligente, cabal e idealista,
quién desde siempre me ha acompañado en mis procesos como estudiante,
como docente y como jurista.

A ellos:

Karla Elizabeth Mariscal Ureta,

María Francisca Elgueta Rosas y

Gerardo Porfirio Hernández Aguilar.

RESUMEN

Esta investigación aborda la temática de la educación jurídica, el aprendizaje y la enseñanza del derecho reflexionando en torno a las relaciones entre la pedagogía jurídica y enfoques constructivistas. A su vez, se enuncia que la existencia de tres perspectivas constructivistas jurídicas que dialogan con el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el constructivismo social cultural, sienta las bases para la propuesta de una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista. De esta manera se construyen y se proponen nuevos aportes para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho. Por ello, se sostiene que existe una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista, misma que se advierte como un campo epistemológico del derecho con un objeto de estudio determinado. Lo anterior, desde una postura epistemológica constructivista con un enfoque cualitativo. Los métodos empleados en esta investigación son: abstracto concreto, histórico y comparativo, analítico y sintético. Para ello, se emplearon técnicas de investigación cualitativas como el análisis y la revisión bibliográfica diversa, dentro de la cual destaca libros, artículos científicos y teorías.

(Palabras clave: educación jurídica, aprendizaje y enseñanza del derecho, pedagogía jurídica, constructivismo jurídico, pedagogía jurídica con un enfoque constructivista)

SUMMARY

This investigation, addresses the topic about juristic education, learning and teaching of law on the sidelines of juridical pedagogy and juristic constructivism. At the same time, it is stated that the existence of three juristic constructivist perspectives that dialogue with cognitive constructivism, social constructivism, and cultural social constructivism, lays the foundations for the proposal of a legal pedagogy with a constructivist approach. In this way, new contributions are constructed and proposed for the learning and teaching of Law. For this reason, it is argued that there is a juridical pedagogy with a constructivist approach, which is seen as an epistemological field of law with a specific object of study. Above mentioned, from the constructivist epistemological position with a qualitative approach. The methods used in this investigation are abstract concrete, historical and comparative, analytical and synthetic. Addressing that with the use of qualitative investigation techniques, such as analysis and a diverse bibliographical review, within which books, scientific articles and theories stand out.

(Key words: juristic education, learning and teaching of law, juridical pedagogy, juristic constructivism, juristic pedagogy with a constructivist approach)

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su infinita bondad, por darme la fuerza para la concreción de este proyecto.

A mi hija Alessandra Zoé y a mi esposo Eduardo, por su infinito e inagotable amor; por su paciencia, empatía y comprensión. Los amo infinito. Gracias por creer en mí.

A mi padre y a mi madre, por creer en mí desde siempre; por impulsarme a soñar y a trabajar para materializar esos sueños. Papá, mamá: gracias por la extraordinaria vida que me dieron. Gracias por el amor, por las enseñanzas, por los valores, por todo ello en conjunto; por guiarnos a mis hermanos y a mí.

A mis hermanos, por su amor, por su comprensión y por apoyo incondicional.

A mis sobrinos, por su cariño y su fe.

A mis padrinos, por creer en mí y apoyarme siempre.

A mi director de tesis, el Dr. Lutz Alexander Keferstein Caballero, por acompañar mi proceso, por sus sugerencias y por su retroalimentación.

A mi codirectora de tesis, mi maestra y amiga, la Dra. María Francisca Elgueta Rosas. Gracias por creer en mí, por su incansable apoyo, por su permanente guía y acompañamiento. Por su retroalimentación, su cariño y su amor.

A mi maestro y amigo, el Dr. Eric Eduardo Palma González, por su tiempo y su retroalimentación. Por su lectura y sus comentarios.

A mi maestra y amiga, la Dra. Karla Elizabeth Mariscal Ureta, así como a mi maestro y amigo, el Dr. Gerardo Porfirio Hernández Aguilar, por su acompañamiento, sus comentarios y su retroalimentación; por su invaluable apoyo para la realización de este trabajo.

A mi maestra y amiga, la Dra. Alina del Carmen Nettel Barrera, por su apoyo, su cariño y su acompañamiento.

A mis estudiantes, por darme fe y esperanza.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por el soporte y el apoyo para la concreción de mis estudios de doctorado.

A la Universidad Autónoma de Querétaro, mi alma mater, por brindarme la oportunidad de cursar el Doctorado en Ciencias Jurídicas en la Facultad de Derecho.

A la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro, por formarme en sus aulas y por permitirme incidir en un cambio constructivo y social.

A la Coordinación del programa del Doctorado en Ciencias Jurídicas, por su apoyo durante este proceso.

Al Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme la oportunidad de realizar ahí una de mis dos estancias de investigación doctoral.

A la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, por darme la oportunidad de realizar ahí una de mis dos estancias de investigación doctoral.

Índice de esquemas

Esquema 1. <i>Perspectiva constructivista y principales exponentes</i>	53
Esquema 2. <i>Enfoques constructivistas en la educación</i>	56
Esquema 3. <i>constructores de conocimientos</i>	57
Esquema 4. <i>Clasificación de los procesos psicológicos al margen de la propuesta de Vygostky</i>	66
Esquema 5. <i>Metodología del Aprendizaje-servicio</i>	138
Esquema 6. <i>Proceso de implementación del Aprendizaje-servicio</i>	139
Esquema 7. <i>Dialogo entre perspectivas constructivistas</i>	142

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO PRIMERO. LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN LAS ESCUELAS DE DERECHO. PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	20
1.1. LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR EN EL NIVEL DE LICENCIATURA	20
1.1.1. La concepción de la educación jurídica tradicional en la enseñanza del Derecho en el nivel superior	24
1.1.2. El positivismo jurídico y la educación tradicional en el Derecho	27
1.2. LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR: EL PAPEL DEL SUJETO COGNOSCENTE Y LA PRÁCTICA DEL DOCENTE	31
1.2.1. Los estudiantes de Derecho.....	31
1.2.2. Los docentes de derecho	34
1.3. LAS ESCUELAS DE DERECHO EN MÉXICO.....	43
CAPÍTULO SEGUNDO. CONSTRUCTIVISMO	48
2.1. ANTECEDENTES: EL CONSTRUCTIVISMO Y EL CONOCIMIENTO.....	48
2.1.1. La definición del concepto constructivismo	48
2.1.2. El constructivismo y sus orígenes	50
2.2. PERSPECTIVAS EN EL CONSTRUCTIVISMO	52
2.2.1. El constructivismo cognitivo	57
2.2.2. La teoría del constructivismo de Jean Piaget y los aportes de Rolando García: el sujeto, el conocimiento y la interacción con el medio	58
2.2.3. El constructivismo social y constructivismo social cultural.....	63
2.3. EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO.....	75
2.2.3.3. Concepción filosófica del constructivismo.....	78
CAPÍTULO TERCERO. PEDAGOGÍA JURÍDICA: DISCIPLINA DEL DERECHO	81
3.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PROPÓSITO DE LAS ESCUELAS DE DERECHO	81
3.1.1. Aproximaciones a la educación superior y filosofía de la educación	83
3.1.2. Los fines de la educación superior y la enseñanza aprendizaje del Derecho: De Durkheim y Berstein a Freire.....	84
3.1.3. Freire: educación jurídica, educación bancaria y la educación como práctica de la libertad.....	89
3.2. LA PEDAGOGÍA.....	93
3.2.1. ¿Qué es la pedagogía?.....	93
3.2.2. Corrientes pedagógicas contemporáneas.....	96
3.3. PEDAGOGÍA JURÍDICA Y CONSTRUCTIVISMO. REFLEXIONES CONSTRUCTIVISTAS CON UNA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	104
3.3.1. Pedagogía jurídica	104
3.3.2. Teoría y práctica de la enseñanza del derecho como uno de los objetivos de la pedagogía jurídica con base en el constructivismo.....	107

CAPÍTULO CUARTO. PEDAGOGÍA JURÍDICA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA. APORTES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO	112
4.1. CONSTRUCTIVISMO Y DERECHO	112
4.1.1. Constructivismo y conocimiento jurídico	113
4.1.2. El constructivismo y su aplicación en el Derecho: un enfoque para la pedagogía jurídica.....	114
4.2. PERSPECTIVAS CONSTRUCTIVISTAS JURÍDICAS.....	114
4.2.1. La perspectiva de Jorge Witker. Metodología activa y constructivismo jurídico	115
4.2.2. La perspectiva de Enrique Cáceres Nieto.....	120
4.2.3 La perspectiva de Taeli Gómez Francisco.....	128
4.3 METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA PEDAGOGÍA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.....	132
4.3.1 Aprendizaje Basado en Problemas.....	133
4.3.2. Método de caso.....	135
4.3.3. Aprendizaje-servicio.....	137
CAPÍTULO CINCO. PROPUESTAS PARA UNA PEDAGÓGICA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	141
5.1. PEDAGOGÍA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA A PARTIR DE LA INTERACCIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO COGNOSCITIVO, DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL CULTURAL Y DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL	141
5.2. PEDAGOGÍA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA A PARTIR DE LA INTERACCIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO EN LAS PERSPECTIVAS DE WITKER, CÁCERES Y GÓMEZ	142
5.3. CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA JURÍDICA CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	143
CONCLUSIONES	148
BIBLIOGRAFÍA	150

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación aborda la temática de la educación jurídica, el aprendizaje y la enseñanza del derecho reflexionando en torno a las relaciones entre pedagogía jurídica y enfoques constructivistas.

A su vez evidencia la coexistencia de tres perspectivas constructivistas jurídicas sienta las bases para la propuesta de una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista, a saber, el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el constructivismo social cultural. De esta manera se proponen nuevos aportes para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho en este campo epistemológico con un objeto de estudio determinado.

El problema al cual se da contención en esta tesis determina que la docencia universitaria en el ámbito jurídico carece, en su mayoría, de procesos reflexivos, dinámicos y significativos dentro del aprendizaje y la enseñanza del derecho. Ello implica que las técnicas, usualmente, implementadas por los docentes en el marco de la educación jurídica evidencian las relaciones de verticalidad, mismas que centran la enseñanza en el docente y en las clases magistrales, más no en los aprendizajes activos del estudiante como sujeto dinámico de los procesos educativos en el derecho.

Prácticas como la memorización de los contenidos, la falta de planeación de clases y el desconocimiento por la estructuración de las mismas han tenido como resultado procesos educativos con poca significación en el campo del derecho.

La crítica radica en que, al carecer de una orientación pedagógica, la metodología y la planeación de las clases se ciñen mayormente a una exposición

verbal reproductora de leyes, dando como resultado un estudiante carente de procesos reflexivos y analíticos que no sabrá enfrentarse a situaciones propias del ejercicio profesional como abogado, así como de su entorno y de las necesidades de la sociedad.

En esta tesis se sostiene la hipótesis de la existencia de tres perspectivas constructivistas jurídicas que retoman elementos del constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el constructivismo social cultural, sienta las bases para la propuesta de una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista. Lo anterior, desde la postura epistemológica constructivista con un enfoque cualitativo.

Por lo anterior, el objetivo general de esta investigación es aportar nuevas ideas y connotaciones al aprendizaje y la enseñanza del derecho desde una perspectiva pedagógica jurídica con un enfoque constructivista.

De esta manera, esta investigación se erige a través de cinco capítulos. El primer capítulo, titulado “La educación jurídica superior. Procesos y características”, tiene como objetivos específicos describir y discutir los fenómenos y las características referentes al proceso de la educación jurídica. Para lo cual, se utilizan los métodos abstracto concreto, histórico y comparativo. A partir de estos métodos, se abstraen los elementos que integran el proceso de la educación jurídica; con ello, se han aislado del resto para estudiarse y para destacar e identificar la relación que tienen respecto de la investigación global. Posteriormente, se integraron y concretaron dichas abstracciones, para identificar las características esenciales y tener mayor conocimiento y un posicionamiento crítico sobre éstas.

De esta manera, en el capítulo segundo de esta investigación, titulado “Constructivismo” se dio contención al segundo objetivo específico, el cual ha sido identificar y analizar las características y los alcances del constructivismo, desde algunos de sus diversos enfoques. Lo anterior, a través del método abstracto concreto, el cual permitió enfocar e identificar las diversas posturas del constructivismo. Con ello, se pudieron conocer sus perspectivas y propuestas más significativas. Así, se logró para abstraer y significar el constructivismo jurídico de un entorno general y de esta manera, diferenciarlo y significarlo a partir de la perspectiva jurídica.

A partir de tal abstracción, se aislaron los elementos del constructivismo jurídico para destacar sus componentes y características particulares que, en un primer momento, pasan inadvertidos en la visión global integral del constructivismo en general. Posteriormente, a partir de la concreción, se integraron las abstracciones del constructivismo jurídico para identificar sus estructuras y conexiones.

En el tercer capítulo “Pedagogía jurídica y enseñanza del Derecho” se da contención al tercer objetivo específico de esta investigación, el cual es identificar en la literatura jurídica las características de su proceso educativo a partir de la perspectiva de la pedagogía jurídica, también conocida como pedagogía del derecho. Para lo anterior, se utilizaron los métodos analítico y sintético, ya que permitieron analizar y deconstruir las categorías a investigar en este segundo objetivo particular. Con ello, tales categorías se estudiaron e identificaron, a partir de métodos cualitativos de investigación jurídica, dando cuenta de los elementos que las constituyen, para posteriormente, construirlas e

integrarlas, identificando sus relaciones y sus diferencias y así establecer su estructura para categorizarlas.

En este sentido, el cuarto capítulo de esta investigación, llamado “Pedagogía jurídica desde un enfoque constructivista. Aportes en la enseñanza y el aprendizaje del derecho” refiere la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista como una disciplina que se materializa en los procesos de enseñanza aprendizaje del derecho a través de la coexistencia de tres tipos de constructivismo jurídico. El método empleado para lo anterior fue el analítico. A través de éste, se enuncian las características de esta pedagogía, con la finalidad de estudiarla y de establecer los elementos que la constituyen. Esto permitió identificar sus características y diferencias, para finalmente establecer una estructura y categorización desde la perspectiva jurídica.

Finalmente, en el quinto capítulo de esta investigación, titulado “Propuestas para una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista” se señalan las características de la propuesta de una pedagógica jurídica con un enfoque constructivista, misma que se erige a través de la coexistencia de tres perspectivas constructivistas jurídicas en correlación con el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el constructivismo social cultural.

Para ello, fue empleado el método analítico, puesto que, a través de éste, se describe la propuesta de la pedagogía jurídica constructivista, los elementos que la caracterizan y los aportes que con ella se generan. Ello, dando cuenta de sus características en correlación con algunas de las metodologías activas para el aprendizaje y la enseñanza del derecho transversal, dialogal y constructivista.

Por ello, este trabajo de investigación encuentra su justificación en los nuevos discursos, construcciones, deconstrucciones, conceptualizaciones y propuestas que pueden discutirse y generarse al margen de la pedagogía jurídica y del constructivismo aplicado al derecho. Se busca, con ello, abonar a las nuevas construcciones teóricas dentro de la práctica docente jurídica.

CAPÍTULO PRIMERO. LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN LAS ESCUELAS DE DERECHO. PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1.1. LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR EN EL NIVEL DE LICENCIATURA

Es importante mencionar, como lo señala Witker Velásquez, que en “la tarea educativa, concurren variables de distintos órdenes”.¹ Es decir, en la educación jurídica las tres variables, el docente, el estudiante y el propio campo de estudio,² se configuran el escenario de la enseñanza y el aprendizaje.

Esto es, que el papel del docente y las instituciones de educación son claves tanto para el desarrollo del educando como para la construcción de la sociedad en un contexto y en un momento determinados. Por ello, sobre esta perspectiva se entiende que “la educación ha estado siempre ligada y funcionalizada por el tipo de sociedad, jugando el papel de subsistema operativo y legitimador de la realidad social que lo rodea”.³

La educación jurídica se encuentra inmersa en esta dinámica, es decir, como un campo de conocimiento y fenómeno educativo, que actualiza su relevancia al ser una variable trascendental en la vida y en el desarrollo de una sociedad. En consecuencia, son factores que se acompañan y se encuentran ligados para la consecución de los fines que se plantean en una colectividad.

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

² Entiéndase como la disciplina jurídica.

³ Ídem.

Así, entendemos que “Sociedad-educación, son un binomio, con un desarrollo histórico en el que se presentan contrastes: modernidad/posmodernidad, sociedades industriales/sociedades de la información y del conocimiento, Estado/globalización”.⁴ De esta manera, pues, comprendemos que la educación es un factor clave, fundamental para la obtención de los objetivos que se fija una mayoría.

En razón de esto, ante sociedades inmersas en un dinamismo constante que cambia rápidamente, la educación jurídica precisa seguir dicha metamorfosis. Para ello se requieren nuevas formas de pensamiento jurídico educativo que puedan responder a las necesidades cambiantes.

Sierra Socorro entiende a la educación jurídica como un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. En él continuamente existe un acercamiento al Derecho para apropiarse de su contenido desde las vertientes política, social, ideológica, axiológica, normativa y conductual; a través del estudio de normas jurídicas para la formación ética del ciudadano, sobre una base dialéctica de derechos y obligaciones.⁵

En esta misma línea, González Galván entiende por educación jurídica “la formación que se adquiere para la defensa de los derechos de las personas, de los animales y de la naturaleza”.⁶ Por ende, señala, la educación, del siglo XXI precisa ser *intermulticultural, intermultidisciplinaria, intermultipersonal,*

⁴ *Ibidem*, p. 2

⁵ Sierra Socorro, Julio Jesús, “La Educación Jurídica. Vía para la formación de valores jurídicos, en Educación Cívica”. *Selección de lecturas para maestros primarios*, La Habana, Editorial Félix Varela, 2010, pp. 182- 205.

⁶ González Galván, Jorge Alberto, *Educación jurídica basada en competencias*, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, 2019, p. 5.

intermultigeneracional e intermultinacional. De esta manera, existe la necesidad de que la educación jurídica no se entienda unívocamente, sino desde una perspectiva heterogénea, concatenada con diversas concepciones.

Cabrera y Diéguez Batista refieren que la educación jurídica superior, desde su dimensión integrada con la perspectiva axiológica, emerge como una manifestación de las ideas de un movimiento que articula

un proceso que permite incorporar a los estudiantes universitarios en su formación sociojurídico permanente, para la apropiación de la cultura ética-legal de manera crítica, profunda, flexible e integradora, sobre bases científicas, que le permita llegar a conclusiones, deducciones y proponer alternativas ante la solución de problemas en un campo específico de la realidad social (...).⁷

Por su parte, Larrauri Torroella considera que el término *Educación jurídica* tiene una “existencia fáctica, no solo como una especialización en los procesos institucionalizados de formación, sino por su naturaleza conflictiva extrapolada de sus campos cognitivos que la forman, está en permanente transformación”.⁸

Así mismo, sostiene que la educación jurídica puede articularse como un campo de investigación, puesto que

⁷ Cabrera Cabrera, Xiomara y Diéguez Batista, Raquel, “La formación socio-educativa para estudiantes universitarios”, *Avaliação da Educação Superior da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Sorocaba, vol. 20, núm. 3, noviembre de 2015, pp. 769-777.

⁸ Larrauri Torroella, Ramón, “La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica”, *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política, España*, núm. 3, 2005/2006, pp. 61-96.

puede ser ese espacio de discusión y búsqueda de conocimientos que articulen tanto los procesos de generación, interpretación y aplicación del derecho, como los espacios no especializados. Educación jurídica no reducida a la didáctica o la pedagogía aplicadas al derecho, sino como disciplina con un desarrollo de metodologías autogeneradas o transferidas de otras disciplinas educativas y sociales que permitan un saber más certero sobre la enseñanza, el aprendizaje, tanto en el ámbito profesional como en el resto de niveles educativos sobre el derecho y valores jurídicos.⁹

A partir de ello, Larrauri Torroella explica que la realidad de la educación jurídica estará definida desde el realismo constructivista. De esta manera, entendemos por educación jurídica superior el proceso educativo que actualiza al margen de la enseñanza y el aprendizaje del Derecho en el contexto universitario en México, el cual se encuentra referido en el nivel de licenciatura y posgrado.¹⁰ En este proceso concluyen las instancias formativas, dígame universidades e institutos, así como los planes de estudio, los estudiantes y los docentes. Lo anterior, para la formación de profesionales y operadores jurídicos cuyo ejercicio se evoca a la teorización y a la práctica del Derecho.

Para atender las características que nos llevarán a la significación y a la comprensión de las variables del proceso educativo jurídico superior, es necesario referenciar su dinámica y su particularidad. Nos referimos, pues, a la

⁹ Ídem.

¹⁰ En este sentido Posgrado hace referencia a los estudios superiores que siguen a la formación de licenciatura. Así, podemos mencionar que estos son especialidad, maestría, doctorado y postdoctorado.

enseñanza tradicional en la educación jurídica, en la que estas singularidades se advierten.

1.1.1. *La concepción de la educación jurídica tradicional en la enseñanza del Derecho en el nivel superior*

La estructura y el esquema tradicional de la enseñanza del Derecho en México responde a la manera en la cual nuestra familia jurídica se ha constituido a lo largo de siglos en Occidente. La misma se encuentra estrechamente vinculada 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.¹¹

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 se centran 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.

La enseñanza tradicional en el Derecho desconoce del aprendizaje activo, haciendo que el estudiante ponga en práctica lo aprendido sin llevar a cabo un análisis suficiente de la realidad social.

¹¹ Witker Velásquez, *op. cit.*, p. 55.

Sobre la enseñanza tradicional, Sánchez Vázquez menciona 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”.¹²

Lo anterior es consecuencia de una “insuficiente investigación, predominio de la cátedra magistral, retención memorística debido a la repetición de códigos y leyes, currículos poco flexibles, ausencia de estrategias pedagógicas renovadoras, lo que no permite que se desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante y futuro abogado”.¹³

En concordancia con lo anterior, Witker Velásquez sostiene que “la educación tradicional en el campo de la enseñanza jurídica encuentra reforzada su hegemonía en la concepción estática del derecho”¹⁴ y que en ella se actualizan diversos problemas como consecuencia de la manera en que se enseña el Derecho. Parece ser que esta manera de enseñar se encuentra desfasada de la realidad, tanto por los docentes como por los estudiantes.

La educación jurídica tradicional al margen de la enseñanza del Derecho en el nivel superior se caracteriza porque en ella “predomina un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión y memorización de una gran

¹² 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, septiembre de 2015, pp. 815-853.

¹³ Bayuelo Schoonewolff, Porfirio Andrés, “La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador”, *Justicia*, Colombia, núm. 27, junio de 2015, pp. 167-184.

¹⁴ Witker Velásquez, Jorge, *op. cit.*, p. 56.

cantidad de información acerca de contenidos de normas, instituciones y conceptos jurídicos”.¹⁵

En este sentido, el modelo tradicional de enseñanza del Derecho busca formar al estudiante para el dominio de arquetipos conceptuales, que encuentran una base en el conjunto de principios jurídicos en correlación con su aplicación en la práctica jurídica. Así pues, el alumno aprende reglas jurídicas específicas, mismas que lo habilitarán para aplicarlas a situaciones de derecho particulares en el sistema jurídico vigente. Sin embargo, consideramos que ello lo sitúa solo como un aplicador.

Por esto, es preciso considerar incorporación un nuevo elemento: el aprendizaje, ya que la enseñanza-aprendizaje tiene como norte vital la formación. Ahora bien, cómo es ese aprendizaje.

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”.¹⁶ Los docentes “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’”.¹⁷

Frente a este escenario se advierte que una de las principales características en la enseñanza del Derecho en el contexto de la educación superior es que el aprendizaje se encuentre determinado por posiciones

¹⁵ Pérez Lledó, Juan Antonio, *La enseñanza del derecho. Dos modelos y una propuesta*, Lima - Bogotá, Palestra Editores – Temis 2006, p. 122.

¹⁷ Ídem.

absolutas que ostenta el profesor, puesto que en tanto este se entiende como un dador de conocimiento y de información, el estudiante asume un rol pasivo que le impedirá problematizar, cuestionar, reflexionar y proponer más allá del saber que le es dado.

De lo anterior, advertimos que la enseñanza tradicional de la ciencia jurídica se ha quedado atrás respecto de las necesidades que se actualizan tales 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 cambiar y con ello fomentar la visión de formar futuras generaciones de abogados diferentes, los cuales sean capaces de generar innovaciones y de responder a las modificaciones tanto en el Derecho y como en la sociedad.

1.1.2. El positivismo jurídico y la educación tradicional en el Derecho

Para determinar qué es el positivismo jurídico, es necesario distinguir los varios aspectos a partir de los cuales este se presenta, y así, diferenciar lo que comúnmente se conoce desde una perspectiva única.

En “El problema del positivismo jurídico”, Bobbio distingue tres aspectos desde los cuales este se ha articulado históricamente: (a) como modo de

acercarse al estudio del Derecho, (b) como una determinada teoría o concepción del Derecho y (c) como una determinada ideología de justicia.¹⁸

Como modo de acercarse al estudio del Derecho, el positivismo jurídico se entiende como algo diferente de un método, pues “es la delimitación del objeto de investigación, lo que revela cierta orientación hacia el estudio de algunos problemas más que de otros, y cierta actitud frente a la actividad misma de la investigación”.¹⁹

En cambio, por teoría se entiende “un conjunto de aseveraciones vinculadas entre sí, con las cuales cierto grupo de fenómenos son descritos, interpretados, llevados a un nivel muy alto de generalización y unificados después en un sistema coherente (...)”.²⁰ A partir de esta perspectiva, se comprende que esta acepción del positivismo jurídico actualiza no una manera de acercarse a cierta realidad, sino la forma en la cual se entiende, se describe y se explica globalmente.

En tanto, la visión ideológica del positivismo jurídico es una forma de posicionamiento frente a una realidad dada. En ella, dicho posicionamiento se fundamenta sobre un sistema medianamente consciente de valores y de juicios de valor que pueden ejercer determinada influencia sobre la realidad, conservándola o modificándola.²¹

En este sentido es necesario referir la obra de Kelsen, quien es conocido como uno de los mayores exponentes del positivismo jurídico, puesto que su

¹⁸ Bobbio, Norberto, *El problema del positivismo jurídico*, 13a. ed., México, Fontamara, 2014, p. 44.

¹⁹ Ídem.

²⁰ Ídem.

²¹ Ídem.

obra significó un parteaguas en la enseñanza del Derecho del siglo pasado y del siglo presente; al ser “fruto del modelo cientificista universitario que fue desarrollado a lo largo del siglo XIX”,²² es decir, los fenómenos políticos y sociales del contexto mencionado; Lo anterior lleva a Kelsen criticar a las escuelas de pensamiento jurídico y a las corrientes jurídicas de ese entonces y enfatiza tal posicionamiento crítico respecto del iusnaturalismo jurídico.

Respecto a lo anterior, Botero-Bernal señala que

“Kelsen planteó que el discurso científico del derecho, si quería ser tal, debía ser puro, esto es, a partir del rechazo de cualquier ideología (moral, política, etc.) o cualquier elemento de interpretación extrajurídico (como la sociología, la teoría política, la economía, la teología, la historia, etc.) De esta forma, el jurista científico podría aspirar, mediante el uso metodológico de la pureza, a la objetividad de sus descubrimientos y a la neutralidad de su acción, requisitos fundamentales para alcanzar el estatuto de científicidad”.²³

El positivismo de Kelsen trajo como consecuencia que la ciencia del Derecho, entendida como dogmática jurídica, se redujera fundamentalmente a la interpretación analítica y sistemática²⁴ de las normas, es decir, aquellas pertenecientes al ámbito normativo establecido en el aparato jurídico de una

²² Botero-Bernal, Andrés, “El positivismo jurídico en la historia: las escuelas del positivismo jurídico en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX”, en Fabra Zamora, Jorge Luis y Núñez Vaquero, Álvaro (coord.), *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*, Vol. 1, México, UNAM – Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015, pp. 63-170.

²³ *Ibidem*, p. 114

²⁴ *Ídem*.

sociedad. Otro efecto que señala Botero-Bernal de la perspectiva de Kelsen sobre el positivismo jurídico es el “rol de guardián de la pureza metodológica y de los fundamentos de la dogmática” que tuvo la filosofía del Derecho.²⁵

Además, el discurso científico del Derecho se fragmentó a una sola perspectiva hegemónica que inhabilitó las valoraciones y las interpretaciones en torno al Derecho, a su objeto como ciencia y a su rol dentro de la sociedad. Así pues, desde dicha perspectiva, el impartidor de justicia es el principal creador y aplicador del Derecho.

Las ideas de objetividad y científicidad jurídicas que Kelsen planteó en su obra “La teoría pura del Derecho” fueron acogidas en diversas latitudes, como en Europa Occidental y América Latina, incluyendo a México. Con el devenir de sus interpretaciones e implementaciones, estas ideas se radicalizaron en diversos ámbitos, entre ellos en la enseñanza del Derecho.

Esta enseñanza del Derecho no está alejada de la versión decimonónica del Derecho. Esta concepción ortodoxa se erige a partir de una visión jurídica caracterizada por (a) el Derecho como sistema de normas coactivas; (b) la norma jurídica como mandato; y (c) la ley como principal fuente del Derecho.²⁶

Así pues, la enseñanza positivista del Derecho articula un deber moral de asumir que la identificación de la justicia se reduce únicamente a la observancia de la norma y de su validez. El tipo de enseñanza jurídica que deriva de lo anterior alude que “la discusión crítica y la investigación empírica o normativa no

²⁵ Ídem.

²⁶ Corona Nakurama, Luis Antonio, “Ciencia jurídica y enseñanza del derecho. Pasos hacia una concepción del derecho”, *MISIÓN JURÍDICA, Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, Bogotá, núm. 8, enero-junio de 2015, pp. 55-73.

tienen cabida en este esquema. No deben sorprender la carencia de aulas que permitan un diálogo al estilo de los seminarios, la falta de espacios para el debate y la inexistencia de clases y evaluaciones que tiendan a entrenar en la resolución de casos, en el análisis crítico de textos legales o en la defensa de un cliente”.²⁷

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”.²⁸

El positivismo jurídico como forma de enseñanza del Derecho, sitúa en el docente el monopolio del saber y lo impone a los estudiantes. En América Latina, y desde luego, en México, este paradigma no solo es una herencia continental, sino que constituye un paradigma más grande. En el siguiente apartado se analiza el rol que desempeñan los estudiantes y los docentes de Derecho en este paradigma.

1.2. LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA SUPERIOR: EL PAPEL DEL SUJETO COGNOSCENTE Y LA PRÁCTICA DEL DOCENTE

En el presente apartado se describe y analiza el papel que cumplen tanto los estudiantes como los docentes en el área del Derecho. Enmarcado en la educación superior, haciendo hincapié en el fenómeno en México.

1.2.1. *Los estudiantes de Derecho*

Tessio Conca explica que “toda organización tiene rasgos característicos, normas, creencias, rituales, estrategias y estilos de comunicación, que definen

²⁷ Vázquez, Rodolfo, *Teoría del derecho*, México, Oxford University Press, 2008, p. 183.

²⁸ Sánchez Vázquez, Rafael, *op. cit.*, pp. 815.

una conformación peculiar, una cultura que se expresa por medio de un código propio”.²⁹ Así, continúa señalando que aquellos que “participan de la vida institucional asumen, hacen suyos tales rasgos, logrando actuar de un modo ajustado al contexto, es decir, “aprenden” las reglas del juego”.³⁰

Estas dimensiones y características van moldeando a los sujetos cognoscentes que se encuentran inmersos dentro de un proceso educativo, con lo que se construyen en ellos ciertas identidades específicas, como lo es en el caso de la educación jurídica y los estudiantes de Derecho.

Por su parte, Corona Nakurama sostiene que a los estudiantes de Derecho tendrían las características de estar siempre “habituados a repetir el contenido de las normas sin criticarlo o cuestionarlo; cohibidos de hacer cualquier juicio moral o político durante la clase y, por último, conservadores, dado que el derecho no es para denunciar lo que debe cambiar, sino para que se obedezca lo que se ha enunciado en el enunciado normativo”.³¹

De esta manera, los estudiantes de Derecho, en su mayoría, son incapaces de articular voces alternativas en razón del estatus que los precede, así como por las características del ecosistema educativo jurídico. Entre estudiantes, las relaciones de horizontalidad carecen de fuerza y son escasas.

En esta misma línea, Kennedy señala que

“Debido a que creen lo que se les dice, explícita e implícitamente, respecto del mundo al que están ingresando, los estudiantes se comportan de un modo en el que cumplen las profecías que el sistema crea sobre ellos y

²⁹ Tessio Conca, Adriana, “De ideales de justicia a vacío de saber...”, *op. cit.*, p. 53.

³⁰ Ídem.

³¹ Corona Nakurama, Luis Antonio, *op. cit.*, p. 69.

sobre ese mundo. Este es el eslabón que completa ese sistema: los estudiantes hacen más que aceptar las cosas como son y la ideología hace más que disipar toda oposición. Los estudiantes actúan efectivamente dentro de los canales constituidos para ellos, haciéndolos aún más profundos, dándole a toda una página de aprobación y haciendo que la complicidad penetre en la historia de vida de cada uno”.³²

Por otra parte, Brigido explica que “el estudiante promedio de abogacía reifica (sic) y se distancia de su objeto de estudio (fundamentalmente los textos jurídicos), y no se involucra en el fenómeno jurídico del que forma parte, primero como estudiante y después como profesional”.³³

Mediante un discurso y a través de ciertas prácticas pedagógicas “los alumnos lentamente adquieren una nueva conciencia y desarrollan formas de ser y de actuar que se asemejan entre sí, a la vez que los diferencian de otros estilos e identidades profesionales”.³⁴

Algunos de los rasgos comunes y predominantes en el perfil del estudiante de Derecho son la estimulación para mantener y reproducir las relaciones jerárquicas e individualistas, en las cuales, la mayoría de las veces, las nociones de justicia, de reflexión y de crítica, no son significativas.

La carrera de derecho fue, hasta los procesos de ampliación de cobertura, una carrera de élite social en la que se formaban los estadistas, los políticos, los

³² Kennedy, Duncan, “La educación legal como preparación para la jerarquía”, en Curtis, Christian (comp.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho*, Buenos Aires, Eudeba Editorial, 2001, pp. 373, 374.

³³ Brigido, Ana María, “Los alumnos y la reproducción del orden: la eficacia de la ideología profesional” 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. 121.

³⁴ *Ibíd.*, p. 126.

economistas (cuando no había carreras de economía), los administradores públicos y, también, los jueces y abogados.³⁵

Así pues, como señala Gómez Sánchez³⁶, con este perfil de estudiantes de derecho, es posible advertir como en la educación jurídica existe un gran riesgo de formar profesionales autómatas, cuya orientación este encaminada a la reproducción de desigualdades y llena de injusticias sociales, con poca capacidad de desarrollar interés y empatía por el otro y por la sociedad de la cual son parte.

En consonancia, a partir de la perspectiva de los *Critical Legal Studies*, juristas como Kennedy han cuestionado seriamente el carácter ideológico que permea la educación jurídica. Desde hace décadas, estos cuestionamientos están entrelazadas a los planes de estudios y a las formas de pedagógicas de las clases, supuestos que retomaremos más adelante.

Así pues, de acuerdo a diversos estudios y en concordancia con las posturas previamente señaladas, al inicio de su formación, los estudiantes aspiran a responder las demandas sociales de su entorno, pero en las escuelas y facultades de derecho se enfrentan con una educación profundamente formalista que poco a poco merma este perfil y estas aspiraciones.

1.2.2. *Los docentes de derecho*

De esta manera, “Los profesores de Derecho moldean el modo en que los estudiantes deben pensar, sentir y actuar en sus futuros papeles profesionales.

³⁵ Pérez Perdomo, Rogelio, Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de globalización, en *El Otro Derecho*, núm. 38, Bogotá, ILSA, 2008, pp. 11-28.

³⁶ Gómez Sánchez, Gabriel Ignacio, “¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica”, *Revista de Derecho*, Barranquilla, Universidad del Norte, núm. 46, 2016, 225-256.

Parte de esto se enseña mediante ejemplos, y otra parte se aprende más activamente, a partir de interacciones que son como un curso práctico sobre el comportamiento típico de un abogado. Este entrenamiento constituye un factor importante en la vida jerárquica de un profesional”.³⁷

Lo anterior, enunciado por Kennedy, es un parteaguas que evidencia la práctica de muchos docentes de derecho. Esto es evidente en las escuelas y facultades jurídicas de América Latina, y por supuesto, de México. Como lo hemos señalado, la existencia preponderante del discurso hegemónico en la enseñanza del derecho encuentra su columna vertebral en el positivismo jurídico.

Los docentes de derecho, así como sus características, supuestos y funciones, se insertan dentro de la práctica pedagógica que “considera un conjunto de sujetos tales como estudiantes, docentes y administrativos; así como todo el contexto social que caracteriza dicha práctica en la enseñanza del derecho, en el cual, se agencian distintos discursos como parte de la práctica pedagógica”.³⁸

Los profesores en el campo jurídico, enseñan en mayor medida un derecho conformado por las premisas, conceptos, principios y teoría de la corriente doctrinal o científica a la que pertenecen, pero, muchas veces son incapaces de facultar y estimular el aprendizaje significativo y constructivo en

³⁷ Kennedy, Duncan, “Legal Education training for Hierarchy”, en *The Politics of Law. A Progressive Critique*, New York, Panteón Books, 1982, pp. 40-61. Nota: traducción propia.

³⁸ Pinzón Franco, Boris Alberto. La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica. en *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, vol. 1, núm. 2, enero-junio, 2010, pp. 65-83.

sus estudiantes, por lo cual su enseñanza se ciñe a la *transmisión* de conocimientos.

Respecto a la docencia en el derecho, Olmeda-García sostiene que “predomina un modelo de enseñanza basado en la transmisión de una gran cantidad de información con pretensiones enciclopedistas, fraccionada en ramas o sectores del sistema normativo, mediante la exposición magistral. Se identifica, además de la carencia de técnicas y metodologías didácticas activas, poco equilibrio entre la teoría y la práctica, disociando la forma en que se aprende el derecho y se ejercita”.³⁹

En este sentido, Olmeda-García explica que, en efecto, cuando se revisan las prácticas docentes, los diseños curriculares y los modelos de aprendizaje en las unidades académicas de distintas profesiones, se observa que en el área jurídica y en la enseñanza del Derecho a nivel superior, falta mucho por avanzar para alcanzar los valores, conocimientos, habilidades y competencias que exige el ejercicio jurista en la actualidad.

En concordancia como lo sugiere García, el proceso de enseñanza aprendizaje es en gran medida dialéctico, permeado por dudas y avances, así retrocesos a nivel individual y grupal, escolar, familiar y social; por ello, es conveniente tener presente que el verdadero aprendizaje se da no en la asimilación de la información, sino en la posibilidad de utilizarlo, y que toda

³⁹ Olmeda-García, Marina Del Pilar, “Formación jurídica: valores, conocimientos y competencias”, en *Prospectiva Jurídica*, México, año 6, núm. 12, julio-diciembre 2015 pp. 55-81.

producción teórica necesita de una praxis que le confiera validez; esto es, facilitar el descubrimiento a través de verdaderos aprendizajes significativos.⁴⁰

Por tanto, la formación que tenga el docente para tales efectos en el campo del derecho es fundamental, puesto que, como lo hemos anunciado, la misma debe ser capaz de responder a las necesidades del propio campo jurídico, que están determinadas por las necesidades de los estudiantes al margen de su educación y de los constructos propios de los procesos que la constituyen.

Al respecto, Olmeda-García manifiesta que

“Los conocimientos, valores y competencias que adquiera el alumno, deberán ser un instrumento válido para su desempeño como operador del derecho en las amplias áreas profesionales de los juristas, a saber: mediación y otros caminos alternativos para solución de controversias; asesoría, consultoría privada, litigio y tramitación; asesoría y consultoría en la función pública; actividades legislativas; notariado público y naturalmente en la procuración y la administración de justicia, entre otros. Si se trata de estudios de posgrado, deberán habilitarlo también para la investigación y la enseñanza del derecho”.⁴¹

Ante esta postura, advertimos que ese bagaje de conocimientos es, en gran medida, una consecuencia de la labor docente y de la manera en la cual lleva a cabo su tarea de enseñar. Sin embargo, esta labor no se limita a que el

⁴⁰ Hernández, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2008, p. 194.

⁴¹ Olmeda-García, Marina Del Pilar, *op. cit.*

estudiante *adquiera* este conocimiento *per sé*, sino, necesita del profesor para lograrlo a la par de procesos educativos jurídicos determinados por su entorno.

Al respecto, refiere Pinzón Franco que “los diferentes modelos educativos en la enseñanza del derecho consideran modelos y métodos tradicionales de transmisión de información jurídica, privilegiando la orientación disciplinar de los programas académicos y la configuración de un sujeto que domina el saber profesional como cuota de adherencia a un medio”.⁴²

Al tomar como criba esta consideración, se advierte que la función social de la educación superior se aparta de los modelos de educación jurídica de diversos países, como lo es México. Así pues, sus alcances en la práctica pedagógica, se orientan al dominio de la ciencia del derecho y la reproducción de un sistema jurídico constituido, sin considerar, el contexto social y las relaciones e interacciones que se configuran en la realidad social de nuestro país.

Ello nos conduce a referir el perfil del docente de derecho, así como sus características y el rol que ostenta al margen de una educación jurídica positivada y en mayor medida con una marcada criba civilista.

En este sentido, “el campo de la educación jurídica cuenta con agentes y relaciones de fuerzas que lo caracterizan y vinculan con el capital cultural en tanto éste (sic) es parte de su naturaleza y fundamento de la estructura de su disciplina; dado que es a partir de ella que toda relación jurídica deriva su

⁴² Pinzón Franco, Boris Alberto, *op. cit.*

legitimidad, en razón a que corresponde a una relación social que se explicita en el establecimiento de un capital cultural en que el derecho tiene sentido”.⁴³

Lo que nos hace asegurar que el papel de los docentes de derecho es relevante en la educación jurídica puesto que, su formación, su concepción del derecho como ciencia y disciplina, así como su preparación pedagógica jurídica, permean la enseñanza y aprendizaje del Derecho.

Muestra de esta consideración, es lo enunciado por Pérez Lledó, cuando presenta algunos de los cambios que ocurrieron en la educación jurídica estadounidense durante la década de los años setentas, a raíz de las protestas e inconformidad de los jóvenes profesores universitarios,

se extendió a la propia producción académica en materia jurídica, que radicalizó postulados del realismo jurídico norteamericano y se exhortaba a hacer teoría social — inicialmente bajo los postulados de Carlos Marx y Max Weber—que incluyera la comprensión del derecho como fenómeno social y de crítica de la sociología del derecho.⁴⁴

En consonancia con esta perspectiva y siguiendo a Pinzón Franco, podemos referir que en la educación jurídica y en su enseñanza, los presupuestos metodológicos corresponden a la forma como los sujetos e instituciones interactúan y se relacionan en el espacio social y educativo, así como la manera en que dichas interacciones y relaciones se constituyen en el

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Pérez Lledó, Juan Antonio, *El movimiento Critical Legal Studies*, Madrid, Tecnos, 1996, p. 53.

campo de la educación jurídica en un escenario de lo real, considerando análisis pedagógicos en la construcción de un discurso social.⁴⁵

Al respecto, Kraiss explica que la comprensión del campo de la educación jurídica, constituido a partir de un conjunto de relaciones, requiere identificar prácticas, discursos, sujetos y tensiones que lo configuran; es necesario entender que más allá de la regulación que se da dentro de la disciplina del derecho, la sociedad como conjunto de valores e instituciones que guían el comportamiento de la humanidad, fija parámetros, informa sobre costumbres, actitudes y saberes que serán el fundamento sobre el que se establece el objeto de estudio de la educación jurídica.⁴⁶

Cabe señalar que, bajo esa tesitura, los docentes de derecho son sujetos claves en las prácticas y en los procesos de la enseñanza-aprendizaje del saber jurídico, no solo por la tarea misma que tienen como maestros de tal campo de conocimiento, sino por las construcciones y reconstrucciones que llevan a cabo con su práctica docente.

En razón de lo expuesto, como desarrollaremos más adelante, “para hacer una aproximación pedagógica a la disciplina del derecho, hay que volver explícitos los supuestos, construir sociológicamente las reconstrucciones del objeto; o incluso aceptar que lo real es relacional, que lo que existe son las relaciones, vale decir, algo que no se ve, a diferencia de los individuos o los grupos”.⁴⁷

⁴⁵ Ídem.

⁴⁶ Kraiss, Beate, “Entrevista a Pierre Bourdieu, diciembre de 1988”, en P. Bourdieu, *El oficio del sociólogo; presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI editores, 2000, pp. 366 - 380.

⁴⁷ Ídem.

Por ende, las características de los docentes de derecho sugieren que su formación y orientación epistemológica deben ubicarse en una dimensión al margen de un constructo social permanente; partiendo de configuraciones y reconfiguraciones a partir del derecho en el contexto de la enseñanza aprendizaje del mismo. Con ello, se estimula la construcción de una postura docente jurídica crítica, que evidencia de las relaciones e interacciones que se presentan en el contexto de la educación jurídica, evidenciando el acto educativo en el derecho.

Desde esta perspectiva, en la educación jurídica, los profesores tienen una responsabilidad significativa en la formación de futuros profesionales jurídicos, y, por ende, se entienden como un vehículo del conocimiento y del saber que se enseña a los estudiantes de derecho.⁴⁸

Como lo hemos referido y en atención a lo que señala Manzo, “de manera habitual los alumnos de la Facultad de Derecho (sic.) se ven expuestos a determinadas prácticas educativas que transmiten reglas implícitas y explícitas de competencia profesional. Dichas prácticas educativas involucran el aprendizaje de roles, de maneras de “pensar, ser y actuar” comunes a todos los individuos que han transitado el mismo camino educativo”.⁴⁹

La referencia al contexto dentro del cual se desarrolla la acción docente faculta la identificación de las nociones de contradicción e inconsistencia, que muchas ocasiones tiene el desempeño de los profesores que enseñan derecho.

⁴⁸ Manzo, Mariana, “La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados”, en *Academia: Revista sobre la enseñanza del derecho*, año 6, núm. 11, Buenos Aires, 2008, pp. 149-165.

⁴⁹ Ídem.

En concordancia con esta aseveración, Olmeda-García sostiene que “Ciertamente, la importancia de la investigación jurídica exige el reconocimiento de los formadores de los profesionales del derecho, quienes no podemos permitirnos ser sólo (sic) observadores de los cambios que están impactando a nuestro sistema jurídico. La investigación, la docencia y el ejercicio profesional del derecho ya no pueden estar sujetos al empirismo o al pragmatismo jurídico, porque las exigencias actuales reclaman soluciones sustentadas en la ciencia del derecho, con una rigurosa metodología y sólida fundamentación teórica, que solo puede ser explicada con estudios de factibilidad, diagnósticos de necesidades, derecho comparado, análisis de casos, investigaciones históricas, técnicas legislativas y técnicas jurisprudenciales, entre otros. Alcanzar estas competencias es el objetivo de la educación jurídica”.⁵⁰

Así pues, se evidencia la existencia de factores que tienen influencia no solo en la formación sino en la socialización profesional del estudiante. En este sentido, tanto los métodos de enseñanza y evaluación, como la relación pedagógica entre docente y alumno, son factores determinantes en la formación de los futuros egresados.

Por lo dicho anteriormente, se evidencian la necesidad de tener una formación pedagógica real y determinada que responda a las necesidades, así como a las particularidades de la enseñanza-aprendizaje del derecho. No basta con “dictar clase”, “transmitir conocimientos” o tener *expertise* en un área

⁵⁰ Olmeda-García, Marina Del Pilar, *op. cit.*

determinada del derecho. Ser un profesor que se advierte como un agente político y de cambio, implica una formación y una profesionalización para ello.

Sostenemos que se requiere de, al menos, una triada que configura lo anterior, a saber: (a) conocimiento del derecho en el área específica que se enseña, (b) una formación como docente de derecho que entienda el alcance de su acción y (c) vocación. Lo anterior sin dejar de lado la constante preparación, formación y actualización. Pues reconocemos su importancia y necesidad, siempre en conjunción con el triángulo que acabamos de referir.

1.3. LAS ESCUELAS DE DERECHO EN MÉXICO

La construcción de una reflexión pedagógica en la educación jurídica, parte de la comprensión de la naturaleza y la génesis de los sistemas jurídicos en correlación con su incidencia en la cultura jurídica del espacio social.

Al respecto, Pinzón Franco advierte que la cultura jurídica y la forma en como esta influye en los modelos de educación jurídica en las escuelas de derecho, establece una relación entre los sistemas jurídicos y los modelos de educación jurídica que corresponden a la forma como se establecen interacciones y relaciones al interior del campo de la educación jurídica.

En atención a ello, consideramos que el *habitus*, concepto propuesto por Bourdieu en el cual se desarrolla la educación jurídica tiene una influencia clara y determinante en los supuestos constitutivos de las escuelas de derecho.

Estudios realizados por Lista y Brigido⁵¹ muestran que la educación jurídica cumple con la función de ser vehículo del discurso jurídico dominante

⁵¹ Véase Ana María *et al.*, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, 2009.

iuspositivista. De esta manera, se sugiere que los componentes de la educación jurídica, como lo son, los docentes, los estudiantes, el currículo y desde luego, las escuelas de derecho, se encuentren sujetos a este discurso dominante.

Por lo anterior, la criba y “el eje particular de la formación de grado del jurista poseen una clara tendencia a reducir los espacios curriculares que promueven la formación general “humanista, crítica y reflexiva”, desvinculando la relación del Derecho con la vida social en su conjunto”.⁵²

En gran medida, las escuelas de derecho de manera estrecha con el currículo, contribuyen al fomento de una educación jurídica tradicional. Las asignaturas que ayudan a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo son minimizadas y en algunos casos, opcionales. La consecuencia es la insuficiente capacidad de análisis que los estudiantes tienen para resolver los problemas jurídicos de su entorno, por lo cual su formación, de manera paulatina, se haya divorciada de su realidad social.

De esta forma, “si se observa el diseño curricular, la estructura de las asignaturas se cataloga con un marcado predominio de lo dogmático jurídico y de la formación de conciencia jurídica positiva, principalmente durante los primeros años de la carrera. Conforme a esto, se observa el dictado de disciplinas estrictamente “jurídicas” produciendo una clara separación –y con ello, desvalorización– del conocimiento calificado como “extrajurídico”.⁵³

Manzo explica que el predominio de la racionalidad instrumental en la enseñanza jurídica es una de las características más sobresalientes. La misma

⁵² Manzo, Mariana, “La influencia de la educación jurídica ...”, *cit.*

⁵³ Ídem.

se identifica con enfatizar y reducir el conocimiento jurídico a la transmisión de textos, preferentemente la ley y subsidiariamente la doctrina y la jurisprudencia. De esta manera, la cosmovisión del abogado se ve reducida a un análisis unidimensional de los conflictos sociales. La aplicabilidad de la normativa vigente a un caso concreto es la manera de resolver *formalmente* las cuestiones jurídicas.

Como resultado de ello, las escuelas de derecho contribuyen a la concepción, a la reproducción y al fortalecimiento de la identidad profesional orientada racionalmente hacia fines y no hacia valores⁵⁴, contribuyendo a la formación de un perfil profesional, a saber: el técnico en Derecho⁵⁵.

Es la propia capacidad de la instrumentalidad formal y su potencialidad estimulada por las escuelas de derecho, lo que faculta generar orden y creencias sobre la legitimidad de la autoridad, lo que hace del Derecho y la enseñanza jurídica una herramienta potencialmente apta para consolidar la reproducción del sistema.

Duncan Kennedy, en Gómez Sánchez, desde la perspectiva de los Estudios Jurídicos Críticos, ha cuestionado severamente el carácter ideológico de la educación jurídica. El cual se evidencia en el contenido del plan de estudios y las propuestas pedagógicas en el aula de clase.⁵⁶

Con respecto al plan de estudios, Kennedy sostiene que hay un núcleo “duro” que gira en torno a lo que él denomina la Doctrina, y que no es otra cosa que el canon aceptado desde los siglos XVIII y XIX sobre el derecho privado. Se

⁵⁴ Weber, Max, *Economía y sociedad*, México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1998.

⁵⁵ Manzo, Mariana, “La influencia de la educación ...”, *cit.*

⁵⁶ Gómez Sánchez, Gabriel Ignacio, “¿Abogados para la democracia...”, *cit.*

trata de un corpus teórico y doctrinario que aparece como sólido, racional y coherente, y que, además, enaltece los valores asociados con la autonomía de la voluntad, la propiedad y la competencia.

Así mismo, Kennedy señala la existencia de una periferia, quizás más desordenada y heterogénea, en la que aparecen cursos que se consideran de menor estatus, como los cursos interdisciplinarios y los valores asociados con la solidaridad. En esta gama estaría el conjunto de cursos relacionados con otras disciplinas, así como aquellas que se desarrollaron a lo largo del siglo XX con ocasión de la formación del Estado de Bienestar.⁵⁷

A partir de estas características, el jurista se convierte en una clase de ingeniero social y un técnico del derecho, es decir, en un estudioso del derecho, que por medio de su conocimiento puede intervenir sobre la realidad social controlándola, modificándola y dirigiéndola.⁵⁸ Mientras que, la acción educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho, se constituye de dos elementos fundamentales: (a) la práctica pedagógica y (b) la acción institucional por parte de las diferentes facultades de derecho.

Sobre ello, Pinzón Franco sostiene que

“La práctica pedagógica considera un conjunto de sujetos tales como estudiantes, docentes y administrativos; así como todo el contexto social que caracteriza dicha práctica en la enseñanza del derecho, en el cual, se agencian distintos discursos como parte de la práctica pedagógica. La acción institucional está orientada a posibilitar toda política académica y

⁵⁷ Ídem.

⁵⁸ Véase Lista, Carlos *et al.*, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, 2009.

administrativa tendiente al desarrollo de la actividad docente, investigativa y de extensión; funciones inherente (sic) a la actividad de las instituciones de educación superior del país”.⁵⁹

En este sentido, Nussbaum advierte que, si se pierde de vista que la educación debe promover la formación para la democracia y el desarrollo de capacidades de análisis crítico, se corre el riesgo de formar profesionales fundamentalmente para las grandes corporaciones, o funcionales a expresiones de poder institucionalizado.⁶⁰

Ante este panorama, en el constructo jurídico al margen de su enseñanza y aprendizaje, es preciso pensar, repensar, construir y reconstruir formas de concebir al derecho; lo cual haría frente a los principales presupuestos del positivismo jurídico, retomando de este solo los supuestos que respondieran a la realidad social y a los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito jurídico.

Este nuevo *frente* se advierte en las nuevas perspectivas de para la enseñanza-aprendizaje del derecho que se constituyen a partir de las cribas epistemológicas de la pedagogía jurídica y del constructivismo jurídico, como lo enunciaremos a continuación.

⁵⁹ Pinzón Franco, Boris Alberto, *op. cit.*

⁶⁰ Ídem.

CAPÍTULO SEGUNDO. CONSTRUCTIVISMO

2.1. ANTECEDENTES: EL CONSTRUCTIVISMO Y EL CONOCIMIENTO

En el presente capítulo se ahonda en el constructivismo y como este puede dar luces sobre el deber ser de la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

2.1.1. *La definición del concepto constructivismo*

La categoría conceptual del *constructivismo* es un término polisémico, el cual deviene en diversas connotaciones y significados. En este apartado, referimos los supuestos generales de constructivismo para posteriormente dar cuenta de lo concerniente al constructivismo jurídico y de dónde postulamos que emana este.

Así pues, articulan Serrano González–Tejero y Pons Parra que el constructivismo “(...) en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente”.⁶¹

Con base en lo anterior, podemos advertir la influencia que tienen en los procesos de construcción del conocimiento tanto los factores sociales, históricos y culturales, así como el aparato cognoscente del sujeto que conoce. Más aún: con ello, podemos observar que, con diversos acentos, las variadas propuestas constructivistas tienen siempre esta línea de convergencia.

⁶¹ Serrano González–Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, España, pp. 1-27, 2011.

Es así que, al seguir la lectura de Serrano González–Tejero y Pons Parra, corroboramos lo cual continúan señalando que “en este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos ad hoc para explicarla”.⁶²

Es importante determinar que ello se materializa también en los procesos del aprendizaje-enseñanza del derecho, así como en el marco de la pedagogía jurídica, justo como explicaremos más adelante.

En virtud de lo anterior, Suárez sostiene que:

“El constructivismo expresa que el conocimiento se sucede (sic) como un proceso de construcción interior, permanente, dinámico a partir de las ideas previas del estudiante, constituidos por sus experiencias o creencias, que, en función del contraste, comprensión de un nuevo saber o información mediado por el docente, va transformando sus esquemas hacia estados más elaborados de conocimiento, lo cuales adquieren sentido en su propia construcción -aprendizaje significativo-. Este proceso depende de la interacción -cognitiva- que logra el sujeto con la realidad en donde actúa, potenciado por los procesos mentales básicos o superiores (cognitivos) de que goza como ser inteligente”.⁶³

Por otra parte, para Gallego Badillo:

⁶² Ídem.

⁶³ Suárez, Martín, “Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular”, en *Revista Acción Pedagógica*, vol. 9, núm. 1 y 2, Buenos Aires, 2000, pp. 42-51.

“El constructivismo es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a la indagación de cómo y por qué se originan las representaciones y sus conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tiene con el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo-comunidad), de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de las hipótesis), de la lingüística (la codificación y descodificación comunitarias) y de la pedagogía y la didáctica (la transformación intelectual y el aprender a leer y a escribir en un lenguaje especializado)”.⁶⁴

Con base en lo anterior, el constructivismo presenta modelos y teorías donde el conocimiento se desarrolla con base a las diferentes construcciones que hace un individuo influenciado y determinado por el entorno que lo rodea.

Además, que las construcciones del ser humano están basadas en esquemas mentales que permanente integrar nuevos saberes, experiencias y, por ende, conocimiento.

2.1.2. El constructivismo y sus orígenes

La connotación y el panorama constructivista no ha sido generado en un solo acto; hay muchas ideas que, a través de la historia, han contribuido a su configuración final. Como lo hemos referido con antelación, al margen de esta tesis, en su génesis, el constructivismo propugnó por tratar de dar respuesta a

⁶⁴ Gallego-Badillo, Rómulo, *Discurso sobre Constructivismo*, Bogotá, Mesa Redonda Magisterio, 1996, p. 13.

la manera en cómo se articulaba el conocimiento en el ser humano y particularmente a la referencia de las respuestas a las preguntas ¿Cómo es que el hombre conoce?, ¿De qué manera es que el ser humano conoce?

A partir de ello, es que identificamos el surgimiento de una corriente epistemológica, que trataba de responder, indagar y reflexionar en lo anterior. Igualmente, como lo hemos sostenido, existen elementos del constructivismo que logran identificarse en trabajos de Kant y Vico, a saber, los seres humanos son el resultado de la capacidad que tienen para adquirir conocimiento y construirlo, siempre con una marcada influencia de su entorno, de sus circunstancias tanto de tiempo como de espacio.

Al respecto, como lo hemos referido, siguiendo la perspectiva de Gallego-Badillo, el constructivismo evoca su atención a un movimiento intelectual sobre cómo ha surge el conocimiento y cómo estudiar su desarrollo histórico. Sin embargo, esta no es la única perspectiva que sobre ello se tiene.

Así pues, explican Araya, Alfaro, y Andonegui⁶⁵, que los orígenes del constructivismo se retrotraen a una teoría que tiene antecedentes en la filosofía griega desde los filósofos presocráticos, sofistas hasta estoicos, a partir de tendencias que muestran intentos sostenidos por romper la hegemonía del ser, de la verdad, del conocimiento único y dominante. En estas primeras ideas de la teoría constructivista podemos observar una clara intención por el cuestionamiento, por la crítica a un conocimiento cambiante, determinado por las

⁶⁵ Araya, Valeria; Alfaro y Andonegui, Martín, "Constructivismo: orígenes y perspectivas", en *Laurus*, vol. 13, núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 76-92.

circunstancias particulares de cada ser humano y del entorno en el cual se desarrolla.

Con el devenir de la historia, los antecedentes del constructivismo se encontraron, así pues, en las ideas de Descartes, Galileo y, más recientemente Emmanuel (sic) Kant.⁶⁶

Y, por lo anterior:

“Es así que, visto como una teoría referente a la formación del conocimiento, “el constructivismo representa la superación del antagonismo entre posiciones racionalistas y empiristas. La primera de estas perspectivas asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto. Los empiristas, por el contrario, suponen que el elemento fundamental en la generación del conocimiento es la experiencia, al tiempo que sostienen la existencia de una realidad externa accesible desde la perspectiva sensorial”.⁶⁷

De lo referido con antelación, podemos concluir que, desde sus orígenes, la perspectiva constructivista propugna porque el sujeto construye su propio conocimiento siempre determinado por los factores internos o capacidades cognoscitivas, al igual que es influenciado y está supeditado a los factores externos de su entorno, en el cual interactúa y en el cual se desenvuelve.

2.2. PERSPECTIVAS EN EL CONSTRUCTIVISMO

El interés y la intención por dar un arquetipo al esquema de comprensión del constructivismo se presenta desde diversos esfuerzos y dentro de diversos

⁶⁶ Ídem.

⁶⁷ Ídem.

énfasis. Las posturas constructivistas que se observan, han articulado diversos postulados para comprender y explicar desde perspectivas situadas este paradigma de conocimiento. En este sentido, las perspectivas referentes y más importantes sobre el paradigma constructivista se observan en:

- El constructivismo cognitivo.
- El constructivismo social.
- El constructivismo social cultural.

Al margen de esta tesis y en correlación con nuestra investigación, retomamos estas posturas, por ser las más significativas en este paradigma de conocimiento y, su vez, por seguir la línea de la perspectiva que sostenemos. En este sentido, cada uno de estos paradigmas en el constructivismo se observan con los trabajos fundamentales de teóricos que evocaron su estudio a ellos, como se observa en el siguiente esquema.

Esquema 1. *Perspectiva constructivista y principales exponentes*

Perspectiva constructivista	Principales exponentes
Constructivismo cognitivo	Jean Piaget
Constructivismo social cultural	Lev Vygotsky
Constructivismo social	Berger y Luckmann

Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar, que consideramos que el constructivismo pedagógico, conocido e igualmente identificado como constructivismo en el ámbito educativo, encuentra su criba en las acepciones constructivistas de Vygotsky, Berger y

Luckmann, así como en las de Jean Piaget, incorporando, además, las consideraciones de del aprendizaje significativo que postuló Ausubel.

Ahora bien, siguiendo a Serrano González–Tejero y Pons Parra el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo.⁶⁸

De lo anterior, podemos advertir que existe una idea general de constructivismo presente en sus diversas acepciones; así, consideramos que es innegable que, estas nociones generales de ponen de manifiesto en cada una de las perspectivas constructivistas.

Es por todo lo anterior que, “el sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas”.⁶⁹

Al seguir las consideraciones de Serrano González–Tejero y Pons Parra, en el constructivismo podemos identificar sujetos específicos con características específicas, mismos que son constructores de conocimientos y los cuales dan

⁶⁸ Serrano González–Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo...”, *cit.*

⁶⁹ Ídem.

lugar a ciertos modelos constructivistas. Cabe mencionar que los múltiples paradigmas o, como lo sostenemos en esta tesis, esquemas de comprensión, al margen del constructivismo, son tan amplios y variados en atención a las posibles formas de interpretación que de ellos se desprenden.

Más aún, estos enfoques y acentos en el constructivismo están supeditados a los procesos de aprendizaje y enseñanza del ser humano, mismos que son el faro en esta teoría de conocimiento. Así pues, siguiendo a Bruning, Schraw y Ronning, podemos observar que, en el constructivismo la construcción del conocimiento en el sujeto individual puede presentarse de diversas formas, las cuales van desde cierto énfasis

despreciando el componente socio-contextual de esa construcción (constructivismos endógenos); hasta posicionamientos que consideran el conocimiento social como la única fuente válida de conocimiento, con la consideración del sujeto colectivo como el elemento nuclear, negando, de esta manera, al sujeto individual (constructivismos exógenos); pasando por posiciones que postulan una dialéctica, más o menos declarada, entre el sujeto y el contexto, entre lo individual y lo social⁷⁰.

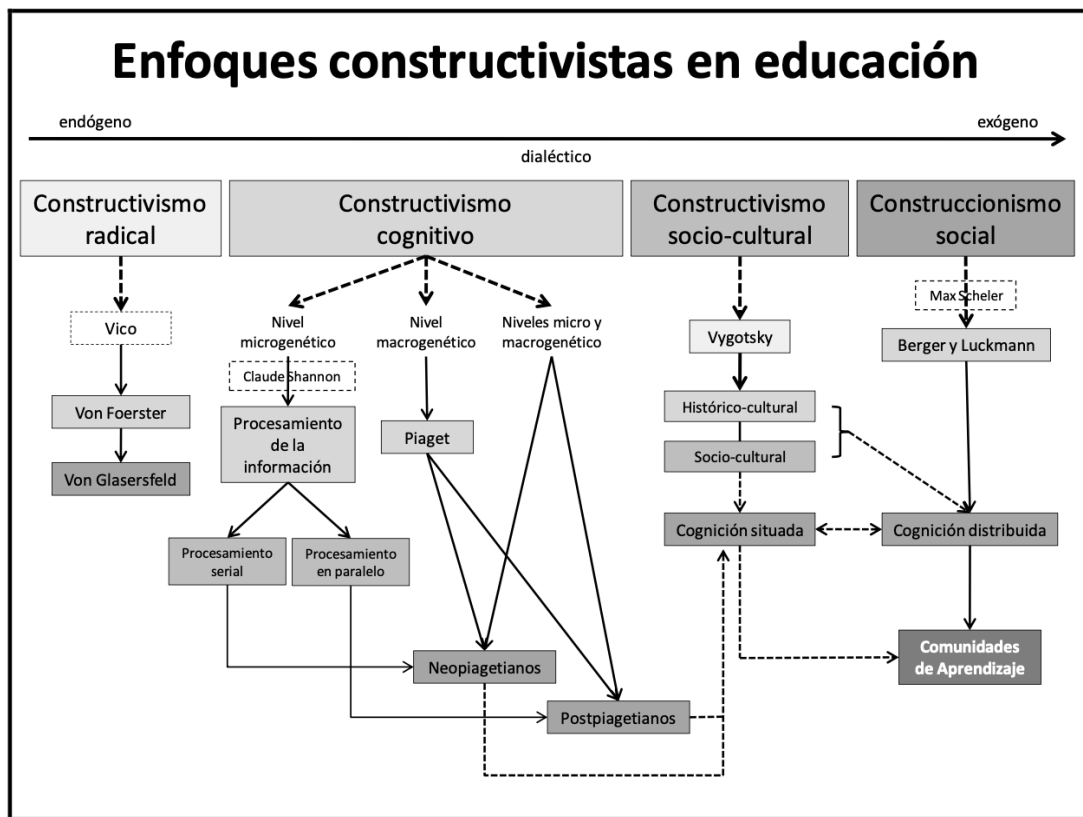
Como podemos observar, en el *centro del universo* del proceso de conocimiento se encuentra el sujeto que conoce y que construye conocimiento.

Así pues, los énfasis de las posturas constructivistas están sujetos a las consideraciones en el cómo el sujeto construye ese conocimiento, es decir, a través de procesos de aprendizaje-enseñanza dialécticos, influenciado por su

⁷⁰ Bruning, Roger H., *et. al.*, Psicología cognitiva e instrucción, Madrid, Alianza Editorial, 2002, p. 33.

medio y/o su entorno sociocultural. A continuación, un esquema que proponen ciertos enfoques constructivistas en la educación:

Esquema 2. Enfoques constructivistas en la educación



Fuente: Serrano González–Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”.

Así pues, de cada uno de estos enfoques constructivistas se desprenden sujetos que construyen conocimiento. Estos sujetos constructores de conocimientos los observamos en el siguiente esquema:

Esquema 3. Constructores de conocimientos



Fuente: elaboración propia, con base en Serrano González–Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”.

En razón de lo expuesto, referiremos estas consideraciones, llevándolas de esta generalidad a categorías particulares, para posterior a ello, dar contención al constructivismo y a su ámbito de aplicación en el derecho.

2.2.1. *El constructivismo cognitivo*

El constructivismo cognitivo encuentra como criba y como punto de partida las consideraciones de Piaget y en su teoría en la cual postula que en el proceso de construcción del conocimiento, el ser humano conoce y construye

esos saberes (conocimientos) preponderantemente de forma individual. En este orden de ideas, cabe mencionar que esta postura constructivista también es conocida por algunos autores⁷¹ como constructivismo psicológico. Por ello, este paradigma constructivista se ocupa de la pregunta ¿Cómo aprende el ser humano?

En igual sentido, al margen de esta connotación constructivista existen múltiples enfoques de interpretación, y tales acentos los podemos identificar en los siguientes grandes puntos de encuentro:

- Concepción del aprendizaje como proceso activo y dinámico
- Concepción del aprendizaje individual e intersubjetivo de construcción del conocimiento.
- Concepción del aprendizaje sustentada por esquemas mentales cognoscitivos del ser humano.

2.2.2. La teoría del constructivismo de Jean Piaget y los aportes de Rolando García: el sujeto, el conocimiento y la interacción con el medio

Uno de los términos que refiere Piaget cuando se habla del aprendizaje del ser humano es el de epistemología genética, el cual define como “el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más riguroso”.⁷²

En sentido, Piaget explica que, la epistemología genética “intenta explicar el conocimiento, particularmente el científico, en la base de su historia, su socio

⁷¹ Cfr. Gallego-Badillo, Rómulo, *Discurso sobre Constructivismo*, op. cit.

⁷² Piaget, Jean, *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Editorial Prometeo, 1970, p. 18.

génesis, y especialmente los orígenes psicológicos de las nociones y las operaciones sobre las que se basa”.⁷³

Así, “la epistemología genética persigue un “constructivismo dialéctico” que busca vincular estructura-historia y sujeto-objeto de conocimiento”.⁷⁴ Como podemos observar, una categoría central en la propuesta de Piaget y en el constructivismo cognitivo es la acción como un proceso dialogal. Por ende, interpretamos que necesariamente el aprendizaje y la enseñanza al margen de este paradigma constructivista debe ser dinámico.

Así pues, enuncia Piaget que

“Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación ni de la percepción, sino de la totalidad de la acción (...). En efecto, lo propio de la inteligencia no es contemplar, sino “transformar” y su mecanismo es esencialmente operatorio”.⁷⁵

Así, al margen de esta propuesta, otra categoría que se pone de manifiesto es la de *transformar*. Al seguir la lectura y las consideraciones de Piaget, entendemos que el ser humano como constructor de conocimiento que delinea la realidad estructurándola a través de acciones significativas que transformar su realidad. Esto es, la propuesta de Piaget parte de la llamada epistemología genética, la cual considera que las estructuras del conocimiento del ser humano son propias a su desarrollo cognoscitivo y no independientes o ajenas a éste. De la propuesta de Piaget, podemos destacar, además:

⁷³ Piaget, Jean, *Genetic epistemology*, Nueva York, The Norton Library, 1970, p.1. Nota: traducción propia.

⁷⁴ Piaget, Jean, *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Editorial Prometeo, 1970, p. 80. Nota: traducción propia.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 88.

- La idea de que, el ser humano es capaz de construir su conocimiento desde la infancia, en sus primeros estadios de construcción de conocimiento.
- La idea de que, la construcción del conocimiento en el ser humano, no cesa con un estadio o una etapa adulta, sino que continúa, influenciada siempre por su entorno.

En concordancia con lo anterior, explica García que “en los procesos constructivos y en una generalidad de los mecanismos constructivos del conocimiento (...) se abarca desde el pensamiento infantil al adulto hasta los distintos desarrollos del conocimiento científico”⁷⁶ y se da cuenta, así, de una continuidad en el proceso de construcción de conocimiento.

Además, 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 aún objeto de investigación en la frontera misma entre la neurofisiología y la psicogénesis”.⁷⁷

Así pues, retomando las ideas de García⁷⁸, destacamos que éste explica que el desarrollo del conocimiento consiste en un doble proceso constructivo, en cual, por un lado, se encuentra la organización de las actividades del sujeto que conoce, que da inicio con la coordinación de sus acciones, continúa con el

⁷⁶ García, Rolando, *El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 49.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 111.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 112.

desarrollo de su conocimiento y culmina en procesos lógicos; y, por otra parte, la organización del material que adquiere a través de la experiencia.

En esta última concepción, observamos un hilo conductor presente en el constructivismo psicológico o cognitivo de Piaget, en correlación con las ideas del constructivismo social de Vygotsky, como veremos más adelante.

De momento, el trabajo conjunto de Piaget y García, tratan de demostrar en qué consiste la identidad de mecanismos entre los desarrollos psicogenéticos (construcción de conocimiento interno) y los desarrollos sociogenéticos (construcción de conocimiento externo).

Lo anterior puede observarse con claridad en el texto *Psicogénesis e historia de la ciencia*, en el cual explican que los desarrollos psicogenéticos refieren la evolución de la inteligencia del niño, mientras que los desarrollos sociogenéticos son relativos a la evolución de las ideas y de las conceptualizaciones y a cómo éstas interactúan con un espacio social.

Piaget y García enuncian dicha interacción 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”.⁷⁹

Y continúan explicando que, al describir ese proceso, se evidencian las leyes internas que determinan la interacción dialéctica entre los objetos que se

⁷⁹ Piaget, Jean y García, Rolando, *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI editores, 2008, p. 227.

incorporan al conocimiento, así como los instrumentos cognitivos y los elementos sociales que permiten tal incorporación.⁸⁰ Para ello, Piaget y García enfatizan en la necesidad de “una síntesis totalizadora que sirva como esquema explicativo en la interpretación de la evolución del conocimiento tanto en la escala individual como en la escala social”.⁸¹

A través de sus aportes, Piaget propone un constructivismo cognitivo, el cual encuentra su punto de partida en el 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. Así pues, Piaget y García centran su postura en la manera en que se construye el conocimiento, partiendo desde un enfoque psicológico transversalmente influenciado por el entorno en el cual se gesta ese conocimiento.

Por ello, determinan que es necesario no solo centrarse en el individuo como sujeto de conocimiento y como centro de esa construcción de conocimiento, sino, además, es preciso situarse en la “*centración anterior*” (sic), del conocimiento; es decir, en lo concerniente a la influencia social en la edificación del conocimiento.⁸²

Respecto a lo anterior, Serrano González–Tejero y Pons Parra advierten que

“(…) para Piaget, efectivamente, el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus

⁸⁰ Ídem.

⁸¹ Ídem.

⁸² Ídem.

representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones”.⁸³

De ello destacamos la necesidad de la interacción con el medio, categoría necesaria para la construcción del conocimiento. Esta idea, además, se dilucida en los aportes de Vygotsky, al margen del constructivismo social, así como en el marco de las propuestas de Berger Luckmann con el constructivismo social cultural, como enunciaremos a continuación.

2.2.3. El constructivismo social y constructivismo social cultural

Sostienen Serrano González–Tejero y Pons Parra que “sobre “qué es lo que se construye”, aunque todas las propuestas constructivistas insisten en que construir es crear algo nuevo”,⁸⁴ cada una de estas líneas constructivistas colocan ciertos aceptos en algunas perspectivas más que en otras.

Así pues, en el constructivismo social

lo que se construye es una actividad semióticamente mediada que recoge la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir significados culturales y en el construccionismo social, lo que se construye son artefactos culturales. Estas diferencias relativas a lo que se construye son importantes a la hora de valorar el alcance teórico de las diferentes

⁸³ Serrano González–Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo hoy...”, *cit.*

⁸⁴ Serrano González–Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo hoy...”, *cit.*

propuestas constructivistas y su pertinencia para describir y explicar diferentes fenómenos como el desarrollo o el aprendizaje.⁸⁵

En esta perspectiva, los marcos de conocimiento y los aportes del constructivismo social, así como del constructivismo social cultural, encuentran su énfasis no solo en el conocimiento y en su construcción interna desde la cognoscibilidad del sujeto, sino que advierten que la construcción del conocimiento se encuentra supeditada por la instancia social y por categorías propias de la cultura y la historia de ese entorno social.

Así pues, podemos referir que en las posturas constructivistas sociales y sociales culturales, enfatizan que la construcción del conocimiento realizada por el ser humano está mediada e influenciada por el devenir de la organización social. Desde este *acento constructivista* advertimos que los factores externos de esa sociedad tienen una clara influencia en la construcción y reconstrucción de saberes que realiza el ser humano, mismos que articula de manera permanente, no solo en estadios propios de su infancia, sino a lo largo de toda su vida y, claro está, en el contexto de toda su educación.

2.2.3.1. Teoría del constructivismo social cultural de Lev Vygotsky

Es importante destacar el contexto social, cultural e histórico en el cual Vygotsky gesta sus aportes sobre el constructivismo influyen sus postulados, los cuales nos facultan de un parámetro para comprenderlos.

La formación profesional y los intereses intelectuales de Vygotsky se encuentran transversalmente inmersos en contexto histórico y social de la Rusia de inicios del siglo pasado, lo cual nos permite entender su interés por los temas

⁸⁵ Ídem.

de educación, aprendizaje y conocimiento, así como la influencia que tienen en ellos los fenómenos psicológicos y fenómenos sociales.

En este orden de ideas, Vygotsky postula que el conocimiento se construye a partir de una dualidad de supuestos: en primer lugar, a un nivel cognoscitivo y en segundo lugar, a un nivel social; poniendo de manifiesto que el entorno social, histórico y cultural tiene una categoría determinante en los procesos de construcción de conocimiento. Los esfuerzos de Vygotsky se evocaron a superar el excesivo empirismo prevaleciente en su época, pugnando por “la separación entre una psicología "explicativa", cercana a la metodología experimental de las ciencias naturales y concentrada en procesos psicológicos básicos; y una psicología "descriptiva"”.⁸⁶

Por lo anterior, Rosas Díaz sostiene que

La psicología de Vygotsky, es, en más de un sentido, un intento de superar estas deficiencias, asumiendo para ello un enfoque materialista del estudio de la psique humana, en todos sus niveles. El fruto de esta empresa será la formulación entre 1928 y 1931, en conjunto con A. R. Luria, de la teoría histórico-cultural (sic), la cual ofrece un marco explicativo unificado para procesos psicológicos elementales y superiores.⁸⁷

Así pues, Rosas Díaz explica que Vygotsky expresa la relación entre procesos que son:

- Psicológicos elementales, conocidos como naturales y,

⁸⁶ Rosas Díaz, Ricardo, *et al.*, *Constructivismo a tres voces*, Argentina, Aique Grupo Editor, 2008, p. 30.

⁸⁷ Ídem.

- Psicológicos superiores, conocidos como instrumentales.

De éstos últimos procesos psicológicos, en la obra de Vygotsky, se distinguen los “rudimentarios” y los “avanzados”.⁸⁸

Para Vygotsky, “los procesos psicológicos superiores rudimentarios corresponden a un estadio primero del desarrollo psicológico humano, el cual se caracteriza por la internalización de sistemas de mediación utilizados en actividades socialmente organizadas de tipo general”.⁸⁹

De lo anterior, se debe enfatizar en que las actividades, funciones y categorías de este tipo están supeditadas al contexto en concreto en el cual se desarrollan y donde se gestan, por ejemplo, en el entorno de aprendizaje, enseñanza y conocimiento, como la escuela y la sociedad.

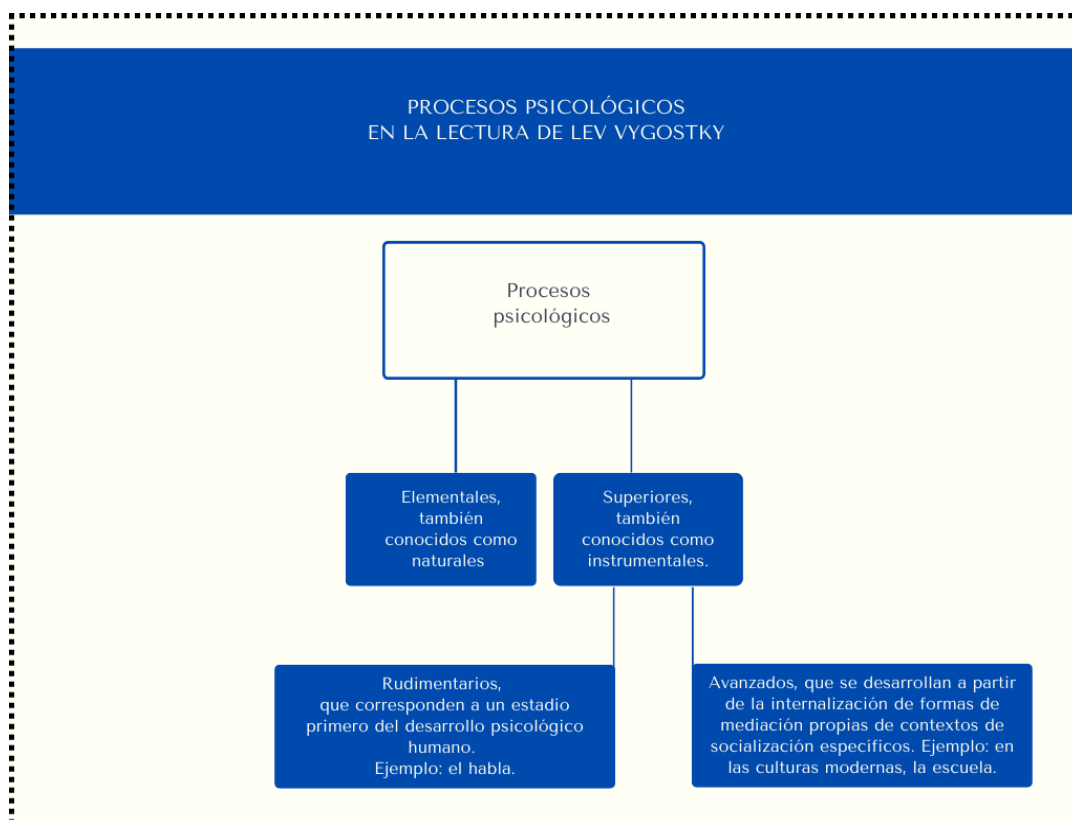
Por otro lado, “las funciones psicológicas avanzadas son aquellas que se desarrollan a partir de la internalización de formas de mediación propias de contextos de socialización específicos, como por ejemplo lo es, en las culturas modernas, la escuela”.⁹⁰ Ello se observa en el siguiente esquema:

Esquema 4. *Clasificación de los procesos psicológicos al margen de la propuesta de Vygostky*

⁸⁸ Ibidem, p. 37.

⁸⁹ Ídem.

⁹⁰ Ídem.



Fuente: elaboración propia con base en Rosas Díaz, Ricardo, *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces.*

Así pues, Rosas Díaz sostiene que en “el contexto de su teoría histórico-cultural, Vygotsky se refiere al origen social de los procesos psicológicos superiores a través de la formulación de su "ley genética general del desarrollo cultural".⁹¹

Vygotsky enuncia que, en el desarrollo cultural del ser humano y de manera específica en el niño, cualquier función de aprendizaje y conocimiento se pone de manifiesto en dos planos diferentes, y con ello, explica que:

⁹¹ *Íbidem*, p. 39.

“En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. Podemos considerar esta argumentación como una ley en el sentido estricto del término, aunque debe decirse que la internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones”.⁹²

Lo anterior no solo es relevante, sino es fundamental en los procesos de aprendizaje y enseñanza en lo general, y, desde luego, en su categoría particular al margen del derecho.

Por ello, es preciso destacar dos afirmaciones novedosas para el campo de la psicología y desde luego, desde el crisol de la lectura del aprendizaje y enseñanza del derecho. La primera de estas afirmaciones es “que los procesos como "memoria lógica", "atención voluntaria" y "pensamiento" pueden ser atribuidos no sólo a individuos, sino también a grupos, o más precisamente a la interacción que se produce entre las personas que forman dichos grupos”.⁹³

Este punto es fundamental para esta ilación de ideas al margen del constructivismo y en el marco la tesis que sostenemos; por un lado, identificamos

⁹² Vygotski, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979, p. 186

⁹³ Rosas Díaz, Ricardo, *et al.*, *Constructivismo a tres voces*, *cit.* p. 39.

un punto de convergencia entre las posturas de Piaget, García y Vygotsky, puesto que son coincidentes en que tanto los procesos sociales culturales (externos) como los procesos cognitivos (internos) se ponen de manifiesto en la construcción del conocimiento. Y, por otro lado, siguiendo a Vygotsky⁹⁴, este punto de encuentro da cuenta de lo que él, al igual que Piaget, identificó y llamó relación *genética*, para destacar la relación entre los planos sociales culturales y los planos cognitivos en correlación con el papel determinante que tienen en la construcción del conocimiento.

Así pues, retomando la segunda de estas afirmaciones, “un segundo aspecto a subrayar es que aquello que Vygotsky (op. cit.) (sic.) llama operación externa corresponde a procesos sociales, relaciones con un carácter comunicativo vehiculado a través de signos”.⁹⁵

Este es otro punto de convergencia de suma importancia en las posturas de Piaget y Vygotsky, puesto que, como enuncia Rosas Díaz siguiendo a Wertsch:

una diferencia radical entre la utilización que hace Vygotsky del concepto de internalización, y el significado que a dicho concepto le da Piaget, consiste en que para este último lo que se incorpora al funcionamiento psicológico son regularidades del medio (material y social) a modo de esquemas. Por ello Piaget también habla de internalización en las primeras etapas del desarrollo (previas a la aparición del lenguaje),

⁹⁴ Cfr. Vygotsky, Lev, “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, en *Vygotsky, Lev, Obras escogidas*, Tomo III, Madrid, Visor Editorial, 1995.

⁹⁵ Rosas Díaz, Ricardo, *et al.*, *Constructivismo a tres voces*, *cit.* p. 40.

momento en que Vygotsky (1979) considera se observa un "desarrollo natural" de las funciones psicológicas elementales.⁹⁶

Así pues, destacamos el proceso propuesto por Vygotsky a partir de la categoría conceptual de *proceso de internalización*. Este proceso consiste en los siguientes momentos, a saber:

- "Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente".⁹⁷
- "La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos".⁹⁸

Al crisol de la propuesta de Vygotsky, es claro que la relación dialéctica y dialogal en el contexto del aprendizaje y la enseñanza, se torna fundamental, puesto que es a través de ésta y gracias a ésta, que puede construirse el conocimiento. Lo anterior puede observarse en los procesos de aprendizaje y enseñanza del derecho, en atención a los procesos externos e internos, es decir, a los procesos sociales y cognitivos, imprescindibles en la construcción del conocimiento de juristas en permanente formación.

Por ello, otra categoría conceptual atribuida a Vygotsky es la de *Zona de Desarrollo Próximo*, misma que retomamos en esta tesis por la relación que da cuenta entre el aprendizaje y la enseñanza del derecho. Al respecto, se destacan

⁹⁶ Ídem.

⁹⁷ Vygotsky, Lev, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 1979, p. 93.

⁹⁸ Ibidem, p. 94.

tres puntos en correlación con los procesos de aprendizaje y enseñanza, mismos que enuncian Van der Veer y Valsiner:

- “Se sostiene que el desarrollo cognitivo podría estar basado a la vez en procesos maduracionales (sic) y en el aprendizaje a través de la enseñanza”⁹⁹;
- “Se establece que estas dos formas de desarrollo son mutuamente interdependientes”¹⁰⁰; y
- “Se afirma una más amplia ley del desarrollo”.¹⁰¹

De esta manera, el tercer proceso de aprendizaje y enseñanza puntea la “que establece que un sujeto que aprende una tarea específica, en el mismo proceso aprende un principio estructural más amplio, el potencial del sujeto para otras tareas específicas aumenta al aprender una en particular”.¹⁰²

En consonancia con ello, articula Díaz Rosas que “así, se puede definir una "buena enseñanza aprendizaje" (sic), cual es la que se desarrolla dentro de la zona de desarrollo más próximo”.¹⁰³ Esto es, la lectura del constructivismo social de Vygotsky da cuenta de una perspectiva más en este paradigma de conocimiento considerando el aprendizaje significativo y el aprendizaje dialogal, supeditado al entorno social en el cual se enseña y se aprende.

Por ello, “la idea de un origen social de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal, sobre todo si se parte de un

⁹⁹ Van der Veer, René, y Valsiner Jaan, *Understanding Vygotsky. A quest for a synthesis*, Oxford, Blackwell Ed., 1991, p. 333.

Nota: traducción propia.

¹⁰⁰ Ídem.

¹⁰¹ Ídem.

¹⁰² Rosas Díaz, Ricardo, *et al.*, *Constructivismo a tres voces*, cit., p. 45.

¹⁰³ Ídem.

modelo bidireccional de transmisión cultural en el que todos los participantes transforman activamente los mensajes, podemos asumir que la construcción de los conocimientos supone una internalización orientada por los “otros sociales”¹⁰⁴.

Siguiendo la lectura y las propuestas de Vygotsky, “el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional”¹⁰⁵, tal cual lo podemos observar y vivenciar en los procesos de enseñanza y aprendizaje del derecho. Es así que,

este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción (sic) con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido.¹⁰⁶

Además, sostenemos que esta perspectiva se identifica en los procesos de aprendizaje y enseñanza del Derecho, puesto que el estudiante es capaz de construir ese conocimiento de manera activa y efectiva al margen de lo que identificamos y de lo que, en esta tesis llamamos *Zona de Desarrollo Próximo en el Derecho*.

¹⁰⁴ Serrano González–Tejero y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo hoy: enfoques...”, *cit.*

¹⁰⁵ Ídem.

¹⁰⁶ Ídem.

Esto es así, en tanto la enseñanza sea dinámica, dialogal y consciente de la importancia de ello, en correlación al espacio social que tiene en el aprendizaje del estudiante. En esta connotación profundizaremos en el último apartado del presente capítulo esta investigación.

2.2.3.2. Teoría del constructivismo social de Thomas Luckman y Peter L. Berger

El constructivismo social de la propuesta de Luckman y Berger advierte otra perspectiva en el paradigma del constructivismo, en la cual, el conocimiento y la realidad son construcciones sociales y, por ello, su tesis se enmarca en la construcción de conocimiento a través del intercambio saberes en el marco social.

De esta manera, Serrano González–Tejero y Pons Parra¹⁰⁷ explican que el constructivismo social se erige como una construcción humana que da cuenta de las relaciones entre los individuos y el contexto. Así pues, el individuo aparece como un producto social, mismo que Luckman y Berger identifican como -el *homo socius*-, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la memoria de conocimientos en su vida, en su ambiente y en su experiencia.

Así pues,

todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; o sea, que la apertura al mundo en tanto es intrínseca a la construcción social del hombre, está siempre precedida por el orden

¹⁰⁷ Serrano González–Tejero y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación” en Revista Electrónica de Investigación Educativa, cit.

social; (...) la apertura al mundo, intrínseca biológicamente a la existencia humana, es siempre transformada por el orden social.¹⁰⁸

En atención a ello

Desde esta perspectiva, la explicación psicológica no reflejaría una realidad interna, sino que sería la expresión de un quehacer social, por lo que traslada la explicación de la conducta desde el interior de la mente a una explicación de la misma como un derivado de la interacción social.¹⁰⁹

De esta manera, Berger y Luckmann determinan que los seres humanos en tanto constructores de conocimiento, no se conciben única y exclusivamente dentro una interioridad constreñida a una esfera cerrada, estática e inamovible, sino que continuamente se exteriorizan a través de su actividad y de sus relaciones.

Es por ello que señalan a los hechos biológicos como presupuestos necesarios para que se produzca un orden social y es, justo en este punto, donde esta postura también converge con la enunciada por Piaget y por Vygotsky, en tanto referentes al margen del constructivismo con sus diferentes énfasis.

En este sentido, “el sujeto individual queda “disuelto” en estructuras lingüísticas y en sistemas de relaciones sociales”.¹¹⁰

Desde la propuesta de Luckman y Berger, podemos entender que las relaciones sociales tienen una influencia determinante en el sujeto al momento de comprender, entender y construir su conocimiento.

¹⁰⁸ Berger, Peter y Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2001, p. 72.

¹⁰⁹ Berger, Peter y Luckmann Thomas, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2001, p. 39.

¹¹⁰ Serrano González–Tejero y Pons Parra, Rosa María, “El constructivismo...”, *cit.*

Más aún: esas relaciones sociales en las cuales un sujeto y su campo de conocimiento se insertan, facultan la construcción de saberes intersubjetivos “creando un contexto en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual”.¹¹¹

Es así que, desde este paradigma constructivista, los procesos de construcción del conocimiento y la comprensión del mismo, son la respuesta a la socialización activa entre las personas en un entorno.

2.3. EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO

La corriente constructivista y sus diversos enfoques se bifurcan en las ideas de la construcción del conocimiento de lo individual y de lo social; podemos corroborar como los factores cognitivos están supeditados por los factores externos, y, a su vez, como los elementos externos atienden a estadios de conocimiento interno.

Retomando la idea de la tendencia constructivista en la educación, está se observa en los diversos niveles educativos, pero nos concentraremos en el ámbito educativo superior jurídico al margen de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el ámbito universitario.

Es así que el constructivismo pedagógico responde a diversas preguntas, a saber:

- ¿Cómo aprender ante la complejidad del conocimiento?
- ¿Cómo enseñar ante la complejidad del aprendizaje?
- ¿Cuál es el papel que tienen los estudiantes y los docentes en este paradigma de construcción de conocimiento?

¹¹¹ Ídem.

En este punto de la investigación es de suma importancia señalar que en esta tesis sostenemos la hipótesis de que de la existencia de tres perspectivas constructivistas jurídicas sienta las bases para la propuesta de una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista. Ello permite aportar ideas a los procesos educativos en la enseñanza y aprendizaje del derecho. De esta manera se mejora y se enriquece la labor docente en el contexto jurídico; en consecuencia, se actualizan nuevas formas para su enseñanza y su aprendizaje.

En su origen, el constructivismo responde al surgimiento de una corriente epistemológica, que trataba de dar respuesta a la manera en cómo se articulaba 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.

Al respecto, Suárez argumenta que esta corriente “surge bajo el influjo (sic) de enfoques epistemológicos renovados, ante la pregunta: ¿Cómo aprende el hombre? Se constituye el constructivismo como una línea que ha venido conformándose y creciendo en el campo educativo y pedagógico, en relación directa con el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, lo que origina una perspectiva distinta de la enseñanza”.¹¹²

Así pues, dentro de la investigación Las corrientes pedagógicas contemporáneas, Suárez cita a Gallego-Badillo cuándo éste sostiene que:

¹¹² Suárez, Martín, “Las corrientes pedagógicas contemporáneas...”, *op. cit.*

“El constructivismo es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a la indagación de cómo y por qué se originan las representaciones y sus conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tiene con el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo-comunidad), de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de las hipótesis), de la lingüística (la codificación y descodificación comunitarias) y de la pedagogía y la didáctica (la transformación intelectual y el aprender a leer y a escribir en un lenguaje especializado)”.¹¹³

Suárez expone que las principales corrientes constructivistas son promovidas por Piaget, Vygotsky, Novak, Bachelard, Driver, Postner, Gertzog, Watss, Porlán, Kelly, Ausubel, Gallego-Badillo y otros investigadores en el mundo”.¹¹⁴

Retomando, las ideas de Piaget y Vygotsky son referentes básicos en la estructuración de un pensamiento constructivista general para el ámbito educativo superior, y, desde luego, para el aprendizaje y la enseñanza del derecho.

De manera general, el constructivismo plantea que los seres humanos construyen sus conocimientos a partir de las capacidades cognitivas propias,

¹¹³ Gallego-Badillo, Rómulo, *Discurso sobre Constructivismo*, *op. cit.* p. 13.

¹¹⁴ Suárez, Martín, “Las corrientes pedagógicas contemporáneas...”, *op. cit.*

pero esto siempre está sujeto y/o influenciado por factores externos, como las relaciones sociales y el entorno en el cual se presenta el desarrollo.

Por su parte, Flores¹¹⁵ sostiene que el paradigma constructivista asienta sus bases en el aprendizaje como una construcción interior, individual e intersubjetiva; por ende, el educador debe orientar la enseñanza hacia el logro del entramado que se forma de los conceptos propuestos (saberes sociales) con los saberes previos de los alumnos, abordando sistemáticamente la transformación y desarrollo intelectual del sujeto humano.

Con lo anteriormente expuesto, podemos señalar que, con cada uno de los paradigmas constructivistas referidos, damos cuenta de los diversos enfoques y perspectivas que son determinantes para los procesos que se configuran en el acto educativo.

2.2.3.3. Concepción filosófica del constructivismo

Como lo hemos referido a lo largo de este apartado, el constructivismo propone que el mundo y el conocimiento son producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras operaciones mentales y cognoscitivas.

Desde la concepción filosófica del constructivismo, podemos entender que el conocimiento humano es una construcción activa que parte de las características cognoscitivas propias del ser humano, siempre influenciadas por su medio.

¹¹⁵ Véase: Flórez Ochoa, Rafael, *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill, 1999.

Por ello, el conocimiento faculta que el ser humano organice su mundo experiencial, vivencial y cognitivo. A partir de lo anterior, la enseñanza constructivista entiende que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior influenciada por el medio; tal conocimiento se exterioriza y responde a la construcción social de la realidad o de las realidades en las cuales se encuentra inserta la persona.

Por lo anterior, a partir de esta perspectiva constructivista, sostenemos que el conocimiento es una interpretación, una construcción mental y social.

Además, desde esta perspectiva, se entiende que el constructivismo explica el carácter diferencial de los planteamientos teóricos en la diversidad de sus orígenes, en las múltiples situaciones, prácticas y contextos situacionales de donde arranca cada uno de ellos.

Al respecto, Galindo señala que “los diferentes enfoques se concretan en controversias sobre la manera como ocurre este fenómeno”.¹¹⁶

Por ello, consideramos que las diversas perspectivas del constructivismo dan explicaciones distintas a diversas realidades desde diversos enfoques. Así, cada una de estas explicaciones tratan de dar una respuesta a los planteamientos que se les presentan. No se cruzan, sino que coexisten y precisamente, dan respuestas diversas a fenómenos desde diversas perspectivas.

¹¹⁶ Galindo R., Enrique Salvador, “La filosofía del constructivismo y su aplicación en la educación a distancia”, en Memorias del encuentro internacional de educación superior, UNAM, 2005, pp. 1-11.

CAPÍTULO TERCERO. PEDAGOGÍA JURÍDICA: DISCIPLINA DEL DERECHO

3.1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PROPÓSITO DE LAS ESCUELAS DE DERECHO

Por educación superior se entiende al conjunto de relaciones de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo que corresponde al último nivel de dicho sistema; y que se cursa después de finalizar las etapas de primaria y secundaria. Como los otros niveles, hace parte de la función del sistema educativo al interior de la sociedad. Lo anterior, dado que “la educación, antes de ser un derecho, es una acción social orientada a fines, que cumple funciones específicas; ella se considera fundamento del desarrollo cultural, científico y social en el modelo de Estado vigente”.¹¹⁷

A partir de esta consideración, Pinzón Franco explica que las formas de gobierno de nuestras sociedades asumen la educación superior como un servicio público que tiene una función social. Además, permite de potenciar la capacidad crítica del sujeto como gestor de cultura; en razón de esto, la educación superior se constituye en un escenario de construcción de identidad en la sociedad, en el cual, se privilegia un pensamiento libre y universal como parte del desarrollo de un país.

Al respecto, desde una perspectiva oficial, la educación superior se orienta a la conjunción y al desarrollo de un grupo de políticas, instituciones, sujetos, prácticas, programas y criterios de calidad. Pero, además de ello, la

¹¹⁷ Ídem.

educación superior tiene una función social en relación con la construcción de escenarios socioculturales.

Por lo tanto, la universidad, además de ser un centro académico en el cual se promueven políticas académicas que exaltan los estándares de calidad de la política oficial, es un lugar en el cual se permiten espacios de creación de cultura en nuestra sociedad.¹¹⁸

Frente a ello, podemos decir que organismos internacionales como la UNESCO y la ONU han puesto de manifiesto la necesidad de mejorar la educación superior a través de la calidad, de la equidad y del desarrollo, que se espera sea permanente y continuado. En este mismo tenor, organismos como la OCDE y el Banco Mundial coinciden con esta postura al enfatizar que el acceso a la educación superior amplía las oportunidades de las naciones y de sus habitantes, así como su desarrollo económico, propiciando, a su vez, la concreción de sus fines sociales y culturales.

Por su parte, México ha facultado el crecimiento en el acceso a la educación superior durante las últimas décadas, ya sea mediante universidades e institutos de educación superior públicos o privados. Al respecto, Olmeda-García explica que en la educación superior y en la formación jurídica, en México, “las políticas públicas y el conocimiento científico son producto de procesos propios, sustentados en principios teóricos y metodológicos diferentes”¹¹⁹, mismos que se relacionan, interactúan y se complementan.

¹¹⁸Ídem.

¹¹⁹ Olmeda-García, Marina Del Pilar, *op. cit.*

Desde esta consideración, “el sentido de las orientaciones del sistema educativo se comprende cuando ellas se relacionan con intereses y significaciones propias de escenarios sociales; en este sentido la educación superior como parte del sistema educativo cumple una función social directamente proporcional a su carácter al interior de la sociedad que vincula al escenario educativo con la vida social, cultural, productiva y económica del país”.¹²⁰

Reflexionar y repensar el acto educativo superior, así como el aprendizaje y la enseñanza del Derecho en correlación con el constructivismo jurídico tiene sentido y cobra una relevancia significativa cuando existe un puente que vincula los fines sociales de esa educación dentro de nuestro núcleo en el cual las personas interactúan a través de relaciones políticas, culturales, económicas, sociales, temporales, espaciales; y desde luego, desde las relaciones propias de la educación, la educación jurídica y el acto educativo en el Derecho.

3.1.1. Aproximaciones a la educación superior y filosofía de la educación

Sostenemos, además, que la filosofía de la educación es la columna vertebral de la educación superior. Frente a esta consideración, la reflexión iusfilosófica de la educación superior en el Derecho a partir de la filosofía de la educación es imprescindible. Lo anterior, en razón de que se advierte como un elemento constitutivo que faculta la comprensión de la educación jurídica superior, sus problemas, sus agentes y sus sujetos, como los son docentes, estudiantes y procesos de enseñanza aprendizaje, tal cual lo refiere la pedagogía jurídica.

¹²⁰ Pinzón Franco, Boris Alberto, *op. cit.*

Así pues, podemos señalar que un rasgo característico de la educación superior es que en ella se elaboran criterios que permiten analizar y comprender fenómenos sociales en ámbitos políticos, económicos y culturales. La formación de un pensamiento crítico de la realidad por parte de los sujetos es parte de la función que cumple la educación superior en la sociedad; según esto, cada disciplina está vinculada a procesos productivos, culturales y sociales que hacen parte del desarrollo de la sociedad, independientemente de los contenidos o saberes que circulan en ese espacio académico.¹²¹

Al respecto, sostenemos que la educación jurídica, el aprendizaje y la enseñanza del Derecho en correlación con el constructivismo jurídico responden a tales procesos productivos reflexivos inacabados y permanentes; están sujetos a variables y procesos socioculturales que son parte del desarrollo de nuestra sociedad.

3.1.2. Los fines de la educación superior y la enseñanza aprendizaje del Derecho: De Durkheim y Berstein a Freire

A partir de la sociología de la educación podemos entender que los fines de la educación superior son diversos, heterogéneos y sujetos al contexto socio-temporal dentro de la coyuntura en la cual se hallan inmersos.

Sostenemos que los fines de la educación superior son los ideales de justicia, la equidad social y el desarrollo permanente de sus integrantes, así como los modelos culturales, económicos y jurídicos.

Desde la perspectiva de la sociología clásica, los fines de la educación superior no se agotan con la *adquisición* de conocimientos y competencias para

¹²¹ Pinzón Franco, Boris Alberto, *op. cit.*

el desempeño de un campo específico de actividad de enseñanza-aprendizaje del Derecho al margen del constructivismo jurídico. Por ello, como lo manifiesta de manera determinante Durkheim:

“va más allá de lo meramente instrumental; comprende aspectos que se proyectan integralmente a la persona y afectan la totalidad de su conducta. Así entendida, la educación (o socialización, en lenguaje de los clásicos), apunta, fundamentalmente, al desarrollo de un determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman del individuo, por un lado, la sociedad política en su conjunto y, por el otro, el medio especial al que particularmente está destinado”.¹²²

Siguiendo a Mannheim, Brigido sostiene que el concepto de educación es un mucho más amplio que el de instrucción y enseñanza. Así pues, alude a la formación en sentido estricto. Explica, además, que el solo concepto de instrucción refiere la transmisión de conocimiento encaminada al desarrollo de destrezas y habilidades.¹²³

En este sentido y a partir de las consideraciones que plantea Durkheim, Brigido continúa explicando que la función de la educación es la creación del ser social, es decir, un conjunto de estados físicos, intelectuales y relacionales que la sociedad espera de un individuo. Así pues, comprendiendo lo anterior en el proceso educativo del Derecho (aprendizaje y enseñanza del mismo), sostenemos que el sujeto precisa de la incorporación de elementos que regulan

¹²² Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Shapire, 1974, p. 16.

¹²³ Brigido, Ana María, “Claves teóricas para interpretar el proceso de socialización profesional de los futuros abogados” en Brigido, *et al.*, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, 2009, p. 16.

su conducta: normas, actitudes, valores y constructos propios de este campo de conocimiento.

Es imprescindible señalar que en este apartado del trabajo en cuestión seguimos las consideraciones de Lista y de Brigido¹²⁴ en las cuales se da cuenta del proceso de educación en el derecho, o, como ellos mismos lo nombran, la socialización de los estudiantes de Derecho.

A partir de lo anterior, las perspectivas sobre esta socialización/educación en el Derecho, se insertan en dos teorías sobre la transmisión de la cultura en las instituciones educativas, mismas que son enunciadas por sociólogos contemporáneos. Se encuentra la teoría de Bourdieu acerca de las características y funciones del sistema de enseñanza, y, por otro lado, el enfoque de Berstein sobre el aprendizaje del código en las instituciones educativas, para nuestro caso, las facultades y escuelas de Derecho.¹²⁵

Sobre tal postura, podemos explicar que ambos autores construyen sus enunciados y sus postulados a partir de la criba de la teoría sociológica de los clásicos Durkheim y Weber. A su vez, inciden en la configuración de conceptos sobre la labor pedagógica y sobre el *habitus*, así como en las funciones del sistema educativo.

De manera específica, las concepciones de Berstein sobre la relación pedagógica, su naturaleza y características, se erigen sobre la base de estas perspectivas sociológicas contemporáneas.

¹²⁴ Cfr.: Brigido *et al.*, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, 2009.

¹²⁵ Brigido, Ana María, "Claves teóricas para interpretar ...", *cit.*, p. 19.

Brigido sostiene que Durkheim toma a la educación como un objeto de análisis preferente.¹²⁶ Señala, que gran parte del trabajo de este sociólogo contemporáneo, residió en “fundar una ciencia que se ocupara específicamente del fenómeno educativo desde la perspectiva sociológica”.¹²⁷ A esta ciencia la llamó *ciencia de la educación*, misma que contiene la raíz de la disciplina que hoy se conoce como sociología de la educación.

Al seguir a Brigido, podemos entender que, en la práctica, en una primera instancia, se gesta el *proceso de la educación* en el aprendizaje y la enseñanza del derecho a partir de dos aspectos o con la comprensión de dos dimensiones: la integración social y la regulación social.

El primero hace referencia a las condiciones que posibilitan la cohesión de la sociedad, como son las normas¹²⁸ y las formas de ser. Ello es imprescindible para comprender lo que más adelante retomaremos con la idea del *habitus* en el derecho y en su enseñanza aprendizaje, es decir, “lo social hecho cuerpo en la educación jurídica”.

Así pues, cuando el estudiante (e incluso el docente) de Derecho apropia estas normas del grupo (sociedad, unidad o sistema jurídico), se identifica como el grupo y se entiende a sí mismo como miembro de él.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 20.

¹²⁷ *Ídem*.

¹²⁸ Por normas entendemos a aquellas que, desde la teoría normativa, cumplen requisitos como: haber sido creadas en la forma y siguiendo el procedimiento establecido por el ordenamiento jurídico para ello o aquellas que, además de haber sido creadas en la forma y siguiendo con el procedimiento establecido, son dictadas por una autoridad competente. Algunos ejemplos son las normas que se clasifican: por el sistema a que pertenecen; por su fuente; por su ámbito espacial de validez; por su ámbito temporal de validez; por su ámbito material de validez; etc. Enfatizamos en que comprendemos al término “norma” en su perspectiva más amplia y no solo desde una connotación reduccionista de ley.

El segundo es la regulación social, que alude a que la sociedad impone límites a la conducta del individuo con base en reglas coactivas que son enunciadas, reconocidas y atendidas por la propia sociedad. Durkheim define a la educación desde una perspectiva científica. Y parte de dos cribas fundamentales: (a) la educación es un hecho social y está sujeto a condicionamientos espacio-temporales; (b) sin la educación difícilmente sería posible la supervivencia de la sociedad.¹²⁹

Así pues, Durkheim llega a la conclusión de que no existe una educación única, ideal y válida para todo tiempo, modo y lugar. Para este autor, la educación es un hecho social, una institución verdadera que cambia conforme a las circunstancias, que cumple con funciones sociales necesarias e imprescindibles para la sociedad, para grupos particulares y para individuos. Es decir, la educación consiste en la “socialización metódica de la nueva generación”, la cual se integra por las acciones que ejercen las generaciones adultas sobre las jóvenes, puesto que, parte de su objeto es la formación del “ser social”.¹³⁰

Podemos concluir que, para Durkheim, la educación es una práctica social que se orienta a generar cambios en individuos para que vivan en sociedad. La educación es un proceso que está integrado de prácticas específicas y concretas, históricamente situadas en un tiempo y en un espacio determinados, orientadas a responder las demandas y necesidades de ese momento histórico

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 22.

¹³⁰ Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, *op. cit.*, pp. 15-16.

coyuntural que se presenta. Esto lo comprendemos como parte de la educación jurídica, así como su aprendizaje y enseñanza.

Este proceso y las prácticas que lo integran, se presentan a partir de la relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. Nos referimos, así, al docente y al estudiante. Una de las diferencias entre el docente y el estudiante, es la autoridad que le otorga “la superioridad que le otorga su experiencia y su cultura”.¹³¹

Sin embargo, ello no es lo único presente en el proceso educativo y las prácticas que lo integran. Además, reconocemos que ambos tienen voz y acción en el proceso educativo. Sostenemos, que la educación no se reduce a una serie de actos de autoridad. Por ello, si bien es cierto que el docente es, hasta cierto punto, una autoridad, determinamos que el estudiante (superior universitario) es capaz de tomar decisiones sobre su propia formación. Además, seguimos la línea de los postulados de Freire, cuando señala que la educación es una práctica de la libertad.

3.1.3. Freire: educación jurídica, educación bancaria y la educación como práctica de la libertad

La concepción que Freire¹³² aporta a la educación y a la pedagogía es retomada en este trabajo, ya que tiene una clara aplicación en el aprendizaje y la enseñanza del derecho, así como a las nociones y consideraciones del constructivismo jurídico que al margen de ello referimos.

¹³¹ Durkheim, Emile, *Educación y sociología*, *op cit*, p. 33.

¹³² Véase Heinz-Peter, Gerhardt, “Paulo Freire”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, núms. 3-4, 1993, pp. 463-484.

Sus postulados y sus obras revolucionaron la teoría y la praxis del proceso de aprendizaje y enseñanza que convergen en la constitución del fenómeno educativo en lo general y desde luego, en el derecho. En la obra *La educación como práctica de la realidad*, Freire refiere que se requiere de 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 pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en un diálogo constante con el otro”.¹³³

Por ello, Freire señala 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”.¹³⁴

De esta forma, Freire explica que la verdadera educación es significativa solo cuando se presenta a través del diálogo, el cual no puede articularse en el vacío, sino que se suscita en situaciones concretas, de índole social, económico, histórico, político y espacial, como se actualiza en la educación jurídica y en su enseñanza y aprendizaje.

Enuncia, además, que uno de los primeros pasos que debe dar el individuo para su integración en la realidad y en la sociedad es superar la idea de educando y educador, siendo consciente de sus derechos y de sí mismo; debe entender que las relaciones educador-educando con educando-educador

¹³³ Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores, 1969, p. 85.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 92.

es una concepción que fundamenta y responde las actuales condiciones de la educación.

En este sentido, Freire describe a la educación tradicional,¹³⁵ como aquella en la que el educador es siempre quien educa; el educador es quien disciplina, en tanto que el educando es el disciplinado y es el único que aprende; el educador es quien habla, el educando es el que escucha; el educador prescribe, el educando sigue la prescripción; el educador elige los programas, 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 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”.¹³⁶

En contraste Freire determina que, al superar esta concepción de educación, estaremos ante un nuevo esquema donde el educando tenga un papel activo en la educación y se superen los roles jerarquizados de educador y educando.

Lo anterior implica que nadie educa a nadie de manera exclusiva y que nadie se educa solo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace en colectivo. Los hombres se educan entre sí, inmersos en sus contextos, como lo sostiene el constructivismo.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 17.

¹³⁶ *Ídem*.

Así, postulamos 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 y la enseñanza-aprendizaje del Derecho se advierte como una práctica de la libertad que se encuentra dirigida hacia la realidad de los sujetos que están inmersos en ella.

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. Esto es, las ideas de Freire partieron de dar una concientización al oprimido a través de la educación, dándole una importancia significativa enmarcada en de una postura crítica de la realidad.¹³⁷

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.

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. Estas ideas son coincidentes con la hipótesis que se plantea en esta investigación, mismas que referimos de manera general a lo largo de toda esta tesis y que, de forma específica, sostenemos en el siguiente capítulo de este trabajo.

¹³⁷ Ocampo López, Javier, "Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido", *Rhela*, vol. 10, Colombia, 2008, pp. 57-72.

3.2. LA PEDAGOGÍA

3.2.1. ¿Qué es la pedagogía?

Etimológicamente, el concepto de pedagogía está relacionado con el arte o la ciencia de enseñar. El diccionario de la Real Academia Española define a la pedagogía¹³⁸ como:

- La ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.
- La práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área.¹³⁹
- La capacidad para enseñar o educar.
- La actividad del pedagogo.

Tomando lo anterior, en la presente tesis consideramos que la pedagogía es un conjunto de saberes y constructos a partir de los cuales se presenta el proceso educativo en cualquiera de las dimensiones que este tenga. Lo anterior lo significamos en esta investigación al margen del conocimiento jurídico, así como en su aprendizaje y enseñanza.

En un primer momento, nos referimos la pedagogía como 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”.¹⁴⁰

¹³⁸ Concepto de pedagogía, Diccionario de la Real Academia Española, disponible en: <https://dle.rae.es/>

¹³⁹ Con la pedagogía jurídica que referimos, investigamos, analizamos y proponemos en esta investigación.

¹⁴⁰ 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, UNAM, 2007, p. 89.

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”.¹⁴¹

En consonancia con esta postura, Witker concibe a la pedagogía como una disciplina que “estudia los principios, normas, medios, métodos, técnicas, formas, procedimientos, población y medio ambiente que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje”.¹⁴²

Por otro lado, “para Kant, la educación es lo que el hombre hace de él”¹⁴³ refiere que la naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor a través de la educación y que esta puede adquirir una adecuada forma para la humanidad.

Bajo esta tesitura, siguiendo a Díaz¹⁴⁴, entendemos la pedagogía como la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros

¹⁴¹ Ídem.

¹⁴² Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a ed., México, Editorial PAC-UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1985, p. 127.

¹⁴³ Kant, Immanuel, *Pedagogía*, 3ra. ed., trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Akal, 2003, p. 20.

¹⁴⁴ Díaz Quero, Víctor, “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”, en *Laurus*, vol. 12, núm. ext, Caracas, 2006, pp. 88-103.

alumnos es la práctica pedagógica. Por ende¹⁴⁵, se entiende que el saber pedagógico son los conocimientos, contruidos de manera formal e informal por los docentes; que comprenden valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

Además, la pedagogía también permite la reflexión de la formación docente, ya que esta puede ser examinada a través de sus dos categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, las cuales se caracterizan por su complejidad. El docente, como lo refiere Díaz¹⁴⁶, desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

A partir de lo que hemos expuesto, podemos señalar que la pedagogía, como lo sostiene Durkheim, orientó de forma metódica la acción educativa. Así pues, consideramos que, de manera contemporánea, la pedagogía orienta la acción educativa, además, desde una perspectiva científica. La pedagogía ayuda a la reflexión y ayuda a la construcción de la respuesta a la pregunta de

¹⁴⁵ Díaz Quero, Víctor, "Construcción del saber pedagógico", en Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, año 1, vol. 2, Caracas, 2001, pp. 13-40.

¹⁴⁶ Díaz Quero, Víctor, "Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico", *cit.*

cómo educar y de cómo facultar, como los sostenemos en esta tesis basados en el constructivismo, el acto educativo dialogal.

Así pues, además de orientar la acción educativa, orienta la labor y la acción docente. Más adelante, al margen del capítulo cuarto de esta investigación, daremos cuenta y señalaremos los criterios de la didáctica pedagógica, así como de la didáctica en general y de la didáctica jurídica en lo particular.

Entonces, como lo referiremos en el tercer apartado de este capítulo, en la pedagogía jurídica, es posible, transformar las prácticas pedagógicas en pro de un aprendizaje constructivo y significativo, toda vez que se generen los espacios reflexivos, de saberes e institucionales necesarios para repensar permanentemente acerca de los supuestos que los sustentan. Se requiere para ello una disposición individual y colectiva.

3.2.2. Corrientes pedagógicas contemporáneas

Las corrientes pedagógicas contemporáneas, explica Suárez¹⁴⁷, son los postulados, los enunciados y los conjuntos de saberes que explican, analizan, describen, conducen y facultan la comprensión de los procesos educativos en los contextos pedagógicos situados en un contexto.

Por corrientes pedagógicas contemporáneas, entendemos los movimientos fundamentados en teorías cuyas características principales son las del seguimiento de líneas de pensamiento y de investigación definidas sobre las cuales se realizan aportes permanentes en el campo de la educación, el

¹⁴⁷ Suárez, Martín, "Las corrientes pedagógicas contemporáneas...", *op. cit.*

conocimiento y el aprendizaje y la enseñanza. Ello, en conjunto, permea de solidez y de coherencia a los discursos y a las perspectivas que las constituyen.

Como hemos referido, estos enfoques explican, describen, guían y permiten la comprensión del saber pedagógico frente a las necesidades y exigencias del contexto en el acto de educar al margen de los procesos educativos.

Al respecto, Suárez explica que “con la pretensión de cambiar la escuela y el proceso de enseñanza aprendizaje, y de reconstruir todas las prácticas pedagógicas, se dibujan de manera tenue, pero con energía, varias corrientes contemporáneas pedagógicas”¹⁴⁸.

De esta manera, a partir de construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones, las corrientes pedagógicas contemporáneas crean y recrean conocimientos para explicar los contextos sociales y pedagógicos de la educación, así como sus líneas discursivas y prácticas que se actualizan como respuesta a los fenómenos actuales o de un momento determinado.

Y por ello, Contreras, Hernández, Puig, Rué, Trilla y Carbonell, mencionan que estas corrientes son consideradas por "los campos, corrientes, discursos... (sic) que expresan, a nuestro entender, líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa".¹⁴⁹

¹⁴⁸ Ídem.

¹⁴⁹ Contreras Domingo, José, Hernández, Fernando, Puig Rovira, Josep Maria, Rué, Joan, Trilla Bernet, Jaume y Carbonell, Jaume, “¿Existen hoy Tendencias Educativas?”, en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, 1996, pp. 8-11.

A partir de estas consideraciones de manera enunciativa y siguiendo la propuesta de Suárez, en el apartado en cuestión de la presente investigación, podemos referir a las siguientes corrientes pedagógicas contemporáneas:

- El Paradigma Ecológico
- Las Pedagogías Críticas y
- El Constructivismo

3.2.2.1. La Corriente Pedagógica Contemporánea de El Paradigma Ecológico

En una primera instancia, respecto al Paradigma Ecológico, también es conocido como *paradigma emergente*. En el campo del saber pedagógico, esta corriente contemporánea es una forma específica de comprender los fenómenos y situaciones educativas o formativas de la realidad según los principios de la ecología. Como lo refiere Suárez, ello “se deriva de la tesis del biólogo alemán Haeckel (1869), quien estudió las formas y desarrollos de la organización de los seres vivos (ecosistemas)”.¹⁵⁰

Y así, continúa explicando que la “escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un ecosistema social humano, ya que expresa en la realidad un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal”.¹⁵¹

Al margen de lo anterior, cabe señalar que los propulsores de esta corriente en el campo epistemológico educativo son:

¹⁵⁰ Suárez, Martín, “Las corrientes pedagógicas contemporáneas...”, *op. cit.*

¹⁵¹ Ídem.

Doyle, quien promueve la idea de paradigma ecológico como espacio favorecedor para el desarrollo e intercambio de significados críticos en el alumno; Berstein (1971), quien estudia las relaciones de saber y poder que se producen en las instituciones escolares, y Tikunoff, que en 1979 propone un modelo explicativo de construcción de cultura experiencial en la escuela como espacio ecológico.¹⁵²

Suárez explica que este paradigma se actualiza como un modelo integrador en torno a lo educativo. El cual ayuda a comprender los hechos pedagógicos y educativos partiendo del estudio de la realidad cultural, las demandas del entorno y las respuestas de los elementos de ella. Y, aunado a esto, las maneras múltiples de adaptación de los individuos al contexto.¹⁵³

En razón de lo expuesto, a esta corriente pedagógica la entendemos como aquella que contiene acciones pedagógicas desde perspectivas teóricas y prácticas a partir de una propuesta ecológica, razón por la cual, como lo ha referido Díez, orienta la teoría, la acción y la investigación en el aula.

Con base en lo enunciado por Suárez¹⁵⁴, los elementos que se indican a continuación dan sentido orgánico y totalizador a la escuela como ecosistema, los cuales se caracterizan por su interdependencia, y son:

- Población: alumnos, profesores, padres y comunidad local.

¹⁵² Cfr.: Pérez Gómez, Ángel, *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998, p. x

¹⁵³ Suárez, Martín, "Las corrientes pedagógicas contemporáneas...", *op. cit.*

¹⁵⁴ Ídem.

- Organización de relaciones: estructura holística de la institución educativa, donde se suceden el conflicto, el cambio educativo y la formación del docente.
- El ambiente: toca lo físico (espacio y tiempo), la cultura institucional y el ambiente externo.
- La tecnología: conformada por los proyectos educativos y pedagógicos, la vida económica y administrativa de la institución y la evaluación.

Los elementos anteriores se interrelacionan a través del currículum, el cual define las relaciones en la escuela, además de ser el generador de las acciones que configuran, de forma concreta, la escuela como ecosistema.

Suárez asegura¹⁵⁵ que las implicaciones de la corriente pedagógica contemporánea del *Paradigma Ecológico* refieren una visión global, holística, compleja e interdependiente de la escuela y los procesos que se llevan a cabo en ella. Además, a partir de esta corriente, se puede concebir la complejidad del cambio, así como la transformación de los procesos formativos desde una perspectiva cuantitativa.

3.2.2.2. La Corriente Pedagógica Contemporánea de las Pedagogías Críticas

Ahora bien, en lo concerniente a las Pedagogías Críticas, comenzaremos contextualizando que conflictos sociales significativos, con alcances económicos y políticos de la sociedad, actualizados en gran medida por la articulación de procesos opresivos y contra libertarios, los cuales se advierten como la génesis a las pedagogías críticas.

¹⁵⁵ Ídem.

En palabras de Suárez, “esta corriente es desarrollada en todo el mundo, particularmente en Europa y Norteamérica; entre sus representantes más significativos figuran Freire, Giroux, Apple, Kemmis, Carr, McLaren, Hargreaves y Popkewitz, comprometidos con la libertad, el pensar crítico y transformador del hombre”.¹⁵⁶

¿Por qué esta corriente pedagógica contemporánea recibe el nombre de Pedagogías Críticas? Porque atienden a una amplia y variada gama de enfoques teóricos sobre los procesos sociales, culturales, políticos y, desde luego, educativos. La escuela, el hombre y la sociedad encuentran su génesis en las teorías críticas, lideradas por Habermas y por la Escuela de Frankfurt.

Las Pedagogías Críticas se centran en cuatro grandes temas, los cuales entendemos como esquemas de conocimiento, a saber:

- Educación - Escuela - Sociedad.
- Conocimiento - Poder - Subjetivación.
- Institucionalización - Hegemonía.
- Vínculos teóricos y prácticos.

Para Suárez¹⁵⁷, las Pedagogías Críticas se estructuran, a partir de tres consideraciones interrelacionadas entre sí:

- Su origen se remite a los discursos del estructuralismo y a las contribuciones de neo marxistas como Gramsci, Althusser y Poulantzas.

A las ideas del post estructuralismo, situadas en las contribuciones de

¹⁵⁶ Ídem.

¹⁵⁷ Ídem.

Foucault, Deleuze, Derrida y Lacan, así como de otros enfoques derivados de la escuela de Frankfurt.

- Los discursos, que van desde lo académico hasta los discursos teóricos críticos, están contruidos en y desde la escuela.
- Se hace crítica de la escuela y se propone una escuela crítica.

Aunado a lo referido, las Pedagogías Críticas son “una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia”.¹⁵⁸

De esta manera:

ellas representan una opción frente al proyecto político inconcluso de la Modernidad y la Ilustración, y pretenden no sólo (sic) el reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador de las conciencias del yugo totalitario de la razón, sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y de reconstrucción de lo social.¹⁵⁹

A partir de lo anterior, podemos señalar que las Pedagogías Críticas se caracterizan por su intención de reflexionar e incidir propositivamente con los supuestos que se presentan en los procesos educativos y sus componentes, como lo son el aula, el currículo, la enseñanza a partir de las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes, transversalmente determinados por los contextos sociales y temporales.

¹⁵⁸ Martínez Bonafé, Jaume, “Poder y Conciencia”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, 1996, pp. 78-84.

¹⁵⁹ Suárez, Martín, “Las corrientes pedagógicas contemporáneas...”, *op. cit.*

En el contexto latinoamericano, el mayor exponente de las Pedagogías Críticas es Freire, pedagogo brasileño, que desarrolló como línea de investigación la tesis de una educación emancipadora y no bancaria, focalizando su atención en torno a la educación en comunidad y la praxis educativa.

De esta manera, la educación se reafirma como práctica de libertad, de la educación problematizadora y de la pedagogía de la esperanza, que son algunos de los temas centrales en la obra de Freire, mismos que se insertan dentro de esta corriente pedagógica contemporánea. Las Pedagogías Críticas, pues:

questionan a la escuela tradicional, al enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa, para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente dialogo con el entorno.¹⁶⁰

Además, entre sus grandes aportes, se destaca la visión del docente como un líder con perspectiva crítica en sus prácticas educativas, mismas que se basan en un diálogo permanente con los estudiantes; así, cuenta de temas sociales, culturales y políticos de importancia, tanto para la comunidad como para la escuela.¹⁶¹

Y, por otro lado, desde esta corriente, el estudiante es partícipe de su conformación educativa, enmarcada en lo cultural y lo social. Es producto de la dialéctica del proceso formativo en el cual se inserta, donde se compromete, al

¹⁶⁰ Ídem.

¹⁶¹ Véase: Flórez Ochoa, Rafael. *Evaluación Pedagógica y Cognición*, Bogotá, McGraw-Hill, 1999.

igual que el docente, procurando su transformación y siendo consciente de su desarrollo intelectual.¹⁶²

Así pues, consideramos que cada una de las corrientes analizadas legan aportes de suma importancia para la enseñanza aprendizaje superior. En este sentido, desde su crisol y desde los postulados podemos tener un panorama más amplio de la comprensión de los procesos educativos en los contextos pedagógicos situados en un ámbito, como lo veremos a continuación, con la pedagogía jurídica.

3.3. PEDAGOGÍA JURÍDICA Y CONSTRUCTIVISMO. REFLEXIONES CONSTRUCTIVISTAS CON UNA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

En el siguiente apartado, partiendo de los postulados constructivistas, se desarrollan y analizan los diversos contextos pedagógicos jurídicos, principalmente, los relacionados al nivel de postgrado.

3.3.1. *Pedagogía jurídica*

La complejidad de la sociedad actual precisa que “el derecho sea (sic) enseñado, creado, producido y aplicado con una visión abierta a su entorno, apertura que se justifica, pues en el actual panorama educativo, la sociedad, el conocimiento y la educación superior no se influyen de manera lineal o unidireccional, por el contrario, se retroalimentan constantemente”.¹⁶³

En razón de lo anterior, se debe tener presente el enfoque interdisciplinario del Derecho, mismo que se erige desde la sociedad, el conocimiento, la educación superior y la enseñanza del derecho.

¹⁶² Martínez Bonafé, Jaime, “Poder y Conciencia”, *cit.*

¹⁶³ Witker Velásquez, Jorge, *Metodología...*, *cit.*, p. 75.

Partiendo de las consideraciones de Witker y de Vázquez se hace necesaria una reestructuración en la enseñanza del Derecho superando la educación tradicional y las relaciones verticales en la educación jurídica. De tal manera que, la planificación de las actividades que como docente se articulen para que los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza estén dirigidos al aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Con lo anterior, se faculta el análisis, la identificación de las causas y las consecuencias de tal implementación en la educación jurídica. Así pues, se configuran nuevos paradigmas para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho.

González, citado por Witker, dice que la pedagogía del derecho “es una doctrina de la educación del derecho, teórica y práctica, que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo esto junto y ordenado según articulaciones lógicas”.¹⁶⁴

En este orden de ideas, el Instituto de la Judicatura Federal señala que la pedagogía del derecho tiene como objeto el estudio de la educación dentro del ámbito jurídico, ello, desde una visión integral con la finalidad de comprender, analizar y desarrollar la práctica educativa en el derecho.¹⁶⁵

De esta manera, podemos señalar que la pedagogía jurídica, o como también es conocida la pedagogía del derecho, considera entre tantas otras variables, los aspectos metodológicos de la enseñanza del derecho. Desde la pedagogía del derecho, se aplican métodos didácticos para situar al estudiante

¹⁶⁴ Witker Velásquez, Jorge, *Metodología ...*, cit., p. 117.

¹⁶⁵ Instituto de la Judicatura Federal, *Curso de didáctica básica*, México, 2000, p. 6.

como un agente activo de su formación, ya que este es consciente de su proceso.

Además, Witker explica el “contenido rígido y elaborado es reemplazado por una concepción problematizadora y crítica del Derecho. El estudiante pasa a tomar responsabilidades y a aceptar el desafío que implica ser ejecutor y protagonista básico de su propio aprendizaje. A su vez, los maestros bajan de sitial autoritario y se transforman en guías y orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje”.¹⁶⁶

Es imprescindible señalar que, en la teoría y en el proceso del aprendizaje y la enseñanza del derecho, el método se advierte como el camino que el docente jurídico determina implementar para desarrollar el proceso de formación de sus estudiantes.

Así pues, dentro de esta teoría y dentro de este proceso del aprendizaje y la enseñanza del derecho, la técnica hace referencia al grupo de recursos que se implementan y se desarrollan para poder concretar los objetivos planteados y con ello, concretar los actos educativos jurídicos.

Al margen de la metodología, de la teoría y proceso del aprendizaje y de la enseñanza del derecho, se busca formar más que abogados y no solo operadores jurídicos, es decir, ~~sin~~ verdaderos juristas que se sitúen y se entiendan así mismo como agentes de cambio dentro de su entorno y su sociedad.

¹⁶⁶ Witker Velásquez, Jorge, *Metodología...*, cit., p. 118.

3.3.2. *Teoría y práctica de la enseñanza del derecho como uno de los objetivos de la pedagogía jurídica con base en el constructivismo*

La pedagogía no entiende a la enseñanza únicamente como una práctica, sino que va más allá, al comprenderla como un constructo de análisis. En este sentido, considera todo un arquetipo de supuestos que la integran, a saber: sistemas de enseñanza, planificación de actividades implementadas por los docentes, así como los momentos que articulan el proceso de enseñanza y los sujetos próximos del acto educativo, es decir, profesores y estudiantes.

Sostenemos en esta investigación, que la pedagogía se presenta con los saberes y conceptualizaciones epistemológicas que guían, y a partir de los cuales se presenta el proceso educativo en el derecho, es decir, con la pedagogía jurídica y su praxis de enseñanza.

Si al margen de la pedagogía, sus “corrientes constituyen los discursos actuales sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica”¹⁶⁷, podemos entonces señalar que uno de los objetos centrales de la acción pedagógica jurídica es la formación del estudiante de derecho, considerando los “factores” con los cuales dialoga e interactúa, a saber: docentes, instituciones y políticas públicas en materia de educación superior.

Al respecto, Brigido comenta:

Cuando nos referimos a la enseñanza, estamos poniendo énfasis en un tipo de relación particular, la del docente con el alumno. Lo que importa aquí es la idoneidad del docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza y el interés que pone en lograr que el alumno incorpore lo que

¹⁶⁷ Suárez, Martín, “Las corrientes pedagógicas contemporáneas...”, *op. cit.*

está tratando de transmitirle. Implica, además, el interés del docente en que el alumno aprenda y la posibilidad de verificar si éste efectivamente se apropió del contenido que se le transmitió. Aunque la diferencia entre instruir y enseñar es difícil de desentrañar, se puede decir que la enseñanza supone que el docente, además de poseer el conocimiento, domina y utiliza adecuadamente las técnicas pedagógicas, es decir, las estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje de los alumnos. En términos de Mannheim, un buen pedagogo no es, necesariamente, un buen educador.¹⁶⁸

En razón de lo señalado por Brigido, consideramos que la acción de enseñar en el derecho, basada en el aprendizaje del estudiante, es parte de la acción pedagógica jurídica y parte de ésta, a saber: ambas se complementan, interactúan, debaten, dialogan y articulan una disciplina del derecho.

Es por ello que en esta tesis y con esta hipótesis proponemos y sostenemos que la pedagogía jurídica es una disciplina del derecho y un constructo de conocimiento (rama), como cualquier otro en el saber jurídico, a saber: derecho constitucional, derecho civil, derecho administrativo, etc.

Más aún: referimos lo anterior porque sostenemos que esta disciplina, en tanto campo de saber disciplinar del derecho, tiene un objeto de estudio propio, tiene un arquetipo de elementos que la constituyen, así como fronteras de conocimiento y acción en el ámbito jurídico.

Además, consideramos que ésta, la pedagogía jurídica, es una disciplina en permanente diálogo con otras disciplinas y con otras ciencias, a saber: el

¹⁶⁸ Brigido, Ana María, "Claves teóricas para interpretar..." *cit.*, p. 17.

derecho, la educación, la psicología y la sociología, por solo mencionar algunos supuestos.

Así pues, su naturaleza transdisciplinaria e interdisciplinaria, hace necesaria que dialogue de manera permanente con otros esquemas de conocimiento, para que, de esta manera, pueda dar contención a sus fines, propósitos y objetivos, mismos que enunciaremos a continuación.

Ahora bien, Pinzón Franco explica que, hasta hace unos años, existía una carencia de lo anterior en el campo de la educación jurídica, puesto que ésta se constituye como el primer supuesto práctico de la reflexión en dicho escenario, en el cual, existe “la apremiante necesidad de asumir la constitución de un objeto de estudio, fuera del campo disciplinar del derecho como parte del discurso educativo, implica construir una teoría con fundamentos epistemológicos sobre el cual se interrogue las interacciones, relaciones, prácticas y criterios pedagógicos de la educación jurídica en relación con su carácter al interior de la sociedad como criterio de construcción social”.¹⁶⁹

Podemos observar cómo, desde hace tiempo, existían postulados, reflexiones e inquietudes, por dar a la enseñanza del derecho una categoría más amplia y no entenderla solamente desde su instrumentalidad o como un fin por sí misma. Es decir, por construir una verdadera pedagogía jurídica.

En razón de ello, cabe explicar que, para la construcción de la pedagogía jurídica como categoría epistemológica, es necesario considerar que la enseñanza del derecho es uno de sus elementos. En este sentido, es imprescindible reconocer que la pedagogía jurídica tiene un estatuto disciplinar,

¹⁶⁹ Pinzón Franco, Boris Alberto, *op. cit.*

de saber y de conocimiento. Por esta razón, tiene campos conceptuales, pero también campos prácticos, así como ideas propias y problemas propios, mismos que son enunciadas por la misma siempre en relación con el derecho.

Lo anterior nos lleva a comprender que a partir de la pedagogía jurídica se gestan debates conceptuales y propuestas epistemológicas, así un pensamiento crítico y diversos modos de ver. López Betancourt refiere que, en el derecho al “proceso de enseñanza como categoría pedagógica, es indispensable tenerlo presente, es un parteaguas que crea una teoría que va a permitir comprender vivamente los principales problemas a los que se ha de enfrentar el maestro en el transcurso de la duración de su curso, de su trabajo escolar”.¹⁷⁰

Así pues, explica que la teoría de la enseñanza jurídica y de la pedagogía jurídica, tienen por objeto el estudio del proceso de enseñanza en una forma integral, lo cual significa que no pueden dejar de observarse todos los factores.

Es decir, debe de tomarse en cuenta al alumno, al profesor, a la escuela, a los métodos, a los recursos didácticos, a la evaluación, y en especial, a la metodología empleada, que destaca de manera muy importante en la didáctica del derecho.

En este sentido, como lo enuncia Pinzón Franco, “el discurso pedagógico en la educación jurídica considera los elementos que constituyen su objeto, dichos elementos al no ser estáticos, reflexionan miradas multifocales que fundamentan el discurso pedagógico de la educación jurídica, de este modo, la

¹⁷⁰ López Betancourt, Eduardo, *Pedagogía Jurídica*, 4ª ed., México, Editorial Porrúa, 2016, p. 116.

educación jurídica como práctica de construcción social no agota un discurso, por el contrario, da origen a una disciplina que aborda el estudio de la educación en la enseñanza del Derecho vinculada con la construcción social de la realidad”.¹⁷¹

La pedagogía jurídica se encuentra articulada por ideas, nociones, prácticas, conocimiento, escuela, procesos educativos en el Derecho, docentes, estudiantes y currículo. Así pues, la pedagogía jurídica es entendida por nosotros como la disciplina que conceptualiza, aplica y analiza los procesos y conocimientos referentes al aprendizaje y a la enseñanza del derecho, considerando las categorías con los cuales se relaciona, a saber: estudiantes, docentes, currículos, escuelas, políticas públicas y, desde luego, disciplinas y ciencias como la ciencia de la educación, la sociología, la psicología y el Derecho mismo.

Aunado a la anterior la línea discursiva y propositiva de la postura que sostenemos en esta tesis advierte que, una forma de concretar los objetivos de nuestra propuesta fundamentada, parte de entender a la pedagogía jurídica en correlación con el constructivismo jurídico.

¹⁷¹ Ídem.

CAPÍTULO CUARTO. PEDAGOGÍA JURÍDICA DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA. APORTES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

4.1. CONSTRUCTIVISMO Y DERECHO

González Galván considera que, de cara “a una sociedad que es dinámica (y el fenómeno jurídico como parte de ella), la formación de futuro profesional del derecho debe ser también dinámica. Centrando el aprendizaje en el alumno y en su entorno”.¹⁷²

Bajo este orden de ideas, al margen del constructivismo jurídico, Nuthall da cuenta de que “si incorporamos las perspectivas socio-cultural y lingüística al modelo cognitivo de los procesos mentales, es posible vislumbrar cómo el lenguaje y los procesos sociales del aula, constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento”.¹⁷³

En atención a lo anterior, en esta tesis referimos que el constructivismo educativo, también llamado constructivismo pedagógico, se edifica a partir de los anteriores paradigmas constructivista referentes. Más aún, como lo señalaremos a continuación, estas ideas constructivistas, fijan la criba a partir de la cual se edifica la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista para el aprendizaje y la enseñanza del derecho.

¹⁷² González Galván, Jorge Alberto, “El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una formación dinámica”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLV, núm. 133, enero-abril de 2012, pp. 119-139.

¹⁷³ Nuthall, Graham, “El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula”, en Biddle, Bruce, Good, Thomas, y Goodson, Ivor (eds.), *La enseñanza y los profesores 2: La enseñanza y sus contextos*, Paidós, Barcelona, 2000, pp. 19-114.

Así, “el (...) derecho de los textos sólo (sic) adquiere vida cuando es incorporado a nuestros procesos representacionales del mundo y en las acciones e interacciones comunicativas con base en las cuales configuramos nuestra realidad social”¹⁷⁴ y, por ende, advertimos que el en el constructivismo jurídico, la forma en la cual el derecho se aprende y se enseña, debe seguir tal lógica.

4.1.1. *Constructivismo y conocimiento jurídico*

Siguiendo González Galván, podemos decir que la racionalidad propia de la inteligencia intelectual en tanto ser humano, les permite a los actores del triángulo pedagógico (estudiante, docente, instituciones/políticas públicas) “analizar la información recibida (describirla e interpretarla, criticarla), y la intuición propia a la inteligencia emocional (...) permitiría *crear* información nueva para quien importa primero: para el alumno. Este diálogo entre lo que se sabe y lo que se quisiera saber debería ser la constante en la formación jurídica”.¹⁷⁵

Por lo anterior, en esta tesis enunciamos algunos acentos en ciertas características propias de la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista en el Derecho, a saber:

- Es dinámica.
- Es dialogal.
- Es innovadora.

¹⁷⁴ Cáceres Nieto, Enrique, “Institucionalismo jurídico y constructivismo social”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Nueva serie, año XXXIV, núm. 100, enero-abril de 2001, p. 23.

¹⁷⁵ Ídem.

- Es interdisciplinar.
- Es espiral y ascendente.
- Es consciente.
- Es activa.

Es importante señalar que tales características se enuncian en este apartado de la tesis y se desarrollan en el capítulo final de la misma en el marco de nuestra propuesta. Por lo anterior, procederemos a explicar la aplicación del constructivismo en el Derecho, propuesta denominada como constructivismo jurídico, misma que es necesaria para una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista.

4.1.2. El constructivismo y su aplicación en el Derecho: un enfoque para la pedagogía jurídica

La aplicación del constructivismo en el Derecho desde un enfoque para la pedagogía jurídica, sigue las propuestas más innovadoras dentro de sus enfoques, retomando las líneas más importantes de cada uno de ellos, como lo son el constructivismo social y el cognitivo o cognoscitivo. De este supuesto no se haya exento el constructivismo jurídico, como lo observaremos a continuación.

4.2. PERSPECTIVAS CONSTRUCTIVISTAS JURÍDICAS

El constructivismo jurídico señala, que la educación jurídica en las Escuelas de Derecho debe atender a las necesidades sociales y a los cambios que se actualizan dichas sociedades. Además, sostiene que el estudiante es constructor de su propio conocimiento, situación que es posible con la guía, la dirección y el acompañamiento del docente, así como con el apoyo de las

instituciones educativas, las políticas públicas, las metodologías activas para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho.

Todos estos actores trabajan en colectivo, de manera proactiva, propositiva y dinámica para la consecución de los objetivos que se plantean, los cuales encuentran, como base, una educación jurídica cuyo centro es el estudiante.

A continuación, señalaremos las perspectivas constructivistas jurídicas que se han gestado en el Derecho, las cuales estimamos referentes, mismas que facultan la base de nuestra propuesta en el marco de los aportes en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

4.2.1. La perspectiva de Jorge Witker. Metodología activa y constructivismo jurídico

Los aportes de Witker constituyen un esfuerzo de décadas de trabajo, a nivel América Latina, para contribuir a la construcción de una nueva visión de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el Derecho.

A partir de tales aportes, Witker coloca en los debates contemporáneos del aprendizaje y enseñanza en el Derecho, la necesidad de una educación jurídica transformadora que emana de un contexto globalizado, con la finalidad de formar juristas capaces de enfrentar los retos de la actualidad con base en una consciencia social.

Así pues, podemos identificar que los esfuerzos de Witker se encuentran en un permanente trabajo que inició en la década de los sesentas y que sigue hasta la actualidad. En gran medida, los aportes de Witker, sientan las bases para las perspectivas de una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista.

Witker, citando a Fernández Muñiz, señala que “la Pedagogía del Derecho es una doctrina de la educación del Derecho, teórica y práctica, que no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo eso junto y ordenado, según articulaciones lógicas”.¹⁷⁶

Es decir, “tiene por objeto el estudio de la educación dentro del ámbito jurídico, con una visión totalizadora y con una finalidad de poder comprender y desarrollar la práctica educativa”.¹⁷⁷ Así pues, consideramos que la práctica educativa es dinámica, consciente del papel determinante que tiene el estudiante de Derecho y, por ello, la comprendemos inmersa en una pedagogía jurídica dinámica con perspectiva constructivista.

Para Witker “los fenómenos críticos que se han agudizado en la formación de los abogados, la anquilosis ocupacional y los procesos de cambio social han ido variando la situación, y hoy se asiste a una verdadera revolución en los viejos métodos de enseñanza del Derecho”.¹⁷⁸

En este orden de ideas, los docentes, y específicamente los más jóvenes de Derecho, no son conformistas ante una tarea mecanicista en la enseñanza que fomenta la formación de estudiantes pasivos y receptivos. Y, por ello, la actividad docente en el ámbito jurídico desde una perspectiva constructivista, coloca en el centro de los procesos a los estudiantes. A partir de ello, la propuesta de Witker enfatiza en que al hablar de “una pedagogía jurídica, estamos haciendo mención a cambios que obran tanto en los contenidos como

¹⁷⁶ Fernández Muñiz, Bartha Esther, “La sistematización de la enseñanza”, en *Revisita Deslinde*, núm. 1, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, México, UNAM, 1975, p. 3.

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 4.

¹⁷⁸ Witker Velásquez, Jorge, *Metodología...*, *cit.*, p. 118.

en la metodología de la enseñanza. Ello supone tener presente que de nada valdría una reforma metodológica sin hacer sustanciales variaciones en los objetivos que una Facultad trace, en los planes y en los métodos de evaluación”.¹⁷⁹

Así, desde la perspectiva de Witker, “solo teniendo en cuenta todas las variables que influyen en lo que hemos denominado “sistematización de la enseñanza jurídica”, es posible hablar de una pedagogía jurídica. En síntesis, contenido, objetivo y metodología conforman etapas que integran una verdadera pedagogía del derecho”.¹⁸⁰

En su propuesta, Witker sostiene que es necesario distinguir entre método, técnica y didáctica jurídicas. Por ello, “el método en el campo de la enseñanza es el conjunto de procedimientos adecuados para lograr un fin específico. En el área de la formación del abogado, el método será el camino que elegimos para llegar a formar un profesional crítico, creador y útil a la sociedad en que sirve”.¹⁸¹

En consonancia con la perspectiva de Witker, se pueden formar científicos del Derecho y juristas empáticos, conscientes del cambio social y dispuestos a generar desarrollo en sus entornos. Por ello, continúa enunciando este autor que “la técnica de la enseñanza es el conjunto de recursos que viabilizan y llevan a cabo el objeto perseguido por el método. El método se da en un plano abstracto, de ideas, la técnica se presenta en un plano de acción, de ejecución”.¹⁸²

¹⁷⁹ Ídem.

¹⁸⁰ Witker Velásquez, Jorge, “Derecho, desarrollo y formación jurídica” en *Revista Universidades*, núm. 56, México, UDUAL, 1974, pp. 36- 45.

¹⁸¹ Witker Velásquez, Jorge, *Metodología...*, cit., p. 119.

¹⁸² Ídem.

Al conjunto de tales técnicas en la enseñanza del derecho es lo que se conoce como didáctica. Para el ámbito jurídico y el Derecho, enuncia Witker, “la didáctica jurídica es el conjunto de medios, actividades, recursos y procedimientos que ponen en movimiento un método determinado”.¹⁸³

Consideramos que la propuesta de Witker consiste en una pedagogía jurídica con énfasis y acentos constructivistas, puesto que pugna por metodologías activas críticas, técnicas activas y no estáticas, que estimulan una formación centrada en el estudiante.

En atención a las ideas referidas, Witker sostiene que “el constructivismo parte del supuesto que el conocimiento lo construye el estudiante en su mente a partir de su propia acción e interacción, con el objeto de conocimiento, mediante el proceso de desarrollo paulatino y constante. Es decir que, al actuar el estudiante sobre el objeto de conocimiento, asimila información que puede ampliar sus marcos conceptuales sobre las cosas”.¹⁸⁴

La perspectiva constructivista de Witker para el aprendizaje y la enseñanza del Derecho en el marco de la Pedagogía Jurídica tiene como objetivo una enseñanza activa¹⁸⁵, la cual se caracteriza por:

- El estudio previo del alumno, en cierta medida. Con ello, refiere el autor en su propuesta, el estudio puede traducirse en cierto grado de elaboración del alumno.
- La flexibilidad en cuanto a tematización de las materias. Esto significa que los temas varían según las ramas o materias y el docente.

¹⁸³ Ídem.

¹⁸⁴ Ibidem, p. 121.

¹⁸⁵ Ibidem, pp. 124 y 125.

- La mayor participación del alumno, tanto en la preparación de clase como en el desarrollo de ésta.
- Una estimulación para la actitud crítica del alumno.
- Un fomento en el avance de las materias más lentas.
- La necesidad de que el maestro elabore materiales de enseñanza.

Consideramos que la propuesta de Witker es un referente en la pedagogía jurídica constructivista, en cambio, nuestra propuesta enuncia que el estudiante no siempre tiene una participación directa en la preparación de la clase. En este sentido, reconocemos que el estudiante no solo tiene una participación directa en el desarrollo de la clase, sino que este supuesto es fundamental. Además, coincidimos en que el estudiante es el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Derecho.

Aunado a lo anterior, nuestra propuesta determina que la Pedagogía Jurídica desde un enfoque constructivista se erige a partir del constructivismo social, del constructivismo social cultural y del constructivismo cognoscitivo quienes dialogan con el constructivismo jurídico propuesto por Witker, por Cáceres y por Gómez.

En cuanto al método de la enseñanza del Derecho, consideramos, a diferencia de Witker, que no existe un solo método, sino una serie de métodos para una pedagogía jurídica dialogal, transversal y horizontal. Además, advertimos que a través de esta Pedagogía Jurídica con las características que hemos señalado, se fomentan metodologías activas y dinámicas activas donde docente guía al estudiante y coadyuva a que este construya su propio conocimiento.

Así pues, nuestros aportes igualmente enuncian que las metodologías activas, se suman dinámicas activas para esta enseñanza dinámica del Derecho, y considera algunas plataformas tecnológicas que dan soporte a la implementación de técnicas, así como la concreción de una Pedagogía Jurídica con un enfoque constructivista.

Como lo hemos señalado, nuestra propuesta retoma las perspectivas del constructivismo social, del constructivismo social cultural y del constructivismo cognitivo, mismos que dialogan con las propuestas constructivistas jurídicas de Witker, Cáceres y Gómez, como lo enunciaremos en el quinto y último capítulo de esta tesis, en el marco de nuestros aportes.

4.2.2. *La perspectiva de Enrique Cáceres Nieto*

En su obra *Psicología y constructivismo jurídico: apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria*, Cáceres Nieto sostiene, como uno de sus argumentos centrales, que “las restricciones epistemológicas impuestas por el normativismo positivista, paradigma en el que somos socializados los juristas, impiden que podamos percibir, identificar, explicar y manipular los procesos mediante los cuales el derecho incide en la realidad social”.¹⁸⁶

Con base en lo anterior, el autor explica que dicha realidad social no es necesaria, sino contingente, ya que “es un “constructo”, resultante de los fenómenos psicosociales que están en la base de las interacciones que tienen lugar entre los miembros de toda la sociedad”.¹⁸⁷ A partir de lo ello, Cáceres

¹⁸⁶ Cáceres Nieto, Enrique, “Psicología y constructivismo jurídico: apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria”. en Muñoz de Alba Medrano, Marcia, *Violencia social*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, 2000, pp. 7 y 8.

¹⁸⁷ Ídem.

advierde que la construcción social de la realidad es el resultado de la convergencia y de la interacción de múltiples variables, y una de ellas, es el Derecho.

Con base en tales supuestos, podemos identificar la convergencia entre la perspectiva de Cáceres y entre las perspectivas del constructivismo social y del constructivismo social cultural, puesto que son coincidentes de la influencia que los factores y los esquemas sociales tienen en la construcción del conocimiento del sujeto cognoscente. Más aún: destacamos que, Cáceres coloca el acento en los procesos de construcción del Derecho y de la realidad social.

Así pues, concluye el autor que “para comprender el papel del derecho en la construcción social de la realidad, es necesario complementar al enfoque normativista con un enfoque psicologista (sic), realizar una investigación interdisciplinaria. La metodología resultante de dicha interacción constituiría la base de un paradigma alternativo que proponemos denominar “constructivismo jurídico”.¹⁸⁸

Por ello, en esta tesis se destaca la importancia de una pedagogía jurídica activa que fomenta metodologías activas, ya que esta formación “pone en contacto a éstas con los sujetos cognoscentes, de la forma en que las procesan, los estados psicológicos que emergen a partir de dicho procesamiento, las conductas sociales que tienen como base en esos estados y las formas en las que estas conductas se transforman en interacción social que influye en la

¹⁸⁸ Ibidem, p. 9.

generación de estados de cosas mediante los cuales se modifica la realidad social”.¹⁸⁹

Así, Cáceres Nieto continúa enunciado:

“Con el término constructivismo jurídico designo 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”.¹⁹⁰

Es importante señalar que, desde la perspectiva constructivista jurídica de Cáceres Nieto, las normas son consideradas como insumos de conocimiento, o como él los llama “insumos cognoscitivos”. Tales insumos se encuentran basados en el lenguaje, a partir del cual pueden construirse diversas realidades.

En este orden de ideas, desde la perspectiva de este autor,

“el normativismo jurídico, fiel a la idea de pureza metódica, concibe a las normas como entidades autónomas y abstractas, mientras que el constructivismo jurídico las pone en contacto con los sujetos cognoscentes, la forma en que las procesan, los estados psicológicos que emergen a partir de dicho procesamiento, las conductas sociales que tienen lugar con base en esos estados y la forma en que estas conductas

¹⁸⁹ Ibidem, p. 9.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 19.

se transforman en interacción social que influya en la generación de estados de cosas mediante los cuales se modifica la realidad social”.¹⁹¹

En atención a lo anterior, sostiene Cáceres Nieto que “el sujeto cognoscente juega un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento y por tanto no puede hablarse de la realidad si no es a través de un modelo de la misma cognitivamente generado. Dicho brevemente, que la realidad, incluso la “descrita” por la ciencia, es un constructo”.¹⁹²

Lo anterior cobra relevancia en el presente estudio donde la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista considera elementos del constructivismo social, del constructivismo social cultural y, desde luego, del constructivismo cognoscitivo.

Todo ello, enfocado a nuevos aportes para los procesos de aprendizaje y enseñanza del derecho, evocando su objeto de estudio a responder cuestionamientos varios, de los cuales destacan:

- ¿De qué manera aprenden -de forma significativa- los estudiantes de derecho?
- ¿Cómo interactúa el triángulo pedagógico jurídico estudiante-docente, institución, políticas públicas en consonancia con el constructivismo jurídico?

A partir de lo anterior, Cáceres Nieto enfatiza en que el constructivismo jurídico retoma del constructivismo social no solo la realidad social como un supuesto que deriva de la interacción entre miembros de una sociedad, sino que

¹⁹¹ Ibidem, p. 20.

¹⁹² Cáceres Nieto, Enrique, “Constructivismo jurídico y metateoría del derecho”, México, *Instituto de Investigaciones Jurídicas–Universidad Nacional Autónoma de México*, 2007, p. XIII.

va más allá. Refiere, de esta manera, que el constructivismo social bajo la lectura del constructivismo jurídico en gran medida puede modelar tal realidad a través de “cierta ingeniería institucional” derivada de la coordinación entre diversos ámbitos de conocimiento¹⁹³. Esto lo entendemos como el derecho, lo jurídico y la construcción del conocimiento.

En atención a esta postura, es necesario entender al derecho como una categoría de la cual puede emerger una realidad social, además, entender que esta es solo una variable de un proceso complejo, el cual implica observar al derecho desde otras categorías, como lo son la sociología y la psicología¹⁹⁴ y claro está, desde otras perspectivas como la pedagógica y la educativa.

A partir de lo anterior, se configura el constructivismo jurídico, por ende, Cáceres Nieto considera “cierta ingeniería institucional derivada de una coordinación interdisciplinaria entre diferentes dominios de conocimiento”.¹⁹⁵

Por nuestra parte, consideramos que esta postura constructivista, se nutre la perspectiva jurídica del estudiante de derecho, lo cual permite que amplíe su conocimiento, su formación y su posicionamiento crítico, conectándolo con las realidades sociales a las cuales debe dar contención desde su formación, y claro está, en el ejercicio de su profesión.

Ahora bien, en la obra *Constructivismo Jurídico y Metateoría del Derecho*, Cáceres sostiene, junto con Rolando García, que la emergencia del constructivismo epistemológico constituye el inicio del tercer estadio en la evolución epistemológica, luego de las epistemologías especulativa y empirista,

¹⁹³ Cáceres Nieto, Enrique “Institucionalismo jurídico y constructivismo social”, *cit.*, pp. 9-45.

¹⁹⁴ Ídem.

¹⁹⁵ Ídem.

cuya consecuencia más directa será una profunda revisión de algunos de los conceptos centrales del derecho como lo son realidad, objetividad y verdad.

En este texto, además, Cáceres menciona que el “empirismo ha entrado en crisis, como consecuencia, fundamentalmente, de las posturas filosóficas de Kant, de los descubrimientos de Piaget, de Vygotsky y, más recientemente, de las llamadas ciencias cognitivas (neurofisiología cognitiva, psicología cognitiva, filosofía de la mente e inteligencia artificial) que han mostrado que el sujeto cognoscente juega un papel fundamental en el proceso de construcción del conocimiento”.¹⁹⁶

Como puede observarse, la postura de Cáceres es coincidente con las propuestas de Piaget, de Rolando García y de Vygotsky. Es por ello, que podemos constatar la importancia que el autor da al sujeto cognoscente, en estricto sentido en esta investigación, el estudiante de Derecho, mismo que se encuentra en centro del proceso de construcción de saberes, conocimientos y realidades.

A partir de lo que hemos señalado, la propuesta de este autor postula que el constructivismo jurídico es un “enfoque epistémico cuyo objetivo es actualizar nuestra comprensión de la teoría jurídica, del derecho positivo y de la forma en que éstos inciden en los procesos de construcción social de la realidad mediante agentes e instituciones, y determinar estrategias eficaces de intervención en dichos procesos”.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Cáceres Nieto, Enrique, “Constructivismo jurídico y metateoría del derecho...”, *cit.* p. XIII.

¹⁹⁷ Cáceres Nieto, Enrique, “Epistemología jurídica aplicada” en *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*, vol. 3, Fabra Zamora, Jorge Luis y Spector, Ezequiel, (coords.), Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 2015, pp. 2195-2297.

Así pues, “más que una teoría, el constructivismo jurídico puede entenderse como la propuesta de nuevas gafas (*weltanschauung*) (sic.) que permiten explicar al derecho desde una óptica distinta”.¹⁹⁸

En consonancia con lo anterior, tal autor advierte que “el constructivismo jurídico parte de una perspectiva naturalizada que integra supuestos epistémicos, teorías y métodos provenientes de dos disciplinas que están impactando profundamente y de manera transversal a muchas áreas del conocimiento: las ciencias cognitivas y las ciencias de la complejidad”.¹⁹⁹

Con su perspectiva, Cáceres enuncia que existe un constructivismo jurídico que se caracteriza por:

- La comprensión del papel que tiene el derecho y la relevancia de éste con base en el conocimiento jurídico para la construcción social de la realidad.
- La necesidad de realizar investigación interdisciplinaria entre el enfoque normativista y el enfoque psicologista, para complementar el conocimiento jurídico.
- La investigación interdisciplinaria entre el enfoque normativista y el enfoque psicologista, misma que genera una metodología resultante de tal interacción, que, a su vez, constituye la base de la propuesta alternativa del constructivismo jurídico.
- El papel de los sujetos cognoscentes y el papel fundamental que tienen en la construcción del conocimiento jurídico y de las realidades sociales.

¹⁹⁸ Ídem.

¹⁹⁹ Ídem.

- Las normas, mismas que son entendidas como insumos cognoscitivos, las cuales se basan en el lenguaje y a partir de las cuales pueden construirse diversas realidades y diversos conocimientos jurídicos, como nuevas formas de enseñanza y aprendizaje del Derecho.
- Poner en contacto a los sujetos cognoscentes, por ejemplo, a los estudiantes de Derecho, con las normas y con el conocimiento jurídico, para una transformación social interactiva que influencia la construcción de la realidad social.
- Señalar que la realidad es un constructo.
- La necesidad de observar al derecho desde otras categorías, desde otras voces y desde otras perspectivas, como la sociología, la psicología, la pedagogía y la educación.

Los aportes de Cáceres Nieto destacan la relevancia de las ciencias cognitivas, que, como se ha señalado, son la neurofisiología cognitiva, la psicología cognitiva, la filosofía de la mente y la inteligencia artificial. Con lo anterior, se destaca que el papel del sujeto cognoscente es fundamental en la construcción del conocimiento jurídico y en la enseñanza y aprendizaje del Derecho. Por lo tanto, Cáceres señala que, para la concreción de esto, se necesita “una continuación de los resultados obtenidos en el terreno de las ciencias cognitivas y de la complejidad”²⁰⁰ como lo enuncia Gómez Francisco, con su propuesta de constructivismo jurídico y complejidad, mismo que señalaremos a continuación.

²⁰⁰ Ídem.

4.2.3 La perspectiva de Taeli Gómez Francisco

Gómez analiza a:

los nuevos paradigmas complejos que debieran considerarse en los ámbitos de la ciencia jurídica y de su enseñanza. Más concretamente, se propone que los contextos epistemológicos generales que determinan a la ciencia –en especial el constructivismo– sean asumidos como un aporte para las nuevas propuestas responsables, que se planteen la formación de futuros abogados, con una mejor comprensión del mundo-jurídico y con compromiso ético.²⁰¹

A lo largo de su obra, Gómez sostiene que es necesario reflexionar sobre “en qué medida la enseñanza de la ciencia jurídica desconecta al abogado de la realidad social y de la crisis ecológica; en qué sentido es posible advertir que la forma institucionalizada de resolver conflictos a través del Derecho se ha transformado, por el contrario, en traba de soluciones, y también en parcelas de poder avaladas desde la ciencia jurídica, incluida su enseñanza”.²⁰²

De lo anterior, Gómez explica que estas necesidades en el derecho y en su enseñanza, nos obligan a virar nuestra atención para poder construir puentes que conecten tal realidad social, con la epistemología y la enseñanza del derecho, considerando sus diversos objetos de estudio y sus campos de conocimiento.

²⁰¹ Gómez Francisco, Taeli y Menares Ossadón, Néstor, “Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica”, en *Revista Ius et Praxis*, año 20, núm. 1, 2014, pp. 199 – 220.

²⁰² Ídem.

Frente a lo anterior, “las Escuelas de Derecho, como en general la comunidad académica, han, paulatinamente, asumido una crítica más o menos avanzada hacia la enseñanza memorística y de ideal conductista, a la que se le acusa de fomentar la pasividad de los alumnos y de no desarrollar un pensamiento crítico que argumente, que revise constantemente los supuestos y que sea creativo”.²⁰³

Así pues, Gómez, siguiendo a Bocanegra, caracteriza a la gestión pedagógica, poniendo de manifiesto que esta sigue una línea positivista, sujeta a la norma, y más aún, inspiradora de diseños curriculares. Y cita: “hay una falta de fundamentación pedagógica de los docentes-abogados; con carencia en procesos de capacitación y formación pedagógico-didáctica; con deficiencias en los criterios e instrumentos utilizados para evaluar el desempeño académico de los estudiantes”.²⁰⁴

Es por ello que se torna “fundamental vincular el proceso de enseñanza aprendizaje, con los paradigmas actuales, como el constructivista, pero con y desde la disciplina propia con la cual se está desarrollando”²⁰⁵ esto es, el derecho, gestando así un paradigma propio del ámbito jurídico, el cual sostenemos se advierte como el paradigma constructivista en el derecho, o simplemente, paradigma constructivista jurídico.

Así pues, la pedagogía jurídica y el constructivismo jurídico como propuestas en el aprendizaje y la enseñanza del derecho, precisan de “a transversalidad (...) y su posición crítica a todas las manifestaciones del

²⁰³ Ídem.

²⁰⁴ Ídem.

²⁰⁵ Ídem.

positivismo”²⁰⁶ ya que “son un estado que debe ser investigado en el área específica de vinculación disciplinar, ciencia jurídica y la Epistemología (sic)”.²⁰⁷

Gómez advierte que esto, y en consonancia con lo que hemos referido a lo largo de esta tesis, solo es posible si se relacionan distintas disciplinas y diversos campos de conocimiento, como lo son el derecho, la psicología, la pedagogía y la filosofía de la educación. Así, la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista necesariamente es un campo de conocimiento interdisciplinario.

En este sentido, “podemos encontrar una reflexión epistemológica-histórica común para saberes también científicos, como lo son la Pedagogía y la ciencia jurídica. Ellas, en su raíz común, coinciden en la determinación de los mismos paradigmas dominantes generales a la ciencia (...) y que hoy se acercan en espacios comunes a la complejidad”.²⁰⁸ En este orden de ideas, “las líneas de rupturas presentes en las distintas disciplinas, incluidas las Ciencias Jurídicas y la Pedagogía, se están desmoronando las dualidades y simplezas reduccionistas y las consolidadas tramas saber jurídico-poder”.²⁰⁹

Así, los procesos educativos de aprendizaje y enseñanza del derecho se encuentran inmersos en sociedades cambiantes que siguen a un derecho cambiante. Bien es cierto que el ámbito jurídico responde a coyunturas y arquetipos históricos, sociales y culturales; así, la construcción de sus saberes y

²⁰⁶ Ídem.

²⁰⁷ Ídem.

²⁰⁸ Gómez Francisco, Taeli, “La complejidad: un nuevo paradigma para el Derecho”, en *Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social*, Valparaíso, 2011, pp. 143-158.

²⁰⁹ Gómez Francisco, Taeli y Menares Ossadón, Néstor, “Los aportes de paradigmas...”, *op. cit.*

la forma en la cual se enseñan no se haya exento de seguir estos cambios frente a la necesidad de innovación.

Ahora bien, en el paradigma constructivista aplicado al Derecho, cabe resaltar la perspectiva del docente y del estudiante. El profesor, así, se observa, se asume y se conduce como como “un facilitador”, coordinador, organizador, guía de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo a través del diálogo la “crítica, creatividad y cooperación”.²¹⁰

En tanto, bajo el crisol constructivista aplicado al derecho, el estudiante se ve como actor de su aprendizaje: él ya sabe y está equipado para aprender más, le corresponde aplicar su curiosidad, interés, disciplina, intelecto e intuiciones, para descubrir sus conocimientos, habilidades y actitudes que le son importantes, funcionales, significativos.²¹¹

Es de suma importancia destacar que en el constructivismo jurídico existe una dicotomía de “roles” entre docente y estudiante; sin embargo, en ninguno de ellos recae la totalidad del proceso educativo. El docente no “hace todo” y, desde luego, el estudiante no enfrenta “solo” su proceso educativo y formativo al margen del derecho. Ambos son coparticipes de tales procesos, siempre de forma activa, dinámica y propositiva.

La importancia del constructivismo radica en que se considera relevante, en la educación, aspectos como los entornos sociales, socioculturales y cognoscitivos; lo que, de acuerdo a la presente investigación, debe extenderse a una propuesta de constructivismo jurídico. El cual debe erigirse a través de los

²¹⁰ Calero Pérez, Mavilo, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega, 2009, pp. 67 y 165.

²¹¹ *Ibidem*, pp. 68 - 111.

paradigmas constructivistas, a saber: constructivismo cognitivo, constructivismo social-cultural y constructivismo social.

4.3 METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA PEDAGOGÍA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

La pedagogía jurídica con enfoque constructivista se erige a partir de las propuestas del constructivismo jurídico, del constructivismo social, del constructivismo social cultural y del constructivismo cognoscitivo. Más aún: emerge del dialogo permanente que emana de estas perspectivas y da como resultado un aprendizaje y una enseñanza dinámica y dialogal en el triángulo pedagógico jurídico.

Por ello, los fenómenos jurídicos y el derecho “deben aprenderse no solo relacionando sus propias disciplinas (constitucional, penal, civil, administrativo... relación interdisciplinaria), sino también relacionándolo con las otras disciplinas sociales y naturales (filosofía, historia, sociología, economía, biología, ecología, medicina... relación interdisciplinaria)”.²¹²

Sin embargo, estos aprendizajes y estas enseñanzas dinámicas y dialogales en la educación jurídica no son posibles desde una pedagogía jurídica positivista, plana y tradicional.

Elgueta y Palma determinan que “la clase magistral formativa es la antesala de las metodologías activas”.²¹³ Dichos autores, refieren que la literatura identifica dos puntos del aprendizaje constructivo, el cual las

²¹² Ídem.

²¹³ Elgueta, María Francisca y Palma González Eric Eduardo, *Aprendizaje y didáctica del derecho*, México, Tirant Lo Blanch, 2019, p. 177.

metodologías activas favorece. Así pues, citan a Pozo y Pérez, y enuncian que estos puntos son:

- “Orientar el aprendizaje hacia la comprensión en vez de promover la mera repetición de lo aprendido”.²¹⁴
- Fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos de forma que permitan afrontar la solución de problemas reales o tareas realmente nuevas”.²¹⁵

Por ello, sostenemos que una forma de crear nuevos espacios para el aprendizaje y la enseñanza del derecho en la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista es a través de metodologías activas. A continuación, enunciaremos y explicaremos las más significativas.

4.3.1 Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas, conocido como ABP, es una metodología activa en la cual el docente logra identificar un problema conectando su contenido con los objetivos generales y específicos de la materia. A través del ABP, el docente presenta el problema en cuestión, lo socializa y contextualiza con los estudiantes, quienes habrán de resolverlo de manera grupal mediante un trabajo colaborativo.

Así, en tanto “en la enseñanza tradicional puede ocurrir que proporcionada la información por el profesor y analizada por los estudiantes, se les entregue un problema a resolver, en el aprendizaje basado en problemas son

²¹⁴ Ibidem, p. 179.

²¹⁵ Ídem.

los estudiantes los que deben generar la información en aras de solucionar el desafío que se les ha presentado como grupo”.²¹⁶

Por ende, el aprendizaje y la construcción de conocimiento reside en el proceso que constriñe la búsqueda, la apropiación y la comprensión de la información para dar una solución al problema. En consecuencia, se estimulan y se facultan nuevos conocimientos y nuevos aprendizajes a través de procesos en espiral y ascendentes, como lo explicamos con antelación con las características de la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista.

Elgueta y Palma²¹⁷ refieren que mediante este método:

- Se promueve la responsabilidad del aprendizaje propio.
- Se desarrolla un aprendizaje más profundo que no se queda en aspectos superficiales y, más importante aún, no es únicamente memorístico.
- Desarrolla habilidades para las relaciones interpersonales, del intelecto, estimulando el trabajo colaborativo en equipo.
- Estimula la capacidad de razonamiento.
- Fomenta la creatividad.
- Aproxima a situaciones de la vida real

Importante es señalar que, al igual que la pedagogía jurídica constructivista, el éxito de esta metodología reside en que el estudiante es consciente del rol que tiene, lo asume, y lo lleva a cabo, transitando de una postura pasiva-receptiva a una activa-dinámica en su aprendizaje y en la construcción de su conocimiento.

²¹⁶ Ibidem, p. 183.

²¹⁷ Ídem.

Aunado a ello, el estudiante es más independiente que en un esquema de educación jurídica tradicional. Algunos de los pasos para la materialización de esta metodología activa son:

- Presentación del problema por parte del docente.
- Socialización de las categorías conceptuales conceptos clave y de las instituciones a significar.
- Vinculación de las categorías conceptuales y de las instituciones con el problema a tratar.
- Estudio individual del alumno.
- Construcción de conocimiento individual para dar solución al problema.
- Construcción de conocimiento colectivo para dar solución al problema.
- Debate e intercambio de ideas.
- Cierre del problema con la solución o posibles soluciones, bajo la directriz del docente.

4.3.2. Método de caso

Esta metodología activa encuentra su génesis en la obra de Christopher Columbus Langdell, decano de Harvard, quien, en la década de los setentas del siglo XIX, sustituyó la clase magistral por el estudio de casos. Este método es una estrategia de enseñanza que posiciona a los estudiantes frente a una situación real o hipotética que requiere de una intervención jurídica.

Uno de los propósitos de esta metodología activa planteó conectar a los estudiantes y a su conocimiento con el Derecho real en situaciones reales, significando e identificando principios jurídicos e instituciones jurídicas a partir de las cuales los jueces construían sus sentencias y tomaban decisiones

determinantes en los juicios. Con esta metodología activa, el estudiante es independiente, aprende por sí mismo y usa lo el bagaje de conocimientos que ha aprendido y construido a lo largo de su formación.

Al respecto, cabe mencionar que el método de caso y el ABP no son iguales. La diferencia radica en que “los estudiantes no se involucran de manera autónoma en la resolución del problema, sino que se familiarizan con el modo en cómo los tribunales resuelven los casos sometidos a su consideración”²¹⁸ y como a partir de ellos logran identificarse y apropiarse instituciones, conceptos, principios, derechos, normas jurídicas, etc.

Para ello, el docente estimula al estudiante a través de lo que consideremos como preguntas detonantes, las cuales estimulan su capacidad de análisis, no solo para dar contención a los casos que se le presentan, sino para desarrollar otras habilidades propias de la formación jurídica, a saber:

- Capacidad de síntesis.
- Capacidad de argumentación.
- Capacidad de interpretación.

Elgueta y Palma²¹⁹ sugieren algunas fases para implementar esta metodología activa, a saber:

- Fase uno. Se caracteriza por el abordaje, la lectura y el análisis del caso. Esta tarea corresponde al estudiante, lo cual lo coloca no solo como el centro del proceso del acto educativo jurídico, sino además de ello, lo

²¹⁸ Ibidem, p. 190.

²¹⁹ Ibidem, p. 193.

advierde como un protagonista. Así, el alumno debe reflexionar y dar respuesta a cuestionamientos como ¿qué se puede hacer en esta situación? ¿de qué trata el caso? ¿qué instituciones, conceptos, principios, derechos, normas jurídicas, etc. se ubican en el caso? ¿cómo se resolvería el caso en cuestión?

- Fase dos. Esta consiste en el análisis y la discusión del caso en cuestión, lo cual se realiza en equipos reducidos, pero con base en lo que se trabajó y se apropió individualmente en la fase previa.
- Fase tres. Debate grupal a través de una discusión dirigida y encaminada por el docente.

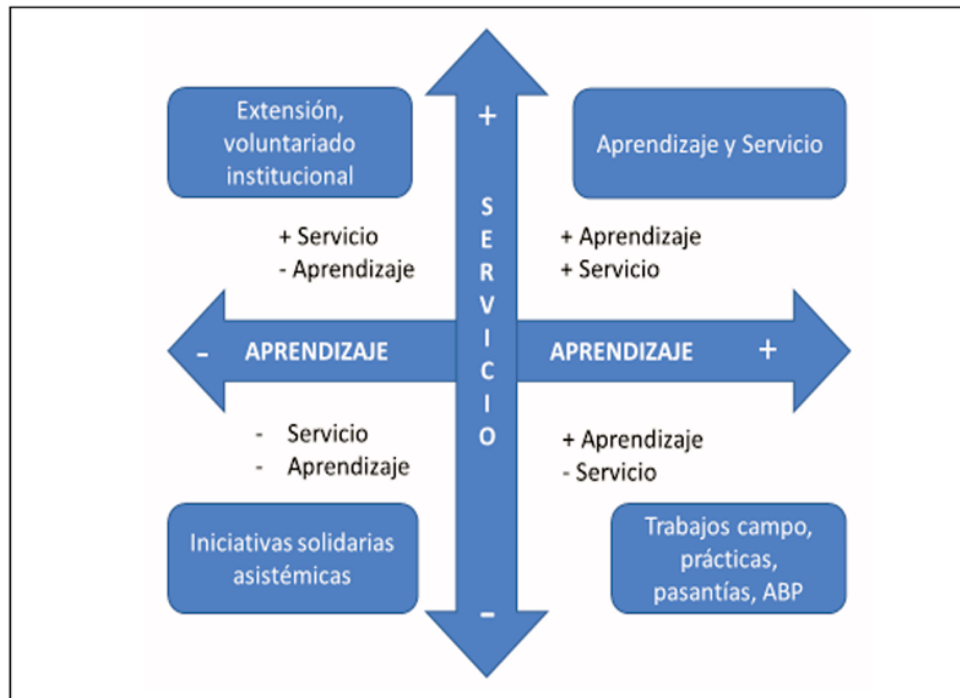
4.3.3. Aprendizaje-servicio

Elgueta y Palma, siguiendo a Puig, enuncian que esta metodología activa consiste en “una propuesta pedagógica que promueve actividades estudiantiles solidarias, no sólo para atender necesidades de la comunidad, sino para mejorar la calidad del aprendizaje académico y la formación personal en valores y para la participación ciudadana responsable”.²²⁰

Esta metodología activa consiste en el otorgamiento de un servicio que dan los estudiantes con la guía y el acompañamiento del docente. Esto, con la finalidad de responder a demandas reales de sociedades reales en contextos reales. Con ello, hay respuestas a requerimientos puntuales de un contexto, entendiendo este como comunidad. Es importante señalar que esta metodología no es sinónimo de servicio social, de voluntariado, de pasantías o de prácticas profesionales, sus características y objetivos son específicos, a saber:

²²⁰ Ibidem, p. 200.

Esquema 5. Metodología del Aprendizaje-servicio



Tomado de: Elgueta, María Francisca y Palma González Eric Eduardo, *Aprendizaje y didáctica del derecho*. Fuente: Universidad de Stanford, adaptado por Tapia, 2000, 2006.

A continuación, se muestra un esquema que da cuenta del proceso de implementación de la metodología activa de Aprendizaje y Servicio:

Esquema 6. Proceso de implementación del Aprendizaje-servicio



Fuente: Elgueta, María Francisca y Palma González, Eric Eduardo, *Aprendizaje y didáctica del derecho*.

Esta metodología sitúa al estudiante como centro del proceso educativo que da cuenta de espacios de conexión entre la Universidad y la sociedad. Esta línea es transversal a la formación de los estudiantes y ello está concatenado al proceso educativo. Desde esta metodología activa, se investiga desde la práctica y funciona tanto para estudiantes, como para docentes. En esta metodología activa el aprendizaje es activo y se caracteriza por:

- Relaciones horizontales.
- Relaciones dialogales.
- Didácticas integradoras.

Como puede advertirse, el profesor tiene un rol fundamental. Además, el aprendizaje-servicio parte de un diagnóstico en atención a las necesidades de la sociedad, conectándolo con el currículo. Las acciones a realizar deben reforzar

el aprendizaje. Además, se enseñan valores a los estudiantes. Algunos de sus elementos que se deben de llevar a cabo para implementar esta metodología activa son:

- Diagnosticar la necesidad comunitaria.
- Conectar las acciones del servicio con los contenidos disciplinares.
- Planificar las actividades a realizar en el servicio.
- Evaluar el impacto en la formación personal, afectiva y en los valores de los estudiantes.
- Evaluar los aprendizajes disciplinares adquiridos, así como la calidad del servicio brindado.

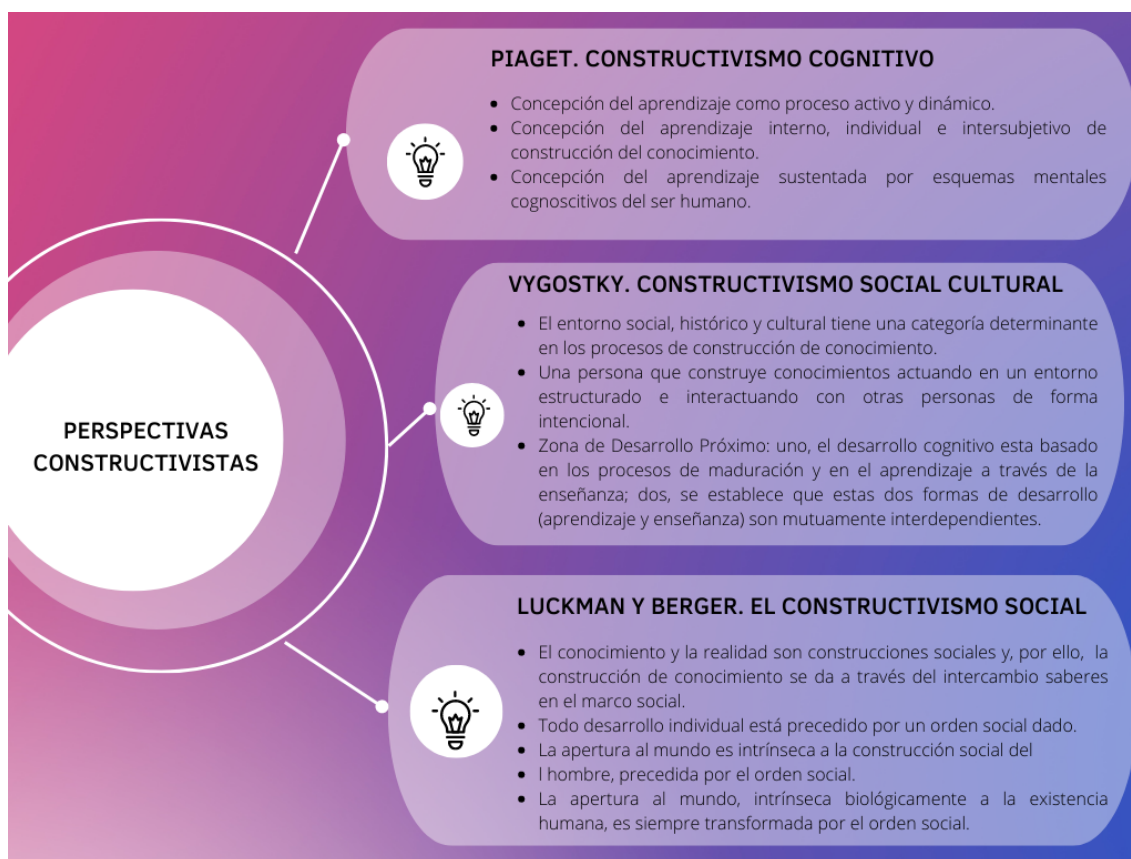
CAPÍTULO CINCO. PROPUESTAS PARA UNA PEDAGÓGICA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

5.1. PEDAGOGÍA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA A PARTIR DE LA INTERACCIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO COGNOSCITIVO, DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL CULTURAL Y DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Nuestra propuesta parte de señalar que la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista se erige, en un primer momento, retomando algunos de los elementos de las propuestas del constructivismo cognoscitivo, del constructivismo social cultural y del constructivismo social, mismas que dialogan de manera permanente y que coexisten.

Ello, se observa los siguientes esquemas:

Esquema 7. *Dialogo entre perspectivas constructivistas*



Fuente: elaboración propia.

5.2. PEDAGOGÍA JURÍDICA CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA A PARTIR DE LA INTERACCIÓN DEL CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO EN LAS PERSPECTIVAS DE WITKER, CÁCERES Y GÓMEZ

En este sentido, nuestra propuesta, en un segundo momento, señala que la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista tiene como objetivo, lograr procesos dinámicos en el aprendizaje y la enseñanza del Derecho. Epistemológicamente, consideramos que esto es posible con la coexistencia de los tres tipos constructivismo jurídico que hemos referido, mismos que proponen Witker, de Cáceres y de Gómez. Ello se explica en el siguiente esquema:

Nuestra propuesta advierte que el constructivismo jurídico es el puente que conecta las categorías de las metodologías activas en la pedagogía jurídica con una enseñanza y un aprendizaje dinámico del derecho. La pedagogía jurídica con un enfoque constructivista permite lograr una enseñanza y un aprendizaje horizontal, transversal y dialogal en el ámbito del derecho.

A continuación, señalaremos las características de nuestra propuesta.

5.3. CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA JURÍDICA CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

De esta manera, referimos que la existencia de tres perspectivas constructivistas jurídicas que dialogan con el constructivismo cognitivo, el constructivismo social y el constructivismo social cultural, sienta las bases para la propuesta de una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista.

Ello se observa en el siguiente esquema:



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, proponemos una pedagogía jurídica con un enfoque constructivista, la cual se advierte como una disciplina del Derecho innovadora con un objeto de estudio determinado, que esté constituido por los procesos dinámicos de aprendizaje y enseñanza del Derecho, protagonizados por estudiantes y docentes.

En esta propuesta, estudiante y docente se encuentran en el centro de tales procesos dinámicos de aprendizaje y enseñanza del Derecho, por lo cual, su relación es horizontal y dialogal, superando, con ello, las relaciones de verticalidad que históricamente se han observado en la educación jurídica. Como

lo hemos anunciado, en esta tesis referimos las características propias de la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista al margen de los procesos de aprendizaje y enseñanza Derecho, a saber:

- Es dinámica. Ello da respuesta a sociedades cambiantes, con derecho cambiante, que constantemente se mueve y evoluciona. Por ello, el aprendizaje y la enseñanza del derecho debe seguir lo anterior.
- Es dialogal. Los actores del triángulo pedagógico jurídico (estudiantes, docentes, instituciones) centran sus diversas actividades en el habla y la escucha activa, tanto en el salón de clases, como en las salas de juicios orales, aulas forenses, etcétera. En igual sentido, también lo llevan a cabo fuera de estos espacios.
- Es innovadora. En ella, se da cuenta de la necesidad permanente de seguir los cambios del derecho y de la sociedad que éste regula, por ello, la innovación es una base en la cual se edifica esta pedagogía jurídica con un enfoque constructivista.
- Es interdisciplinar. Convergen en ella no solo el derecho, sino otros campos epistemológicos del conocimiento, como lo son la educación, la filosofía, la psicología, y, desde luego las diversas posturas constructivistas, las cuales hemos explicado a lo largo de esta investigación.
- Es espiral y ascendente. Con ello nos referimos a los diversos procesos que inician y finalizan en la educación jurídica, ya que cada proceso que finaliza, implica el comienzo de uno nuevo, mismo que da continuidad al anterior.

- Es consciente. En ella, los actores del triángulo pedagógico jurídico son conscientes de que la educación jurídica no es plana, sino que advierte un sin fin de relieves, los cuales dan cuenta de una inmensa diversidad de perfiles. Es decir, los actores del triángulo pedagógico jurídico no son siempre los mismos, por ello, la formación jurídica no puede ser la misma.
- Es activa. Gran parte de ella se erige a través de las metodologías activas para el aprendizaje activo del derecho mismas que centran el proceso educativo jurídico en el estudiante.
- Es transformadora. Ya que, a partir de estos aportes, el sujeto cognoscente es capaz de construir su conocimiento para una transformación social de la realidad y de su entorno.
- Es histórica. Puesto que logra responder a las nuevas necesidades en la educación jurídica, considerando las coyunturas históricas actuales, mismas que precisan de nuevas propuestas para la formación de juristas capaces de dar soluciones a las demandas de la sociedad.
- Es participativa. Ya que considera las perspectivas de los estudiantes, de los docentes, de las instituciones y de las necesidades del entorno en el cual se desarrolla la educación jurídica.
- Es colaborativa. Puesto que permite, faculta y estimula la participación de los de los estudiantes, de los docentes, de las instituciones, mismos que convergen en intereses, esfuerzos y propuestas para la concreción de los objetivos en común.

Cabe mencionar que, en nuestra propuesta, el currículo es activo y se incorpora por los criterios de evaluación y planeación, mismos que se encuentran

en sintonía con los planes de estudio, así como los programas de estudio y las metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. En nuestra propuesta, el currículo permite una formación integral, misma que permite una construcción de saberes y conocimientos de forma horizontal; activa y dinámica para la formación de juristas conscientes; capaces de responder a las crisis y las demandas actuales en el marco de oportunidades emergentes.

CONCLUSIONES

En México, la reflexión y los estudios sobre la enseñanza del derecho permiten realizar una cartografía a la vez de una sistematización a partir de la cual se identifican dos etapas. La primera, se caracteriza por una educación vertical, positivista y pasiva, misma que se observa con mayor fuerza en el siglo XX. La segunda, se caracteriza por esfuerzos que pugnan por cambios en la educación jurídica, la cual se identifica a finales del siglo XX y lo que va del siglo XXI. En esta segunda etapa, la educación jurídica ha transitado de vez en vez a procesos horizontales, transversales y más colaborativos.

Por lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de articular nuevas propuestas y campos de conocimiento a partir de los cuales la educación jurídica, desde su teoría y su práctica, sea dinámica, colaborativa y dialogal. Por su parte, el constructivismo jurídico retoma los elementos más significativos de las perspectivas constructivistas del constructivismo social, (también conocido como constructivismo social cultural), del constructivismo pedagógico (identificado también como constructivismo cognitivo), así como del constructivismo como modelo educativo.

El constructivismo jurídico y la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista, tienen una base teórica de procesos educativos jurídicos en el aprendizaje y la enseñanza del Derecho. Ello es así y se observa en la pluralidad y en la categoría flexible en torno al desarrollo del currículo, en el cual se potencian los saberes de los estudiantes en correlación con las necesidades del entorno.

Así, con esta tesis se propone que la pedagogía jurídica con un enfoque constructivista se erige a partir de la coexistencia de diversos enfoques constructivistas, a saber: constructivismo cognitivo, constructivismo social y constructivismo social cultural. En ella, se identifican los procesos dinámicos de aprendizaje y enseñanza del Derecho, donde el estudiante es capaz de construir conocimiento de manera activa y efectiva al margen de lo que en esta tesis llamamos *Zona de Desarrollo Próximo en el Derecho*.

La pedagogía jurídica con un enfoque constructivista faculta una educación jurídica transversal, horizontal y dialogal, misma que es posible a través de metodologías activas. A su vez, se encuentra integrado por estudiantes, docentes e instituciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se entiende como una disciplina que permite superar la tradicional educación jurídica positivista centrada en la enseñanza del derecho, para transitar a una educación jurídica dinámica centrada en el aprendizaje y la enseñanza.

El enfoque de la propuesta de pedagogía jurídica que proponemos es constructivista, dado que existe una dicotomía de papeles entre docente y estudiante. Sin embargo, en ninguno de ellos reside la totalidad del proceso educativo. El docente no hace todo y, por supuesto, el estudiante no enfrenta solo su proceso educativo y formativo al margen del derecho. Como hemos señalado, ambos son coparticipes de tales procesos, siempre de forma activa, dinámica y propositiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA, Valeria; ALFARO y ANDONEGUI, Martín, mayo-agosto de 2007, “Constructivismo: orígenes y perspectivas”, en *Laurus*, vol. 13, núm. 24, pp. 76-92.
- BAYUELO SCHOONEWOLFF, Porfirio Andrés, junio de 2015, “La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador”, *Justicia*, Colombia, núm. 27, pp. 167-184.
- BERGER, Peter y LUCKMANN Thomas, 2001, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BOBBIO, Norberto, 2014, *El problema del positivismo jurídico*, 13a. ed., México, Editorial Fontamara.
- BOTERO-BERNAL, Andrés, “El positivismo jurídico en la historia: las escuelas del positivismo jurídico en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX”, en FABRA ZAMORA, Jorge Luis y NÚÑEZ VAQUERO, Álvaro (coord.), 2015, *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*, vol. 1, México, UNAM–Instituto de Investigaciones Jurídicas, pp. 63-170.
- BRIGIDO, Ana María, 2009, “Claves teóricas para interpretar el proceso de socialización profesional de los futuros abogados” en BRIGIDO, Ana María et al., *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, pp. 15-51.
- _____, 2009, “Los alumnos y la reproducción del orden: la eficacia de la ideología profesional” en BRIGIDO, Ana María, et al., *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial, pp. xx. 91-126.

- BRUNING, Roger H., SCHRAW, Gregory J. y RONNING, Royce R., 2002, *Psicología cognitiva e instrucción*, Madrid, Alianza Editorial.
- CABRERA CABRERA, Xiomara y DIÉGUEZ BATISTA, Raquel, nov. de 2015, “La formación socio-educativa para estudiantes universitarios”, *Avaliação da Educação Superior da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Sorocaba, vol. 20, núm. 3, pp. 769-777.
- CÁCERES NIETO, Enrique, enero-abril de 2001, “Institucionalismo jurídico y constructivismo social”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Nueva serie, año XXXIV, núm. 100, pp. 9-45.
- _____, 2015, “Epistemología jurídica aplicada” en FABRA ZAMORA, Jorge Luis y SPECTOR, Ezequiel, (coords.), *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, vol. 3, pp. 2195-2297.
- _____, 2007, *Constructivismo jurídico y metateoría del derecho*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM.
- _____, 2000, “Psicología y constructivismo jurídico: apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria”, en MUÑOZ DE ALBA MEDRANO, Marcia, *Violencia social*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, pp. 7-22.
- CALERO PÉREZ, Mavilo, 2009, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega.
- CÁRDENAS MÉNDEZ, María Elena, 2007, “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, UNAM.

CONTRERAS DOMINGO, José, HERNÁNDEZ, Fernando, PUIG ROVIRA, Josep Maria, RUÉ, Joan, TRILLA BERNET, Jaume y CARBONELL, Jaume, 1993, “¿Existen hoy Tendencias Educativas?”, en *Revista Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, pp. 8-11.

CORONA NAKURAMA, Luis Antonio, enero-junio de 2015, “Ciencia jurídica y enseñanza del derecho. Pasos hacia una concepción del derecho”, MISIÓN JURÍDICA, *Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, Bogotá, núm. 8, pp. 55-73.

DÍAZ QUERO, Víctor, 2001, “Construcción del saber pedagógico”, en *Sinopsis Educativa*, Revista Venezolana de Investigación, año 1, vol. 2, Caracas, pp. 13-40.

___, 2006, “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”, en *Laurus*, vol. 12, núm. ext, Caracas, pp. 88-103.

DURKHEIM, Emile, 1974, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Shapire.

ELGUETA, María Francisca y PALMA GONZÁLEZ, Eric Eduardo, 2019, *Aprendizaje y didáctica del derecho*, México, Tirant Lo Blanch.

FERNÁNDEZ MUÑIZ, Bartha Esther, 1975, “La sistematización de la enseñanza”, en *Revisita Deslinde*, núm. 1, Serie Nuevos Métodos de Enseñanza, México, UNAM.

FLÓREZ OCHOA, Rafael, 1999, *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill.

- FREIRE, Paulo, 1969, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI editores.
- GALINDO R., Enrique Salvador, “La filosofía del constructivismo y su aplicación en la educación a distancia”, en *Memorias del encuentro internacional de educación superior*, UNAM, 2005, pp. 1-11.
- GALLEGO-BADILLO, Rómulo, 1996, *Discurso sobre Constructivismo*, Bogotá, Mesa Redonda Magisterio.
- GARCÍA, Rolando, 2000, *El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*, Barcelona, Gedisa.
- GÓMEZ FRANCISCO, Taeli y MENARES OSSADÓN, Néstor, 2014, “Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica”, en *Revista Ius et Praxis*, año 20, núm. 1, pp. 199 – 220.
- GÓMEZ FRANCISCO, Taeli, 2011, “La complejidad: un nuevo paradigma para el Derecho”, en *Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social*, Valparaíso, pp. 143-158.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, Gabriel Ignacio, 2016, “¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica”, *Revista de Derecho*, Barranquilla, Universidad del Norte, núm. 46, pp. 225-256.
- GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto, enero-abril de 2012, “El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una formación dinámica”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLV, núm. 133, pp. 119-139.

- ____, 2019, *Educación jurídica basada en competencias*, UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, México.
- HEINZ-PETER, Gerhardt, "Paulo Freire", 1993, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, núms. 3-4, pp. 463- 484.
- HERNÁNDEZ, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa - UNAM, 2008.
- INSTITUTO DE LA JUDICATURA FEDERAL, 2000, *Curso de didáctica básica*, México.
- KANT, Immanuel, *Pedagogía*, 2003, 3ra. ed., trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Madrid, Akal.
- KENNEDY, Duncan, 2001, "La educación legal como preparación para la jerarquía", en CURTIS, Christian (comp.), *Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del Derecho*, Buenos Aires, Eudeba.
- ____, 1982, "Legal Education training for Hierarchy", en *The Politics of Law. A Progressive Critique*, New York, Panteón Books.
- KRAIS, Beate, 2000, "Entrevista a Pierre Bourdieu, diciembre de 1988", en BOURDIEU, Pierre, *El oficio del sociólogo; presupuestos epistemológicos*, México, Siglo XXI editores.
- LARRAURI TORROELLA, Ramón, 2005-2006, "La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica", *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, España, núm. 3, pp. 61-96.

- LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo, 2016, *Pedagogía Jurídica*, 4ª ed., México, Porrúa.
- MANZO, Mariana, 2008, “La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados”, en *Academia: Revista sobre la enseñanza del derecho*, año 6, núm. 11, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, 1996, Jaume, “Poder y Conciencia”, en *Cuadernos de Pedagogía*. núm. 253, pp. 78-84.
- NUTHALL, Graham, “El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula”, en BIDDLE, Bruce, GOOD, Thomas, y GOODSON, Ivor (eds.), *La enseñanza y los profesores 2: La enseñanza y sus contextos*, Paidós, Barcelona, 2000.
- OCAMPO LÓPEZ, Javier, 2008, “Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido”, *Rhela*, vol. 10, Colombia, pp. 57-72.
- OLMEDA-GARCÍA, Marina Del Pilar, julio–diciembre 2015, “Formación jurídica: valores, conocimientos y competencias”, en *Prospectiva Jurídica*, año 6, número 12, México, pp. 55-81.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel, 1998, *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, 1996, *El movimiento Critical Legal Studies*, Madrid, Tecnos.
- _____, 2006, *La enseñanza del derecho. Dos modelos y una propuesta*, Lima - Bogotá, Palestra Editores – Temis.

- PÉREZ PERDOMO, Rogelio, 2008, “Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de globalización, en *El Otro Derecho*, núm. 38, Bogotá, ILSA, pp. 11-28.
- PIAGET, Jean y GARCÍA, Rolando, 2008, *Psicogénesis e historia de la ciencia*, 11ma. ed., México, Siglo XXI editores.
- PIAGET, Jean, 1970, *Genetic epistemology*, Nueva York, The Norton Library.
- _____, 1970, *Lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología*, Buenos Aires, Editorial Prometeo.
- PINZÓN FRANCO, Boris Alberto, enero-junio, 2010, La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica, en *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, vol. 1, núm. 2, pp. 65-83.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea], en <https://dle.rae.es>
- ROSAS DÍAZ, Ricardo, 2008, *Piaget, Vygostky y Matunara. Constructivismo a tres voces*, Argentina, Aique Grupo Editor.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, septiembre de 2015, “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, pp. 815-853.
- SERRANO GONZÁLEZ–TEJERO, 2011, José Manuel y PONS PARRA, Rosa María, “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”,

- en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, España, pp. 1-27.
- SIERRA SOCORRO, Julio Jesús, 2010, “La Educación Jurídica. Vía para la formación de valores jurídicos”, en *Educación Cívica. Selección de lecturas para maestros primarios*, La Habana, Editorial Félix Varela, pp. 182- 205.
- SUÁREZ, Martín, 2000, “Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular”, en *Revista Acción Pedagógica*, vol. 9, núms. 1 y 2, Buenos Aires, pp. 42-51.
- TESSIO CONCA, Adriana, 2009, “De ideales de justicia a vacío de saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía” en BRIGIDO, Ana María, Lista, Carlos A. y BEGALA Silvana, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, Córdoba, Hispania Editorial.
- VAN DER VEER, René y VALSINER Jaan, 1991, *Understanding Vygotsky. A quest for a synthesis*, Oxford, Blackwell Ed.
- VÁZQUEZ, Rodolfo, 2008, *Teoría del derecho*, México, Oxford University Press.
- VYGOTSKY, Lev, 1979, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Ed. Crítica, Barcelona.
- _____, 1995, “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, en *Vygotsky, Lev, Obras escogidas*, Tomo III, Madrid, Visor Editorial.
- WEBER, Max, 1998, *Economía y sociedad*, México D. F., Fondo de Cultura Económica.

WITKER VELÁSQUEZ, Jorge, 1974, "Derecho, desarrollo y formación jurídica"
en *Revista Universidades*, núm. 56, México, UDUAL, pp. 36-45.

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

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