

# Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico

Tomó 4

**Enrique CÁCERES NIETO**  
*Coordinador*



Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones Jurídicas

80  
años

PASOS HACIA UNA REVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA  
DEL DERECHO EN EL SISTEMA ROMANO-GERMÁNICO

TOMO 4

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS  
Serie VERSIONES DE AUTOR, núm. 17

---

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Raúl Márquez Romero  
*Secretario Técnico*

Mtra. Wendy Vanesa Rocha Cacho  
*Jefa del Departamento de Publicaciones*

Javier Mendoza Villegas  
*Formación en computadora*

Cristopher Raúl Martínez Santana  
Ilayali G. Labrada Gutiérrez  
*Apoyo editorial*

Carlos Martín Aguilera Ortiz  
*Elaboración de cubierta*

PASOS HACIA  
UNA REVOLUCIÓN  
EN LA ENSEÑANZA  
DEL DERECHO  
EN EL SISTEMA  
ROMANO-GERMÁNICO

TOMO 4

ENRIQUE CÁCERES NIETO

*Coordinador*



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS  
México, 2020

La serie “Versiones de autor”, a la que pertenece el presente volumen, reproduce las versiones originales de los autores, por lo que no se efectuó corrección ortotipográfica alguna.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Primera edición: 24 de junio de 2020

DR © 2020. Universidad Nacional Autónoma de México

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES JURÍDICAS

Circuito Maestro Mario de la Cueva s/n  
Ciudad de la Investigación en Humanidades  
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510 Ciudad de México

Hecho en México

ISBN (obra completa): 978-607-02-9034-3

ISBN (tomo 4): 978-607-30-3515-6

## CONTENIDO

Prólogo .....	IX
Enrique CÁCERES NIETO	

### DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN)

Prospectiva de una educación en derecho: una experiencia de actualización curricular desde la teoría integral del derecho .....	3
Marco Antonio LÓPEZ GALICIA	

El enfoque humanista en la instrumentación del desarrollo de competencias en el currículo de derecho .....	23
Roberto LARA DOMÍNGUEZ	
María Bernarda GONZÁLEZ PÉREZ	

### ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA GLOBALIZACIÓN

Cursos itinerantes de posgrado para la enseñanza de los derechos humanos en la globalización: España-México-Bulgaria-Colombia ..	43
Jesús AGUILERA DURÁN	
Selena GARAVITO TARRIFA	

La eficacia jurídica y el agotamiento del ius-socialismo científico . . . .	57
Juan Emigdio GARCÍA CUZA	

### EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA FORMACIÓN JURÍDICA UNIVERSITARIA

El derecho a la educación jurídica de calidad .....	79
David GONZÁLEZ PÉREZ	

La evaluación de la asignatura en la enseñanza del derecho . . . . .	95
Juan Emigdio GARCÍA CUZA	

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE OPERADORES JURÍDICOS  
EN EL EJERCICIO PROFESIONAL (ABOGADOS  
LITIGANTES, LEGISLADORES, ETCÉTERA)

Observaciones a las respuestas dadas a la pregunta sobre la naturaleza del derecho, desde la teoría jurídica contemporánea . . . . .	113
Ramiro CONTRERAS ACEVEDO	
La libertad del (a) estudiante de derecho que se encuentra en los centros de reclusión de la Ciudad de México. . . . .	127
María de los Ángeles LARA LÓPEZ	

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

La investigación jurídica teórico dogmática y su denostación . . . . .	147
Amalia Patricia COBOS CAMPOS	
Claudia Patricia GONZÁLEZ COBOS	
Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones . . . . .	161
Carlos Manuel VILLABELLA ARMENGOL	
Hacia una nueva técnica metodológica de investigación en las ciencias sociales . . . . .	179
Delfino HERNÁNDEZ LÓPEZ	
Elementos indispensables para la construcción de un proyecto de investigación de doctorado en derecho. . . . .	193
María Guadalupe SÁNCHEZ TRUJILLO	
La importancia del “estado del arte” en el proyecto de investigación jurídica . . . . .	209
Ramiro CONTRERAS ACEVEDO	
Lenguaje y ciencia en el derecho. . . . .	225
Raymundo PÉREZ GÁNDARA	

## MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Prácticas pedagógicas en la enseñanza del derecho penal: experiencias constructivistas para la transformación de la cultura jurídica y la innovación en el aula de clases. . . . .	235
Caviedes Estanislao ESCALANTE BARRETO	
Creación de <i>markerspaces</i> para la enseñanza del derecho . . . . .	263
Cristina CÁZARES SÁNCHEZ	
Las TICS como herramientas efectivas en la enseñanza del derecho . .	277
Gerardo Alfonso GARCÍA LÓPEZ	
El enfoque intercultural como eje transversal en la enseñanza del derecho. . . . .	293
Manuel Gustavo OCAMPO MUÑOA	
Portafolios digitales, modernizando la enseñanza jurídica . . . . .	307
María Montserrat VARGAS CASTILLO	



## PRÓLOGO

Desde el enfoque de las ciencias de la complejidad el mundo puede ser concebido como una gran red adaptativa compleja y multiescala, en la que interactúan y se definen codependientemente muchas subredes que operan en niveles y tiempos diferentes y posibles relaciones lineales anidadas. En cortes sincrónicos determinados, algunas de estas subredes se mantienen en estado de equilibrio dentro de un espacio de estados de sistema; mientras que, en otras, sufren turbulencias que rompen su estado de equilibrio y generan un cambio en su espacio de estados del que emerge una dinámica nueva. Las revoluciones y cambios paradigmáticos son ejemplo de esto último.

En la actualidad podemos identificar diversos cambios revolucionarios de cuya eventual interacción autoorganizativa pueden emerger dinámicas hasta ahora insospechadas. Permítanme citar un ejemplo: recientemente tuve el gusto de participar en un congreso internacional organizados por las Universidades de Granada y Oxford sobre mejora moral, tema circunscrito dentro del llamado trans-humanismo, cuyo objeto es la mejora del hombre tanto cognitiva como moralmente. En dicho evento se abordaron cuestiones fascinantes relacionadas con la mejora de nuestras actitudes pro-sociales, mediante farmacología (específicamente la oxitocina y la serotonina), estimulación magnética transcraneal, realidad virtual e inteligencia artificial (rubro en el que centré mi participación). Si bien el congreso se ubica en las fronteras de la ciencia, invita a reflexionar aún más allá sobre lo que podría surgir de la interacción de todos estos avances: ¿Qué pasaría si se suministra oxitocina a un sujeto corrupto antes de someterlo a una cámara de realidad virtual en la que se identificará con un avatar que sufriera y tomara conciencia de las consecuencias de su conducta ilícita o inmoral?; ¿qué tal si se le sometiera a un tratamiento de estimulación magnética transcraneal para incrementar su proclividad a resolver dilemas morales y después se tomara su estilo de decidir para generar un sistema experto de consulta moral?, y ¿qué tal si lo mismo se extiende al mundo jurídico donde además de las conductas inmorales se potenciaran decisiones jurídicamente válidas, pero que además satisficieran el mayor grado de compromiso moral?

En contraste con la rápida dinámica que caracteriza a los cambios referidos, otras subredes presentan un enorme grado de resiliencia a turbulencias susceptibles de inducir un cambio profundo. Desafortunadamente la mayor parte de nuestros grandes problemas pertenecen a esta categoría: la pobreza, la desigualdad, la violencia, la ignorancia y un largo etcétera, las cuáles parecen empeñarse en resistir los esfuerzos nacionales, internacionales, diseños de políticas públicas, estrategias de financiamiento y la operatividad de las instituciones encargadas de implementar el cambio.

En relación con las instituciones como potenciales vehículos del cambio vale la pena recordar su indisoluble relación con el derecho: son creadas a partir de la función constitutiva del discurso jurídico, sin el cual, simplemente no existirían las instalaciones en las que realizan sus funciones, sus organigramas, la pluralidad de agentes y operadores jurídicos que les dan vida a través de sus atribuciones, facultades y obligaciones, a partir de las cuales interactúan con otras instituciones y con la sociedad civil (a su vez titular de derechos y obligaciones). De igual manera cabe resaltar que la dinámica que en ellas tiene lugar es resultado de la forma en que se concibe, comprende y enseña el derecho en las aulas universitarias que es donde tiene o debe tener un impacto fundamental el papel de la comunidad que hemos ido forjando a lo largo de nuestros congresos internacionales sobre metodología de la investigación jurídica y enseñanza del derecho a lo largo de más de un lustro. Dicho en otros términos, la manera de enseñar y concebir el derecho determina la forma en que se legisla, imparte justicia y administra al estado a través de sus instituciones, mismas que pueden o no inducir las turbulencias que lleven a modificar el espacio de estados en los que la dinámica de nuestros grandes problemas sociales tiene lugar. Dado que no podemos generar un cambio a partir de un “más de lo mismo”, entonces lo que debemos fomentar es una revolución en la enseñanza del derecho. Desafortunadamente, esta revolución pertenece a las redes con gran resiliencia al cambio, como se constata en la relación de problemas recurrentes que siguen siendo presentados y discutidos en nuestros eventos.

En este nuevo volumen de la obra *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* presentamos los avances en la discusión de dichos temas, así como algunos de los productos de investigación, aún escasos, pero prometedores, que buscan incidir en las variables que habrán de conducir al cambio y propagarse especialmente en nuestra región latinoamericana y de ese modo contribuir a generar nuevas tur-

PRÓLOGO

XI

bulencias que, como el aleteo de una mariposa, hagan emerger nuevas dinámicas de bienestar social, mediante la renovación en nuestra manera de concebir y enseñar uno de los mejores artefactos creados por el hombre para construir su propio mundo: el derecho.

Enrique CÁCERES NIETO

## DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN)

## PROSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN EN DERECHO: UNA EXPERIENCIA DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DESDE LA TEORÍA INTEGRAL DEL DERECHO

Marco Antonio LÓPEZ GALICIA\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Planteamiento del problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Marco teórico*. VI. *Conclusiones, discusiones, alcances y limitaciones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Fuentes de información*.

### I. INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos a la prospectiva de la educación en el derecho, necesariamente se debe de partir de la enseñanza tradicional del derecho, que estaba basada fundamentalmente en la corriente de pensamiento positivista en donde por mucho tiempo, el derecho se enseñaba de manera exponencial, y se privilegiaba la memorización de los contenidos de los códigos y de los conceptos jurídicos, a un modelo de enseñanza que busca ahora el origen de las causas técnicas y jurídicas, científicas y sociales que van acelerando su evolución el mundo y cuáles podrían ser sus influencias para la comunidad desde la realidad jurídica.

En esta reflexión de prospectiva de la educación del derecho, se propone exponer la experiencia de la Decanía en Derecho del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, una Institución de enseñanza del derecho joven, de reciente creación, pero que no por ello no ha dejado de preocuparse y realizar un proceso permanente de innovación en la enseñanza del derecho, su modelo educativo basado en el Modelo Educativo

---

\* Desde el 2013, decano de la carrera de Derecho del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, doctor en Tanatología por el Instituto Mexicano de Psicooncología, maestro en Derecho y especialista en derechos humanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, académico en el Instituto Mexicano de Psicooncología. Director de Casa de los Amigos, Centro Cuáquero de Paz y Entendimiento Internacional.

Escandinavo, ha desarrollado un proceso de enseñanza del derecho de tipo semipresencial que busca que las sesiones de enseñanza se vuelvan significativas y que el educando tiene un enfoque de aprendizaje menos lectivo, mucho más significativo y más consciente.

Dicho trabajo se ha venido realizando desde hace 5 años, planteando la actualización curricular en el proyecto formativo semipresencial de la Licenciatura en Derecho, del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, la experiencia educativa de los años 2014, 2015, 2016 y 2017, se ha centrado en profundizar la enseñanza del derecho desde una teoría integradora, coincidiendo con Cáceres Nieto<sup>1</sup> y su Modelo Integral en la Formación Jurídica (2015, p. 127). Igualmente la epistemología sistémica del derecho en la enseñanza de los educandos que incida en la representación social clásica del derecho desde el derecho positivo vigente.

La actualización del plan de estudios partió de la base de la propuesta de la teoría integral del derecho planteada en 2016 (López Galicia), en donde se planteó una enseñanza del derecho de amplitud jurídica, social y humanista, que ha buscado una consolidación del derecho como ciencia jurídica, útil a la sociedad, brindando elementos de consenso, legitimidad jurídica y de convivencia social en proceso formativo de los educandos.

## II. OBJETIVO

El objetivo de esta ponencia es analizar la experiencia de formación del modelo semi-presencial de la enseñanza del derecho del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, con base en el modelo educativo escandinavo con el fin de proponer aspectos de innovación en la enseñanza del derecho, que busca que las sesiones de enseñanza se vuelvan significativas y que el educando tiene un enfoque de aprendizaje menos memorístico y vertical y sí mucho más significativo y más consciente para el futuro abogado que permita un desempeño mucho más eficaz, ético y justo para la sociedad y para el derecho mismo.

## III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El problema consiste en que todavía en el s. XXI, prevalece que la forma tradicional de enseñar el derecho que corresponde a un modelo de tradición

---

<sup>1</sup> Cáceres Nieto, Enrique, *Metodologías: enseñanza e investigación jurídica*, Wendy A. Godínez Méndez y José H. García Peña (coords.), México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica, núm. 731, 2015.

enciclopédica, presencialy con lecciones discursivas, exámenes que evalúan la memorización, con planes de estudio excesivamente saturados, lo que ha llevado a que el aprendizaje del derecho no alcance los propósitos de una formación universitaria, académica, científica y humanística, lo que ha traído como consecuencia que la formación de profesionales del derecho sea deficiente y se construya un imaginario social de que el ejercicio del derecho únicamente necesita habilidades no formales de negociación, lo que trae como consecuencia aumento de actos de corrupción en la operación jurídica, entonces la pregunta de investigación sería:

¿Es posible construir un modelo de aprendizaje del derecho que permita enseñar de forma científica y humanística el derecho y actualizarlo a las necesidades actuales de la sociedad?

#### IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

La propuesta de la ponencia se centra en comentar las bases teóricas del modelo escandinavo y de la teoría integral del derecho, sus ideas fundamentales y aspectos para construir la base científico humanista desde la teoría de la recuperación del sujeto.

Posteriormente, retomando esos referentes teóricos, se hará la revisión del proceso de adecuación del modelo educativo del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado correspondiente a la propuesta inicial del proyecto educativo de construir un modelo de enseñanza del derecho semipresencial basado en el modelo escandinavo, y retomando las experiencias de los años 2014 al 2017, el proceso de adecuación para lograr una propuesta integral de enseñanza del derecho basado en la actualización del plan de estudios enfocado a la amplitud jurídica formativa, la utilidad a la sociedad y una base científico humanista, buscando adecuar el ejercicio del derecho a la realidad.

En esta argumentación de ponencia se presentan los avances de la experiencia de la enseñanza del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado con el uso del modelo escandinavo en el derecho, en el cual se presentan resultados no definitivos y si exploratorios.

#### V. MARCO TEÓRICO

Me centraré en comentar de manera general el modelo educativo para la formación de profesionales de Derecho del Instituto Mexicano de Estudios

Superiores y de Posgrado, que inicia a funcionar desde el 2006 en el área de Ciencias de la Salud, e incursiona en las Ciencias Sociales y Jurídicas en el año 2011, contando con experiencia efectiva desde 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017, lo que ha permitido poder hacer una revaloración del modelo de enseñanza semipresencial para la Licenciatura en Derecho y poder exponer los referentes teóricos que han permitido construir la propuesta educativa y formativa que se expone a continuación.

Quizá una pregunta que quedó pendiente clarificar es ¿por qué se basó el proyecto educativo del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado en el Modelo Educativo Escandinavo?, para tener un referente al respecto, sólo para ejemplificar el porqué es necesario explorar con mayor profundidad ese modelo educativo teórico, en la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), que es auspiciada por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), en el año 2015,<sup>2</sup> en el resultado general sobre ciencias, lecturas y matemáticas, el país de modelo educativo escandinavo Finlandia se ubicó en el 5 lugar, México se ubicó en el lugar 58, queriendo decir que existe una notable diferencia en cuanto a los resultados de los modelos educativos, esto nos indica que el Modelo Educativo Escandinavo es un modelo que valió la pena revisar y adaptar para una experiencia educativa en el mundo del derecho.

El proyecto educativo de formación de Licenciados en Derechos, en sus bases pedagógicas, ha consistido en un modelo de enseñanza del derecho semipresencial basado en el modelo escandinavo y en sus bases jurídico formativas, ha buscado en todo momento una formación basada en la Teoría Integral del Derecho del que escribe estas líneas<sup>3</sup> (López Galicia, 2016), es decir, en la construcción del conocimiento jurídico desde el aula, integrando conocimiento jurídico, científico y humanístico para atender las tendencias del derecho en cuanto a las necesidades sociales y la adecuación de la enseñanza hacia un modelo interdisciplinario.

Como se ha mencionado reiteradamente, el modelo educativo del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, fue desarrollado basado en el Modelo Educativo Escandinavo, en donde se privilegia calidad y autenticidad en los educandos por encima de la cantidad de horas aula, por

---

<sup>2</sup> Resultados de la Prueba PISA, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, disponible en: [www.oecd.org/edu/pisa](http://www.oecd.org/edu/pisa), 2016, pp. 1-14.

<sup>3</sup> López Galicia, M. Antonio, *Pasos Hacia Una Revolución en la Enseñanza del Derecho en el Sistema Romano-Germánico*, t. I, Enrique Cáceres Nieto, coordinador, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Versiones de Autor, No. 9, México, 2016, pp. 405-418.



poner un ejemplo, Sánchez Lerena<sup>4</sup> al respecto de este modelo educativo señala el caso de Noruega, y dice sobre el particular:

Noruega prioriza, frente a la cantidad de contenidos o de resultados, una educación de calidad en los procesos, gracias a la adecuación de la educación al entorno, el planteamiento de una formación integral del individuo y la consideración de la naturaleza del ser humano, teniendo en cuenta aspectos que otros muchos sistemas ignoran o tratan superficialmente, dejando serios vacíos formativos que repercuten en la sociedad.

Entonces reflexionando sobre las ideas de Sánchez Lerena, podemos afirmar que el Modelo Escandinavo de Educación privilegia menos horas lectivas, las clases son cortas, se privilegia la construcción del conocimiento por encima de la memorización con prácticas de didáctica de clase variadas, la evaluación está basada en las competencias, existe una necesidad de detectar a educandos con dificultades de aprendizaje para garantizar la igualdad de oportunidades y se privilegia la carga académica que se llevará el educando a casa, siendo necesario que se atienda dicha carga académica.

Analizando las variables que caracterizan al Modelo Educativo Escandinavo, Kristina y Emilie Persson<sup>5</sup> señalan que mucho del éxito del modelo educativo está precisamente en el modelo nórdico de bienestar, que presenta fundamentalmente a la inclusión como factor de base del modelo:

Quisiera agregar un cuarto factor como la base del modelo nórdico: la inclusión, y el hecho que el modelo nórdico de bienestar no es principalmente una política para beneficiar a los pobres sino una serie de políticas que se centran en el empleo, la productividad, la protección social, y la inclusión basados en la ciudadanía y la solidaridad.

Dentro del análisis del Modelo Educativo Escandinavo, me centraré en comentar las características de Finlandia como país que es ejemplo de u modelo educativo incluyente y que fundamentalmente busca que sus educandos desarrollen un pensamiento científico. El modelo educativo finlandés, dice Javier Melgarejo citado por Arrizabalga<sup>6</sup> (2013), tiene estas carac-

---

<sup>4</sup> Sánchez Lerena, María, *Educación en contacto con la naturaleza*, Noruega como referente, Trabajo de Fin de Grado curso, 2013-2014, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia, España, 2014 p. 13.

<sup>5</sup> Persson, Kristina, *et al.*, *A la manera nórdica, valores compartidos para una nueva realidad*, Global Utmaning Swedish Institute, Estocolmo, 2010, p. 22.

<sup>6</sup> M. Arrizabalga, "Así consigue Finlandia ser el número 1 en educación en Europa", *Diario ABC*, España, 2013.

terísticas: *a)* educación básica basada fundamentalmente en Casa; los niños acuden a la escuela hasta los 7 años; *b)* una política de inclusión permanente; *c)* no hay calificaciones numéricas, *d)* busca fomentar la cooperación entre los educandos por encima de la competencia.

Recapitulando los aspectos de este modelo, las horas lectivas tienen a ser mínimas, elevado nivel educativo de los docentes, educación que privilegia un aprendizaje significativo y un pensamiento científico por encima de un pensamiento mnemotécnico,<sup>7</sup> por ende la experiencia educativa de formación de futuros profesionales del derecho se construyó con esta propuesta semipresencial del educando, buscando que las sesiones de clase sean significativas, menos lectivas y utilizando la Teoría Integral del Derecho como referente teórico, para que mediante el enfoque del derecho interdisciplinario, se genere una amplitud jurídica, social y humanista en el estudiante.

Otros de los referentes que se utilizan es la teoría de la recuperación del sujeto (López Galicia, 2016),<sup>8</sup> basada fundamentalmente en el rescate de la subjetividad de la persona para una experiencia educativa consciente y liberadora, su base se centra en los derechos humanos y en los procesos filosóficos, políticos, culturales e históricos que han seguido la tradición del *Ius Naturalismo* o derecho natural y su positivización con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas de 1948, entonces desde la recuperación del sujeto, considerando los derechos humanos como lo postula Pedro Nikken<sup>9</sup> (1994), “aquellos atributos que tiene toda persona, inherente a su dignidad de ser humano y en donde el Estado está obligado a respetar, garantizar, satisfacer”, la teoría de la recuperación del sujeto busca un reconocimiento de dignidad intrínseca en el ser humano, John Finnis<sup>10</sup> (2000, pp. 247-249), considera a los derechos humanos, tanto en su concepto, fundamento y alcance, como *bienes humanos básicos*, partiendo de ésta base, la recuperación del sujeto desde la educación, sería el proceso formativo emancipador que posibilitaría el desarrollo del pensamiento científico, jurídico y humanista que demanda la sociedad y nos alejaría del enfoque de formación tradicional del derecho que ha permeado en la educación jurídica en México de forma histórica,

<sup>7</sup> Los Finlandeses Revalidan el Sobresaliente en PISA, 2015.

<sup>8</sup> López Galicia, M. Antonio, *Teoría de la Recuperación del Sujeto, Por una Teoría del Duelo desde los Derechos Humanos*, José Manuel López Estrada, et al., Coordinadores, La rueda de Penelope, por una teorización del duelo, Editorial Thanatos, México, 2016.

<sup>9</sup> Nikken, Pedro, *El concepto de los derechos humanos* (en Antología Básica de los Derechos Humanos), Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 1994.

<sup>10</sup> Finnis, John, *La ley natural y los derechos naturales, Natural Law and Natural Rights*, trad. Cristóbal Orrego, Oxford University Clarendon Press, 1994, Buenos Aires, 2000, pp. 247-249.

Robert Alexy<sup>11</sup> (1995, p. 147), presenta una reflexión similar para sustentar un proceso de inclusión escolar cuando refiere que ese proceso de reconocimiento desde una argumentación permite sustentar a los derechos como método de legitimación. Recapitulando, desde la teoría de la recuperación del sujeto como proceso de enseñanza práctico del derecho, en la experiencia educativa, su vivencia y alcance depende de cada individuo, pero desde un punto de vista de los derechos humanos, la garantía de satisfacción que debe de cubrir la Institución Educativa, será en cuanto a la generación de las condiciones para su conducción educativa y posibilidad de resignificación de su propia experiencia educativa dentro del derecho para dirigirse a una formación jurídica mucho más científico humanista y alejarse de la formación tradicional de la memorización del derecho, por ser esto necesario para que el individuo pueda encontrar su lugar en el espacio jurídico y por ende realización, entendiendo por ésta la continuidad de su proyecto de vida, esto es la teorización de la recuperación del sujeto.

Para el sustento teórico de un modelo de enseñanza del derecho basado en el reconocimiento del sujeto, se retoma el concepto dignidad como fundamento de la condición de persona y de la universalidad de su subjetividad, desde esta perspectiva de reivindicación, siguiendo a Franz Hinkelammert,<sup>12</sup> con relación a su *teoría del retorno del sujeto*. Esta pedagogía de la recuperación de la persona también está influenciada en la teoría del retorno del sujeto de Hinkelammert (2011, pp. 57 y 58) el retorno del sujeto y, por tanto, la verdadera resignificación, se da cuando el *sujeto* interpela el hecho de que solamente se puede vivir si también puede vivir el *otro*: *yo soy si tú eres*, ya que dice Hinkelammert que el ser humano como sujeto “no es una instancia individual”.

Por ende el modelo formativo del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, se centra en la experiencia educativa de la intersubjetividad en el educando para poder plantear la experiencia educativa de la integralidad del derecho, como condición para que el estudiante llegue a vivir en sí mismo lo que es ser sujeto de derechos y por ende trascender la experiencia memorística del derecho para acceder a la integralidad del derecho.

Esta exigencia de trascendentalidad ética educativa del educando, según Hinkelammert permite una resignificación de la enseñanza con princi-

---

<sup>11</sup> Alexy, Robert, *La teoría del discurso*, cap. III, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995.

<sup>12</sup> Hinkelammert, Franz J., *Yo soy, si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*, Centro de Estudios Ecuménicos, Colección Derechos Humanos, México, 2010, pp. 1-163.

pios legítimos y fundamentados en las siguientes premisas para una fundamentación de la teoría integral del derecho bajo el siguiente principio:

Principio de la recuperación del sujeto: la recuperación del educando y de su ser sujeto como condición para trascender la banalidad educativa, y acceder a la integralidad de la enseñanza del derecho para su bienestar como individuo es imprescindible para que el derecho incida en las condiciones de la vida y que puedan ser posibles desde la civilidad y la sustentabilidad común.

La integralidad de la enseñanza del derecho en el modelo semipresencial de la Licenciatura en Derecho del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, está igualmente sustentada en las experiencias epistemológicas educativas de la educación para la paz y los derechos humanos, con base en la propuesta teórico-metodológica para realizar el proceso de transformación de la persona desde su subjetividad, su *ser sujeto*, desde la denominada escalera para la solución de conflictos de Cascón Soriano,<sup>13</sup> para una pedagogía de educación valoral de los derechos humanos transformadora de la persona.

Cascón Soriano plantea, que desde una postura horizontal y respetuosa de la persona, el abordaje de un proceso de intervención desde los derechos humanos, se genera mediante el descubrimiento de contenidos significativos a partir de la experiencia del individuo en la realidad concreta en la que vive, para poder generar un proceso pedagógico de transformación en el individuo como agente de cambio, tomando consciencia de su vivencia.

El proceso anteriormente referido es posible mediante la aplicación del método de la escalera para la solución de conflictos construida en sus bases por Cascon Soriano, aplicada en México por Franz Limpens, para desde la pedagogía construir procesos de transformación en las personas, con este presupuesto teórico, es posible en el aula, realizar una construcción de una escalera con varios peldaños a modo de fases, todas interconectadas con las anteriores, se tiene el objetivo de generar un proceso de transformación del individuo a una persona con mayor consciencia de su lugar y su rol en el mundo, con la intención de restaurar y resignificar lo que no le permite ser un individuo pleno.

La primera fase consiste en la construcción de un peldaño de respeto, valoración, reafirmación de la diversidad, afirmación del individuo y, sobre todo, reconocimiento mutuo con él otro, desde la lógica del reconocimiento

---

<sup>13</sup> Cascón Soriano, Francisco y Beristáin, Carlos M., *La alternativa del juego, Juegos y dinámicas para una educación para la paz*, Editorial Catarata, serie Edupaz, 1a. ed. 1996, 15a. ed., Madrid, 1996.

de la dignidad humana. La segunda fase comprende los siguientes peldaños: el de la comunicación efectiva, la cooperación solidaria y el de la solución del conflicto de forma no violenta, el aprendizaje de la comunicación, es decir, utilizar todos los canales de comunicación y reconocer a las demás personas, privilegiando la escucha activa y el consenso. La tercera fase es la de la cooperación solidaria, que se refiere a la inclusión de la valoración del sujeto en todos sus componentes y romper con aquellas pautas o inercias que impidan este proceso. La cuarta fase es la solución del conflicto, que implicaría partir de las posiciones o visiones de la realidad diferentes o de aquellas realidades que pudieran lastimar al individuo, considerar todas las posturas divergentes para alcanzar una decisión común, explorar distintas alternativas de solución, salidas constructivas y no violentas para aprender a enfrentar los conflictos de vida que pudieran presentarse. La última fase es experimentar una vivencia educativa transformadora e integral, en el caso del derecho, para que el educando pueda acceder a ese nivel de aprendizaje que le permita entender y comprender la multidimensionalidad del derecho.

Entonces, todos estos referentes teóricos del modelo educativo escandinavo, mas los supuestos teóricos para la teoría integral del derecho, con el que hemos operado la formación jurídica de educandos en derecho semipresencial con la base científico humanista y retomando las experiencias evaluativas y valorativas de los años 2014, 2015, 2016 y 2017, en el proceso de adecuación de la implementación de la propuesta integral de enseñanza del derecho basado en la actualización del plan de estudios enfocado a la amplitud jurídica formativa, la utilidad a la sociedad y una base científico humanista, que busca adecuar el ejercicio del derecho a la realidad se traduce en los siguientes presupuestos:

Se ha realizado una revisión exhaustiva de la técnica jurídica de la enseñanza de los docentes, en donde se revisó en el Plan de Estudios Autorizado por la Secretaría de Educación Pública, en que materias se daba la enseñanza con la técnica expositiva por el docente, una vez realizada esa revisión se llegó a la conclusión de que, para trascender la enseñanza de la memorización y la repetición del docente hacia el alumno que se forma para convertirse en un jurista, se requirió incluir técnicas didácticas psicomotrices, de dialogo-discusión, y vivenciales en la enseñanza del derecho en las materias teórico-formativas, conforme al siguiente cuadro:

PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE DE LA LICENCIATURA EN DERECHO  
 DEL INSTITUTO MEXICANO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
 Y DE POSGRADO (RVOE 20121222 DEL 23 DE JULIO DE 2012)

<i>Cuatrimestre 1</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Introducción al Derecho.	No	Teórico-Formativa Básica.	Exposición del docente, Participativa, dialogo-reflexión.
Metodología de la Investigación Jurídica.	No	Teórico-Formativa Básica.	Exposición del docente; participativa; socio-motriz; diseño de un protocolo.
Sociología Jurídica.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; dialogo-reflexión; diseño problematizador.
Derecho Romano.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; línea de tiempo de instituciones jurídicas; dialogo-reflexión.
Informática Jurídica.	No	Teórico-Formativa Básica.	Exposición del docente; aplicación práctica en casos.

<i>Cuatrimestre 2</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Evolución del Pensamiento Jurídico en México.	Sí	Obligatoria.	Participativa, Investigación de contenido; línea de tiempo histórica; dialogo-reflexión.
Teoría General del Proceso.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; participativa; dialogo-reflexión.
Teoría del Estado.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; dialogo-reflexión; diseño problematizador.
Personas y Familia.	Sí	Teórico-Formativa Básica.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes; dialogo-reflexión.
Filosofía del Derecho.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes aplicación práctica en casos.

<i>Cuatrimestre 3</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Teoría Constitucional.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes aplicación práctica en Casos.

PROSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN EN DERECHO...

Argumentación Jurídica.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes aplicación práctica en Casos; realización de ejercicios.
Derecho Penal.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; dialogo-reflexión; diseño problematizador; revisión de teorías, revisión de casos.
Bienes y Sucesiones.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes; dialogo-reflexión, revisión de casos.
Ética del Abogado.	No	Formativa Básica.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes; dialogo-reflexión; aplicación práctica en casos.

<i>Cuatrimestre 4</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Régimen de Derechos Fundamentales.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes aplicación práctica en casos; realización de ejercicios.
Derecho Mercantil.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes aplicación práctica en Casos.
Delitos en Particular.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; dialogo-reflexión; diseño problematizador; revisión de teorías, revisión de casos.
Obligaciones Civiles.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes; aplicación práctica en casos.
Derecho Individual del Trabajo.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes; aplicación práctica en casos.

<i>Cuatrimestre 5</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Derechos Humanos.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes aplicación práctica en Casos; realización de ejercicios.

Títulos y Operaciones de Crédito.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de doctrina y legislación; aplicación práctica en casos.
Derecho Procesal Penal.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; dialogo-reflexión; diseño problematizador; revisión de doctrina y legislación, revisión de casos.
Contratos Cíviles.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes; aplicación práctica en casos.
Derecho Colectivo del Trabajo.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías existentes; aplicación práctica en casos.

<i>Cuatrimestre 6</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Juicio de Amparo.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; aprendizaje para elaboración de escritos; aplicación práctica en casos.
Obligaciones y Contratos Mercantiles.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de doctrina y legislación; aplicación práctica en casos.
Juicios Orales.	Sí	Formativa-Básica.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; aprendizaje para elaboración de escritos; aprendizaje para exposición oral del alumno; aplicación práctica en casos.
Derecho Internacional Público.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías, doctrina y legislación existentes; aplicación práctica en casos.
Seguridad Social.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías, doctrina y legislación existentes; aplicación práctica en casos.



PROSPECTIVA DE UNA EDUCACIÓN EN DERECHO...

<i>Cuatrimestre 7</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Práctica de Amparo.	Sí	Obligatoria-Especializada.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; enseñanza para elaboración de escritos; estudio de casos y sentencias.
Derecho Procesal Mercantil.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de doctrina y legislación; aplicación práctica en casos.
Soluciones Alternativas de Controversias.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; aplicación práctica en casos.
Derecho Internacional Privado.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías, doctrina y legislación existentes; aplicación práctica en casos.
Derecho Procesal del Trabajo.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías, doctrina y legislación existentes; aplicación práctica en casos.

<i>Cuatrimestre 8</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Derecho Procesal Constitucional.	Sí	Obligatoria-Especializada.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; enseñanza para elaboración de escritos; estudio de casos y sentencias.
Propiedad Intelectual.	No	Optativa.	Exposición del docente; Revisión de doctrina y legislación; aplicación práctica en Casos.
Medios de Impugnación.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; aplicación práctica en casos.
Derecho Fiscal.	No	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías, doctrina y legislación existentes; aplicación práctica en casos.
Derecho Electoral.	No	Optativa.	Exposición del docente; Revisión de teorías, doctrina y legislación existentes; aplicación práctica en casos.

<i>Cuatrimestre 9</i>	<i>Exposición del alumno</i>	<i>Base de aprendizaje</i>	<i>Técnica base sugerida para el docente</i>
Derecho a la Transparencia y Acceso a la Información.	Sí	Obligatoria-Especializada.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; estudio de casos y resoluciones.
Obligaciones y Contratos Mercantiles.	Sí	Optativa.	Exposición del docente; Revisión de doctrina y legislación; aplicación práctica en Casos; Realización de ejercicios de Roll Palying.
Juicios Orales.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de doctrina, legislación y jurisprudencia existente; aplicación práctica en casos.
Derecho Internacional Público.	Sí	Obligatoria.	Exposición del docente; Revisión de teorías, doctrina y legislación existentes; Investigación de Casos; aplicación práctica en casos.
Seguridad Social.	Sí	Trabajo de Fin de Grado.	Exposición del docente; Revisión de metodología de la investigación; teorías, doctrina y legislación existentes; aplicación práctica en elaboración de investigación profesional y estudio de casos para la titulación.

FUENTE: elaboración propia.

Desde esta perspectiva se comparte la base de enseñanza de la formación jurídica, retomando el Modelo de Educación Escandinavo, en el aspecto básico formacional se busca la solidez teórica formativa, y en el núcleo terminal-práctico, las experiencias que permitan realizar la resignificación basada en la integralidad del derecho desde el aspecto de la experiencia práctica, para generar las competencias jurídicas requeridas para el ejercicio profesional del derecho.

La metodología para la evaluación está basada en competencias, conforme al modelo de niveles de aprendizaje de Benjamin Bloom,<sup>14</sup> en donde se evalúa el aprendizaje: a) cognositivo; que sabe el educando del tema,

<sup>14</sup> Cfr. Bloom B. et al. (1975), *Evaluación del aprendizaje*, Editorial Troquel, Buenos Aires. Ubicado en Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México, Clasificación LB 3051 B56.

basado en el análisis, en la comprensión, la aplicación y la síntesis con modalidades de evaluación de conocimientos; *b*) psicomotor; que sabe hacer el educando del tema, basado en la realización, la elaboración, la creación y el desarrollo, conforme a la elaboración de trabajos de investigación, ensayos y diversos escritos jurídicos, así como el uso de las nuevas tecnologías aplicables al derecho, y *c*) afectivo; como sabe ser el educando, privilegiando el aspecto valoración, la correspondencia, la ética, la atención y el ejercicio, basado en experiencias significativas en el aula y fuera de ella en donde el docente tiene la guía formativa.

La Propuesta Pedagógica de la formación jurídica, se sustenta en un proceso de formación básica-formativa, que privilegia los aspectos teóricos mínimos y de núcleo terminal-práctico para generar las competencias jurídicas para el ejercicio profesional del derecho.<sup>15</sup>

En donde la formación teórica-básica busca profundizar en las siguientes teorías; del derecho, del acto jurídico, de la ley, general de proceso, orgánica del derecho, constitucional y de los derechos humanos. Y la formación terminal-práctica comprende énfasis en técnicas jurídicas, la técnica de la ley, la técnica jurisprudencial, la técnica de la argumentación, la técnica de la administración pública, la técnica de la administración judicial, práctica forense y técnicas de investigación jurídica.

Se ha privilegiado el acceso a la educación jurídica de las personas que tienen interés por promover la justicia como medio de solución de conflictos, un pensamiento analítico, habilidades para solucionar problemas mediante el uso de la razón y la ciencia, disposición para defender la dignidad humana, interés por la investigación y el conocimiento, respeto y tolerancia para privilegiar el diálogo, habilidades para la redacción y escritura y disciplina para el estudio y la lectura del derecho.

## VI. CONCLUSIONES, DISCUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES

La experiencia compartida en este ensayo, tiene la síntesis del trabajo educativo y de formación de estudiantes de derecho en un modelo educativo basado en los modelos escandinavos de corte semipresencial del Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado, que recopila la experiencia formativa de los años 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017, se ha buscado profundizar la enseñanza del derecho desde una teoría integradora del derecho y con referentes de una interdisciplinariedad, es motivante descubrir

---

<sup>15</sup> López Galicia, M. A., *Teoría Integral del Derecho*, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, pp. 405-417.

que existen coincidencias con juristas como Caceres Nieto, que han tenido una trayectoria en la enseñanza del derecho y que hoy teorizan y proponen una metodología de la enseñanza del derecho en el mismo sentido, la discusión del modelo semipresencial está abierta, hoy el derecho requiere de innovar modelos de enseñanza que estén a la altura de las necesidades de la sociedad, el alcance de este ensayo es compartir la experiencia educativa narrada y busca poder debatir con otras propuestas educativas de derecho, no pretende imponer una verdad absoluta como enseñanza del derecho, reconociendo sus limitaciones, busca compartir los resultados de estos años que nos han permitido formar profesionales del derecho capaces de desempeñar labores en la Administración Pública, en la Función Judicial de manera ética y responsable, que puedan brindar asesoría jurídica y representación legal como abogado postulante en el Sistema Jurídico Mexicano pero sobre todo contar con las bases para el desarrollo de la Investigación Jurídica aplicada a la solución de las problemáticas actuales que se viven en México.

## VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

Hay ahora una propuesta muy concreta de actualización curricular en el Instituto Mexicano de Estudios Superiores y de Posgrado que retoma los enfoques de la integralidad del derecho y la interdisciplinariedad, aquí se plantea la enseñanza del derecho con amplitud jurídica, social y humanista, buscado una consolidación del derecho como ciencia jurídica, útil a la sociedad, brindando elementos de consenso, legitimidad jurídica y de convivencia social en proceso formativo de los educandos, la actualización del plan de estudios de autoría del que escribe estas líneas que dará sin duda elementos de mayor análisis es la siguiente.

### PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS BASADO EN LA TEORÍA INTEGRAL DEL DERECHO Y EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD JURÍDICA

Propuesta Actual
Actualización Licenciatura en Derecho
<i>Primer Cuatrimestre</i>
Introducción al Derecho
Teoría del Derecho I

Sociología Jurídica
Derecho Romano
Informática Jurídica y Tecnologías de la Información y Comunicación
Taller de Ciencia, Eficiencia, Humanismo y Espiritualidad
<i>Segundo Cuatrimestre</i>
Evolución del Pensamiento Jurídico en México
Sistemas Jurídicos Contemporáneos
Teoría del Derecho II
Personas y Familia (Derecho Civil I)
Teorías del Estado
<i>Taller de Comunicación Oral y Escrita</i>
<i>Tercer Cuatrimestre</i>
Derecho Constitucional
Técnicas de Argumentación Jurídica
Derecho Penal (Teoría y Procedimiento)
Bienes y Sucesiones (Derecho Civil II)
Teoría General del Proceso
<i>Taller de Ciudadanía y Justicia Cotidiana</i>
<i>Cuarto Cuatrimestre</i>
Metodología de la Investigación Jurídica
Derecho Administrativo
Derecho Mercantil
Obligaciones Civiles (Derecho Civil III)
Derecho Laboral I (Individual del Trabajo y Seguridad Social)
<i>Taller sobre Desarrollo Humano y Sostenibilidad</i>
<i>Quinto Cuatrimestre</i>
Derechos Humanos
Títulos y Operaciones de Crédito
Estudio de los Delitos en Particular
Contratos Civiles (Derecho Civil IV)
Derecho Laboral II (Colectivo del Trabajo y Procesal)
<i>Taller sobre Régimen Jurídico de la Energía</i>

<i>Sexto Cuatrimestre</i>
Juicio de Amparo
Contratos Mercantiles
Juicios Orales
Temas Selectos de Derecho Familiar
Derecho Internacional Público
<i>Taller sobre Medios de Impugnación en Materia Administrativa</i>
<i>Séptimo Cuatrimestre</i>
Derecho Procesal Constitucional
Derecho Ambiental
Medios Alternativos de Solución de Controversias
Derecho Internacional Privado
Sistema Judicial Mexicano
<i>Taller de Prácticas Jurídicas Profesionales</i>
<i>Octavo Cuatrimestre</i>
Comercio Exterior.
Propiedad Intelectual y Transferencia Tecnológica
Derecho Fiscal
Práctica Forense de Casos
Clínica Disciplinar de Derecho
<i>Taller de Técnicas de Investigación Jurídicas</i>
<i>Noveno Cuatrimestre</i>
Deontología y Ética Jurídica
Filosofía del Derecho
Seminario Interdisciplinar de Derecho
Seminario de Investigación Jurídica
Seminario de Titulación
<i>Taller sobre el Ejercicio Profesional del Derecho</i>

FUENTE: elaboración propia.

La prospectiva de la educación en el derecho es esperanzadora, de una enseñanza tradicional del derecho hemos caminado hacia modelos integra- dores y de interdisciplinariedad en México, el que los estudiantes de derecho

busquen el origen de las causas técnicas y jurídicas, científicas y sociales en su formación, generará nuevos profesionales del derecho acorde a las nuevas necesidades y realidades que el mundo demanda, estamos seguros que existirán nuevas investigaciones sobre modelos educativos semipresenciales como el escandinavo, que se investigará sobre las experiencias significativas en la enseñanza del derecho y en los enfoques transformadores de aprendizaje menos lectivo, mucho más significativo y más consciente. Quizá el autor de estas líneas busque consolidar esta rama de enseñanza desde los estudios de doctorado o post doctorado, pero el debate está abierto, serán las futuras generaciones de estudiantes de derecho quienes tengan la última palabra.

## VIII. FUENTES DE INFORMACIÓN

### *Bibliografía*

- ALEXY, Robert, *La teoría del discurso*, capítulo III, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995.
- CASCÓN SORIANO, Paco y BERISTAÍN, Carlos M. (1996), *La alternativa del juego, juegos y dinámicas para una educación para la paz*, Editorial Catarata, serie Edupaz, 1a. ed. 1996, 15a. ed., Madrid.
- CACERES NIETO, Enrique (coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, t. I, serie Versiones de Autor, núm. 9, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.
- CACERES NIETO, Enrique, *Metodologías: enseñanza e investigación jurídica*, Wendy A. Godínez Mendez y José H. García Peña (coords.), México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, serie Doctrina Jurídica, núm. 731, 2015.
- FINNIS, John (2000), *La ley natural y los derechos naturales*, *Natural Law and Natural Rights*, trad. de Cristobal Orrego, Oxford University Clarendon Press, 1994, Buenos Aires.
- HINKELAMMERTM, Franz J. (2010) *Yo soy, si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*, Centro de Estudios Ecuménicos, Colección Derechos Humanos, México.
- NIKKEN, Pedro (1994), *El concepto de los derechos humanos*, en Antología Básica de los Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- LIMPENS, Franz *et al.* (1998), *La zanahoria, Manual de educación en derechos humanos, para maestras y maestros de preescolar y primaria*, Amnistía Internacional México.

- LÓPEZ GALICIA, M. Antonio, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, t. I, Enrique Cáceres Nieto (coord.), México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, serie Versiones de Autor, núm. 9, 2016.
- LÓPEZ GALICIA, M. Antonio, *Teoría de la recuperación del sujeto, Por una teoría del duelo desde los derechos humanos*, José Manuel López Estrada *et al.* (coords.), México, La rucua de Penelope, por una teorización del duelo, Editorial Thanatos, 2016.
- PERSSON, Kristina *et al.*, *A la manera nórdica, valores compartidos para una nueva realidad*, Global Utmaning Swedish Institute, Estocolmo, 2010.
- SÁNCHEZ LERENA, María, *Educación en contacto con la naturaleza, Noruega como referente*, Trabajo de Fin de Grado curso, 2013-2014, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia, España, 2014.

### *Cibergrafía*

- ARRIZABALGA, M., “Así consigue Finlandia ser el número 1 en educación en Europa”, *Diario ABC*, Sección Familia, publicado el 25 de marzo de 2013, disponible en: <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>, consultado el 1o. de octubre de 2017, 15:21 horas.
- “Los finlandeses revalidan el sobresaliente en PISA”, disponible en: <https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/los-finlandeses-revalidan-el-sobresaliente-en-pisa/>, página consultada el 2 de octubre de 2017, 12:02 horas.
- Prueba PISA, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, disponible en: [www.oecd.org/edu/pisa](http://www.oecd.org/edu/pisa), 2016.



## EL ENFOQUE HUMANISTA EN LA INSTRUMENTACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO DE DERECHO

Roberto LARA DOMÍNGUEZ\*  
Ma. Bernarda GONZÁLEZ PÉREZ

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Referencias bibliográficas*.

### I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad el Derecho se ha transformado contundentemente, sobre todo después del cambio a un enfoque basado en Derechos Humanos (DDHH); lo que, se ha convertido en una exigencia desde el ámbito internacional hasta el local. Por lo tanto, debe pensarse que los nuevos abogados deberán cambiar su forma de pensar, de ver al derecho y en consecuencia, tendrían que ser formados de manera distinta. Esto, ante las necesidades que exige la integración, interpretación y aplicación de la norma en los nuevos contextos.

Así, se debe considerar que el Derecho es una de las licenciaturas que se han mantenido dentro de los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje; muy probablemente, por su lejanía con la pedagogía y el estudio profundo de la didáctica que debe privar en ella. En este sentido, se considera que el enfoque humanista puede ser una opción pertinente para la instrumentación de las competencias dentro del diseño curricular de la licenciatura en Derecho; coadyuvando también, en el cumplimiento de lo estipulado por las políticas públicas de los ámbitos internacional, nacional

---

\* Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Licenciado en Derecho por la Universidad Veracruzana, con 10 años de experiencia docente.

y local, que podría concretarse en la necesidad de formar futuros profesionistas con la capacidad de integrarse eficazmente a la vida laboral y en sociedad.

## II. OBJETIVO

Dos principalmente: en primer lugar, argumentar sobre que la propuesta curricular juega un papel sumamente importante en la guía y materialización del proceso educativo; por otro, reflexionar sobre la idoneidad del humanismo como teoría del aprendizaje que lleve a la formación de estudiantes de derecho que sean suficientemente competentes para integrarse a la vida laboral y con ello, asegurar el retorno de la inversión educativa a su entorno y finalmente, el que se reconozcan como seres humanos partes de una comunidad.

## III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El problema se encuentra en la enseñanza tradicionalista del derecho dentro de las Universidades y la búsqueda de posibilidades que le den opciones de innovación con apego a teorías del aprendizaje concretas. Por lo tanto, la pregunta central de investigación podría concebirse como: ¿cómo se implica el diseño curricular en la formación de los estudiantes de la licenciatura en derecho y cómo podría aportarle mejoras el anclaje el humanismo crítico como teoría del aprendizaje?

## IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

El trabajo refiere a una revisión teórica con base en la investigación documental de diversas fuentes primarias y secundarias; con la intención de argumentar en beneficio de defender la idea de que el diseño curricular es un elemento clave en la construcción de competencias en los estudiantes de la licenciatura en derecho; en donde, se considera al humanismo crítico como la teoría del aprendizaje pertinente para realizar su anclaje. Por lo tanto, no se trata del desarrollo o diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, sino en la reflexión sobre los dos temas antes mencionados, teniendo por resultado un compromiso epistémico modesto con un alcance de tipo descriptivo.

## V. SOPORTE TEÓRICO

Las ideas aquí vertidas se basan en el humanismo crítico de Carl Rogers y en la visión que sobre de competencias tienen Tobón, Bogoya y Vasco; así como en la definición de diseño curricular de diversos especialistas como el doctor Díaz-Barriga. Con lo que se busca la construcción de un enfoque propio que integre y contextualice las posturas anteriores, con la intención de defender la idea de propuestas curriculares para la licenciatura de derecho, basadas la teoría del aprendizaje antes mencionadas, que logren la construcción de competencias laborales y sociales entre los abogados en formación.

### 1. *Derecho y el enfoque humanista*

La educación, ha representado una de las polémicas más importantes en las diferentes sociedades del planeta; y es que, determinar su cometido, fines y objetivos, así como la manera de lograrlos, no es una tarea sencilla por diversas razones, dos principalmente: en primer plano, el hecho de que las necesidades dentro de un grupo siempre serán diversas y por ende, la educación tendrá que adaptarse a ellas. Mientras que en un segundo plano, porque las sociedades son dinámicas y por lo tanto, constantemente se transforman requiriendo de nuevos tipos de profesionistas y profesionales, con distintas características, habilidades, saberes y competencias.

Siendo en estos últimos, en donde se considera que el humanismo se debe encontrar adecuadamente representado y materializado, para con ello, lograr la formación de profesionistas conscientes de su entorno y humanidad; misma corriente del pensamiento, que actualmente debe ser reentendida como: "...es, entre otras cosas, la afirmación o la intuición de que todos los humanos tenemos en común algo fundamental y un mismo derecho a la dignidad y el respeto".<sup>1</sup> Aspectos en los que sin lugar a dudas, la Universidad juega un papel fundamental, al ser el espacio en el cual se aplican los conceptos anteriores y que realizan los esfuerzos de educación y desarrollo de los individuos. En este sentido:<sup>2</sup>

La Universidad, es también, un medio ambiente, un lugar donde un sortilegio atrapa al estudiante y lo une por fuerza para el resto de su vida a la Universidad. Y el colegio dentro de la Universidad es el conjurador que echa

<sup>1</sup> Seth, S., "¿A dónde va el humanismo?", *Revista Humanismo*, 6-10, 2011, p. 6.

<sup>2</sup> Henry Newman, J., *Acercas de la idea de la Universidad*, Umbral, 2002, p. 11.

el sortilegio. Sin el espíritu del colegio, llevado por tutores que consideran su ejercicio como una vocación más que como otro paso para obtener honores o canojías, la Universidad se convierte en una mera máquina para hacer exámenes.

Sin embargo, esto no sólo encuentra relación con una necesidad en la formación de seres humanos; sino que incluso puede decirse, que se ha encontrado vinculado al derecho en todo momento y es que, no puede hacerse de lado, que la ciencia jurídica es eminentemente humana y por ende, enfocada a las relaciones, actos y cualquiera otro aspecto que se desprenda de él. Por lo tanto, si el derecho es humano; no parecerá extraño que se requiera que su enseñanza se vea involucrada en la impronta humanista. Ahora bien, vale la pena hacer un recorrido sobre la relación que guardan derecho y, de manera genérica, esta corriente del pensamiento.

Frente a una tradición de idolatría a la ley, los abogados tienen como desafío nutrirse de unas herramientas humanistas que les permitan comprometerse con el hombre mismo, en la defensa de su dignidad y su libertad... El humanismo jurídico reclama una vocación clara de los abogados por la hermenéutica, lo que permite superar la concepción decimonónica que se tenía sobre el mismo. El hombre encuentra en el Derecho la posibilidad de hallar una sociedad justa; por esto ha de procurar que el texto normativo no se fije y frene el dinamismo de la sociedad. La fundamentación humanista del Derecho positivo no es fácil, dado lo problemático que resulta comprender la realidad humana. No pueden desconocerse la individualidad ni la particularidad, aunque resulta importante descubrir el lugar peculiar que el hombre ocupa en el universo y para esto debe explorarse lo plural y la variedad cultural en la que se circunscribe el ser humano, sin que pueda abdicarse a una reverencia ciega por una “razón totalizadora”.<sup>3</sup>

Es decir, el derecho tiene que comenzar a repensarse en un terreno en el que poco está acostumbrado a encontrarse; puesto que, lo convencional ha sido que sus operadores se centren en una visión positivista que, tiende a hacer aplicaciones de la norma a partir, de la interpretación descontextualizada y con mero apego a la construcción textual de la misma. Habrá que decir, que esto no sólo se refiere a un apego por convicción, sino que en realidad facilita el trabajo, puesto que, como Agudelo expresa, la labor de contextualizar los cuerpos normativos en lo individual y lo social no es una tarea en lo mínimo sencilla.

---

<sup>3</sup> Agudelo Ramírez, M., “El derecho desde la actitud humanista”, *Opinión Jurídica*, 9-28, 2012, p. 9.

Sin embargo, se pueden notar ciertos elementos que lo conectan con la educación a partir de una postura humanista; puesto que, se podrá entender que el único camino para lograr abogados con vocación, que no sólo operen sino que cuestionen e interpreten la norma; es precisamente el que sean formados a partir de estas ideas, que se convierta en parte de su vida a partir de la crítica positiva y la transformación de los entornos; lo que se materializa, con base en las experiencias surgidas del mismo contacto con el derecho.

Y es que, el derecho no puede pensarse desde las idealizaciones de la sociedad, aunque bien se reconoce, que se trata del instrumento idóneo y muy probablemente, el más directo; para propiciar los cambios y acercarse al ideal que se espera obtener; sin embargo, esto debe tener como respaldo al ser humano real; en donde su encuentro con el hombre y por cuanto al hombre, se lleve a cabo de manera armónica; con base en la idea de normar sus relaciones, desde los contextos en los que se desenvuelve.

Luego entonces, si es desde el derecho que se están construyendo estas ideas y en donde, se sustentan las concepciones de los DDHH así como se construyen las posturas que habrán de darles forma; parece paradójico que no sean enseñados con base en ellas; pues pareciera imposible lograr abogados humanistas, si no se les forma bajo la misma impronta. Con relación a esto, Recasens<sup>4</sup> afirma la existencia de una relación entre lo jurídico y lo humano, puesto que toda norma se forma en un pedazo de la vida del hombre que ha sido objetivada; dado esto, sólo puede comprenderse y aprenderse desde la vida humana.

## 2. *Los agentes del proceso educativo superior; con base en el humanismo crítico*

El proceso educativo está sujeto a la evidente relación que existe entre el profesor y los alumnos; entonces, se trata de dos factores a considerar y de gran relevancia en el diseño de la propuesta curricular; además, de ser el punto de impacto del contexto en el que se desarrolla el acto educativo. En consecuencia, se considera que a diferencia de los otros grados educativos, la educación superior puede llegar a provocar interacciones sumamente diversas y determinadas por una gran variedad de escenarios que son experimentados por cada uno de sus agentes.

Esto, puede provocar una gran diversidad de significados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; simplemente, porque la interpretación de las experiencias y su representación, guardan la característica de ser perso-

---

<sup>4</sup> Recasens Sichés, L., *Nueva filosofía de la interpretación del derecho*, Porrúa, 2002.

nalísimas; siendo aquí, en donde entra en juego otro factor de importancia: el contexto; puesto que gran parte del éxito o fracaso de este proceso, descansa en él.

Desde la psicología social contemporánea se concibe que la mayor parte de nuestras reacciones ante los fenómenos sociales, y especialmente ante las otras personas, están mediatizadas, en gran parte por la percepción y representación que tenemos de ellas. Empíricamente, consta que ciertos factores sociales inciden en la calidad de la relación que el sujeto mantiene en el entorno escolar, y ello es posible gracias a procesos psicológicos.<sup>5</sup>

Por ende, estas representaciones juegan un papel importante en el desarrollo del acto educativo, pues finalmente inciden tanto en los espacios sociales como singulares y determinan al mismo tiempo, la relación profesor-alumno. Es entonces, que según Albert<sup>6</sup> la representación que los estudiantes construyen de sus docentes no se encuentran predeterminadas, obedecen a un conjunto de necesidades o intereses; los cuales se encuentran relacionados con la evaluación de la enseñanza, con la manera en la que los docentes se conducen en su práctica e incluso, con la personalidad de los mismos.

Así, con base en lo expresado por Covarrubias & Piña,<sup>7</sup> son cuatro los factores a considerar: en primer lugar, los aspectos afectivos y relacionales en el comportamiento del profesor; en segundo lugar, el desempeño del rol del docente; en tercer lugar, el contenido de la enseñanza y finalmente, la activación del profesor en situaciones conflictivas. Por lo que, se podrá deducir que el papel más significativo, recae en el docente como guía del acto educativo y en él, descansa la responsabilidad de orientar también el tipo de relación que habrá de sentarse con el estudiante.

Ahora bien, es entonces que se considera que en esta multiplicidad, en la diversidad, en la diferencia, es que el estudiante encuentra el terreno propicio para aprender; precisamente, del encuentro y la interacción con los demás; afirmación que parece acercarse a lo expresado por Carl Rogers en su teoría sobre el humanismo crítico y el aprendizaje basado en el estudiante. En donde, uno de los postulados principales, es dejar en libertad al alumno de experimentar y de hacerlo, relacionándose con los otros que en

---

<sup>5</sup> Albert, E., *El alumno y el profesor: implicaciones de una relación*, Universidad de Murcia, 1986.

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> Covarrubias, P. y Piña, M. M., “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2004, pp. 47-84.

ese proceso de vinculación lo llevarán a observar la realidad desde diferentes puntos de vista.

Sin embargo, la realidad en el aula podría pensarse menos alentadora y es que, en muchos sentidos, la interacción entre el profesor y el alumno pueden llegar a representar un obstáculo contundente para el logro del éxito del proceso educativo y es que, si se considera solamente la experiencia dentro de la licenciatura de derecho, se suele dar una praxis docente en donde este es el dueño del único conocimiento verdadero. Así, el aprendiente se limita —en muchos casos— a memorizar grandes cantidades de información, conceptos e incluso leyes completas; que por supuesto, resultan inoperantes en la práctica legal.

Sin embargo, en este punto valdría la pena preguntarse qué opinaría Carl Rogers con respecto al papel del docente en el proceso educativo; en donde, parte por establecer una serie de características que deben ser cumplidas por este y que además, según el autor, deben dirigir su práctica en el aula. Y es que, se debe recordar que para este pensador, el estudiante aprende por el descubrimiento y las experiencias que él mismo se procura, por lo que se debe encargar de orientar esta actividad y conducirla a través del acto educativo.

Al parecer, la coherencia del docente facilita el aprendizaje. Esto significa que aquél debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos. De esa manera, llega a ser una persona real en su relación con sus alumnos; una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática. Puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos a sus alumnos ni tratar de que sientan del mismo modo. Es una persona, no la materialización sin rostro de un exigencia del programa de estudios, ni un conducto estéril a través del cual se transmiten conocimientos de una generación a otra.<sup>8</sup>

En este orden de ideas, Rogers afirma que el docente debe estar siempre bajo plena consciencia de que el alumno es un ser humano, que se encuentra inserto en una realidad y un contexto que lo definen, lo determinan y por ende, lo pueden llegar a afectar. Así, no sólo se trata de cumplir con el programa académico; tampoco de llevar al aula las máximas innovaciones tecnológicas; mucho menos, de llenar la sesión de actividades y dinámicas para que el estudiante no se aburra; sino simplemente de verlo como lo que es: un ser humano.

---

<sup>8</sup> Rogers, C., *El proceso de convertirse en persona*, Trillas, 1992, p. 146.

Por otro lado, es importante mencionar que la formación de un estudiante de educación superior, no puede limitarse a los contenidos teóricos que se le dan en el aula, sino que también debe desarrollar actitudes ante la vida y las adversidades; es entonces, que adquiere sentido el que no egresen profesionales capaces de criticar su entorno, a sí mismos y su práctica, cuando nunca se les permitió hacerlo con los autores que leyeron en la escuela. Así, en el derecho no se puede pensar en abogados que pugnen por la libertad y los derechos humanos, cuando no se les acostumbró a vivir con base en ellos. Con relación a esto:

Se esforzará por lograr que la cualidad de su relación con el grupo le permita manifestar libremente sus sentimientos, sin imponerlos ni convertirlos en una influencia restrictiva sobre los alumnos. Así podría compartir la excitación y el entusiasmo de su propio aprendizaje, sin procurar que los estudiantes sigan sus pasos, o bien los sentimientos de desinterés, satisfacción, contrariedad o placer que les inspiran las actividades individuales o grupales, evitando que esto se convierta en una forma de coerción para el alumno. Nuestro educador querría poder decir: esto no me gusta y que el estudiante, con igual libertad, le responda: pero a mí sí.<sup>9</sup>

Se puede inferir entonces, la idea de un docente que defienda el derecho de los jóvenes a ser libres, cuestionar y criticar; no sólo como ideales humanos, sino como el camino para allegarse de aquellas experiencias que le permitan aprendizajes significativos y por ende, la mejora constante del área en el que se forman día a día. Esto, cobra relevancia cuando se inserta en el contexto del derecho, en donde si algo es cierto, es que las verdades absolutas no existen; de la misma forma, que el hecho de que se requieren profesionales capaces y competentes; pero sobre todo, sensibles de su papel en la vida social. De aquí, que tal vez, la palabra clave de la práctica —aunque él no la esclarece— sea la empatía por parte del profesor. En este sentido:

No me he referido aún a las clases magistrales, charlas o exposiciones de temas que habitualmente se imponen a los alumnos. Si estos así lo desean y lo manifiestan de manera implícita o explícita, todos esos procedimientos pueden formar parte de la experiencia. Incluso en ese caso, el docente que trabaja con una hipótesis basada en la psicoterapia capta con rapidez cualquier modificación de la voluntad de sus alumnos. Por ejemplo, supongamos que estos le han pedido que de un conferencia al grupo (lo cual es muy diferente de lo que habitualmente ocurre en clase); si en el transcurso de su charla el

---

<sup>9</sup> Rogers, *op. cit.*, pp. 147 y 148.



docente percibe un clima de aburrimiento y desinterés, deberá esforzarse por comprender ese sentimiento que ha surgido en sus alumnos, ya que su respuesta a los sentimientos y actitudes de estos es más importante que su interés en exponer el tema de la conferencia.<sup>10</sup>

Muy probablemente, aquí se encuentre un elemento sustancial que lleve a comprender la práctica docente según Rogers; la capacidad del profesor de hacer uso de la humildad intelectual y transformar, su arrogancia en empatía. Aquella, que le permita conectarse con los estudiantes y en consecuencia entenderlos, en el mejor de los casos comprenderlos. Sin embargo, aparece uno de los conflictos más trascendentes de esta teoría: la evaluación; puesto que finalmente si el alumno es libre de construir su propio conocimiento, ¿cómo debe el docente evaluarle? Rogers<sup>11</sup> sugiere que en realidad quien se encarga de evaluar es la vida misma, con base en la capacidad del estudiante de resolver los problemas que le presenta (aquí la tarea del educador, de prepararle para ello).

### 3. *El diseño curricular desde la perspectiva del humanismo crítico*

Se debe partir, desde la idea de que el currículo significa la espina dorsal del enfoque educativo que se trabaja en una institución de educación superior; es decir, en él se establecen las esencias del tipo de acto educativo que se buscará desarrollar en una Universidad y por ende, la manera en la que el docente habrá de trabajar. Es entonces, que su diseño es sumamente importante para poder conectar y vincular la misión y filosofía de la escuela; así como la base para que ésta pueda cumplir sus principales objetivos educativos. Ante esto, se debe entender a esta actividad como:

El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum (*sic*) que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 148.

<sup>11</sup> Roger, *op. cit.*

<sup>12</sup> Fernández Lomelí, A. (8 de septiembre de 2017), *El diseño curricular: la práctica curricular y la evaluación curricular*. [http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009\\_13/documentos/06%20DISENO%201%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf](http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%201%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf).

Es entonces, que de primera instancia, se debe entender que el diseño curricular es un trabajo relativo a la conformación o construcción de un currículo; por ende, este proceso debe representar la aplicación de una metodología concreta, diseñada para la elaboración de un diagnóstico, que sirva como base para la conformación de un proyecto curricular, que dará forma al proyecto educativo de una institución específica. En este sentido:

El concepto y el uso del término currículo está ciertamente influido por las diversas corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas; por los adelantos tecnológicos —especialmente por la incorporación de las tecnologías de la comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje—, por la constante transformación y evolución de las sociedades, y por la movilidad cultural. De manera consecuente podemos hablar de un currículo basado en enfoques críticos, institucionales y constructivistas, aunque también en el currículo basado en competencias.<sup>13</sup>

Así, se puede observar una clara referencia a la importancia que tiene el entorno en la construcción de las propuestas curriculares; tal vez de ahí, su denominación como tales, pues finalmente no es más que la proposición concreta que se hace con respecto a la manera en la que se deben desarrollar los contenidos educativos. En este sentido, uno de los principales referentes puede ser: “Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.<sup>14</sup>

De lo anterior, se puede tomar al currículo como una proposición, la tentativa que comunica el propósito educativo; muy seguramente; de una institución particular. Sin embargo, cierto es que existe una relativa libertad para su construcción, aunque ésta debe encontrarse sujeta a la polemización de sus formas, principal y seguramente, porque requiere de cierta flexibilidad para estarse adaptando constantemente a los contextos que *per se* son dinámicos.

Es entonces, que con base en todo lo anterior, se puede afirmar que el diseño curricular es un ejercicio complejo; que no puede obviar una serie de factores como lo son el contexto, el docente y el estudiante. En donde, cabe esperar el que se sujete a la búsqueda de satisfactores para necesidades específicas de una sociedad concreta y por ende, a la formación de personas capaces de consolidarlos; los que a su vez, deben encontrarse vinculados

<sup>13</sup> Meza Morales, J., *Diseño y desarrollo curricular*, Red Tercer Milenio, 2012, p. 12.

<sup>14</sup> Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Moratafalta, 2003.

con elementos que permitan vislumbrar el cómo enseñar con sustento en alguna teoría pedagógica.

Aquí, es en donde se considera pertinente el pensar la propuesta curricular desde la impronta del humanismo crítico, teoría en la que Carl Rogers se convierte en el principal exponente y que definitivamente, otorga una mirada que marca la manera de pensar de la psicología y por supuesto, la educación.

Cabe señalar, que de acuerdo a lo expresado por Kirschenbaum<sup>15</sup> a lo largo de su experiencia profesional, Rogers defendió en todo momento la libertad, como postulado democrático y como base de su tratamiento terapéutico; construyendo con esto su terapia centrada en la persona. Sin embargo, también traslada estas ideas a la educación, sobre todo a partir de su experiencia como docente; lo que se puede aterrizar con lo expresado por él mismo: “Soy muy bueno para vivir y dejar vivir; entonces si no se permite vivir a mis alumnos, las cosas se tornan insatisfactorias”.<sup>16</sup>

Pero, ¿qué es lo que el autor propone específicamente para la enseñanza?; una de sus principales aportaciones en este campo, es la idea de centrar el acto educativo en el estudiante; sin embargo, pareciera que el contenido más valioso se encuentra en Rogers,<sup>17</sup> en donde expresa la intrascendencia de cualquier conocimiento que pudiera enseñarse, por lo menos, el que éste pueda significar un cambio significativo en la conducta de la persona que aprende; sin embargo, asegura que aquél que verdaderamente influye sobre ésta será el que el individuo incorpore por sí mismo.

En consecuencia, Rogers<sup>18</sup> afirma que el intentar enseñar los resultados de la ciencia, pueden por lo regular, cargarse de incoherencia y por ende, provocar una experiencia digna de desconfianza; lo que llevará indudablemente a una enseñanza fracasada. Así, su postura se basa en que el ser humano aprende aquello que le parece importante o trascendente para su propia conducta; en donde las relaciones con otras personas o en un ambiente grupal juegan un papel relevante. En este sentido:

En la medida en que los educadores se interesen en aprendizajes funcionales, innovadores, que impregnen a la persona en su totalidad y modifiquen sus actos, harán bien en recurrir a la psicoterapia en busca de ideas directrices.

---

<sup>15</sup> Kirschenbaum, H. (1995), Carl Rogers. En M. Suhd, *Carl Rogers and Other Notables he Influenced* (pp. 1-104), California, EUA: Science and Behavior.

<sup>16</sup> Rogers, C., *Grupos de Encuentro*, EUA: Harper & Row, 1970.

<sup>17</sup> Rogers, *op. cit.*

<sup>18</sup> *Idem.*

La posibilidad de adaptar a la educación en el proceso de aprendizaje que se produce en la psicoterapia parece prometedora.<sup>19</sup>

Al respecto, intentando aterrizar las ideas, se puede decir que la propuesta curricular debe estar integrada por conocimientos que sean funcionales e innovadores —con respecto al qué enseñar—; que a la par, problematicen al estudiante —referencia al cómo enseñar— y sobre todo, le apoyen para resolver problemas de la vida cotidiana o de la práctica profesional —por qué enseñar—; con lo que se despertaría el interés de estos últimos y en consecuencia, un aprendizaje significativo o trascendente —esto apunta al apego y sujeción al contexto—. En ese sentido:

En primer lugar, las condiciones enunciadas implica que el aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta con situaciones que son percibidas como problemas. Creo haber observado ciertos hechos que corroboran esta afirmación, por ejemplo: en mis propios intentos de coordinar cursos y grupos de una manera acorde con los lineamientos surgidos de mi experiencia terapéutica, he descubierto que este enfoque resulta, por cierto, más efectivo en los talleres que los cursos regulares, en los cursos de divulgación que en los cursos de tema limitado. Todas las persona que acuden a los talleres o a los cursos de divulgación están en contacto con problemas que reconocen como tales. El estudiante que sigue los cursos universitarios habituales, y sobre todo los cursos obligatorios, tiende a encararlos como una experiencia en la que ha de permanecer pasivo e insatisfecho o bien, ambas cosas a la vez; es decir, vive una experiencia que, a su juicio, no guarda relación alguna con sus propios problemas.

Sin embargo, he aprendido que cuando los estudiantes universitarios ven en el curso una experiencia que puede servirles para resolver problemas que les preocupan o interesan, hay una asombrosa sensación de libertad, un verdadero progreso. Esto se aplica tanto a cursos de matemáticas como a los de psicología de la personalidad.<sup>20</sup>

Es importante mencionar, que estos son elementos urgentes a integrar en la licenciatura de derecho; puesto que, en muchas de las ocasiones ha sido superada por las innovaciones jurídicas o bien, simplemente no tienen una relación directa con el contexto en el que el estudiante se desarrolla; al mismo tiempo, una probable imposibilidad de ser funcionales en la vida diaria o laboral del mismo. Lo que provoca la insatisfacción por parte de este y en consecuencia, la aparición de mecanismos de defensa

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 143.

<sup>20</sup> Rogers, *op. cit.*, p. 146.

que pueden llevarlo a resistirse o incapacitarlo para lograr un aprendizaje trascendente.

#### 4. *Conceptualizando las competencias en educación superior*

En la actualidad, el enfoque por competencias se ha convertido en la médula de prácticamente todo el sistema educativo en México; esto, se hace evidente con las reformas legales y emisión de políticas educativas, que lo han establecido formalmente en la educación básica y la media superior. Sin embargo, en lo que respecta a la educación superior, no hay nada que la sujete a su uso, aunque por obviedad también ha sido inserta en esta oleada. Así, las competencias fueron introducidas en la Universidad de la siguiente forma:

Se atribuye al lingüista americano de origen judío Noam Chomsky (*sic*), la introducción de las palabras “competencias” y “actuación”, en el año 1965... posteriormente en los años setentas, retoma en concepto y la re-define nuevamente, como el conocimiento (tácito) y del uso (habilidad); en consecuencia... se aproxima al saber hacer en contexto.<sup>21</sup>

Es entonces, que se puede observar una clara referencia al saber y al hacer, vinculados a través del contexto en el que se estén desarrollando; ante esto, habrá que aclarar que no se limita al contexto laboral, sino que va más allá y se plantea la necesidad del desarrollo del ser humano de manera integral y en todos los aspectos de su vida; bajo el ideal, de que la educación debe servir para formar a personas capaces de vivir en sociedad, lo que implica no sólo el ámbito individual, sino también el colectivo y con ello, procurar una mejora a su entorno y la posibilidad de insertarse eficazmente en el espacio laboral. Así, Pardo<sup>22</sup> define a las competencias como “La competencia se entiende como una combinación integrada de variables, que involucra: la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, que pueden ser aplicados en diversos contextos, lo que conduce a tener un desempeño profesional adecuado”.

Bajo esta idea, la intención sería que el joven pudiera desenvolverse con un conjunto de conocimientos, habilidades prácticas y destrezas suficientes para resolver los problemas que se le presentan. Aunque, para el caso de esta investigación, vale la pena extenderlo más y llevarlo a la inte-

---

<sup>21</sup> Pardo, María Isabel, “Competencias para la educación superior”, *Revista Científica*, pp. 73-81, 2004, p. 73.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 75.

gralidad de la vida. Ahora bien, esto no puede separarse del hecho de que actualmente el mundo es sumamente cambiante; por lo tanto, la educación no puede ser pensada para toda la vida; es decir, tiene que preparar a los estudiantes para transformarse junto con el entorno. Así, Tobón<sup>23</sup> puede resumir los elementos que caracterizan a las competencias en la educación superior de la siguiente manera:

...las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formáticos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un para qué que oriente las actividades de aprendizaje enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y valores.

Por lo que, se puede observar que se trata de un enfoque que procura abordar la formación del estudiante desde la integralidad; en los aspectos subjetivos como la espiritualidad y tan objetivos como el desempeño laboral; basado en la idea de tener por resultado personas que sepan desempeñarse en la vida en general; pero que además, significan una ventaja significativa en la pertinencia de los programas educativos, puesto que pareciera orientarse a retos y problemas específicos del entorno social; en donde se incluyen la gran mayoría de las situaciones a las que habrá de enfrentarse el futuro profesionista.

Es entonces, que el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas de evaluación cobren sentido no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las universidades y la misma sociedad; pues, se encuentran en armonía y vinculación directa; es decir, se procura que ningún elemento quede aislado o fuera de la interrelación que se requiere para que pueda funcionar pertinentemente el acto educativo. Añadiendo ventajas al enfoque por competencias, Tobón<sup>24</sup> expresa:

<sup>23</sup> Tobón, S., *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos de aprendizaje*, Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones, 2007, p. 15.

<sup>24</sup> Tobón, *op. cit.*, p. 16.

El enfoque por competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca en la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que en están en línea de gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias...

En este sentido, el currículo toma un papel de gran trascendencia puesto que servirá como base para realizar estas mediciones; es decir, aporta los elementos que deberán ser gestionados con base en la calidad; lineamientos a los que se sujetará desde su construcción; tal vez, intentando concretizar las ideas, una de las grandes ventajas de las competencias es que tienen la característica de ser medibles; por el simple hecho, de que desde que se diseña la propuesta curricular, se están siguiendo principios de calidad, los que también serán trasladados al proceso educativo y sus técnicas de evaluación.

Sin embargo, hay otras definiciones que describen las competencias desde otras visiones; por ejemplo Bogoya<sup>25</sup> hace referencia a una actuación, que debe considerarse como idónea con respecto a tareas concretas y con relación a un contexto; por lo que el conocimiento debe ser asimilado para posteriormente ser aplicado, pero con la suficiente flexibilidad como para dar soluciones que sean variadas y pertinentes. Por otro lado, Vasco<sup>26</sup> señala que se trata de una capacidad para desempeñar tareas nuevas y variadas, que suelen salir de lo habitual y que refieren a contextos distintos de aquellos en donde se enseñaron.

Por lo que, se puede decir entonces, que las competencias deben guardar una característica de utilidad, aquella que le permita a las personas actuar frente a situaciones concretas, solucionando problemas con la suficiente flexibilidad como para diversificar sus respuestas; por lo que, no pueden pensarse en referentes concretos sino complejos; contextos amplios, que no limiten sus actos a especializaciones laborales. Es por ello, que las competencias buscan seres humanos integrales y no sólo, formar profesionales pre-

---

<sup>25</sup> Bogoya, D. (2000), "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto", en D. Bogoya, *Competencias y proyecto pedagógico*, pp. 11-37, Bogotá, Colombia: Unibiblos.

<sup>26</sup> Vasco, C. (2003), "Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?", *Revista Educación y Cultura*, pp. 33-41.

parados; así, se busca hombres creativos, emprendedores, pero sobre todo, en constante mejora de sí mismos. Así, no sólo adquiere conocimientos, también aprende a aplicarlos y hacerlos parte de su vida.

Por lo que, la educación basada en competencias puede entenderse como un fuerte cambio en la manera en la que se enseña; puesto que no sólo es el hecho de modificar contenidos, sino que se trata de transformaciones metodológicas en todo el sistema educativo; entendiendo esto, como la manera en la que se enseña y en consecuencia, en la que se aprende; es por esto, que se toma como base un perfil educativo, que terminará convirtiéndose en un proyecto de educación, que planificará para la institución concreta, en un contexto determinado, el proceso educativo. Esto, toda vez que no se debe olvidar que la principal función de las universidades es la formación exitosa de los futuros profesionales que accederán al mercado laboral y ahora, para la vida en general.

## VI. CONCLUSIONES

Como se pudo observar a lo largo de este trabajo de investigación, el Derecho —cómo área profesional y del conocimiento—, juega un papel fundamental en la vida social; esto, porque es aquí en donde se regulan todas las conductas de los individuos y por ende, se trabaja integrando, interpretando y aplicando la norma a casos concretos. Siendo aquí, en donde radica su relación directa con el humanismo como corriente del pensamiento que le da sustento.

Así, con las reformas estructurales a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), así como el fortalecimiento del enfoque de derechos humanos (DDHH) en el orden mundial; se ha vuelto imperante transformar la manera en la que se trabaja la norma y por lo tanto, en la que se aprende. Es decir, hoy el operador jurídico se encuentra ante la necesidad no sólo de interpretar los textos legales desde su redacción; sino que deben ser contextualizados para asegurar el mejor resultado para la persona que se ve implicada en un acto legal; pero, se considera que esto sería imposible si los estudiantes no son acostumbrados a ver así a la ley desde su formación.

Ahora bien, en este documento se buscó llegar a la comprobación de dos aspectos sustanciales: en primer lugar, que la propuesta curricular juega un papel sumamente importante en la guía y materialización del proceso educativo; por lo que es importante que se encuentre adecuadamente diseñada, para lograr la formación de seres humanos que por un lado, sean capaces de dar soporte al tipo de sociedad que se desarrolla en un momento



y tiempo determinados; por otro, que sean suficientemente competentes para integrarse a la vida laboral y con ello, asegurar el retorno de la inversión educativa a su entorno y finalmente, el que se reconozcan como seres humanos partes de una comunidad.

Esto último, con el afán de sensibilizarlos con respecto al papel que su profesión desempeña en el núcleo social y al mismo tiempo, de la trascendencia de trabajo en la vida del grupo. También y en segundo lugar, el que el humanismo crítico plantea una verdadera opción como eje transversal del diseño curricular, al fomentar la enseñanza centrada en el estudiante; con lo que se busca que el docente reconozca la humanidad de sus alumnos, su pertenencia a un contexto y con ello, procure su formación con base en la libertad que provee la experiencia, a partir de conocimientos útiles y del intercambio de ideas grupales.

Es entonces, que se considera que el diseño curricular para la licenciatura de derecho, debe partir de reconocer al estudiante como ser humano; para que entonces, se formalice un proceso educativo en el que se le enseñe bajo esta cualidad y con la intención de que, a su vez, la reconozca en quienes le rodean; lo que tendrá que ser proveído desde la libertad y la experiencia; así como de la misma interacción con los otros. Por ello, se considera que el humanismo crítico debe ser un eje transversal del currículo de esta área del conocimiento; pues amplía las posibilidades de cumplir con los objetivos antes planteados.

## VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

Lo abordado en este documento, refiere a una parte de una investigación más amplia cuyo objetivo principal será el de lograr establecer una propuesta de diseño curricular para una licenciatura en derecho, con base en los enfoques por competencias y el humanismo crítico. En donde se planea realizar una investigación en el grado de detección de necesidades, a partir de encuestar a profesores, egresados y empleadores, con la intención de aterrizar las ideas comentadas en este documento, así como los postulados teóricos, de manera contextualizada y a modo que logren instrumentarse en una realidad concreta.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUDELO RAMÍREZ, M., “El Derecho desde la Actitud Humanista”, *Opinión Jurídica*, 9-28, 2012.

- ALBERT, E., *El alumno y el profesor: implicaciones de una relación*, Madrid, España: Universidad de Murcia, 1986.
- BOGOYA, D., “Una Prueba de Evaluación de Competencias Académicas como Proyecto”, en D. Bogoya, *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Colombia: Unibiblos, 2000.
- COVARRUBIAS, P. y PIÑA, M. M., “La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47-84, 2004.
- EVANS, R., *Carl Rogers: el hombre y sus ideas*, Nueva York, EUA: Dutton, 1975.
- FERNÁNDEZ LOMELÍ, A. (8 de septiembre de 2017), *El diseño curricular: la práctica curricular y la evaluación curricular*. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de México: [http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009\\_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf](http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/06%20DISENO%20Y%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf).
- HENRY NEWMAN, J., *Acerca de la idea de la Universidad*, CDMX, México: Umbral, 2002.
- KIRSCHENBAUM, H., Carl Rogers. En M. Suhd, *Carl Rogers and Other Notables he Influenced*, California, EUA: Science and Behavior, 1995.
- MEZA MORALES, J. (2012), *Diseño y desarrollo curricular*, CDMX, México: Red Tercer Milenio, 2012.
- PARDO, M. I., “Competencias en la educación superior”, *Revista Científica*, 73-81, 2004.
- RECASENS SICHÉS, L. (2000), *Nueva filosofía de la interpretación del derecho*, CDMX, México: Porrúa.
- ROGERS, C., “Teorías sobre Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales”, en S. Koch, *Psicología: estudios de una ciencia*, Nueva York, EUA: McGraw-Hill, 1959.
- ROGERS, C., *Grupos de Encuentro*, Nueva York, EUA: Harper & Row, 1970.
- ROGERS, C., *El proceso de convertirse en persona*, CDMX, México: Trillas, 1992.
- SETH, S., “¿A dónde va el humanismo?”, *Revista Humanismo*, 6-10, 2011.
- STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, España: Moratafalta, 2003.
- TOBÓN, S., *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones, 2007.
- VASCO, C., “Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares?”, *Revista Educación y Cultura*, 33-41, 2003.

## ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA GLOBALIZACIÓN

## CURSOS ITINERANTES DE POSGRADO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA GLOBALIZACIÓN: ESPAÑA-MÉXICO-BULGARIA-COLOMBIA

Jesús AGUILERA DURÁN\*  
Selena GARAVITO TARRIFA\*\*

SUMARIO: I. *Nota introductoria.* II. *La experiencia como motivación para la enseñanza de los derechos humanos.* III. *Proyecto de los cursos itinerantes de posgrado.* IV. *La enseñanza de los derechos humanos.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

### I. NOTA INTRODUCTORIA

Con la globalización se han presentado más oportunidades de esparcir el conocimiento, puesto que algunos países tienen hegemonía científica sobre determinados temas o áreas de investigación, el cual, a veces es difícil se difunda a otras regiones, principalmente, debido a los altos costos de traslado y estancia en países alejados geográficamente.

Derivado de la experiencia, de la coautora, al estar participando en un colectivo de asociaciones que impulsan el codesarrollo en Valencia, España, surgió la necesidad, no tan solo de buscar que los integrantes de dichos colectivos se prepararan mejor, sino también la posibilidad de realizar diversas actividades que les permitiera autofinanciarse, difundir el conocimiento y proyectar sus objetivos en el ámbito internacional.

Además, la experiencia del coautor, tanto en la docencia, como en su participación en diversos eventos académicos, principalmente, aquellos acerca de la enseñanza del derecho y los derechos humanos, dieron la pauta a seguir, académicamente hablando, para cristalizar la idea que a continuación se detalla.

---

\* Doctorante en Derecho y Globalización, profesor de la licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

\*\* Doctoranda en Desarrollo Local y Cooperación al Desarrollo, Universidad de Valencia, coordinadora de Desarrollo Social de Ong Emcat. España.

Por tal motivo, se plantea un proyecto para expandir el conocimiento jurídico, a través de cursos de posgrado que vayan realizándose de manera rotativa, primero en Valencia, España y después en los países antes mencionados, como una forma de enseñanza de los derechos humanos en la globalización.

Lo anterior, tomando en consideración que los derechos humanos han tenido un tratamiento jurídico distinto en las diversas regiones del mundo, lo que ocasiona que la información, de cómo se han resuelto casos de derechos humanos en otras latitudes, muchas veces no sea difundida, y por lo tanto, no se obtenga beneficio alguno en cuanto a la prevención, promoción y defensa de los derechos humanos, tanto en lo individual, como en lo colectivo.

Así pues, al interactuar profesores de diversas nacionalidades, con estudiantes de dichos países, en estos Cursos Itinerantes, se provocará un tráfico del conocimiento jurídico, con base en la exposición de experiencias académicas, legislativas y convencionales, que dicten la pauta para que la enseñanza de los derechos humanos asuma una perspectiva más amplia.

De tal modo, que se cumpla el objetivo general, enfocado en la difusión, promoción y enseñanza de los derechos humanos, como una vía para que personas de distintas nacionalidades tengan acceso a una formación especializada, que les permita conocer el derecho internacional de los derechos humanos, y con ello, acceder a herramientas de defensa y más recursos jurídicos, para hacer efectivos los derechos, con su consecuente beneficio personal y colectivo.

Además, estos cursos representan la oportunidad de acrecentar el bagaje académico de los estudiantes, la obtención de un título de posgrado y la oportunidad de intercambiar experiencias, conocimientos, crear amistades y hacer una red de estudiantes provenientes de los países sede de los mencionados cursos itinerantes, que posteriormente sirva de puente de comunicación y difusión de las novedades jurídicas en lo que respecta a los derechos humanos.

## II. LA EXPERIENCIA COMO MOTIVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

A partir de experiencias personales de los autores, es como se visualiza realizar este proyecto, puesto que tanto Selena, en el ámbito de su trabajo de investigación doctoral y de su activismo social, como Jesús, en el ámbito del

ejercicio de la docencia, combinado con la participación de ambos en un curso de posgrado, fue lo que incubó la idea de estos cursos itinerantes.

### 1. *El codesarrollo en Valencia, España, como antecedente de los cursos de posgrado*

Uno de los pilares importantes en el fortalecimiento de la inmigración en España y en especial en la comunidad Valenciana, es la red de asociaciones conformada por el colectivo de inmigrantes, en la cual, se realizan estrategias para la formación. Se trata de sesiones prácticas, breves y diversificadas, programadas en base a necesidades detectadas continuamente. El objetivo final no es la mera “transferencia de información”, sino el fomento de la autonomía de las entidades para que estén dotadas de herramientas útiles para mejorar su intervención y eficacia de sus iniciativas de codesarrollo.

Según Carlos Gil, se puede identificar el codesarrollo como:

El conjunto de acciones impulsadas tanto por las administraciones públicas y privadas como por las organizaciones de inmigrantes, que pretenden hacer partícipes a las comunidades de inmigrantes residentes en los municipios de destino en el desarrollo humano de las comunidades de origen, así como favorecer nuevas relaciones de éstas con la sociedad de acogida.

Se trata por tanto de un proceso bidireccional amplio que incorpora tanto el desarrollo en origen como la integración en destino.<sup>1</sup>

La participación en proyectos de codesarrollo requiere una información adecuada de todos los actores. Es necesario que tengan claras sus aspiraciones para que puedan comprender críticamente los problemas a los que se enfrentan, buscar soluciones y evitar posibles sentimientos de frustración.

Además los diferentes actores pueden formar parte de un consorcio para el codesarrollo: ONG locales, ONG de desarrollo, asociaciones de inmigrantes, Universidades, bancos, autoridades locales.

Estas ONG están analizando su relación con los diferentes actores de su entorno y replanteando su papel en el nuevo escenario.

De forma paralela a la relación con la cooperación internacional crece la conciencia que, para ser sostenibles, las ONG necesitan pasar por un proceso de reconversión. En este contexto, se incluyen elementos de auto-crítica con respecto a la actitud reactiva y defensiva de las ONG y de su

---

<sup>1</sup> Gómez Gil, Carlos y Unzueta Sesumaga, Amaia, *Manual para una mejor intervención en el codesarrollo*, España, Gobierno Vasco, 2005, pp. 9 y 10.

dependencia en fondos externos. Este proceso de reconversión pasa por un fortalecimiento de la capacidad organizativa y de coordinación entre las diferentes entidades implicadas, para lograr este objetivo se intentan mejorar los mecanismos de participación en la toma de decisiones para definir estrategias de desarrollo y creando mecanismos de financiamiento de apoyo a estas iniciativas.

En el marco de los procesos de reconversión, se identifican las siguientes líneas de acción:

- a) Mayor eficiencia e impacto de las actividades de las ONG mediante su profesionalización. Por lo general, esto implica la especialización y concentración en áreas temáticas para aquellas ONG que tienden a la dispersión. Para lograr una mayor eficiencia e impacto, mejorar la calidad de los servicios es necesario realizar un esfuerzo continuo.
- b) Mejorar la gestión interna de las ONG. Por muchos años, los temas de gerencia y administración de las ONG no tuvieron un papel significativo en las discusiones. Por un lado, para lograr eficiencia e impacto tangible de las acciones, es importante disponer de sistemas de monitoreo y evaluación (medición de impacto) eficientes y de buena calidad. Por otro lado, una gestión adecuada en términos de eficiencia y transparencia brinda confianza a los actuales y nuevos actores del entorno. También deben considerarse aspectos como estructuras más democráticas y eficientes y la independencia política.
- c) Un énfasis creciente en aspectos de sostenibilidad económica y una ampliación de las fuentes de recursos. Con el objetivo de aumentar la sostenibilidad de las actividades en el largo plazo y reducir la dependencia de recursos externos, muchas organizaciones están considerando realizar actividades remuneradas (basadas en sus capacidades internas). Como posibles mecanismos se han identificado la realización de consultorías, la venta de servicios, convenios con el Estado y organismos internacionales y el acceso a mecanismos de financiación comercial.
- d) Desarrollar programas de formación, técnica y profesional, como cursos de integración social-laboral, pregrados, posgrados, maestrías en el país de acogida y en el de origen de los inmigrantes.

Este último punto, es el más relacionado con el objetivo de esta exposición, ya que provocó la inquietud de realizar algún evento de corte académico, el cual permitiera, además de difundir conocimientos, representar una utilidad para aquellas personas que participaran académicamente, y así

incidir positivamente, no tan solo a nivel local, sino también en el ámbito internacional.

## 2. *Experiencia de estudiar un curso de posgrado*

Así pues, como parte de esa profesionalización personal, antes mencionada, y de la interacción con personas provenientes de Iberoamérica, al tener la oportunidad de estudiar un Curso de Posgrado en España, específicamente en la Universidad de Castilla La Mancha, el cual, por cuestiones económicas, no es accesible para personas interesadas en seguir acrecentando su desarrollo académico, porque ven casi imposible el trasladarse de América a Europa, fue como se visualizaron los términos de este proyecto.

El Curso en comento, denominado Posgrado Iberoamericano en Gobernabilidad, Derechos Humanos y Cultura de Paz, realizado en Toledo, España en febrero de 2016, fue el punto de convergencia para que Selena Garavito y Jesús Aguilera coincidieran, convivieran y, además de compartir el aula, surgiera una amistad, y de ella, la oportunidad de intercambiar experiencias, opiniones, ideas y posibles proyectos, entre los cuales, se comentó el de los cursos itinerantes.

Al tener contacto con profesores de diversos orígenes y desempeños académicos, enriquecido con alumnos, muchos de ellos ya profesionistas en diversas áreas, docentes y estudiantes de educación superior en España y América Latina, producía debates muy interesantes, donde cada uno de ellos defendía su posición, desde su realidad social o jurídica, lo que permitía construir conocimientos nuevos para los otros compañeros.

De tal modo, que al ser los derechos humanos eje central del curso en que participábamos, comenzamos a sugerir que se hiciera énfasis en esa temática, pero utilizando a los cursos como una estrategia para la enseñanza de los derechos humanos, que a la par de difundirlos y promoverlos, se hicieran itinerantes para globalizar el conocimiento, ya que no son accesibles a estudiantes de América Latina, ya sea por cuestiones económicas o geográficas.

Sin embargo, en América Latina también hay temas que han sido ampliamente tratados y que pueden servir de punto de partida para ilustrar a los estudiantes de nivel superior en la región europea, principalmente con el desarrollo del Sistema Interamericano de protección de los derechos humanos, que ha ido abordando muy atinadamente la problemática de violación de derechos humanos por parte de los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA).



Además, la exposición de temas doctorales en foros académicos, sin duda, representa una gran oportunidad para que estudiantes de la ciencia jurídica adquieran conocimientos frontera de primera mano.

### III. PROYECTO DE LOS CURSOS ITINERANTES DE POSGRADO

Así pues, en la realización de este proyecto académico, se ha pensado estructurar dos Cursos de Posgrado que se lleven a cabo en España, a principios del año entrante, es decir, 2018, abordando temas frontera, o que sean producto de investigaciones doctorales recién concluidas, los cuales asuman como eje rector la enseñanza de los Derechos Humanos, y cada edición posterior, sean trasladados a otro país, con la misma calidad académica y buscando que la difusión del conocimiento jurídico no encuentre limitaciones, no tan solo ideológicas, sino tampoco geográficas.

Si bien, “las universidades tienen el deber de difundir el conocimiento de las normas nacionales e internacionales referentes a los derechos humanos. Solo el desarrollo de una formación adecuada y el conocimiento de los derechos humanos posibilitarán su efectivo ejercicio y su digna defensa”.<sup>2</sup> Esto se viene haciendo en algunas de ellas, pero los resultados no se ven traducidos en interés y motivación en los alumnos.

Porque a veces no basta con los eventos académicos que se programan en las universidades de manera cotidiana, porque se suele invitar a personas del ámbito local, a que den conferencias magistrales, las cuales, según palabras de los estudiantes, la mayoría de veces son aburridas y parecieran una clase más de licenciatura. Por lo que no cumplen con el propósito inicial de proporcionar conocimientos nuevos ni motiva a los estudiantes o profesionistas a profundizar en el estudio de la temática de los derechos humanos.

“La idea que sustenta la educación en la esfera de los derechos humanos es que la educación no debería aspirar únicamente a formar a trabajadores capacitados y profesionales, sino también a contribuir al desarrollo de personas con capacidad para interrelacionarse y actuar en una sociedad justa”.<sup>3</sup>

Con esa premisa, se busca proporcionar una visión distinta de abordar la forma de enseñar, puesto que el objetivo central de un curso de posgrado, no es solo proveer más educación en la misma forma que se ha ido obte-

---

<sup>2</sup> Martín, Mariel C., *Las dos caras de la enseñanza del derecho*, Mar del Plata, Argentina, Ediciones Suarez, 2012, p. 80.

<sup>3</sup> UNESCO, *Educación para los derechos humanos*, Francia, UNESCO, 2003, p. 1.

niendo en nivel de pregrado, sino acceder a una educación con más calidad, pertinencia y objetividad.

En este contexto, la educación de calidad debe sustentarse en un enfoque basado en los derechos humanos y abarcar, además, cuestiones tales como la diversidad cultural, el plurilingüismo en la educación, la paz y la no violencia, el desarrollo sostenible, las aptitudes para desenvolverse en la vida y otros.<sup>4</sup>

Sin duda, que se ha de coincidir con esa visión, por lo que se considera pertinente, incursionar académicamente en el ámbito internacional, para promover la enseñanza en los derechos humanos.

La educación es tomada en los instrumentos internacionales de derechos humanos como una herramienta crucial para, en el marco de la educación en y para los derechos humanos, el logro de los fines asociados a cada una de las Declaraciones y tratados internacionales de protección de los derechos.<sup>5</sup>

Ahora bien, se trata no tan solo de educar para conocer los derechos humanos, sino de aprender a conocerlos para buscar la plena realización de los mismos, o hacerlos valer, cuando se ven amenazados, tanto por el Estado, como por otros particulares. “En este sentido, la educación en derechos humanos implica no solo enseñar y aprender los derechos humanos sino también en pro de los derechos humanos, su función primordial es dar a las personas los medios necesarios para defender sus propios derechos y los de los demás”.<sup>6</sup>

En esa tesitura, se tiene contemplado un Curso de Posgrado en Derechos Humanos, Constructores de Paz y Pedagogía, dirigido a todas las personas interesadas en esta temática, tanto profesionistas o estudiantes del área jurídica, como de otras áreas afines, el cual tendrá como objetivo desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes para:

- a) Estudiar y conocer los principios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.
- b) Conocer los diversos sistemas, tanto universal, como regionales, de protección de derechos humanos.

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>5</sup> Scioscioli, Sebastián, “La educación en el derecho internacional y los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Su impacto en el derecho argentino”, *Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización en América Latina*, año 2, núm. 4, julio de 2013, Buenos Aires, Argentina, p. 39.

<sup>6</sup> ACNUDH, *ABC: La enseñanza de los derechos humanos*, Nueva York y Ginebra, ONU, 2004, p. iii.

- c) Contribuir al desarrollo personal y a la formación integral en derechos humanos.
- d) Fomentar el desarrollo del talento, sentido social, calidad humana y valores.
- e) Ofrecer un espacio abierto de intercambio de experiencias, reflexión y de crecimiento personal.
- f) Crear un punto de convergencia ideológica entre los estudiantes y profesionales de Europa y de algunos países latinoamericanos.
- g) Formar a futuros profesionales, tanto en la docencia, como en la defensa o divulgación de los derechos humanos.
- h) Valorar la importancia de la integración de la perspectiva de derechos humanos al presupuesto público.
- i) Proporcionar al alumnado la base metodológica para analizar e intervenir en situaciones conflictivas, para propiciar campos de dialogo y de comprensión de la otredad.

Estos objetivos se verán reflejados en el contenido temático de este Curso, con clases perfectamente diseñadas en módulos, si bien individuales, pero íntimamente ligados en su coherencia y congruencia académica, impartidas por especialistas ampliamente reconocidos en materia de derechos humanos, paz y enseñanza del derecho.

Asimismo, en segundo plano, se tiene contemplado el Curso de Posgrado en Seguridad, Terrorismo, Negociación y Cultura de Paz, el cual habrá de tener como principales objetivos:

- a) Estudiar los derechos humanos desde una perspectiva del derecho internacional.
- b) Analizar los mecanismos internacionales más relevantes para enfrentar y dar solución al terrorismo internacional.
- c) Abordar casos paradigmáticos del terrorismo y técnicas jurídicas para propiciar la prevención y solución del tema en cuestión.
- d) Hacer un estudio de derecho comparado de la normativa que rige a diversos países en cuanto al terrorismo.
- e) Dotar de conocimientos al alumnado para fomentar una cultura de paz y de seguridad ciudadana.
- f) Exponer las ventajas de la negociación como medio alternativo de solución de conflictos.
- g) Propiciar la construcción de una cultura de autocuidado y de interés por lo que sucede con los demás.

- h) Analizar jurisprudencia, legislación y reglas europeas sobre el terrorismo y obligaciones de los Estados en la materia.

Este curso, en especial, fue también pensado en respuesta a los hechos terroristas que se han ido presentando en países europeos, pero también en algunos países americanos, que han marcado a la sociedad en su conjunto, y muchas veces no se sabe cómo reaccionar cuando se presentan eventos de esta naturaleza, quedando en un estado de indefensión, no tan solo ante el Estado, sino ante individuos que buscan afectaciones de tipo colectivo.

La intención es lograr que se las personas asuman una conducta preventiva y estén alerta para evitar, en la medida de lo posible, una afectación mayor en su integridad física o en la sociedad. Porque muchas veces no estamos atentos a lo que sucede a nuestro alrededor y no son detectados puntos de riesgo o de peligro en la vida cotidiana.

Como se puede observar, estos Cursos de Posgrado abordan una temática dirigida no tan solo a la obtención de nuevos conocimientos por parte del alumnado, sino que también se puede apreciar una utilidad práctica, tanto en lo personal, como en lo social.

La programación de estos Cursos, en su primera edición, se tiene contemplada a realizarse en abril del 2018 en la Universidad de Valencia, en Valencia España, posteriormente, se trasladará a la Universidad de Tracia de la Ciudad de Stara Zagora, Bulgaria, a una Universidad por confirmar en la Ciudad de México, México y a Magangué con la Fundación EM-CAT de Colombia.

El título que se otorgará será un título propio de las universidades participantes, el cual tendrá como requisito, además de la asistencia, la entrega de un ensayo académico, el cual habrá de versar sobre alguno de los temas tratados en el curso respectivo, pero haciendo énfasis en algún derecho o grupo de derechos humanos que ponga en contexto, alguna experiencia previa, la violación o el interés en investigar más sobre el mismo.

Se considera que este proyecto debe tener excelentes resultados, puesto que los involucrados en su organización, son doctorandos que han vivido la experiencia que resulta de convivir con personas de otras latitudes, con otras culturas y con ideologías jurídicas distintas.

Lo que puede ser aprovechado para lograr un impacto mayor en la estructuración de los cursos, en la contratación de los ponentes y en la consecución de otras sedes que se quieran agregar, para que sean implementados en universidades de prestigio, tanto públicas como privadas.

Porque se trata de expandir el campo del derecho internacional de los derechos humanos, promover el conocimiento sobre los sistemas de protec-

ción que lo conforman, enriquecido con la experiencia profesional y académica de profesores especializados, que apliquen las mejores estrategias pedagógicas y didácticas, para la enseñanza de los derechos humanos.

#### IV. LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Al asumir que la enseñanza en nivel superior, es todo un reto, puesto que estamos tan acostumbrados a la forma tradicional de enseñanza del derecho, se trata de visualizar formas distintas de realizar esta actividad. La intención primaria es llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera más didáctica posible.

“Partimos de la concepción de que el proceso enseñanza aprendizaje es dinámico y comprende los distintos aspectos de la persona —intelectual, emocional y físico— que produce modificaciones en la conducta”.<sup>7</sup> Eso nos lleva a la reflexión si dicho proceso realmente se cumple, o al menos en gran medida se logra su objetivo.

Para Lafourcade, el aprendizaje es un proceso dinámico de interacción entre un sujeto y algún referente y cuyo producto representará un nuevo repertorio de respuestas o estrategias de acción, o de ambas a la vez, que le permitirán al primero de los términos, comprender y resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionen de algún modo con las que produjeron dicho repertorio.<sup>8</sup>

Además, si dicho proceso involucra a personas de distintos países, con cultura jurídica diversa y modelos de enseñanza no tan heterogéneos, pues pareciera ser que se complica aún más lograr dicho objetivo.

Recientemente, al asistir, el coautor de esta exposición, a las VII Jornadas de Enseñanza del Derecho, llevadas a cabo los días 5 y 6 de octubre del presente año, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, fue una de las constantes, en los ponentes, enfatizar que las cátedras en las universidades argentinas, incluida la de la sede, que el derecho se enseña de la misma manera que se ha hecho por los últimos cincuenta años.

Aunque también se le conceden determinadas ventajas, es decir, la exposición directa de experiencias profesionales por parte de los profesores, la

---

<sup>7</sup> Noodt Taquela, María Blanca, “La participación en competencias internacionales como estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho y como un modo de iniciación a la investigación”, *Revista Academia*, año 14, núm. 28, segundo semestre, 2016, p. 159.

<sup>8</sup> Lafourcade, Pedro, *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974, pp. 67 y 68.

propia del continuo quehacer docente y la interacción con otros académicos en sus viajes internacionales a eventos académicos. Pero de manera general, se inclinan por pensar que esta forma de enseñanza ha ido perdiendo su efectividad.

A pesar de algunos esfuerzos de la autoridad educativa, de las instituciones universitarias o de entidades con influencia en el sector, tanto del ámbito nacional como internacional, la forma de enseñanza que más se utiliza es la tradicional, en la cual se recurre a la conferencia magistral, el dictado cotidiano, la narración de experiencias personales o el abuso en la exposición individual o grupal de los estudiantes, que más que un recurso evaluativo, se toma como un pretexto para evadir la responsabilidad docente de preparar su clase.

En la experiencia del coautor, en la impartición de la materia de Derechos Humanos en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, cuando se les deja tareas de investigación a los alumnos, pero invitándolos a tomar sus referencias de sitios jurídicos especializados, tanto de universidades, como de organismos nacionales e internacionales relacionados con la promoción y protección de los derechos humanos, así como indagar en la jurisprudencia especializada en la materia, les produce curiosidad y hasta cierta resistencia, de incursionar en este tipo de fuentes confiables.

Porque al tratar de involucrarlos en la investigación, en la construcción de su propio conocimiento y procurando abordar una nueva forma de transmisión de conocimientos, se preguntan ¿cuál es el propósito de cambiar la manera de enseñar en el nivel superior? Al fin de cuentas, no hay muchos docentes que hagan algo similar y los que tratan de implementar alguna técnica didáctica nueva es visto con recelo, y les cuesta trabajo adaptarse a ese nuevo método de enseñanza del derecho.

Otra actividad que suelo realizar en clase, es que los alumnos se vean inmersos en la producción de un recurso audiovisual, sea este power point, video, prezi, speed drawing u otros, con la intención de que posteriormente, dichos trabajos, sean socializados a través de las redes de internet y que tengan una utilidad práctica en la sociedad.

Asimismo, aplico una evaluación formativa, es decir, empiezan a construir su calificación, desde el primer día de clases, con la calidad de las investigaciones, con la aportación de conocimiento nuevo en las participaciones en clase, con algunas exposiciones para reforzar un tema, con evaluaciones diagnósticas, que más que calificar al alumno, sirve de brújula para detectar el desempeño del docente, y finalmente, tomar en cuenta la asistencia, lo que habrá de integrar la calificación final.

Como se habrán dado cuenta, no se hace referencia a un examen parcial o final, puesto que si la calificación final ha sido construida desde el primer día de clases, eso proporciona los elementos necesarios para evaluar todo el curso de manera integral. Porque la actualización debe ser una constante en las actividades de un profesor universitario.

Si se toma en cuenta que los académicos llevan a cabo la docencia, investigación, extensión y vinculación que conforman las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, y con eso se determina la calidad de los servicios que prestan, también con su trabajo habilitan a nuevos profesionistas y generan conocimiento y tecnología que enriquecerá material y espiritualmente la vida humana.<sup>9</sup>

Esto ilustra el papel protagónico que desempeña el profesor, no tan solo en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también como formador de personas con valores humanistas, conscientes de las necesidades que la época actual tiene y de la solidaridad con los derechos propios y de los demás.

Por ello, y para romper con una costumbre ampliamente criticada, y tratar de hibridar la práctica y la teoría en la forma de transmitir conocimientos, se pretende contar con profesores especializados en los derechos humanos, ya sea porque sus actividades cotidianas estén relacionadas directamente con aquellos o porque su experiencia docente en la enseñanza de los derechos humanos, sea considerada relevante. Pero, además, se considera de elemental relevancia el dar oportunidad a profesores latinoamericanos de ejercer la docencia en algunos países europeos.

Asimismo, se considera pertinente involucrar a miembros de organismos internacionales que tienen como objetivo principal la difusión, promoción y defensa de los derechos humanos, como son: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, las Relatorías de Derechos Humanos, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, los Comités de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas o el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Pero se consideran importantes también otros organismos como la UNICEF, la UNESCO, la OMS, la OIT o la OEA, entre otros.

También se considera relevante hacer partícipes de estos Cursos a las Comisiones de Derechos Humanos, las Defensorías del Pueblo o Procuradurías de Derechos Humanos y otros organismos locales que se dedican a la difusión, promoción y defensa de los derechos humanos.

De igual manera, será un propósito principal de estos cursos, el invitar a miembros de las Organizaciones No Gubernamentales que, al mantener una

---

<sup>9</sup> Galaz, J. F. *et al.*, *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad Autónoma de Baja California, 2012, p. 19.

actividad constante y relacionada con la promoción y defensa de los Derechos Humanos, les permite acumular experiencias que al ser contadas, además de proporcionar un aprendizaje, ilustra a los estudiantes a tener una visión amplia del tratamiento jurídico que se les brinda. Por citar algunos de estos organismos: Amnistía Internacional, Greenpeace o Human Rights Watch.

Con esta perspectiva docente, sin duda, estos Cursos Itinerantes habrán de ser todo un éxito, puesto que los profesores mejor cualificados, serían quienes los impartan y con la rotación en sus ediciones posteriores, serían llevados, prácticamente, a las puertas de algunas universidades de cada uno de los países participantes, con el consabido beneficio académico para los estudiantes que se inscriban en ellos.

## V. CONCLUSIONES

El objetivo principal de los Cursos Itinerantes es: además de hacer de la enseñanza de los derechos humanos una actividad enriquecedora; la vía para difundir conocimientos nuevos; fomentar una cultura humanista, solidaria e integradora, que permita acceder a un mejor estadio de paz y bienestar.

Al llevar estos Cursos Itinerantes a otros países, seguramente ayudará a disminuir sustancialmente los costos, propiciar la interacción de estudiantes europeos con profesores latinoamericanos y viceversa, pero lo más importante, tener a la mano una educación especializada sobre los Derechos Humanos.

Sin duda, que el estudiar y acreditar un curso de naturaleza internacional, habrá de ser un aliciente para profesionistas y estudiantes del Derecho, para profundizar en el conocimiento de los derechos humanos, al recibir enseñanzas jurídicas con profesores universitarios de otras latitudes.

La interacción cultural, académica y profesional, crea vínculos de amistad que pueden representar, en el futuro, lazos de solidaridad, cuando se presentan desastres naturales o de ayuda recíproca en visitas académicas.

Por lo que fomentar la educación, la superación y la obtención de conocimientos nuevos debe ser una constante en nuestras vidas, para mañana ser mejores, hoy tenemos que estudiar.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

ACNUDH, *ABC: La enseñanza de los derechos humanos*, Nueva York y Ginebra, ONU, 2004.



- GALAZ, J. F. *et al.*, *La reconfiguración de la profesión académica en México*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad Autónoma de Baja California, 2012.
- GÓMEZ GIL, Carlos y UNZUETA SESUMAGA, Amaia, *Manual para una mejor intervención en el codesarrollo*, España, Gobierno Vasco, 2005.
- LAFOURCADE, Pedro, *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- MARTIN, Mariel C., *Las dos caras de la enseñanza del derecho*, Mar del Plata, Argentina, Ediciones Suarez, 2012.
- NOODT, María B., “La participación en competencias internacionales como estrategia de enseñanza-aprendizaje del derecho y como un modo de iniciación a la investigación”, *Revista Academia*, año 14, núm. 28, segundo semestre, 2016.
- SCIOSCIOLI, Sebastián, “La educación en el derecho internacional y los sistemas internacionales de protección de los derechos humanos. Su impacto en el derecho argentino”, *Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización en América Latina*, año 2, núm. 4, julio de 2013, Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO, *Educación para los derechos humanos*, Francia, UNESCO, 2003.

## LA EFICACIA JURÍDICA Y EL AGOTAMIENTO DEL IUS-SOCIALISMO CIENTÍFICO

Juan Emigdio GARCÍA CUZA\*

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Valor del método empírico para determinar la eficacia jurídica del Derecho Económico.* III. *Análisis histórico epistemológico del socialismo como doctrina socio-económica y política.* IV. *Cuba de cara a las reformas económicas.* V. *Bibliografía.*

### I. INTRODUCCIÓN

Los asuntos sobre la eficacia jurídica de los modos de producción capitalista y socialistas, aún bajo dictaduras burguesas o dictaduras del proletariado son temas medulares para explicar y evaluar el problema científico referente a la validez de las normas jurídicas encargadas de garantizar la gobernabilidad y el desarrollo económico sostenible que deben identificar a los Estados contemporáneos.

Los contenidos que trata el presente ensayo científico se basan en el paradigma epistemológico empirista del positivismo jurídico y se fundamenta a partir de investigaciones históricas-jurídicas, yuxtapuestas a la observación de los actos administrativos que marcaron las vicisitudes y el agotamiento del Derecho Económico en las naciones que han experimentado el modo de producción que informa la teoría del marxismo leninismo.

En esa dirección utilicé también el método del derecho comparado para examinar los rasgos caracterológicos que identificaron al modelo de economía socialista con planificación altamente centralizada. En este ordenamiento metodológico partiendo de la Teoría pura del Derecho, dado su valor instrumental observé la validez de la norma jurídica del constitucionalismo económico del socialismo científico en los países de Europa y Asia que experimentaron esta teoría, así como su posterior ineficacia jurídica dado el

---

\* Trabajador docente por cuenta propia. República de Cuba.

agotamiento del Derecho impuesto por las circunstancias históricas que en su momento de ostentación lo estimularon en la creencia por estos Estados de ofrecer modelos sociales capaces de garantizar la requerida sustentabilidad económica y desarrollo social.

En consecuencia por la amplitud y complejidad de esta temática solamente en esta oportunidad trato los siguientes objetivos:

- Identificar las instituciones que informaron la validez y la actual ineficacia jurídica del Derecho Constitucional Económico en el sistema socialista basado en la teoría marxistas-leninista que informa al denominado socialismo científico.
- Caracterizar el agotamiento del Derecho en el modo de producción del referido socialismo científico.

En el caso de Cuba, que ha motivado en algunos países de América Latina la constitución de modelos de economía socialista basado en la teoría del marxismo leninismo, resulta muy importante conocer las fortalezas y debilidades de este sistema en cuanto al Derecho Económico basado en limitaciones a la propiedad privada mediante métodos de administración y planificación altamente centralizada con menoscabo de las leyes del mercado y la competencia económica, orientado y controlado por un sistema político unipartidista, que en teoría considera solamente en el poder a la clase obrera.

## II. VALOR DEL MÉTODO EMPÍRICO PARA DETERMINAR LA EFICACIA JURÍDICA DEL DERECHO ECONÓMICO

El horizonte sobre la validez y la eficacia del Derecho en los modelos de economía socialistas se han debatidos en el amplio campo de las ciencias sociales y económicas, ello ha obligado a los investigadores y académicos a sustentar sus criterios en datos y estadísticas y no siempre las teorías dejan de ser científicas cuando le impregnamos opiniones sobre hechos históricos o debates referidos a los actos jurídicos que están en los límites de las ciencias, para adéntranos en lo empírico<sup>1</sup> basado en el principio de la razón suficiente, que como axioma de las ciencias sociales y jurídicas, nos indica que todo lo históricamente ocurrido, tuvo o no su razón suficiente para haber sido como fue, y lo que actualmente es puede ser de una manera u otra. Es decir siempre

---

<sup>1</sup> Kuhn, Thomas S., “Las estructuras de la revoluciones científicas”, *Breviarios del Fondo de Cultural Económica*, México, Fondo de Cultura Económica-UNAM, 2006.

habrá una explicación suficiente para que el paradigma del ius-positivismo, justifique y pueda determinar la validez de la norma jurídica constitucional económica en un contexto histórico determinado y en su perspectiva considerar el agotamiento de esa norma y por tanto su ineficacia jurídica cuando resulte necesario efectuar el salto cualitativo para la implementación de la nueva Ley a partir de las herramientas que nos ofrecen los métodos científicos para la formación eficaz de la requerida norma jurídica.

En este orden de ideas, en un texto anterior ofrecí un concepto sobre el Derecho Económico aplicable a cualquier modelo en las condiciones actuales del mundo globalizado:

...el conjunto de principios y normas de diversas jerarquías sustancialmente de Derecho Público, que inscritas en un ordenamiento constitucional orientan la implementación de las diferentes ramas del Derecho, entiéndase: Derecho Civil, Derecho Administrativo, Derecho Financiero y Fiscal, Derecho Laboral, Derecho Mercantil, Derecho Penal, dispuestas en sus dos grandes esferas del Derecho Privado y Derecho Público, que ordenan la condicionalidad de las relaciones sociales y políticas, no sólo con el carácter determinante de sus contenidos y métodos, según el nivel alcanzado del desarrollo económico de cada país en particular, sino también que esas relaciones sociales, políticas y económicas determinadas, han sido concebidas precisamente como jurídicas.<sup>2</sup>

En correspondencia con la teoría pura del Derecho,<sup>3</sup> que nos informa el Ius-positivismo o Derecho Positivo, las normas jurídicas tienen dos características importantes: la validez y la eficacia, mediante la validez designamos la existencia específica de una norma, mientras que con la eficacia nos referimos a que la norma sea verdaderamente aplicada y obedecida en los hechos y el procedimiento jurídico. En ese orden de ideas la validez del Derecho Económico está determinada por el conjunto de principios y normas jurídicas que determinan el modo y el método de intervención de los Estados modernos en la actividad económica. No obstante estas normas jurídicas mantendrán su eficacia en tanto y en cuanto el Derecho Constitucional mediante su método imperativo las mantenga frescas ante y al alcance de los agentes del Derecho, organismos y organizaciones públicas y privadas mediante un catálogo de Derechos y obligaciones empleando diversos mé-

---

<sup>2</sup> García Cuza, J. E., “Derecho Económico. Aproximaciones al modelo cubano”, *Fundamentos. Agentes del Derecho Económico. Planificación y mercado*, Madrid, Editorial Academia Española, 2012, pp. 230-232.

<sup>3</sup> Kelsen, Hans, *Teoría pura del Derecho*, México, UNAM, 1986.

todos y procedimientos jurídicos atemperados al momentos histórico y a su contexto social, económico y político.<sup>4</sup>

El paradigma epistemológico del empirismo en el ius-positivismo requiere de varios métodos científicos para la obtención, procesamiento e interpretación de los datos tales como: la observación, las valoraciones cuantitativas y cualitativas, el método del Derecho comparado y el método exegético entre otros que se integran con carácter sistémico para demostrar científicamente la validez y/o eficacia jurídica del Derecho en determinadas fases históricas y sectores sociales. Este paradigma nos permite aseverar que todo lo ocurrido contrario a la calidad del Derecho positivo puede y debe ser perfeccionado.

La validez jurídica de los modelos de economía en cualquiera de los modos de producción y sistemas socio-políticos, pasan inevitablemente por las ciencias de la economía, las ciencias políticas y las ciencias sociales de cara a las ciencias jurídicas, contenidos que se complementan en la moderna disciplina del Derecho Constitucional Económico que resulta el objeto fundamental de estudio para determinar la validez y eficacia del modelo social y económico de la nación que se precise estudiar.

Indubitablemente algunas de las más populares teorías científicas sobre la construcción del socialismo, son aún tan solo eso teorías. El modelo de economía socialista “real” y su laboratorio natural, “las naciones”, a penas con 95 años de existencia en el hemisferio, ha experimentado en distintas regiones, diferentes formas y métodos de aplicación del Derecho con aciertos sociales en la educación y la salud u algunos que otros sectores de la economía, pero con evidente incapacidad para satisfacer aún las necesidades sociales siempre creciente de la humanidad, que por cierto tampoco ha podido resolver el sistema de producción capitalista con sus dos siglos y medio de existencia.

### III. ANÁLISIS HISTÓRICO EPISTEMOLÓGICO DEL SOCIALISMO COMO DOCTRINA SOCIO-ECONÓMICA Y POLÍTICA

El modo de producción capitalista como sistema social y económico ha demostrado incapacidad, tanto en la forma como en sus métodos para garantizar la debida equidad y distribución de la producción y la prestación de los servicios. El capitalismo desde los estudios realizados por el escocés Adam Smith, a partir del 1751, profesor de lógica y filosofía moral, más tarde De-

---

<sup>4</sup> Cáceres Nieto, E., “¿Qué es el Derecho? Iniciación a una concepción lingüística”, pp. 19-35, <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/1/51/>.

cano de la Universidad de Glasgow, abogó por la desigualdad económica y el mercado liberal. Esta doctrina ya venía presentando incoherencias entre la forma de producción y la distribución de las riquezas. Posteriormente su ensayo sobre “Las Riquezas de las Naciones” en 1776, fue muy combatido tempranamente por los clásicos del socialismo que alertaron la irracionalidad de este sistema social entre ellos el francés Henri de Saint Simón 1760-1825, con sus estudios sobre la sociología y el socialismo; también el británico Robert Owen, 1771-1858 empresario y acucioso práctico del socialismo, quien durante la Revolución Industrial, buscó la forma de promover una sociedad mejor desde su posición como empresario; así como Charles Fourier y otros de la corriente conocida como socialismo utópico.

En tiempos posteriores, economistas, filósofos, politólogos, juristas y sociólogos de concepciones materialistas entre los que se destacan Carlos Marx con su obra científica *El Capital* y Friedrich Engels en sus investigaciones sociales acerca de los orígenes y la evolución histórica de la familia y la propiedad privada, entre muchas otras obras defendieron el sistema socialista que le acuñaron socialismo científico como fase superior del comunismo, con las siguientes características:

- 1) El control nacional de la economía mediante un sistema de planificación centralizada soslayando las leyes naturales del mercado;
- 2) La abolición de la propiedad la privada sobre los medios de producción;
- 3) La eliminación violenta de las clases sociales y sus contradicciones antagónicas para lograr la existencia de un solo partido político y la imposición de la dictadura del proletariado.

Este modelo de socialismo científico o socialismo real que tuvo sus orígenes tras la muerte de V. I. Lenin en la Unión Soviética no resultó ni tan científico y mucho menos real. En Rusia el socialismo se instaura justamente a partir de la victoria de la Revolución de Octubre de 1917, bajo el liderazgo de V. I. Lenin, quien aplicó el marxismo de la década del cuarenta del siglo XIX a la situación peculiar de atraso económico del país zarista, que había permanecido ajeno a lo largo de todo el siglo XIX y principios del XX a los procesos de industrialización y cambios de estructuras estatales burguesas que se desarrollaban en Europa occidental.

El socialismo en la Rusia del zarismo se presentó como la solución económica y social a un país sumamente atrasado en condiciones similares al sistema feudal. En ese escenario el Leninismo resultó el elemento revolucionario para el cambio que requería el devastado pueblo ruso. Pero vale

la pena recordar también una observación que Lenin manifestó con insistencia “No copien nuestras tácticas, sino analicen independientemente las causas de sus rasgos peculiares, las condiciones que la originaron, y sus resultados, aplicando no la letra, sino el espíritu, la esencia y las lecciones de la experiencia”.

En ese contexto y sin considerar la referida orientación de Lenin, cuando surge el Nazi-Fascismo en Europa, los partidos comunistas, de los diferentes países diseñaron una política para hacerle frente a esa realidad, denominada política de los frentes populares, que consistió en la organización de todas aquellas fuerzas sociales y políticas que estuvieran en contra del Nazi-Fascismo. Cuando finaliza la contienda bélica con el triunfo de la Segunda Guerra Mundial en 1945, se reconoce como gestores en parte de la victoria al diligente y efectivo trabajo de los frentes populares. A esto se suma el interés de José Stalin para que aquellas naciones que el ejército soviético había ayudado a liberar pasaran a formar parte del sistema del campo socialista y estas naciones adoptaron la teoría impuesta por Stalin que él acuñó y denominó marxismo-leninismo.

La caída del socialismo real basado en la doctrina marxista-leninista en Europa Oriental y Central en 1989 y la desintegración dos años más tarde de la Unión Soviética resultó el acontecimiento más impactante del final del siglo XX. Las causas que considero diversas no son objetivos de la presente obra, pero solo me detengo para expresar que el proceso de adaptación y perfeccionamiento desde un inicio fue lento y largo, los partidos comunistas de los diferentes países que conformaron el bloque socialista de Europa por mucho que lucharon constantemente para ganar la influencia de su política sobre todo entre obreros y campesinos, no resultó positivo precisamente por los vicios del modo de producción y distribución implementado por los mecanismos jurídicos económicos de Starlin, desdeñando las leyes naturales del mercado y la propiedad privada, bajo la denominación del “marxismo-leninismo”, modelo que estos países tardaron en perfeccionar.

Razonadamente considero que en Europa la socialdemocracia como doctrina socialista con raíces muy cercanas al marxismo clásico, resulta ser la versión del socialismo que históricamente ha mantenido más estabilidad y coherencia. Por ejemplo, el Partido Obrero Socialdemócrata Alemán (1869) fue el primer partido de esta tendencia. No obstante, también figuraron partidos políticos socialdemócratas surgidos a finales del siglo XIX en países del Este y Norte de Europa. Tales como Dinamarca (1878), Bélgica (1885), Noruega (1887), Austria (1889), Suecia (1889), Hungría (1890), Polonia (1892), Bulgaria (1893), Rumania (1893), Holanda (1894) y Rusia (1898). Desde sus orígenes, el movimiento socialdemócrata se ha caracterizado fundamental-

mente por su capacidad de transformación y voluntad de adecuarse a las exigencias de la realidad histórica que han vivido las naciones involucradas en esta doctrina.

La doctrina socialista conocida como socialdemocracia desde su implementación en Europa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, dentro de todas las corrientes socialistas en la práctica ha resultado ser la más coherente y estable, pues si bien tiene su raíz en el marxismo clásico, se ha comportado con propuestas teóricas y prácticas moderadas. Es decir, que para los socialdemócratas la transición de la sociedad capitalista al socialismo se pretende a través de medios pacíficos mediante reformas graduales dentro del mismo modo de producción aplicando mecanismos jurídicos de impactos sociales a favor de los sectores más necesitados, sin instrumentaciones violentas como las revoluciones militares con miras a destruir el capitalismo como modo de producción.

También es importante considerar las relaciones de producción de mercado que establecen los Estados Socialistas Nórdicos por la vía de un férreo control económico, rasgo caracterológico de la socialdemocracia en Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia, como ejemplos exitosos de economías socialistas, cuyos modelos no se trata de que sean replicados en América Latina, pero no dejan de ser paradigmas del socialismo no marxista-leninista, que si bien tiene sus orígenes del “marxismo clásico” también está muy vinculado al que Carlos Marx y Federico Engels consideraron “socialismo utópico”. Estas economías cuentan con elevados niveles de gasto público y altas cargas tributarias que específicamente se distinguen por su generoso Estado de Bienestar, la realidad es que en otras áreas de la política económica se encuentran entre las naciones más libres del planeta.

En cuanto al socialismo asiático, China a partir del Plan de desarrollo para el periodo 2011-2015, inició un conjunto de reformas orientadas a expandir la apertura de la nación e impulsar una economía abierta fundamentada en el perfeccionamiento de la economía de mercado. Aun en el 2017 el sistema sigue presentando un acentuado autoritarismo y serias limitaciones a la libertad de expresión y frecuentes violaciones a los derechos humanos. No obstante es importante destacar que el Estado del gigante asiático desde finales de la década del pasado siglo XX había iniciado un periodo de rectificación en su política-económica y de abandonó en parte de las concepciones del marxismo-leninismo. Desde entonces inició a dictar normas encaminadas a reforzar la competitividad en el sector industrial apuntalada en una educación de excelencia a todos los niveles del sistema educativo, en el desarrollo científico, tecnológico y en la innovación.



A diferencia de Cuba, la planificación en China prevé que el sector privado alcance un mayor desarrollo hasta que logre, inclusive, llegar a representar la mayor parte de la economía del país. Ello se fundamenta en el apoyo que el Plan ofrece a la inversión privada, al tiempo que las compromete en lo económico y en lo social con el Derecho Fiscal, el Derecho Tributario y sus normas aduanales.<sup>5</sup>

La gran interrogante sobre la eficacia jurídica económica del sistema socialista para esta gran nación es, ¿sí podría mantener su crecimiento y competitividad internacional si decidiera adoptar un régimen para el Derecho Laboral donde se proyecte lograr niveles remunerativos más altos y los beneficios legales de los que gozan los países más avanzados?, también ¿cómo mejorar la calidad de la inversión extranjera sin afectar el desarrollo sostenible con el medio ambiente y la promoción de una cultura socialista para la conservación ecológica?

Otro ejemplo de socialismo asiático es el de Viet Nam. Su líder histórico Ho Chi Minh (1890-1969) de ideas marxista fundó el PCV en febrero de 1930, con sólida posición nacionalista y contrario al enfrentamiento de las clases sociales, funciones que consideraban debía resolver el Estado a los efectos de revertir su antagonismo en función del desarrollo social y económico de la nación, posición política objeto de severas críticas por parte de los comunistas dogmáticos, pues según el criterio del líder Ho Chi Minh, los intereses nacionales medulares resultaban más importantes que los de ninguna clase social en particular.<sup>6</sup>

El programa aprobado por el PCV en 1991 y los posteriores Congresos del VII al X, continuaron desarrollando las cuestiones teóricas de la construcción socialista en Viet Nam. Cada congreso aportó nuevas especulaciones y maneras de entender el socialismo acerca de la propiedad estatal, la igualdad, la democracia y los derechos humanos para adecuarlos a la vida cotidiana actual. Los vietnamitas hablan hoy de una economía socialista de mercado y formulan nuevas interpretaciones sobre la explotación del hombre por el hombre, al extremo que los miembros del PCV pueden desarrollar negocios privados y la enseñanza del marxismo-leninismo en instituciones educacionales se ha reducido, tal como ocurre en China.

---

<sup>5</sup> Juárez Aguilar, B., “Estado de derecho liberal o socialista. Perspectivas desde la teoría socialista y del Partido Comunista de China”, Simposio Internacional Sobre Política China, Universidad Nacional Autónoma de México, marzo del 2015.

<sup>6</sup> Yosihar Tsuboi, “¿Republicano o comunista? Otro punto de vista sobre Ho Chi Minh”, discurso principal en la III Conferencia “Vietnam: Integración y desarrollo en el contexto de la cooperación”, Hanoi, 2008.

En la América Latina a partir de la década de los 90 del pasado siglo XX y comienzos del presente siglo varios países se han pronunciado por adoptar modelos socialistas a partir de los principios constitucionales que informa el Estado Social de Derecho, tales como: Nicaragua; República Bolivariana de Venezuela; Ecuador y Bolivia.

En el caso del socialismo del siglo XXI, que se diseña para América Latina, tiene sus orígenes en Europa, pero realmente cobró realce mundial en 1996, a través del alemán Heinz Dieterich Steffan, profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco en Ciudad de México. Esta doctrina y sus conceptualizaciones adquirieron difusión mundial a partir del discurso del extinto presidente de Venezuela, Hugo Chávez, el 30 de enero de 2005, en el V Foro Social Mundial, quien señaló que para llegar al socialismo se requiere de una etapa de transición que denominó “democracia revolucionaria”.

Según esta doctrina el sistema socialista se basa en los principios de la solidaridad, la fraternidad, el amor, la libertad y en la igualdad para transformar el modo de producción capitalista y avanzar hacia un nuevo socialismo. Nada que ver con la violencia, ni con la desaparición de las clases sociales que impone el marxismo-leninismo, además defiende la tripartición de poderes y el multipartidismo, solo le introduce algunas variantes a las leyes naturales del mercado que denomina “economía democrática de equivalentes? con fórmulas matemáticas de ardua comprobación social y económica.”<sup>7</sup>

Considero a esta teoría como una doctrina más sobre la concepción del socialismo como alternativa epistemológica al modo de producción capitalista, pero en modo alguno resultará un método para sustituir al modo de producción capitalista y sus versátiles formas de gobernabilidad por la vía del constitucionalismo democrático caracterizado por un formato jurídico encaminado a organizar la política a los requerimientos de la sociedad moderna mediante un conjunto de instituciones tradicionales del pensamiento constitucional que informan los derechos fundamentales y la división de poderes.

El Constitucionalismo Democrático incluye mecanismos de garantía y protección del contenido constitucional, denominado control de constitucionalidad sobre las leyes y los jueces. Por tanto debe integrarse con todas aquellas instituciones que tienen por finalidad permitir que las personas de una colectividad política participen de forma directa o por la vía de sus representantes en la adopción de las decisiones colectivas de su comunidad,

---

<sup>7</sup> *GegenStandpunkt.com*, El Socialismo del Siglo XXI de Heinz Dieterich. Un refrito sociológico e histórico-sociólogo de la de la utopía de un mundo más justo.

respetando las instituciones propia de la democracia tales como: voto igual y libre; regla de mayoría y derechos de minoría, así como las normas que permiten ejercer los derechos ciudadanos. La democracia constitucional, cuenta entonces por un extremo con las instituciones tradicionales del constitucionalismo liberal, y por el otro se complementa con las instituciones del moderno concepto político de democracia.<sup>8</sup>

Consecuentemente desde la sociología jurídica se puede inferir que las diferentes doctrinas gubernamentales que tienen como fin común la protección legal a las clases sociales más pobres y desposeídas, conforman el bloque de las teorías epistemológicas socialistas, que tienen a su cargo la misión política de informar y exigir a las estructuras gubernamentales la implementaciones de mecanismos jurídicos capaces de conformar sistemas sociales y económico cada vez más justos y humanamente más equitativos, con independencia del modo de producción existente. En ese orden de ideas la eficacia jurídica del Estado dependerá de la calidad del sistema socio-económico y su engranaje con el sistema político, marco jurídico que en las actuales coyunturas económicas y financieras del mundo globalizado en torno al modo de producción capitalista la arquitectura institucional que ofrece el constitucionalismo democrático mediante el formato del Estado Social de Derecho, es la salida más adecuada para las naciones que pretenden utilizar el modo de producción mixto o dual como sistema de producción y distribución de las riquezas de la nación.

En este contexto jurídico históricamente ha quedado demostrado que más allá del Estado Socialista, basado en la hegemonía política sobre el Derecho, la arquitectura estatal basada en el Estado Social de Derecho ha resultado ser el blindaje gobernabilidad más eficaz que han conocido las naciones en busca de la paz. No obstante la calidad de la gobernabilidad en una u otra formación estatal, es una “variable científica” que positivamente dependerá en gran medida de la dedicación e inteligencia que le impregnen la oficialidad a los poderes del Estado.

La “constante”, queda clara, es el respeto al Constitucionalismo Democrático, no hay nada nuevo que inventar científicamente en materia de estructurar los poderes del Estado para enfrentar el carácter egoístas de los hombres, que por su naturaleza, sea cual fuera el sistema económico las contradicciones antagónicas solo se resolverán a través del control estatal con su debida voluntad política para enfrentar las dificultades económicas

---

<sup>8</sup> Salazar Ugarte, P., “La Democracia Constitucional”. Una Radiografía Teórica, México, Editorial S. L., Fondo de Cultura Económica de España en coalición con el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2009.

y contradicciones sociales. Habida cuenta son los pueblos adecuadamente gobernados los que hacen eficaces los sistemas económicos.

Racionalmente el Constitucionalismo Democrático, no es una magia jurídica, solo nos ofrece una metodología basada en estrategias políticas para hacer eficiente a los sistemas económicos que respetando a las leyes del mercado y la integración de un sistema coherente de propiedad pongan en manos de la sociedad el control de los recursos materiales para la producción organizada y distribución equitativa de las riquezas.

En consecuencia desde un paradigma racionalista y empírico, la doctrina socialista en el transcurso de su aplicación histórica en Europa, Asia y América Latina, ha declinado de un concepto como modo de producción a un término “genérico” de impacto político y social, que puede permanecer vinculado con el establecimiento de una estructura estatal para defender los intereses de la mayoría y enfrentar las desigualdades económicas, condicionadas por las circunstancias políticas y sociales capaz de resolver las diferencias antagónicas que generan las clases sociales.

El socialismo conceptualizado originariamente por el marxismo-leninismo como una etapa anterior a la sociedad comunista, similar a la comunidad que ofrece el cristianismo en el paraíso terrenal no ha demostrado históricamente poseer un sostén científico según los resultados arrojados en los experimentos a que ha sido sometido el socialismo en los laboratorio naturales de las naciones donde se han implementado sus diferentes tipos de aplicación y formas de desarrollo.

Desde el paradigma iuspositivista o “derecho vigente” la forma de aplicación del socialismo real ha resultado carente de un orden económico propio, inclusive los Estados que han obtenido el poder por la vía de una revolución social con métodos violento, como en el caso de Rusia, Viet-Nam, China y Cuba, entre otros, han utilizado distintos mecanismos políticos algunos a favor otros en contra del iusnaturalismo o “derecho natural” para luego legitimarlos por la vía del positivismo jurídico a partir de dictaduras o regímenes autoritarios, que si bien se han conceptualizado con basamentos y principios democráticos, finalmente estos principios no han respondido a la eficacia que los fines políticos se propusieron.

Ratifico que la debilidad principal del Estado Socialista radica en sustentar la supremacía de la política sobre el Derecho a favor de la clase obrera simbólicamente en el poder, pues ha quedado demostrado que esta clase social cuando asume el poder político y económico, también se corrompe y se empeña en mantener su hegemonía tal y como sucede con las restantes clases sociales.

En estos tiempos de paz y globalización en torno al mercado, los métodos de gobernabilidad son a través de técnicas pacíficas y mecanismos jurídicos sobre evoluciones sociales, es decir mediante reformas institucionales con el propósito de construir un Estado Social de Derecho que paulatinamente vaya disminuyendo las contradicciones antagónicas de las clases sociales.

Por otro lado el tema de la extinción del Estado, que preconiza la teoría del socialismo científico ha resultado ser un asunto más complejo que visualizó con error la teoría marxista-leninista por una vía que la propia doctrina en la práctica ha negado. En el caso de Cuba, se conceptualizaron e implementaron estructuras gubernamentales y administrativas a partir de la promulgación de la Constitución de 1976, cada vez más amplias convirtiendo al Estado en un aparato complejo de difícil ocaso, interpuesto e involucrado en todo los asuntos de la nación, al extremo de monopolizar esferas de la economía y centralizar funciones para lo cual no debía estar diseñado según las perspectiva de extinción del propio ideario comunista.<sup>9</sup>

En consecuencia lo radical y racional del pensamiento socialista en la modernidad no se refiere tan solo a los métodos para lograr el bienestar social; la libertad; la igualdad de Derechos, por tan solo citar algunos de los Derechos civiles y humanos que le corresponden al ciudadano, sino también se refieren a los principios que la nación-sociedad pretenda perseguir. En tanto es natural que existan en la actualidad diferencias entre los grupos socialistas, asiáticos, europeos nórdicos, latinos americanos, donde todos están de acuerdo y unidos por una historia en común que tienen sus raíces en el siglo XIX, en las luchas de los trabajadores siguiendo los principios de solidaridad y vocación para una sociedad igualitaria, con una economía que pueda, desde su punto de vista, servir a la totalidad de la población en vez de a unos pocos.

Resumiendo, visto el contexto de los diversos escenarios conceptuales sobre el socialismo, de cara a la necesaria estabilidad social y el desarrollo económico sostenible que abogan los partidos políticos de izquierda, el modelo económico que propone la socialdemocracia representa la solución para la continuidad del socialismo pues desde esta posición ideológica será factible la construcción de un Estado Social de Derecho capaz de redistribuir equitativamente los resultados de la producción mediante la aplicación de un sistema fiscal progresivo a los efectos de reducir la pobreza de

---

<sup>9</sup> García Cuza, J. E., “La civilización de la contratación económica en Cuba. El negocio jurídico en el sistema empresarial”, Serie Estudios Jurídicos, núm. 293mx. 1a. ed., 29 de junio de 2016, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Ciudad de México, 2016, *www.juridicas.unam*, <http://bibliojuridicas.unam.mx>.

la mayoría y la riqueza de la minoría, además de estandarizar a las clases sociales mediante la aplicación del Constitucionalismo Democrático, pues definitivamente la visión del socialismo es construir una sociedad basada en la igualdad, la equidad económica, la iniciativa personal, la cooperación moral de los ciudadanos, promoviendo estructuras políticas y económicas de distribución racional.

#### IV. CUBA DE CARA A LAS REFORMAS ECONÓMICAS

El documento aprobado por el Parlamento en mayo del 2017 titulado “Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista”, en su apartado 59.b, sostiene como principio las ideas y los contenidos del socialismo a partir de la doctrina marxista-leninista. Esta alusión no es coherente con la realidad, pues a partir del mismo instante que el modelo económico proyecta la existencia de la propiedad privada con la amplitud que proyecta el documento vinculado a las relaciones de mercado de *jure et facto* el Estado cubano está abandonando la práctica del modo de producción que informa el marxismo-leninismo o socialismo científico.

La propiedad privada y las relaciones del mercado por su naturaleza jurídica están vinculadas objetivamente a la existencia de las clases sociales. No se puede negar que el proceso revolucionario en Cuba en contra de su voluntad, ha creado clases sociales únicas en su género y no ha extinguido en su totalidad a la pobreza en consecuencia resultará muy difícil para el Estado implementar jurídicamente los principios que informa el modelo que se proyecta, sino adopta las estructuras del constitucionalismo democrático y los funcionamiento muy propios del Estado Social de Derechos.

El problema de la existencia de clases sociales en Cuba perceptivamente acarrea otro problema relacionado en su perspectiva con la creación de otros partidos políticos, como mecanismo jurídico para que las diferentes clases sociales sean representadas y oída por las organizaciones del Estado, habida cuenta que el Partido Comunista de Cuba, no está diseñado ni habituado a representar la pluralidad de interés clasistas presente en la sociedad cubana.

Ciertamente la legislación económica que requiere la nación cubana, van más allá de arreglos cosmético constitucionales. Pues el mercado y sus relaciones naturales para que funcione con el sistema de planificación requieren además de un régimen de competencia económica que el modelo no reconoce. Esta omisión conducirá serias dificultades, pues el Estado cubano por su naturaleza social imbuido en proteger a los ciudadanos de

escasos ingresos se asolará en la institución del subsidio económico, que mal empleado puede ocasionar conductas de competencia desleal,<sup>10</sup> desestabilizadoras del mercado, tales como la figura del dumping y la posición privilegiada o único oferente, presente en cualquiera de los sistemas monopolísticos sean privado o estatal. Estas figuras pueden ocasionar disgusto a los agentes privados y ocasionar serios problemas políticos y sociales. En este contexto la conceptualización del modelo cubano, refleja profundas reflexiones económicas, que ponen en tela de juicio a la Constitución Socialista de 1976, tanto en su contenido social y económico como en su componente político.

Realmente el Estado cubano nunca tuvo en su proyección constitucional transitar a una economía de mercado y mucho menos crear un sector privado de la envergadura que se requiere.<sup>11</sup> Los rasgos caracterológicos del Derecho Económico que proyecta el Parlamento Cubano, son propios del modo de producción mixto o dual, que el gobierno cubano siempre ha rechazado y constituye un bumerán jurídico para la existencia y los métodos parlamentarios del gobierno para el actual sistema económico y político que proclama la Constitución de 1976, aún con las reformas realizadas en 1992.

Consecuentemente no es racional ni actual el concepto de Marx en la época del empirismo especulativo a mediados de siglo XIX, cuando expresó que: “el Derecho es la voluntad de la clase dominante erigida en carácter de Ley”. Contradictoriamente muchas de las reformas realizadas al Derecho Económico en los países capitalistas no han sido la voluntad de la clase burguesa, sino el resultado de las exigencias de la clase obrera y los requerimientos que la época le ha impuesto a la nación. En el caso de Cuba, tampoco los cambios que ahora proyecta el Estado Socialista es la voluntad real del Partido Comunista de Cuba, que siempre ha mantenido y defendido la centralización y concentración de la dirección de la economía en torno a la propiedad exclusiva del Estado sobre los bienes fundamentales de la nación, asunto que se ha venido perfeccionando desde la Constitución de 1976, y luego con la reforma de 1992, pero aún con marcado egoísmo estatal. Razonablemente considero que los cambios que actualmente se proyectan constituyen en alguna medida la respuesta necesaria para resolver las deficiencias estructurales y funcionales del arcaico modo de producción socialista que informa el Derecho Constitucional Económico cubano.

---

<sup>10</sup> García Cuza, J. E., *El contrato económico y la solución de los conflictos empresariales en Cuba*, México, Porrúa, 2016.

<sup>11</sup> García Cuza, J. E., “Fundamentos de Derecho Económico”, Editorial ENPES Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1987, t. I, pp. 90 y ss.



No obstante alerto que los cambios ascendentes que demanda la humanidad en el presente milenio serán de cara a los métodos pacíficos y civilizados que informan las ciencias sociales, políticas y económicas como salvaguardar de las contradicciones y asimetrías que nos imponen estos tiempos. En este contexto de ideas, desde el empirismo filosófico contemporáneo la mejor propuesta para la implementación de un modelo económico y social para Cuba, debe estar basado en los principios ya identificados del constitucionalismo democrático.

La dialéctica materialista de la historia nos indica ahora otra época diferente y por lo tanto nos obliga a buscar métodos de desarrollo distintos con estructuras estatales y administrativas basadas en principios renovados con ideas estratégicas que nos informa la Democracia Constitucional. Este formato jurídico institucional está encaminado a organizar la política basándose en los requerimientos de la sociedad moderna en tiempos de globalización mediante un conjunto de instituciones tradicionales del pensamiento constitucional que ordenan las garantías jurídicas, los derechos fundamentales y la división de poderes.<sup>12</sup>

En aras a la prudencia, la estructura que para estos tiempos requiere el Estado cubano es el necesario e incuestionable retorno a un Estado Social de Derechos, similar al proyectado por la moderna y derogada Constitución de 1940, lo cual no significa en modo alguno de reactivar su actualidad, pero si adoptar su paradigma político y económico. No avizoro otro escenario constitucional para Cuba, si en realidad el Estado aspira a mantener la paz tan anhelada por todos los cubanos.

Desde el interior de la nación, los cubanos que nos mantenemos en la Isla abriendo pasos al emprendimiento del sector privado, como también los que por diferentes motivos han establecido su residencia en otros países, somos parte del pueblo cubano y por tanto nuestra voluntad de transición pacífica a un Estado Social de Derecho debe contar. En consecuencia avizoro una apertura económica hacia un sector privado en el sistema empresarial nacional que es origen y embrión de posteriores cambios en nuestro Derecho Constitucional, basado en el legado martiano “Con todos y para el bien de todos”. Estas reformas deben realizarse por la vía de una asamblea constituyente donde deberá estar presente además de las organizaciones que conforman la sociedad civil, una considerable participación que represente los intereses genuinos del sector privado compuesto por trabajadores por cuenta propia y cooperativistas, habida cuenta que la Central de Traba-

---

<sup>12</sup> Fix-Fierro, Héctor *et al.*, *Culturas jurídicas latinas de Europa y América en tiempos de globalización*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013.



jadores de Cuba, por su naturaleza y composición política no está diseñada para responder por los intereses económicos de este importante sector.

Los cambios que avizora la Constitución Económica en Cuba se deben desarrollar en un ambiente de paz, y en ese mismo entorno político se deben realizar sucesivas reformas a la Carta Magna Cubana en época que la Región ha sido declarada “Zona de Paz” por los gobiernos de América Latina, como miembros de la CEPAL, reunidos en La Habana. Resulta necesario destacar que Cuba, junto a Noruega fueron países mediadores en las negociaciones de paz entre el gobierno de Colombia y la Guerrilla Nacional (FLNC). Entonces le toca ser ejemplo de país democrático en contra de las guerras internas. En este escenario pacífico en la región latinoamericana el Estado cubano deberá resolver las contradicciones internas por la vía de una constitución democrática que resuelva la implementación de un régimen jurídico para el sector privado, capaz de responder y proteger a los intereses para el desarrollo y la estabilidad de este sector de la economía nacional, que por su naturaleza puede ofrecer a la sociedad mayor número de empleos que el sector público.

Solamente el sector de trabajadores por cuenta propia en la actualidad está compuesto alrededor de un millón de empleados, que representa el 35% de los ciudadanos en edad laboral. En este escenario se requiere la promulgación de una Ley sobre Sociedades Mercantiles, norma jurídica que desde inicios de la década de los noventa con la apertura económica a la inversión de capital extranjero en Cuba, he venido defendiendo su implementación de forma reiterada.<sup>13</sup> Y más reciente<sup>14</sup> con propuestas muy renovadas de carácter administrativo, tributario, fiscal y aduanal para motivar la debidas inclusión de este sector privado para que se integre al sistema de dirección planificada de la economía nacional.

Si bien el documento sobre la conceptualización del modelo económico en sus párrafo del 174 al 186 recoge textualmente la voluntad política de crear un sector privado, lo importante ahora es el tiempo que tarden en materializarse estas ideas y la implementación de su logística jurídica.

Auguro más temprano que tarde con la presencia de este sector privado en el Sistema de Dirección de la Economía Nacional, la representación también con voz y voto de este sector en la Asamblea General del Poder Popular

---

<sup>13</sup> García Cuza, J., “El régimen jurídico para la inversión de capital extranjero en Cuba”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 83, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas 1995, p. 642.

<sup>14</sup> García Cuza, J. E., “La transferencia de tecnología y la inversión extranjera”, *Panorama jurídico de México y Cuba desde el derecho comparado*, Editorial Porrúa, Ciudad de México 2016, p. 82 y 83.

(Parlamento Cubano). Consecuentemente los pasos de avances pendientes en la actualización del modelo económico, no solo demandan cambios en el sistema económico, sino también en la organización y funcionamiento de los órganos estatales, en tanto se requieren realizar algunos cambios en la Ley Electoral sobre todo en los mecanismos jurídicos para reconstruir y democratizar a la Asamblea Nacional de Poder Popular, pues evidentemente que los métodos que establecen los artículos 67 y 68 para elaborar y presentar los proyectos de candidaturas de Delegados a las Asambleas Provinciales y de Diputados a la Asamblea Nacional del Poder Popular, así como para cubrir cargos en las Asambleas Municipales del Poder Popular y los órganos superiores de la administración del Estado, no se atemperan a los intereses sociales y económicos que hoy exige la sociedad cubana.

Concretamente la Ley núm. 72 Electoral, no garantiza la debida representación que merece y debe poseer el sector privado que de hecho y de Derecho se integra con alta responsabilidad al sistema empresarial cubano donde ya está aportando a la sociedad cifras tributarias de considerables cantidad respecto al sector público, así como beneficios a la tasa de empleo nacional y al producto interno bruto.

El Estado cubano durante todo el transcurso del desarrollo del sistema socialista bajo la dirección del PCC ha logrado unidad popular, utilizando de una forma u otros mecanismos políticos y jurídicos que le han proporcionado mantener el poder político y económico de la nación en situaciones de precarias condiciones económicas. Ahora por situaciones obvias está surgiendo un sector privado con cierta holgura y solvencia que al igual que otros grupos de ciudadanos del sector público, se aleja un tanto del concepto de personas humildes en tiempos de reconciliación de las divergencias económicas internas entre diferentes clases sociales. Consecuentemente la frase auténtica del Líder Histórico de la Revolución Fidel Castro, cuando otrora se refirió al carácter preferencial que tenía la Revolución con los humildes de marcada significación en su momento histórico, en la actualidad es preciso y fáctico reconsiderar su vigencia en las condiciones sociales y económicas que experimenta la nación cubana. Me refiero al citado acápite 59 b) de la conceptualización del modelo económico cubano, tan llevado y traído al extremo de ocasionar alarmas en la prosperidad económica de algunos emprendedores privado. Tal parece que la prosperidad que proclama la conceptualización del modelo económico cubano fuera solo para el sector público de la economía nacional. Si fuera así estaríamos negando el legado martiano que informó para el constitucionalismo cubano nuestro apóstol y que es refrendado por el pueblo cubano “CON TODOS Y PARA EL BIEN DE TODOS”.

## V. BIBLIOGRAFÍA

- CÁCERES NIETO, E., “¿Qué es el Derecho? Iniciación a una concepción lingüística”, <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/1/51/>.
- FIX-FIERRO, Héctor *et al.*, *Culturas jurídicas latinas de Europa y América en tiempos de globalización*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013.
- GARCÍA CUZA, J. E., “Fundamentos de Derecho Económico”, Editorial ENPES Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1987, ts. I y II.
- GARCÍA CUZA, J., “El régimen jurídico para la inversión de capital extranjero en Cuba”, en *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 83, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1995.
- GARCÍA CUZA, J. E., “Derecho Económico. Aproximaciones al modelo cubano”, *Fundamentos. Agentes del Derecho Económico. Planificación y mercado*, Madrid, Editorial Academia Española, 2012.
- GARCÍA CUZA, J. E., “La civilización de la contratación económica en Cuba. El negocio jurídico en el sistema empresarial”, Serie Estudios Jurídicos, núm. 293mx. 1a ed., 29 de junio de 2016, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Ciudad de México, 2016, [www.juridicas.unam](http://www.juridicas.unam), <http://bibliojuridicas.unam.mx>.
- GARCÍA Cuza, J. E., *El contrato económico y la solución de los conflictos empresariales en Cuba*, México, Porrúa, 2016.
- GARCÍA CUZA, J. E., “La transferencia de tecnología y la inversión extranjera”, Panorama jurídico de México y Cuba desde el derecho comparado, Editorial Porrúa, Ciudad de México 2016.
- GEGENSTANDPUNKT.COM, El Socialismo del Siglo XXI de Heinz Dieterich. Un refrito sociológico e histórico-sociólogo de la de la utopía de un mundo más justo.
- KELSEN, Hans, *Teoría pura del Derecho*, México, UNAM, 1986.
- SALAZAR UGARTE, P., “La Democracia Constitucional”. Una Radiografía Teórica, México, Editorial S. L., Fondo de Cultura Económica de España en coalición con el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2009.
- JUÁREZ AGUILAR, B., “Estado de derecho liberal o socialista. Perspectivas desde la teoría socialista y del Partido Comunista de China”, Simposio Internacional Sobre Política China, Universidad Nacional Autónoma de México, marzo de 2015.

YOSIHAR TSUBOI, “¿Republicano o comunista? Otro punto de vista sobre Ho Chi Minh”, discurso principal en la III Conferencia “Vietnam: Integración y desarrollo en el contexto de la cooperación”, Hanoi, 2008.

KUHN, Thomas S., “Las estructuras de la revoluciones científicas”, *Breviarios del Fondo de Cultural Económica*, México, Fondo de Cultura Económica-UNAM, 2006.

## EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA FORMACIÓN JURÍDICA UNIVERSITARIA

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN JURÍDICA DE CALIDAD

David GONZÁLEZ PÉREZ\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *La educación superior y el derecho a la educación*. III. *La calidad en la educación superior*. IV. *La educación jurídica*. V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

En años recientes la calidad de la educación ha sido objeto de intensos debates y discusiones en México; sin embargo, estos sólo se han hecho presentes en la educación básica. Así, el gobierno federal ha impulsado diversas reformas con el objetivo de asegurar la calidad de la educación atribuyendo un gran número de facultes para este propósito al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Desafortunadamente por lo que respecta a los esfuerzos para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, estos parecen nulos y sólo algunas instituciones han implementado estrategias positivas en este rubro. La problemática anterior evidentemente ha trascendido a la educación jurídica, donde los espacios en los que participaban como factor de decisión los juristas se han reducido a pesar del aumento significativo de los egresados.

Esta alarmante situación permite observar que algo está fallando en el proceso de enseñanza que se brinda a los estudiantes de derecho. Tal parece que las instituciones académicas han olvidado el verdadero sentido de su misión y poco hacen por investigar cuáles son las mejores herramientas para brindar educación de calidad. Situación que provoca no sólo la prestación de un servicio deficiente, sino la vulneración al derecho a la educación, tal y como se podrá desprender de la lectura de los siguientes apartados.

---

\* Alumno de Doctorado de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de Asignatura de la Facultad de Derecho de la UNAM.

## II. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

### 1. *La universidad y la educación superior*

Cuando se escribe sobre la esencia de la educación superior, la universidad y aquello que la define, es ineludible hacer referencia a John Henry Newman; quien a mediados del siglo XIX dedicó parte de sus investigaciones a la configuración de la idea de la Universidad.

Newman pronunció una serie de discursos que se conocen como “Idea de la Universidad”, en los cuales expuso su concepto de educación liberal. Para este personaje la universidad es un lugar que enseña un saber universal, enfatizando así su concepción en las palabras saber y enseñar. En esta línea discursiva a finales del siglo XX e inicios del presente siglo surgió una serie influyente de libros y artículos escritos sobre la educación superior por Ronald Barnett; quien ha argumentado que la educación superior es *emancipatoria*, libera a los estudiantes de las estrechas perspectivas intelectuales que los limitan, lo que les permite pensar críticamente sobre sus propios conocimientos y ver su área de estudios en relación con otras áreas del pensamiento.

Para Barnett, la *educación superior* reside en estados mentales de orden superior, los cuales no deben entenderse como la simple acumulación de información por parte de los alumnos, sino de actos mentales que otorgan a los individuos el poder de desplegar y manipular dicha informaciones, actos como el análisis, la síntesis, la crítica o la evaluación por mencionar algunos.<sup>1</sup>

Recientemente Maureen Tam ha concebido ocho concepciones contemporáneas dominantes de la educación superior. En primer lugar la educación superior es identificada como la producción de mano de obra altamente cualificada, los graduados son vistos como productos cuyos ingresos y empleo se relacionan con la calidad de la educación que han recibido.

Es segundo lugar “cuando la educación superior se asemeja a una formación para una carrera de investigación, en ese caso la finalidad de la educación es la producción de investigación del personal académico y la capacidad de investigación de los estudiantes”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Barnett, R., *The Idea of Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1990, p. 88.

<sup>2</sup> Tam, Maureen, “Measuring Quality and Performance in Higher Education”, *Quality in Higher Education*, vol. 7, núm.1, 2001, p. 48.

La tercera concepción es la educación superior como la gestión eficaz de la enseñanza. Desde este punto de vista, toman importancia los indicadores de eficiencia, tales como tasas de terminación o graduados, costos de las colegiaturas, proporción de estudiantes y otros datos financieros. En cuarto lugar se puede concebir a la educación superior como una cuestión de ampliación de las oportunidades de vida, en este escenario la atención se centra en la tasa de participación, los recursos económicos disponibles, los estudiantes de tiempo completo, a tiempo parcial, con discapacidad, etc.<sup>3</sup>

La quinta concepción equipara la finalidad de la educación superior con exponer e iniciar a los estudiantes en el proceso y la experiencia de perseguir conocimiento. La sexta se relaciona con el desarrollo de autonomía e integridad de los estudiantes.

Por su parte, la séptima concepción valora el cultivo de las capacidades intelectuales generales de los estudiantes para formar perspectivas y una visión más allá de los confines de una sola disciplina. La última concepción de la enseñanza superior es identificada con el desarrollo del pensamiento razonamiento crítico.<sup>4</sup>

Las ideas que se han expuesto en este aparatado sobre la educación superior por su divergencia; dejan ver la existencia de diversos resultados y productos de la educación que son esperados. Lo que origina que cada uno de los agentes u operadores en el mundo educativo cuenten con su propia definición y perspectiva sobre los estudios universitarios y su calidad.

## 2. *Derecho Humano a la Educación*

La identificación del Derecho a la Educación como un Derecho Humano ha ocupado un lugar común en las últimas décadas. Se parte del ideario que todas las personas tienen derecho de recibir enseñanza y que ésta es positiva para los individuos; no obstante, el Derecho a la Educación, como los demás Derechos Humanos merecen más que conformar una lista interminable de prerrogativas inherentes a las personas.

Desde que el Derecho a la Educación fue reconocido como un Derecho Humano<sup>5</sup> en 1948, el enfoque teórico correspondiente se ha ido refinando con los años y ha sido recogido en diversos tratados internacionales, siendo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organi-

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 48-54.

<sup>4</sup> *Idem*.

<sup>5</sup> Véase, artículo 26 de la *Declaración Universal de Derecho Humanos*, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.



zación de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) las instituciones internacionales cuya preocupación ha generado mayores contenidos literarios, buscando continuamente trasladar los efectos teóricos en resultados palpables en la población a través de la generación de diversos programas en los países que forman parte de las Naciones Unidas.

La reafirmación del Derecho a la Educación como Derecho Humano ha encontrado eco en instrumentos como *la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, el Pacto internacional de Derechos Económicos, Social y Culturales, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación en contra de la mujer y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, por mencionar algunos. Estos instrumentos internacionales contemplan los siguientes ejes de acción:<sup>6</sup>

- El Derecho de todos a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria.
- El desarrollo en los Estados de educación secundaria de fácil acceso.
- Acceso equitativo a la Enseñanza Superior.
- Instrucción básica a personas mayores.

Del conjunto de los instrumentos internacionales en materia de Derecho Humanos, la UNICEF y la UNESCO dan un paso importante al ubicar el contenido teleológico del Derecho a la Educación. “La finalidad de la educación es promover la realización personal, robustecer el respecto a los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, amistad y la tolerancia”.<sup>7</sup> El Ideario anterior desprende al Derecho a la Educación del discurso común y le incorpora una serie de elementos sumamente enriquecedores.

Bajo la concepción del Derecho a la Educación desde la perspectiva de los Derechos Humanos, no sólo se contribuye al desarrollo individual de cada una de las personas que reciben instrucción, sino que, representa un impacto sustancial en la sociedad.

Así, el Derecho a la Educación requiere de tres pilares para que pueda considerarse incorporado al conjunto de prerrogativas de los individuos a saber; acceso a la Educación, calidad de la Educación y respeto a los De-

---

<sup>6</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, Nueva York, UNICEF/UNESCO, 2008, p. 27.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 7.

rechos Humanos en la Educación.<sup>8</sup> Si uno de estos elementos hace falta, en consecuencia no se puede considerar que el Derecho a la Educación se encuentre realmente cubierto.

Por lo que hace al acceso a la educación, se entiende que la formación de los individuos debe estar presente desde su nacimiento y durante todo su ciclo vital. Obviamente existen prioridades en razón de los alcances económicos de cada uno de los países. De ahí que se pretende que la Educación básica sea gratuita y obligatoria, procurando facilitar el acceso a la educación superior.

Los especialistas en temas de Educación y Derechos Humanos consideran que cuanto más pequeña una persona tenga acceso a la Educación, se incrementará proporcionalmente la posibilidad de avance en la escala de aprendizaje, aunque no pasa desapercibido que entre mayor es el avance educativo las posibilidades de su gratuidad van disminuyendo.

El derecho a la Educación necesita indefectiblemente de un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea de calidad; sin embargo, organismos como la UNESCO<sup>9</sup> aceptan la dificultad que representa siquiera definir o explicar lo que debe entenderse por calidad.

A pesar de lo anterior, se busca que los conocimientos que reciben los individuos sean tales que generen las mayores habilidades y competencias para ser insertados en la sociedad.

Finalmente el Derecho a la Educación, como los demás Derechos Humanos es interdependiente y para su goce pleno necesita de otros Derechos Humanos. En la educación dirigida a niños y jóvenes debe buscarse proteger su integridad física y emocional, involucrar a los menores en un participación activa para el ejercicio de su derecho.

Por lo que, corresponde a la educación superior, debe estar integrada por la libertad de expresión de las ideas, el respeto a las opiniones divergentes, la inclusión de las personas con capacidades diferentes y la tolerancia a las diferencias culturales y étnicas.

Para cerrar este apartado, se considera necesario resaltar que, la mayor parte de la literatura en relación al enfoque teórico del Derecho a la Educación como un Derecho Humano, toma como perspectiva la enseñanza de los infantes y la educación superior es en cierta medida es relegada.

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>9</sup> Instituto Internacional para la Educación Superior en Marica Latina y el Caribe, *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y El Caribe. Contexto de Internacionalización y Proyecciones de Políticas Públicas*, Caracas, Venezuela, IESALC/UNESCO, 2014, p. 11.

### III. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la década de los ochenta se ha tenido especial interés en la calidad de la educación superior y su aseguramiento. Dichos elementos han sido tema de discusión, análisis y estudio no sólo por las instituciones de educación superior, sino también por gobiernos y entes de carácter internacional.

La aceptación de la calidad como algo que necesariamente debe existir aunque no se tenga un conocimiento específico de que sea y un mayor interés por su aseguramiento, han originado que en los últimos treinta años una discusión álgida, aunque a veces desviada por la transformación de las modalidades para la enseñanza y la mercantilización de la educación superior.<sup>10</sup>

#### 1. *Concepciones clásicas de la calidad en la educación superior*

De las múltiples definiciones que se han elaborado en torno a este tema, es necesario mencionar las aportaciones hechas por Lee Harvey y Diana Green, ya que las mismas han sido objeto de reseña, crítica y revaloración hasta la actualidad.<sup>11</sup>

Harvey y Green analizaron diversas maneras de pensar sobre la calidad, considerando su relevancia para la educación superior, exploraron sus interrelaciones y examinaron sus fundamentos filosóficos y políticos. Afirieron en primer lugar que la calidad significa cosas diferentes para diferentes personas.

En segundo lugar, la calidad es relativa a los *procesos* o *resultados*. Las conceptualizaciones muy diferentes de la calidad se agrupan en cinco categorías discretas pero interrelacionadas las cuales se explican brevemente a continuación.

- *La Calidad como un fenómeno excepcional.* Esta concepción es subdividida en tres rasgos distintivos y particulares por los especialistas en el tema. El primero; quizá el más conservador y tradicional, concibe la calidad como un signo distintivo; el segundo lo relaciona íntimamente con el concepto de excelencia y el tercero lo identifica con el cumplimiento de estándares mínimos de aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Ewell, Peter “Twenty years of Quality Assurance in Higher Education: What’s Happened and What’s Different?” *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 16, núm. 2, 2010, pp. 173-175.

<sup>11</sup> Harvey, Leen y Green, Diana, “Defining quality”, *Assessment and Evaluation in Higher Education: An international journal*, Reino Unido, vol. 18, núm. 1, 1993.

- *Calidad como perfección y coherencia.* Este segundo enfoque guarda una estrecha vinculación con el concepto de la perfección. Esta idea considera que es factible para cualquier institución educativa alcanzar la calidad de la educación superior. De hecho este punto de vista arroja un concepto de mayor envergadura consistente en la *democratización de la calidad de la educación superior* entendiendo éste como la posibilidad que tiene cualquier organismo o institución de alcanzar la perfección. El cual discrepa de los primeros conceptos de calidad de la educación que consideran que sólo unos cuantos pueden alcanzarla.
- *Calidad como ajuste a un propósito.* Esta tercera ha gozado de amplia aceptación en el mundo educativo, es aquella que la ubica como el ajuste a un propósito. Es la noción de calidad que predomina en la gestión empresarial de las últimas décadas. De acuerdo con este planteamiento, el servicio prestado por una Institución de Educación Superior se considera de calidad siempre y cuando cumpla con las expectativas establecidas por la propia institución se satisfagan las pretensiones del cliente.<sup>12</sup>
- *Calidad de la educación superior con relación al costo económico.* Existe una postura ideológica en torno a la cual, la calidad de la educación superior se relaciona directamente con el impacto económico que representa para los usuarios de los servicios educativos. Lo anterior significa que entre más costoso sea el ingreso y permanencia en las instituciones educativas, se entenderá que los servicios que éstas prestan serán de mayor calidad.
- *La calidad como transformación.* De conformidad con esta perspectiva, el alumno; considerado como el consumidor principal de los servicios educativos, sufrirá una transformación en cuanto a sus conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y objetivos durante su estancia en la institución académica de la que forme parte. Esta evolución durante el proceso de aprendizaje únicamente puede darse en aquellos entornos que ofrezcan educación superior de calidad a sus estudiantes.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Olaskoaga Larrauri, Jon *et al.*, “La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 44, núm. 173, p. 90.

<sup>13</sup> Akalu, Girmaw A., “Higher education ‘massification’ and challenges to the professoriate: do academics’ conceptions of quality matter?”, *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 22, núm.3, 2016, pp. 260-276.

## 2. *La calidad de la educación superior como proceso transformador*

La calidad como transformación; estrechamente relacionada con la noción de “aprendizaje transformador”, espera que los estudiantes se involucren con el conocimiento y desarrollen su capacidad para entender y cuestionar ideas y suposiciones existentes que informan sus experiencias y entendimientos de la sociedad.<sup>14</sup>

En sus estudios más recientes, Harvey interpretó la transformación como más que un cambio cognitivo significativo hacia un marco de pensamiento más racional, como un proceso continuo donde los estudiantes que se vuelven más seguros, desafiando suposiciones, desarrollando nuevos entendimientos y actuando sobre ellos. Por ello la transformación ha sido percibida como la definición más apropiada de calidad en la educación superior.<sup>15</sup>

Si desestimar la complejidad y las dificultades en la comprensión de los conceptos, la calidad como transformación se ha convertido en una agenda clave en el proceso de mejora de la calidad. Si bien la transformación se asocia comúnmente con el cambio y el proceso de reforma, implica mucho trabajo duro e implica más que el logro de la calidad académica según el umbral prescrito, el desarrollo de la capacidad de un estudiante individual para aprender; sin embargo, lo anterior es impredecible, ya que tomará tiempo y dependerá del compromiso de un estudiante con el aprendizaje.<sup>16</sup>

También existen críticas a las limitaciones del aprendizaje transformador. Estas argumentan que el aprendizaje transformador está estrechamente vinculado con la formalidad de la educación para adultos ocupándose principalmente del proceso racional de aprendizaje, ignorando los impulsos psicológicos y el papel de los sistemas intuitivos y emocionales.<sup>17</sup>

Otra razón que restringe y dificulta el aprendizaje transformador se origina por su naturaleza compleja que torna complicado para los académicos saber cuándo los estudiantes están listos para ser transformados y cómo pueden guiar la transformación del estudiante. Una dificultad mas se pre-

---

<sup>14</sup> Herod, L., “Adult learning from theory to practice”, 2002, <http://www.nald.ca/adultlearningcourse/glossary.htm>.

<sup>15</sup> Ming, Cheng, “Quality as transformation: educational metamorphosis”, *Quality in Higher Education*, vol. 20, núm. 3, 2014, pp. 272-289.

<sup>16</sup> Ming, Cheng, “Transforming the learner versus passing the exam? Understanding the gap between academic and student definitions of teaching quality”, *Quality in Higher Education*, vol. 17, núm. 1, 2011, pp. 3-17.

<sup>17</sup> Boyd, R. D. y Myers, J. G., “Transformative education, *International Journal of Lifelong Learning*”, vol. 7, núm. 4, 1988, pp. 261-84.

senta cuan se percibe que la transformación no está diseñada para tener un punto final particular, sino que está incrustada con el propósito de empoderamiento y libertad de pensamiento, por lo que podría ser invisible durante el proceso de aprendizaje.

Otro reto que hay que tomar en consideración según por expertos en el tema; por la complejidad de la transformación, reside en la práctica actual de medir la calidad por criterios y estándares. Esta tendencia podría inhibir la transformación estudiantil, ya que el aprendizaje en la educación de tipo superior es un proceso muy individual, por lo que se deberá enfatizar la creación de nuevos conocimientos y la diversidad en lugar de la estandarización.

#### IV. LA EDUCACIÓN JURÍDICA

En la actualidad existen aproximadamente 2000 instituciones académicas en la república mexicana donde se pueden cursar estudios de derecho. De ese número de instituciones únicamente el 2% son instituciones públicas, mientras que el 98% son instituciones académicas que operan a través del financiamiento privado.<sup>18</sup>

La proliferación de instituciones particulares ha abierto la posibilidad de cursar estudios de tipo superior para aquellos que hace mucho no podían por el reducido número de universidades públicas. Asimismo, la amplia oferta privada, ha abaratado el costo de las colegiaturas en instituciones medianas y pequeñas.

A pesar de esta amplia gama de posibilidades para aquellos que pretenden buscar en el derecho una forma de vida, la manera en que este se enseña y el contenido que se transmite en las aulas parece no evolucionar de conformidad a las necesidades actuales, situación que sin duda no sólo pone en duda la calidad de los estudios, sino vulnera el derecho a la educación.

##### 1. *Alumnos y profesores del derecho*

En muchas ocasiones cuando se piensa en los alumnos solamente como víctimas de una deficiente formación jurídica y son señaladas como culpables las instituciones académicas, sus docentes e incluso los gobiernos; sin embargo, los alumnos también participan y continúan prácticas poco sanas

---

<sup>18</sup> Información promocionada por el Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho, A. C. Correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, disponible en la página [www.ceead.org.mx](http://www.ceead.org.mx).

para la consolidación de sus conocimientos, desestimando la dificultad de hacer estudios en derecho.

En razón que la mayoría de las clases que toman los alumnos se basan en exposiciones de sus profesores; los cuales en la mayoría de las ocasiones y el contra del propio sentido de la enseñanza y la ciencia, son vistos como genios absolutos del derecho cuyo conocimiento es irrefutable. Los alumnos se relajan y toman una actitud poco activa de su proceso de aprendizaje, confiados en que la memorización de los libros de texto en las épocas de exámenes hará que aprueben las asignaturas con facilidad.

La actitud descrita genera que los alumnos adquieran una excelente habilidad de memorización a mediano plazo, pues cada ciclo escolar adquieren el conocimiento del derecho positivo que les otorgan sus profesores o los libros de texto para aprobar sus asignaturas. La práctica anterior, genera que el alumno en el mejor de los casos acumule información; no obstante, esto no será suficiente para el éxito en el mundo profesional.

Al desarrollar el alumno principalmente habilidades para el almacenamiento de información, se le priva de una de las herramientas más importantes para todo jurista con independencias del área en el cual se ocupe; la capacidad de solucionar problemas. Ya sea como postulante, como funcionario jurisdiccional o incluso como parte de la administración pública, en cada uno de estos escenarios la capacidad de dar respuesta a problemáticas con base en el sistema normativo es clave para el éxito de un Licenciado en Derecho.<sup>19</sup>

La problemática descrita no será la única desventaja de una formación pasiva por parte del alumno. También estará ausente la formación de un pensamiento crítico que lo privara de controvertir las incongruencias y fallas del sistema normativo que es el principal cause de sus actividades.<sup>20</sup>

La forma de enseñanza del derecho en México, genera graduados cuya inserción en la práctica profesional es deficiente y hace necesario un aprendizaje adicional en despachos y oficinas de gobierno, mismo que no está sujeto a ningún tipo de control de carácter académico. Problemática que se agudiza ante la insuficiencia de espacios y el gasto que representa entrenar a un joven abogado.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Balcázar, Mónica Victoria Ruiz, "Formación vs. Información Método de problemas y Cátedra Magistral en la educación jurídica en México", <http://letrasjuridicas.com.mx/Volumenes/17/ruis17.pdf>.

<sup>20</sup> Flores, Imer B., "Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México." *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006, p. 54.

<sup>21</sup> Magaloni, Ana Laura, "Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México." *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes*.

Cabe precisar que durante décadas, los profesores han sido cómplices de este proceso de enseñanza pasivo; sin embargo, lo sorprende es que estas deficiencias han sido detectadas desde hace muchos años y no se han llevado a cabo grandes esfuerzos para modificar la situación actual de la enseñanza jurídica.

Muestra de lo anterior son las Conferencias Latinoamericanas de las Facultades en Derecho, en específico la llevada a cabo en Lima, Perú, en el año de 1961 donde “se concluyo que la docencia jurídica debía ser activa y debía conciliar la enseñanza teórica con la práctica, entendiendo por enseñanza practica, entre otras características, aquella que está orientada a la solución de casos prácticos y la solución de problemas”.<sup>22</sup>

La clase magistral, aquella donde el alumno es un asistente más de múltiples recitales que dan cuenta de las características de un sistema jurídico a través de la exposición del docente, es criticada por ser vertical, favorecer una jerarquización perfectamente delineada donde el alumno es sometido a la potestad del profesor y se encuentra imposibilitado para cuestionarlo, ello en un claro ejemplo de autoritarismo educativo, donde la única voz que se escucha y que es atendida es la del profesor.<sup>23</sup>

En palabras de Juan Ramón Capella, el modo tradicional de enseñanza del derecho, es uno de mantenimiento, a través del estímulo por parte de los profesores para que sus alumnos repitan una y otra vez figuras y conceptos jurídicos. Lo cual genera; como se mencionó en líneas anteriores, la imposibilidad que generen un pensamiento crítico que los posibilite para dar solución a los problemas que se enfrentará en su vida profesional.<sup>24</sup>

El método tradicional de enseñanza del derecho genera otras consecuencias negativas para los alumnos. Les forja una concepción estática del derecho, aislado de otras áreas del conocimiento, concibiéndolo como un fenómeno inmutable que no puede ser afectado por lo que ocurren en la sociedad.

La situación anterior ha generado que los problemas sociales no sean atendidos adecuadamente por los operadores del derecho y que ante re-

---

*Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p. 72.

<sup>22</sup> Serna de la Garza, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 111, 2004, p. 1048.

<sup>23</sup> Madrazo Lajous, Alejandro, “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué?”, *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006, p. 182.

<sup>24</sup> Capella, Juan Ramón, *El aprendizaje del aprendizaje: una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998, p. 29-39.



formas de gran calada como la ocurrida en 2008 en materia penal o la de derechos humanos de 2011, abogados de generaciones anteriores se sientan totalmente descontextualizados, pues pensaron que el sistema jurídico en el cual aprendieron a desarrollarse era perfecto e inmutable.

Un problema adicional existente en la enseñanza del derecho es el perfil de los docentes. En un primer gran bloque se encuentra aquellos que ven la actividad docente como un pasatiempo que adiciona prestigio a su trayectoria profesional, dedicando poco tiempo a la preparación de sus clases y al aprendizaje e investigación de nuevo modelos de enseñanza del derecho.<sup>25</sup>

En otro sector se ubican aquellos docentes que realizan actividades principalmente de investigación, no obstante, estos profesores son desdeñados por lo alumnos en razón que son criticados por su falta de experiencia práctica en el campo del derecho.

## 2. *Contenido de la enseñanza del derecho*

La problemática no se encuentra presente únicamente en la forma que los alumnos y los profesores practican el proceso de aprendizaje del derecho a través de la clase magistral. Las dificultades se encuentran también cuando se revisa la sustancia de lo que están aprendiendo. Así la concepción que se tiene del propio derecho ha delineado y en muchos casos limitado el estudio del derecho y las materia o aéreas de conocimiento que deben estar contenidas en los planes y programas de estudios de las diversas instituciones académicas.

Sin profundizar sobre las diferentes corrientes filosóficas que han tratado de definir al derecho; pues lo anterior es un tema por mucho más extenso del que se trata aquí. Es evidente que en México se ha arraigado en la psique de la mayoría de los operadores jurídicos el formalismo que conceptualiza al derecho como un conjunto de normas que regula la conducta del hombre en sociedad, mismas que deben ser entendidas de forma aislada y ajena a cualquier sistema valorativo, económico, político en incluso cultural.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Fix-Fierro, Héctor y Sergio López-Ayllón, “¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006, p. 10.

<sup>26</sup> Existe un universo de teorías interpretativas de lo que es el derecho, algunas tan alejadas a la concepción mexicana como la elaborada por los *Critical Legal Studies*, cuya corriente a finales de los años ochenta se pronunciaba sobre el reconocimiento inexorable del vínculo entre el derecho y la política. Un estudio comparativo entre dicho sistema y el mexicano se puede encontrar en los trabajos elaborados por Alejandro Madrazo Lajous.

Una forma tan rígida de entender al derecho, ha originado que los planes y programas de estudios se encuentren cargados de una amplio número de asignaturas de carácter teórico cuya única finalidad es que los alumnos tengan una imagen o radiografía perfecta de como se encuentra instrumentado el derecho. Ello implica que los esfuerzos se concentren en que el alumno entienda como opera en un plano teórico el estado mexicano; sin embargo, en pocas ocasiones se le enseña al alumno a aplicar esos conocimientos en un ambiente real, donde influyen factores políticos, económicos y sociales.

Incluso las asignaturas que tiene la características de ser procesales dentro de los estudios de derecho, muchas de las veces se limitan a que el alumno comprende los términos utilizados dentro de un proceso, ya sea de naturaleza, civil, penal o administrativo, sin que en realidad los alumnos tengan un experiencia real y practica de lo que están aprendiendo. De ahí que, en el mejor de los escenarios los alumnos en los últimos años de su formación busquen completar su formación en despachos u oficinas de gobierno.

Al respecto cabe destacar que la comunidad jurídica en México acepta que lo abogados que año con años egresan de la universidad en México son formados bajo un mismo molde, aquel que se caracteriza por la enseñanza tradicional a través de la clase magistral, el sentimiento de una disociación entre la teoría y la práctica del derecho, así como un sentimiento de asilamiento de su conocimiento en razón de la falta de asignaturas en los planes de estudios que completen su formación, como lo son las ciencias políticas, la economía y la sociología.<sup>27</sup>

Las tres problemáticas anteriores describen esencialmente los retos que enfrenta la educación superior en México, en específico de aquellos que cursan estudios jurídicos. Dicha situación revela que los futuros juristas que tengan una formación integral, serán aquellos que de forma independiente busquen completar los conocimientos prácticos y de otras aéreas del conocimiento que sus instituciones no les brindan, así como aquellos que de manera autodidacta superen las deficiencias que impone la clase magistral.

Cabe precisar que instituciones académicas como la Universidad de Sonora, o reciénentme el CIDE, se han preocupado por dar un cambio en la forma de enseñar y transmitir los conocimientos jurídicos a sus nuevas generaciones de abogados; sin embargo, parece que vencer las dificultades señaladas es una obra de buena fe, más que una obligación por parte de la instituciones académicas tanto pública como privadas, situación que no sólo es síntoma en un deficiente servicio educativo, sino que puede ser interpre-

---

<sup>27</sup> Magaloni, Ana Laura, *op. cit.*, p. 65.

tado como violación al derecho de educación de los jóvenes estudiantes en derecho.<sup>28</sup>

## V. CONCLUSIONES

Si se lleva a cabo un ejercicio reduccionista, la educación superior presenta una dicotomía, donde una de sus concepciones la muestra como una actividad emancipadora que libera a los hombres del yugo de la ignorancia y les permite participar activamente en la en la sociedad a la que pertenecen. Por otro lado, es vista de manera negativa como una manera de obtener personal calificado para las diversas actividades que la economía y el mercado requieren.

Desafortunadamente, la actual manera de enseñar el derecho no cumple las expectativas de ninguna de las dos posiciones referidas, lo anterior es así ya que los recién egresados son incapaces de insertarse plenamente en la sociedad debido al asilamiento de sus conocimientos en relación con la economía, la política y la sociología, sin tomar en consideración su falta de capacitación para la solución de problemas, ya que fueron capacitados para el almacenamiento de información.

Las deficiencias anteriores evidencian que los egresados tampoco satisfacen las necesidades del mercado, pues requieren de un acondicionamiento adicional a los estudios brindados en la escuelas de derecho, entrenamiento que muchas compañías no están dispuestas a financiar, de ahí que incluso los mejores promedios tengan serias dificultades para encontrar donde emplearse y emprender sea un fenómeno muchos mas escaso.

Lo anterior deja muy en claro que la mayoría de las instituciones que imparten los estudios de derecho no cumplen con una característica básica que da cuenta de la calidad de los estudios; la transformación de sus estudiantes, pues con independencia de la complejidad de elaborar indicadores que así lo acrediten, parece intuitivo la deficiencia de la educación jurídica por las circunstancias ya expresadas.

Finalmente, si los esfuerzos en materia de educación superior; en específico la jurídica se ha dirigido a ampliar el acceso a través de la multiplicación de instituciones educativas, principalmente privadas, y se ha desestimado el aseguramiento de la calidad, sin duda se esta vulnerando un derecho humano contenido y reconocido en instrumental de carácter internacional.

---

<sup>28</sup> Montoya Vargas, J., “El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica”. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 2014, p. 187.

Lo anterior vuelve paradójico que la institución a la cual acuden los alumnos en busca de formarse como expertos de materia jurídica, se precisamente donde pueden ver vulnerado su derecho a la educación superior de calidad.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- BARNETT, R., *The Idea of Higher Education*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1990.
- TAM, Maureen, “Measuring Quality and Performance in Higher Education”, *Quality in Higher Education*, vol. 7, núm. 1, 2001.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA/ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*, Nueva York, UNICEF/UNESCO, 2008.
- INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y El Caribe. Contexto de Internacionalización y Proyecciones de Políticas Públicas*, Caracas, Venezuela, IESALC/UNESCO, 2014.
- EWELL, Peter, “Twenty years of Quality Assurance in Higher Education: What’s Happened and What’s Different?” *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 16, núm. 2, 2010.
- HARVEY, Leen y GREEN, Diana, “Defining quality”, *Assessment and Evaluation in Higher Education: An international journal*, Reino Unido, vol. 18, núm. 1, 1993.
- OLASKOAGA, Larrauri, Jon *et al.*, “La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México”, *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. 44, núm. 173, 2015.
- AKALU, Girmaw A. “Higher education ‘massification’ and challenges to the professoriate: do academics’ conceptions of quality matter?”, *Quality in Higher Education*, Reino Unido, vol. 22, núm. 3, 2016.
- HEROD, L., “Adult learning from theory to practice”, 2002, <http://www.nald.ca/adultlearningcourse/glossary.htm>.
- MING, Cheng, “Quality as transformation: educational metamorphosis”, *Quality in Higher Education*, vol. 20, núm. 3, 2014.
- MING, Cheng, “Transforming the learner versus passing the exam? Understanding the gap between academic and student definitions of teaching quality”, *Quality in Higher Education*, vol. 17, núm. 1, 2011.

- BOYD, R. D. y MYERS, J. G., “Transformative education’, *International Journal of Lifelong Learning*”, vol. 7, núm. 4, 1988.
- MADRAZO LAJOUS, Alejandro, “¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué?”, *Académica, Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006.
- BALCÁZAR, Mónica Victoria Ruiz, “Formación *vs.* Información Método de problemas y Cátedra Magistral en la educación jurídica en México”, <http://letrasjuridicas.com.mx/Volumenes/17/ruis17.pdf>.
- FLORES, Imer B., “Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México”, *Académica. Revista sobre la enseñanza del Derecho*, año 4, núm. 7, México, 2006.
- MAGALONI, Ana Laura, “Cuellos de botella y ventanas de oportunidad de la reforma a la educación jurídica de élite en México”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.
- SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 111, 2004.
- CAPELLA, Juan Ramón, *El aprendizaje del aprendizaje: una introducción al estudio del derecho*, Madrid, Trotta, 1998.
- FIX-FIERRO, Héctor y LÓPEZ-AYLLÓN, Sergio, “¿Muchos abogados pero poca profesión? Derecho y profesión jurídica en el México contemporáneo”, *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios sociojurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.
- MONTOYA Vargas, J., “El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica”, *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, vol 12, núm. especial dedicado a la enseñanza del Derecho, 2014.

## LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Juan Emigdio GARCÍA CUZA\*

*SUMARIO: I. Introducción. II. Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación. III. La evaluación frecuente. IV. La evaluación parcial. V. La evaluación final de la signatura. VI. La evaluación práctica de la asignatura. VII. Anexo, Programa Analítico de las Asignaturas Derecho Económico y Derecho Financiero. VIII. Documentación consultada.*

### I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la evaluación del aprendizaje es un proceso consustancial a los avances del trabajo docente y tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral del profesional constituyendo la vía mediatizada para la adquisición de los conocimientos, procedimientos y valores legados por la humanidad. En cuanto a la metodología para la educación superior basada en la enseñanza por objetivos, la evaluación de los conocimientos se integra con marcado carácter sistémico a los propósitos pedagógicos encaminados a comprobar el grado de cumplimiento de los planes y programas de estudios en la Carrera de Derecho. Este proceso le permite al docente indagar sobre el grado del conocimiento y desarrollo de los estudiantes en el transcurso de su formación, para medir la capacidad que poseen en la apropiación y aplicación de los sistemas de contenidos, habilidades y valores que informan las asignaturas en su acción instructiva. Como paradigma de lo que representa el Programa Analítico de la Asignatura, donde se orientan los fundamentos; objetivos; sistemas de contenidos, habilidades y valores, así como las indicaciones metodológicas, se anexan los programas de las asignaturas Derecho Económico, que no contempla examen final y Derecho Financiero que si lo contempla.

---

\* Trabajador docente por cuenta propia. República de Cuba.

El proceso de enseñanza y aprendizaje del Derecho en las universidades de América Latina está experimentando sustanciales cambios en su metodología pasando de las formas tradicionales e históricas con marcado acento en el papel central del profesor como trasmisor del conocimiento a las concepciones más actuales que conciben al proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo integrado al sistema de evaluación continua, considerando el papel protagónico tanto del profesor como del estudiante, método característico y determinante para la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y educativo como requisitos pedagógicos esenciales.

En esta oportunidad pongo en las manos del lector el presente ensayo asentado en el paradigma epistemológico del empirismo, basado en mis experiencias durante los últimos cuarenta años de trabajo docente y metodológico en la enseñanza del Derecho. Con especial observación y referencia a la Resolución núm. 210 del Ministro para la Educación Superior, publicada en la *Gaceta Oficial de la República de Cuba*, del 8 de agosto del 2007. En tal dirección, por la amplitud de estas normas solo me detengo a tomar como referentes al Capítulo IV Evaluación del Aprendizaje, en especial los artículos del 134 al 148 con insistencia en los siguientes objetivos:

1. Indicar la forma de evolución para cada tipo de clase, según el sistema de enseñanza por objetivos.
2. Diferenciar los mecanismos didácticos en las evoluciones frecuentes y parciales como tributo educativo a la evaluación final de la asignatura.

Consecuentemente la evaluación del conocimiento en el sistema de enseñanza por objetivos adquiere un carácter continuo, cualitativo e integrador y está basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante durante el proceso de aprendizaje, aspecto que al mismo tiempo representa la valoración de los conocimientos y habilidades que los educandos van adquiriendo en los distintos tipos de clases: conferencia; seminario; clase práctica y taller.

## II. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Si bien el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar en el transcurso del desarrollo de las asignaturas, el proceso de evolución también debe ocupar el mismo espacio de recorrido y progreso como parte integradora del proce-

so de asimilación de los conocimientos, que resulta precisamente donde se produce el provecho que en su unidad tributan al cumplimiento tanto de los objetivos generales como específico de las asignaturas.

El estudiante al ingresar a la Carrera de Derecho inicia sus estudios con todas las posibilidades para su desarrollo, no están predeterminadas su inteligencia, sus sentimientos, sus valores entre otros elementos personales. Es precisamente la interacción del estudiante con el medio social y universal lo que le proporciona y determina que en la universidad puedan desarrollarse las potencialidades profesionales que traen al ingresar a la Educación Superior. El sistema de influencia está determinado por el ambiente académico social y profesional en que se desarrolla el educando, en la cual la calidad e integralidad del trabajo docente y metodológico tiene una incidencia decisiva. Si entendemos que el proceso de enseñanza aprendizaje conduce a la adquisición e individualización de la experiencia histórica social del educando, en el cual éste se aproxima gradualmente al futuro desempeño profesional desde una posición transformadora, entonces tendrá una repercusión significativa las acciones evaluativas las cuales deberán ser previstas en la organización y dirección del referido proceso.

Todo lo anterior requiere que el docente, al preparar su plan de clase seleccione actividades de aprendizaje que le permitan conocer posteriormente a que nivel se podrán lograr los objetivos propuestos por la vía de los distintos tipos de clase: conferencia, seminario, clase práctica y taller, con sus diferentes formas de evaluación. Así, las actividades a realizar, al observar el nivel de logros en el aprendizaje deben estar concebidas de forma que se puedan determinar los elementos del conocimiento logrado y cuales faltan, así como los niveles con los que el futuro profesional podrá operar de acuerdo a las exigencias para el aprendizaje establecidas en el momento precedente y en correspondencia con el Programa Analítico de la asignatura.

### III. LA EVALUACIÓN FRECUENTE

Las formas de evaluación frecuente comienza desde el primer día de clase en la conferencia y termina con el último seminario o clase práctica, en consecuencia cuando se agotan al final del curso los contenidos de la asignatura, el docente objetivamente tiene creado su concepto de calidad en la apropiación de los valores y habilidades apropiados por el estudiante y junto al resultado de la evolución parcial podrá racionalmente determinar la calificación final que otorgará. El asunto es diverso y al mismo tiempo sencillo.



Consecuentemente en todos los tipos de clases deben dedicarse alrededor de diez minutos para introducir el sumario y los objetivos de la clase, y en esa oportunidad una vez rememorado los contenidos de la conferencia anteriores el docente realiza “preguntas de control” que son evaluadas y controladas en el correspondiente registro de asistencia y evaluación. La última pregunta y su respuesta debe estar vinculada a los nuevos contenidos que van a recibir los estudiantes a los efectos de demostrar al educando el carácter continuo de los conocimientos y la necesidad de conocer los primeros asuntos para enfrentar los posteriores. Estas preguntas de control y su evolución en la conferencia tienen un marcado carácter educativo para lograr la debida atención al estudio independiente y el aprovechamiento de las clases anteriores.

Si bien la conferencia es el tipo de clase que pretende dar a conocer nuevos contenidos.<sup>1</sup> El estudiante está en la obligación de responder por su auto preparación como respuesta a las orientaciones del profesor para el estudio independiente que se van indicando en cada uno de los distintos tipos de clase. Sucede que existen alumnos que por un motivo u otro no han asistido a las clases anteriores y es en la propia conferencia, cuando el docente oportunamente debe exigir la necesaria preparación de los educandos para enfrentar los nuevos contenidos que este tipo de clase informa.

Así las tareas a realizar orientadas en la conferencia para el desarrollo del estudio independiente deben responder y estar concebidas de forma tal que se puedan realizar por la vía de los restantes tipos de clases y determinar los elementos del conocimiento logrados y cuales faltan, así como los niveles con los que el alumno puede operar las distintas interpretaciones de las normas jurídicas tanto sustantiva como adjetivas en los procesos judiciales que corresponda.

De igual forma el docente debe ir apreciando el nivel alcanzado individualmente por cada estudiante durante el desarrollo de las distintas actividades, ello implica conocer el grado de conocimiento que debe poseer el futuro profesional y las habilidades para clasificar, comparar e interpretar, en correspondencia a los contenidos vencidos en el programa analítico de la asignatura.

---

<sup>1</sup> Resolución 210/2007 Del Ministro de la Educación Superior de la República de Cuba sobre El Reglamento para el trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Artículo 107. La conferencia es el tipo de clase que tiene como objetivo principal la trasmisión a los estudiantes de los fundamentos científico-técnicos más actualizados de una rama del saber con un enfoque dialéctico-materialista, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les ayude en la integración de los conocimientos adquiridos y en desarrollo de las habilidades y valores que deberán aplicar en su vida profesional.

Mediante el seminario,<sup>2</sup> el docente debe evaluar las orientaciones para este tipo de clase ofrecidas en la conferencia, base de esos contenidos que se desarrollará mediante las diferentes modalidades del seminario que pueden ser desde el tipo de preguntas y respuestas, hasta la exposición de paneles, mesas redondas y ponencia con posteriores cuestionamiento predeterminado. Se trata de lograr mediante el debate la generalización y aplicabilidad de los contenidos orientados. Al final de la clase el docente debe evaluar la participación de los estudiantes, no solo al que abrió la intervención de un tema, sino también al que cuestionó al ponente, o amplió los contenidos fertilizando la exposición inicial. Al finalizar la clase el docente debe asentar la calificación en el registro de asistencia y evaluación, informar la nota y ofrecer sus consideraciones sobre la calidad de la clase y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Es precisamente el cambio de la posición pasiva del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje a una posición activa, transformadora el asunto neurálgico en la enseñanza del Derecho que aún falta por desarrollarse en muchas de las universidades de la región, motivo por el cual docentes y profesionales del Derecho consideran que el debate y la intervención activa deben ser parte del ejercicio académico en la carrera de Derecho.

Lo anterior significa que el estudiante ha pasado de ser un receptor pasivo a convertirse en un participante activo del proceso docente educativo. Pero no considero que con esta sola acción se pudiera lograr la posición activa del estudiante, también se requiere que éste demuestre el esfuerzo intelectual encaminado a orientarse en la tarea, llegar a conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento para generar nuevas estrategias, proyectos, entre otras acciones.

El logro de estos propósitos precisa que, el docente al organizar la actividad de aprendizaje, mediante su plan de clase crea las condiciones que potenciaran el comportamiento intelectual por la vía de ejes temáticos, asuntos y problemas que respondan a los contenidos que se precisan evaluar.

Similar mecanismo del seminario, se realiza también en la clase práctica,<sup>3</sup> con la propia dinámica pedagógica que informa este tipo de actividad

---

<sup>2</sup> *Ibidem*, Artículo 108. El seminario es el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes consoliden, amplíen, profundicen, discutan, integren y generalicen los contenidos orientados: aborden la resolución de tareas docente mediante la utilización de los métodos propios de la rama del saber y de la investigación científica; desarrollen su expresión oral, el ordenamiento lógico de los contenidos y habilidades en la utilización de las diferentes fuentes del conocimiento.

<sup>3</sup> *Ibidem*, Artículo 109. La clase práctica es el tipo de clase que tienen como objetivos fundamentales que los estudiante ejecuten, amplíen, profundicen, integren, y generalicen

docente, mediante la solución de casos durante un determinado tiempo que informa previamente el docente, mientras que los estudiantes deben consultar la legislación aplicables para argumentar y defender los fundamentos de Derecho aplicable al asunto. También se utiliza en la clase práctica los juegos de rol o juegos de profesionales en el desempeño de los diferentes escenarios laborales.

La exigencia planteada acerca del elevado protagonismo del estudiante en el proceso docente educativo precisa de una concepción diferente en cuanto al sistema de evaluación y al papel del educador en su organización y dirección. Es precisamente en este contexto que se precisa realizar la principal renovación metodológica, ya que aún persisten algunos docentes en desarrollar clases o actividad centrada en el maestro, manteniendo al estudiante en un plano pasivo y reproductivo, todo lo contrario al comportamiento activo y productivo que debe caracterizar al estudiante de nuestros tiempos.

El propósito fundamental de la evaluación frecuente es comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos específicos en la ejecución del proceso docente educativo mediante la valoración del trabajo de los estudiantes en las distintas formas organizativas del proceso. Por su gran versatilidad el profesor es quien define para cada asignatura los tipos más utilizados mediante la observación habitual, las preguntas orales o escritas y las discusiones grupales entre otras.

La evaluación frecuente resulta el mecanismo didáctico capaz de valorar sistemáticamente la efectividad de la preparación independiente o autoestudio del futuro profesional, como forma de retroalimentación y tomar a tiempo por ambas partes, es decir profesor y estudiante, las medidas necesarias, pues se apoya en el desempeño del estudiante y la exigencia del profesor durante toda la actividad docente. Por supuesto, no solo es suficiente lo requerido inicialmente para producir el cambio ascendente esperado, sino que se impone por parte del profesor el conocimiento de las características del alumnado, sus necesidades, posibilidades, intereses y motivaciones.

#### IV. LA EVALUACIÓN PARCIAL

Como parte integrante del proceso docente educativo la evaluación parcial tiene similar propósito que la evaluación frecuente, en particular está dirigida a comprobar el logro de los objetivos en varios temas y unidades didácticas en

---

métodos de trabajo característicos de las asignaturas y disciplinas que les permitan desarrollar habilidades para utilizar y aplicar de modo independiente, los conocimientos.

diferentes momentos del proceso docente por las vías de: la prueba parcial; el trabajo extractase y el encuentro comprobatorio.

*La prueba parcial*, puede durar hasta una hora y está dirigida fundamentalmente a la aplicación de los conocimientos adquiridos a la solución de problemas, sus objetivos deben estar relacionados con varios temas o unidades didácticas de la asignatura, pudiendo integrar también contenidos de asignaturas ya recibidas, por lo que se aplica una vez avanzado el curso en 50% de su contenido.

Por otro lado mediante *el trabajo extra clase* se comprueban fundamentalmente los objetivos relacionados con uno o varios temas o unidades didácticas de la asignatura integrándolos con los contenidos de otras fundamentalmente con Metodología para las Investigaciones Jurídicas y Sociales, que recibe los estudiante en el segundo año de la Carrera de Derecho, a los efectos de que declaren correctamente el problema, con su hipótesis, así como los objetivos en correspondencia con la tabla de contenido, los tipos de estudio, métodos y técnicas utilizadas.

*El encuentro comprobatorio*, es un trabajo docente remedial. Resulta un mecanismo educativo dirigido a los estudiantes de menos aprovechamiento antes de finalizado el curso, a los efectos de que puedan avanzar en su proceso docente educativo y demostrar la apropiación de los conocimientos y habilidades que no dominaron durante las evaluaciones frecuentes y parciales realizadas. El docente bajo su libertad de cátedra y facultades otorgadas, decidirá cuales estudiantes deben realizar esta evaluación a partir de los resultados docentes anteriores y la necesidad de emitir un juicio de valor sobre el aprovechamiento del estudiante. Además le permite al docente verificar sus resultados, discutir y analizar las dificultades para tomar las medidas pertinentes.

## V. LA EVALUACIÓN FINAL DE LA SIGNATURA

Una vez agotado el sistema de contenidos y habilidades de la asignatura y en consecuencia haber finalizado el programa docente del semestre o curso escolar es procedente *la evaluación final* de la asignatura, este tipo de calificación puede realizarse de forma oral o escrita, en algunas asignaturas se utilizan ambas formas y en otras por sus características pueden estar exentas de examen final, habida cuenta las evaluaciones frecuentes y parciales consecuentemente aplicadas les permiten al docente suficiente criterio evaluativo para otorgar la debida calificación. En las asignaturas exentas de examen final la comprobación de los objetivos generales durante el periodo docente

se realiza por la vía de un riguroso proceso de evaluación frecuente y parcial que debe responder al principio de sistematización de la enseñanza basado fundamentalmente en el desempeño del estudiante mediante su disciplina, conducta y cumplimientos del estudio independiente.

El profesor universitario de probado nivel académico, está en condiciones de evaluar a su estudiante más por su comportamiento académico que por un eventual acto de examen final. De hecho en Cuba los profesores de categorías docentes principales tienen facultades para eximir del examen final de la asignatura a los estudiantes que durante el curso escolar han observado un buen comportamiento y aprovechamiento docente. Considerando que el examen final de la asignatura tiene como objetivo general evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas por el estudiante, así como su capacidad de integrarlos, sistematizarlos, aplicarlos y generalizarlos. En consecuencia las preguntas en el caso de existir examen final deben abarcar contenidos temáticos y no simples conceptos, fechas, hechos o datos específicos. Se trata también de calificar en qué medida el educando ha incorporado a su conducta los valores precisados en el programa analítico de la asignatura y la disciplina.

## VI. LA EVALUACIÓN PRÁCTICA DE LA ASIGNATURA

La asignatura como función didáctica está constituida por un sistema de contenidos; objetivos; habilidades y valores, que junto a otras pueden conformar una categoría pedagógica de carácter instructivo con marcado campo de aplicabilidad práctica denominada disciplina. Racionalmente la asignatura es un arreglo o acomodo pedagógico que en ocasiones su campo teórico requiere de otras asignaturas para realizar su contenido práctico. Por ejemplo la asignatura Derecho Penal General requiere de la signatura Derecho Penal Especial, pues el estudio de los delitos en especie necesita de los contenidos básicos para que puedan ser tipificados a partir de los hechos que caracterizan a determinada conducta delictiva. Pero ambas asignaturas propias del Derecho sustantivo requieren para su aplicación práctica del Derecho Procesal Penal o Derecho adjetivo, conformando todas estas asignaturas junto a otras, tales como Criminalística, Criminología y Medicina Legal, por tan solo citar algunas, que conforman la disciplina denominada Derecho Penal.

Si bien la tendencia actual en la enseñanza del Derecho está dirigida a la formación general del profesional, los planes de estudios consideran a la disciplina como el componente integrador capaz de vincular la teoría con el ejercicio de la práctica profesional en el afán pedagógico de comprometer

a la educación superior con el desempeño profesional, en nuestro caso con el sistema de Derecho. En esa dirección convenientemente están denominadas como: disciplina penal; disciplina civil y familiar; disciplina laboral; constitucional administrativa; corporativa y empresarial, integradas por las asignaturas vinculadas a los contenidos del Derecho Económico, Derecho Mercantil, Derecho Fiscal y Tributario.

En este ordenamiento de ideas la disciplina suelen evaluarse por la vía del desempeño profesional durante unos periodos donde una vez agotados los contenidos de las asignaturas teóricas, la asignatura integradora de la disciplina tales como Derecho Procesal Civil; Derecho Procesal Penal, pueda ser verificadas en los estrados, cortes, juzgados, tribunales, bufetes y órganos estatales vinculados al sistema jurídico.

El estudiante contará con una guía metodológica y programación docente que informa los sistemas de contenidos, objetivos, habilidades y valores que debe vencer durante el desarrollo de la práctica profesional, siempre con el apoyo de un tutor de reconocida experiencia laboral designado previamente por la autoridad del Centro, quien avalará el informe final de la práctica que el estudiante está obligado a defender ante el colectivo de profesores de las asignaturas que integran la disciplina.

El concepto de disciplina apareció en la enseñanza del Derecho en Cuba hace aproximadamente 10 años, para ubicar en un solo cuerpo docente-metodológico todas aquellas ramas del derecho involucradas en una determinada práctica integradora vinculada al actuar de los distintos escenarios del desempeño del profesional del Derecho.

## VII. ANEXO

### PROGRAMA ANALÍTICO DE LAS ASIGNATURAS DERECHO ECONÓMICO Y DERECHO FINANCIERO

Asignatura: Derecho Económico

Fondo de tiempo: 48 horas

#### 1. *Fundamentación*

La asignatura Derecho Económico reviste una importancia vital para nuestro país, teniendo en cuenta el sistema económico cubano. Desde el punto de vista organizativo pertenece al grupo de materias relacionadas con la asesoría jurídica.

Las transformaciones económicas que tuvieron lugar en nuestro país a partir de la década de los noventa, repercutieron de un modo trascendental en el Derecho Económico; no sólo por la promulgación de nuevas leyes que regularon los cambios, sino por la aparición de nuevas formas de propiedad, lo complejo de las relaciones económicas, la creación de nuevos sujetos y la descentralización de ciertas facultades y funciones. En este nuevo contexto, el papel del Derecho Económico adquiere una dimensión diferente y vital.

## 2. *Objetivos generales*

Que los estudiantes interpreten y apliquen los principios y las disposiciones- jurídicas, que integran el Sistema de Derecho Económico Cubano a partir del conocimiento previo de las directivas del Partido y la política económica del Estado, las formas de intervención de este en la economía y las concepciones doctrinales y legislativas en materia de Derecho Económico en el Derecho Comparado. Lograr en el desarrollo de ese proceso que los estudiantes adquieran la convicción de la necesidad de contribuir al perfeccionamiento de la legislación en esta materia y defender la legalidad socialista como contribución necesaria al desarrollo económico del país.

## 3. *Contenidos*

### A. *Sistema de conocimientos*

Principios, instituciones y normas jurídicas que determinan las distintas formas de intervención del Estado en la organización y funcionamiento de los diferentes sectores, esferas y ramas de la economía nacional y en consecuencia la incidencia del Derecho Económico en el desarrollo económico del país. Las tendencias actuales sobre la internacionalización de las relaciones económicas a partir sobre todo de la instauración de la Organización Mundial del Comercio.

### B. *Sistema de habilidades*

- 1) Analizar y comparar las concepciones doctrinales y legislativas acerca de la intervención del Estado en la economía existente en los distintos países y en Cuba.

- 2) Analizar, interpretar y aplicar la legislación vigente en nuestro país que regulan los sujetos, las instituciones y las relaciones jurídicas, objeto de estudio de esta rama del derecho.
- 3) Evaluar la repercusión de Acuerdos internacionales en la política económica del país.

### C. *Sistema de valores*

Los temas de la asignatura por su propio contenido tributan a la formación de un grupo de valores, imprescindibles en nuestros estudiantes. El compromiso con la Revolución, la justicia, la honradez, el antiimperialismo son algunos de los que pueden ser transmitidos a partir de que el estudiante comprenda el funcionamiento de nuestro sistema económico-social y de la preeminencia de los objetivos generales sobre los particulares.

### 4. *Indicaciones metodológicas*

La asignatura se ha reestructurado en tres grandes ejes temáticos que incluyen los más trascendentales tópicos relativos a la intervención del Estado en la economía tanto en su papel regulador a partir de nuestro sistema económico-social como en su papel de empresario. Para el cumplimiento de los objetivos será necesario debatir en clases las cuestiones teórico-doktrinales relacionadas con esta rama del Derecho, empleando los distintos métodos interactivos de enseñanza.

Es importante tener en cuenta que debido a la importancia de los fenómenos jurídico-económicos nos encontramos en presencia de una asignatura que tributa en su totalidad a la Disciplina de Preparación para la Defensa. Cada uno de los contenidos propios de esta asignatura permite comprender el sistema económico-social nuestro, lo que es trascendental en la preparación del egresado. De este modo la contribución con aquélla deberá comportarse en un aproximado de 48 horas.

Para lograr la adecuada preparación de los estudiantes para los seminarios de manera de poder medir el cumplimiento de los objetivos planteados, deberá orientarse el uso además de la bibliografía básica, de artículos científicos novedosos tanto de perfil económico como jurídico contentivos de las principales tendencias de desarrollo de esta rama del Derecho, en textos clásicos y publicaciones novedosas encontradas en internet, lo que permite la adecuada vinculación con la informática.



La asignatura no tiene examen final por lo que cuenta con evaluaciones sistemáticas en las que se combinen las distintas formas de evaluación existentes, potenciando el estudio individual del estudiante, a través de trabajos extra clase. Asimismo, cuenta con un examen parcial que permitirá sistematizar e integrar un grupo importante de los contenidos que integran esta asignatura.

Asignatura: Derecho Financiero

Fondo de tiempo: 64 horas

### 1. *Fundamentación*

El Derecho Financiero es el derecho de la actividad financiera, acción del Estado y demás entes públicos que se dirige a obtener los ingresos necesarios para poder realizar los gastos que sirven al sostenimiento de los servicios públicos; organizando los recursos constitutivos de la Hacienda del Estado y de las restantes entidades públicas y regulando los procedimientos de percepción de ingresos y de ordenación de los gastos y pagos que tales sujetos destina al cumplimiento de sus fines.

En esta línea, la asignatura Derecho Financiero reviste gran importancia para el sistema de Derecho cubano teniendo en cuenta su sistema de relaciones jurídico financieras y el proceso de planificación, ejecución y control de sus recursos financieros públicos. Inserta en el Derecho Público, el Derecho Financiero corresponde al grupo de disciplinas relacionadas con la asesoría jurídica y cuenta con un fondo de 64 horas.

Las transformaciones económicas y financieras ocurridas en Cuba a partir de la década de los noventa tuvieron gran incidencia en el Derecho Financiero, según resulta, sólo a manera de ejemplo de la Ley núm. 73 “Del Sistema Tributario”, de fecha 4 de agosto de 1994, en cuyos POR CUANTO se señala “La legislación tributaria vigente no responde a las actuales necesidades del país, por lo que resulta necesario establecer de forma gradual y con la flexibilidad requerida las disposiciones fiscales por las cuales se establezca el nuevo sistema tributario” y del Decreto-Ley No. 192, “De la Administración Financiera del Estado”, de fecha 8 de abril de 1999, en cuyos POR CUANTO se señala “Los procedimientos vigentes del Sistema Presupuestario del Estado... no se ajustan a las transformaciones que en el orden económico y financiero imperan en el país, lo que hace necesario la aprobación de mecanismos más idóneos que den respuesta a las condiciones actuales” y el Estado necesita de un sistema que imprima un mayor

grado de transparencia, ordenamiento y organicidad a todo el proceso de planificación, ejecución y control de los recursos financieros públicos...”. En este entorno, el rol del Derecho Financiero adquiere una importante dimensión.

## 2. *Objetivos generales*

- 1) Que los estudiantes sean capaces de interpretar los principios que integran las relaciones jurídico financieras y explicar las disposiciones jurídico financieras que integran el sistema de Derecho Financiero cubano, a partir del conocimiento previo de la participación del Estado en la captación de medios económicos para cumplir sus fines, de las directivas del Partido Comunista de Cuba y de la política económica-financiera del Estado, la naturaleza de la actividad financiera es, precisamente, política, y las concepciones doctrinales y normativas en materia del Derecho Financiero en el Derecho Comparado.
- 2) Lograr desarrollar en los estudiantes una profunda convicción del carácter educativo que dentro del Derecho Socialista tienen las normas jurídicas financieras, y en consecuencia, contribuir a formar una adecuada conciencia jurídica en lo que a ellas se refiere.

## 3. *Contenidos*

### A. *Sistema de conocimientos*

Principios, instituciones y disposiciones normativas que organizan los recursos constitutivos de la Hacienda del Estado y regulan los procedimientos de captación de los ingresos y de ordenación de los ingresos y pagos que éste destina al cumplimiento de sus fines y, por ende, la importancia del Derecho financiero en el desarrollo económico del país.

### B. *Sistema de habilidades*

- 1) Fundamentar la composición del sistema financiero de la República de Cuba y los principales órganos y organismos que realizan la actividad financiera y sus funciones.

- 2) Caracterizar al Derecho Financiero como rama autónoma del Derecho a partir del análisis de los criterios que sirven para ello.
- 3) Interpretar y aplicar, a partir del conocimiento de las diferentes instituciones presupuestarias, las normas jurídicas que regulan la elaboración, aprobación, ejecución del Presupuesto y los derechos presupuestarios de los órganos y organismos del Estado.
- 4) Explicar los conceptos de Ingresos Públicos y tributos y las diferentes categorías tributarias, así como interpretar y aplicar correctamente los procedimientos tributarios a fin de ser capaces de concurrir ante la Administración Tributaria o los Tribunales en los distintos procedimientos y recursos que norman la materia, así como las instituciones del crédito público y analizar la relación existente entre la Deuda Pública y las instituciones monetario crediticias internacionales.

### C. *Sistema de valores*

Por su contenido, la disciplina tributa a la formación en los estudiantes de valores tales como el compromiso con la Revolución, la justicia, la honradez y la ética, los que pueden ser transmitidos a partir de la comprensión por el estudiante del funcionamiento de nuestro sistema económico-social, su esencia y naturaleza el hecho de y prevalecer los intereses generales sobre los particulares.

### 4. *Indicaciones metodológicas*

Las formas de enseñanza que se utilizarán serán las ya conocidas como son la conferencia, el seminario, y la clase práctica, y además cualquier otra que desarrolle de manera dinámica las habilidades propias de la asignatura. La conferencia se concibe como una clase orientadora del trabajo independiente e informativo de los aspectos más relevantes del tema o de una parte de él. Se recomienda que la bibliografía del tema y la forma de estudiarla se transmitan en dicha actividad y las complejidades que encontrarán en el estudio, aunque se recomienda asimismo que de ser posible, dicha orientación se haga no sólo con los artículos que en el libro de texto básico aparezcan acerca del tema, sino con información actualizada, monografías, revistas especializadas y artículos de Internet, así como la legislación actualizada.

Para la consecución de los objetivos propuestos serán debatidos en clases las cuestiones teórico-doctrinales relacionadas con el Derecho Financiero,

empleándose los diferentes métodos interactivos de enseñanza y se recomienda utilizar, cuando sea posible, medios audiovisuales tales como videos sobre intervenciones de dirigentes y funcionarios de los temas objeto de estudio. Asimismo, y tendente a lograr una adecuada preparación de los estudiantes para los seminarios y así medir el cumplimiento de los objetivos planteados, deberá orientarse, en adición a la bibliografía básica, la consulta de artículos científicos sobre temas del Derecho Financiero y demostrativos de las principales tendencias de desarrollo de esta disciplina del Derecho.

Para la realización de los trabajos independientes que se orienten se utilizará los vínculos de trabajo con las Direcciones de Finanzas y Precios de los Consejos de la administración de las Asambleas del Poder Popular, el Ministerio de Finanzas y Precios, la Oficina Nacional de Administración Tributaria y las entidades del sistema bancario nacional, donde los estudiantes deberán profundizar en temas actualizados y de gran complejidad acerca de los temas de la asignatura, y vincularse a líneas de investigación en ellos identificadas para temas de trabajos de cursos, tesis y exámenes de premio con el objetivo que las investigaciones de la Facultad de Derecho estén vinculadas con las necesidades reales de los organismos vinculados directamente con la disciplina.

La asignatura, por su propio contenido tributa a la disciplina “Preparación para la Defensa”; muy especial se destacan: “La actividad financiera y el Derecho Financiero. El Presupuesto y el Derecho Presupuestario”. Representan la totalidad del contenido, en tanto se entiende que la actividad financiera del Estado, su funcionamiento, regulación y organización permite explicar las fuentes de ingreso con las que se cuenta y los gastos que se realizan, los que incluyen los de defensa y cualquier situación de emergencia que se presente.

Con respecto a las estrategias curriculares la asignatura tributa a:

- Idioma: con la orientación de textos relacionados con la materia que están publicados en los idiomas que se estudian en la Facultad.
- Computación: a partir de la orientación de búsqueda de información en las más importantes páginas Web en cada materia.
- Medio ambiente: al estudiar la tributación ambiental.
- Corrupción: en cuanto a la creación del valor honestidad al formar a los futuros juristas en la no afectación al Estado en esta materia (fisco).

La asignatura se evaluará a través de actividades sistemáticas que se realicen en los seminarios, clases prácticas durante el desarrollo del semestre,

así como en los trabajos independientes que se orienten. Se prevé además la realización de un examen final.

#### VIII. DOCUMENTACIÓN CONSULTADA

Resolución núm. 210/2007 del Ministro de la Educación Superior de la República de Cuba sobre El Reglamento para el trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior.

Plan de Estudio “D” Carreara de Derecho. Ministerio de la Educación Superior de la República de Cuba. La habana 2011.

Modelo del Especialista en Derecho. Ministerio de la Educación Superior de la República de Cuba.

Programa Analítico de las Asignaturas Derecho Económico y Derecho Financiero. Universidad Agraria de La Habana 2012.

FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE OPERADORES  
JURÍDICOS EN EL EJERCICIO PROFESIONAL  
(ABOGADOS LITIGANTES, LEGISLADORES,  
ETCÉTERA)

## OBSERVACIONES A LAS RESPUESTAS DADAS A LA PREGUNTA SOBRE LA NATURALEZA DEL DERECHO, DESDE LA TEORÍA JURÍDICA CONTEMPORÁNEA

Ramiro CONTRERAS ACEVEDO\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El problema*. III. *La propuesta teórica*.  
IV. *Discusión*. V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

Es admitido que el campo de la reflexión iusfilosófica se centra en cuatro áreas, es decir, los cuatro grandes apartados en que se dividen los índices de los libros sobre filosofía del derecho: la ontología, la lógica, la ética y la metafísica, es decir, la ontología jurídica, la crítica del orden jurídico positivo, la ética jurídica y la metafísica o la trascendencia del derecho.

Ahora bien, siguiendo aquella frase de Radbruch de que: *Die Rechtsphilosophie ist ein Teil der Philosophie*,<sup>1</sup> entonces es pertinente preguntar ¿qué tipifica la reflexión iusfilosófica. Ésta se caracteriza por tres elementos, entre muchos otros: *a*) por ser una reflexión para resolver los problemas “actuales”, es decir, aquellos problemas que preocupan a los ciudadanos y a la ciudad; *b*) por ser una postura crítica ante las “creencias” que “justifican” *el obrar* de una sociedad, y *c*) por estar situada en un tiempo específico. Para ilustrar lo dicho arriba, véase el núcleo del mítico relato platónico “Apología de Sócrates”,<sup>2</sup> que hace, ver “lo que hacían los filósofos”: reflexionan sobre asuntos de importancia (la democracia), ante los que hace una reflexión crítica (Sócrates dice que no hay coherencia entre lo que significaba el concep-

---

\* Profesor Investigador Titular “C” de la Universidad de Guadalajara, [coradr@hotmail.com](mailto:coradr@hotmail.com).

<sup>1</sup> Citado por Rodríguez Molinero, Marcelino, *Introducción a la filosofía del derecho*, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Derecho, 2000, p. 11.

<sup>2</sup> Platón. *Obras Completas*, 1871, t. I, ed. por Patricio de Azcarate. p. 43. Recuperado de: [www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01043.pdf](http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01043.pdf).

to de democracia, con el *modo de hacer* la democracia, puesto que Alcibíades traicionó a Atenas y Crítias apoyaría a los oligarcas, los 30 tiranos). Por lo anterior no se puede tomar como eje de la reflexión de la filosofía del derecho lo que pertenece a la “historia del derecho” ni lo que concierne a la “teoría del derecho”.<sup>3</sup>

La tesis de esta ponencia intenta probar tres puntos: que la reflexión iusfilosófica debe revisarse, sobre todo para una eficaz enseñanza de esta asignatura, la metodología empleada en las respuestas dadas a la pregunta “¿Qué es el derecho?”, como centro de preocupaciones de iusfilosofar. El segundo punto que aquí se afirma es que no importa tanto la cantidad de información que se encuentre o se aduzca en un tema iusfilosófico, sino cómo (con qué método) se pregunta a la información que se tiene. Las metodologías implementadas para responder sobre la naturaleza del derecho, como eje de los estudios de la filosofía del derecho, actualmente no se caracterizan por el análisis empírico de lo que la realidad le dice al ciudadano o cómo éste vive la norma. Finalmente se hace una observación al núcleo de lo que es el quehacer de la filosofía del derecho.

## II. EL PROBLEMA

El problema que se presenta a consideración es que el encuadre epistemológico del iusfilosofar no está definido. La temática y los programas con los que se enseña la “iusfilosofía” se construyen conforme al temario que viene en los libros “clásicos”, o son publicados como “Filosofía del derecho”.<sup>4</sup> El esfuerzo que han hecho algunos autores no ha sido suficiente para motivar *nuevos* razonamientos que construyan la adecuada temática para la enseñanza de la filosofía del derecho y mucho menos que den a luz sobre una noción consensada sobre nuevas áreas o nuevas metodologías y sobre todo, para aclarar el encuadre metodológico adecuado. La razón sería quizás, que los *programas de enseñanza* de esta asignatura se construyen con temarios de libros “clásicos” y con una actitud “clásica”, acrítica, nada dialogante ante los hechos diarios, resultados de una norma dada, en una circunstancia histórica determinada. O probablemente, porque la construcción del contenido temático de esta asignatura “se piratea” de algún programa de una afamada universidad o de alguna obra célebre.

<sup>3</sup> Botero Bernal, Andrés. *Ensayos jurídicos sobre teoría del derecho*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010.

<sup>4</sup> Dacal Alonso, José Antonio, *Filosofía del derecho*, Porrúa 2016.



De ahí que el problema es que en “filosofía del derecho” se enseñan temas de otras disciplinas. Se hace “historia del derecho” o “teoría jurídica” o “teoría general del derecho”. Pero no es lo mismo hablar de “la naturaleza del derecho” a hablar de “filosofía del derecho”. Cuando Alexy dice cuáles son los elementos de su filosofía jurídica habla de un tema de teoría jurídica. Cuando dice “cuáles son los principales elementos de mi filosofía del derecho” dice: “en el centro de mi filosofía jurídica se encuentra la tesis de que el derecho tiene una doble naturaleza. Comprende necesariamente tanto una dimensión real o fáctica como una dimensión ideal o crítica”,<sup>5</sup> y estos temas pertenecen a la teoría jurídica. Lo mismo pasa cuando dice: “La pregunta sobre la naturaleza de la filosofía del derecho estás vinculada a dos problemas. El primero es el concerniente a la naturaleza general de la filosofía; el segundo, el del carácter especial de aquella parte de esta disciplina que llamamos «filosofía del derecho»”.<sup>6</sup>

Atienza, sobre el quehacer iusfilosófico, opina así:

La justificación de *la filosofía* (y también de la filosofía del Derecho) tendría que pasar, entonces, por encontrar alguna manera de entender la noción de universalidad que, preservando la idea de apertura y de crítica, no incurra en pensamiento puramente abstracto, ideológico, y pueda ser de utilidad tanto para los propios filósofos como, sobre todo, para quienes no son filósofos profesionales. Expresado de una manera quizás levemente distinta, *la filosofía* tendría que ser capaz de suministrar nos una serie de ideas generales suficientemente articuladas entre sí y que nos permitan entender mejor el mundo y orientarnos en él. De manera que la *función* de *la filosofía* es tanto teórica como práctica o, mejor dicho, es (y debe ser) ambas cosas al mismo tiempo. Si nos trasladamos de nuevo al Derecho: necesitamos una idea suficientemente rica y compleja del Derecho para poder guiar la conducta de los diversos operadores jurídicos; pero son precisamente las prácticas jurídicas las que suministran los materiales —los problemas y soluciones que surgen en su seno— a partir de los cuales se puede construir esa idea del Derecho.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Alexy, Robert. “Los principales elementos de mi filosofía del derecho”, *DOXA*, Cuadernos de Filosofía del Derecho, 32 (2009), pp. 67-84

<sup>6</sup> Alexy, Robert, *La naturaleza de la filosofía del derecho*. *Associations* 7 (1), 2003, pp. 63-75, trad. al español de Carlos Bernal Pulido, Universidad Externado de Colombia.

<sup>7</sup> Atienza, Manuel, *La filosofía del derecho como filosofía “regional”*. Recuperado de: <http://dfddip.ua.es/es/documentos/la-filosofia-del-derecho-comofilosofiaregional.pdf?noCache=1427876871728>. Las cursivas son mías.

### III. LA PROPUESTA TEÓRICA

#### 1. *Las propuestas teóricas*

##### A. *La temática del iusfilosofar*

Un ejemplo de una temática de filosofía del derecho “clásica” es la propuesta del profesor Marcelino Rodríguez Molinero,<sup>8</sup> cuyo temario es el siguiente: 1) El problema de la ciencia del derecho. 2) De la ciencia del derecho a la filosofía del derecho: la teoría del derecho. 3) Qué es filosofía. La filosofía del derecho 4) El proceso de formación de la filosofía del derecho en su lento y progresivo desarrollo histórico. 5) La configuración temática de la filosofía del derecho desde su constitución como disciplina autónoma. 6) La Estructura temática de la filosofía del derecho y 7) La desigual incidencia de la filosofía del derecho en las diversas ramas jurídicas. Y en el número 6, propone propiamente la temática iusfilosófica: I) La Ontología jurídica II) La Teoría Crítica del orden jurídico positivo III) La Ética jurídica y IV) La Metafísica.

Lo que se pregunta a esta concepción sobre lo específico del iusfilosofar sería que: ¿es posible “transmitir conocimiento iusfilosófico” sin reflexionar críticamente el momento actual de esa sociedad y de ese sistema jurídico? Y, además, ¿se puede “enseñar” a iusfilosofar?

Arriba se ha dicho que la característica de la reflexión iusfilosófica es una reflexión para resolver los problemas “actuales”, mediante una postura crítica y situada en un tiempo específico. Pues bien, tanto en programas académicos de filosofía del derecho,<sup>9</sup> como en artículos académicos, aparecen como temas iusfilosóficos, los pertenecientes a teoría jurídica.<sup>10</sup> Por ejemplo, los programas académicos tienen, como una “unidad académica”, el tema del positivismo o del iusnaturalismo. Es cierto que esta

<sup>8</sup> Rodríguez Molinero, Marcelino, *Introducción a la Filosofía del Derecho*, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Derecho, 2000, 356 pp.

<sup>9</sup> UNAM, Plan de estudios, Maestría Recuperado de: [http://derecho.posgrado.unam.mx/site\\_cpd/public/nuestropos#nuestropos-planes](http://derecho.posgrado.unam.mx/site_cpd/public/nuestropos#nuestropos-planes).

<sup>10</sup> Chávez-Fernández, Jose, Sobre el iuspositivismo que hemos de dejar atrás. Una crítica iusnaturalista a “Dejemos atrás el positivismo jurídico” de Atienza y Ruiz Manero, *Revista Dikaion*, núm. 1, vol 20, año 25, Chia, Colombia, junio de 2011. Recuperado de: <http://webcahe.googleusercontent.com/search?q=cache:eIb7QLuWpkEJ:ucsp.edu.pe/cpsc/sobre-el-iuspositivismo-que-hemos-de-dejar-atras-una-critica-iusnaturalista-dejemos-atras-el-positivismo-juridico-de-atienza-y-ruiz-manero/+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=mx>.

discusión ha aportado muchas cosas, tanto a la teoría jurídica como a la metodología,<sup>11</sup> pero son teoría jurídica.

### B. *La propuesta de la temática de los Congresos de este año*

#### Congreso de filosofía del derecho para el mundo latino

En el Congreso organizado por la Universidad de Alicante se ofreció esta temática: “Anomia y Estado de Derecho”, “Argumentación, racionalidad y derecho”, “Los derechos sociales en el Estado constitucional”, “Nuestros clásicos”, “Pluralismo jurídico, multiculturalidad, indigenismo” y “Qué es filosofía del derecho para el mundo latino”.<sup>12</sup>

### 2. *Las V Jornadas Internacionales de Filosofía del Derecho de la UNAM*

En este Congreso “se incentivan escritos que exploren *nuevos paradigmas en materia de derecho*, a través de relaciones entre la filosofía del derecho y otras áreas de la filosofía” y para la reflexión se han puesto estos temas: Teoría jurídica contemporánea, lógica y argumentación jurídica, epistemología jurídica aplicada, derecho transnacional y global, mente, sociedad y derecho, cognición, complejidad y derecho.<sup>13</sup>

### 3. *Sobre la naturalización del derecho*

Tanto en el giro que ha tomado la epistemología contemporánea,<sup>14</sup> que lo podemos ver en el prólogo de “Normas, virtudes y valores epistémicos”, como en la filosofía práctica, hay un interés en una línea de investigación que se ha identificado como “la naturalización del derecho”. En el campo de la epistemología analítica:

<sup>11</sup> Atienza, Manuel y Ruiz Manero, Juan, “Dejemos Atrás el positivismo jurídico”, *Isonomía: Revista de Teoría y Filosofía de Derecho*, núm. 27, octubre de 2007, ITAM. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/partes/334684/n27-octubre-2007--0>.

<sup>12</sup> Recuperado de: <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/>.

<sup>13</sup> Convocatoria a las V Jornadas Internacionales de Filosofía del Derecho de la UNAM. Recuperado de: <https://jornadasfilosofiadelderechounam.wordpress.com/2016/06/23/convocatoria-a-las-v-jornadas-internacionales-de-filosofia-del-derecho-de-la-unam/>.

<sup>14</sup> Fernández Miguel Ángel y Valdés Margarita M., Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2011.

...ha dejado de ocuparse primordialmente del análisis del conocimiento y la justificación y de examinar los argumentos escépticos, para investigar por qué consideramos valiosos esos logros epistémicos y otros más como el entendimiento. Muchos epistemólogos exploran, además, la naturaleza de las competencias y los hábitos de formación de creencias que debemos tener para ser buenos agentes epistémicos y florecer intelectualmente. Un tercer tema, íntimamente relacionado con los anteriores y también profusamente discutido, es la normatividad epistémica, es decir, qué tipo de razones son las razones para creer algo; esencialmente vinculadas con este tema están la cuestión de cuál es la relación entre la verdad y la creencia y la cuestión de si las razones prácticas pueden o no ser razones para creer.

En la temática de la filosofía práctica el Profesor Lagier dice que “el proceso de fundamentar la filosofía práctica a partir de las ciencias empíricas se está llevando a cabo por dos vías (siendo necesario recorrer las dos para el éxito completo del proyecto): La primera, la “naturalización de la normatividad”; la segunda, la “naturalización de la mente” (y, con ella, de la acción).<sup>15</sup>

Y explica que “en la actualidad, desde la neuroética muchos autores (J. Haidt, M. Hauser, Patricia Churchland, M. S. Gazzaniga...) proponen dar cuenta de las opiniones y creencias morales como un conjunto de intuiciones, emociones y capacidades en gran parte innato, inscrito en nuestro cerebro por las “fuerzas” de la evolución.<sup>16</sup>

#### IV. DISCUSIÓN

##### 1. *La distinción entre “teoría jurídica” y “iusfilosofar”*

Hay nuevos aspectos que habrá que reflexionar, más allá no solo de los nuevos descubrimientos, de los nuevos enfoques epistemológicos y de los descubrimientos en cada una de estas áreas.

Si se analiza el contenido de los puntos arriba señalados, es decir, lo que caracteriza al “iusfilosofar”, las temáticas de los contenidos de los últimos

---

<sup>15</sup> González Lagier, Daniel. Filosofía y (neuro)ciencia: sobre la “naturalización” de la filosofía práctica, “Primer Congreso de Filosofía del Derecho para el Mundo Latino”, mayo de 2016 Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Filosof%C3%ADa%20y%20%28Neuro%29ciencia.%20Sobre%20la%20naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica.pdf>.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 4.

congresos (puesto que los autores las han considerado como “iusfilosofar”), entonces habrá que discutir algunos puntos.

*Precisar los temas pertenecientes a “teoría jurídica” y a “iusfilosofar”*

A diferencia de las ciencias jurídicas, o dogmática jurídica, que estudian el derecho positivo en sus aspectos particulares, y para la resolución de problemas concretos, la filosofía del derecho, no tiene como objeto del iusfilosofar este o aquel derecho positivo. Su labor se centra en ser una reflexión crítica sobre el derecho, de x sistema jurídico aplicado en una sociedad dada, es decir, un sistema jurídico que se aplica.

En las temáticas sobre la asignatura filosofía del derecho se estudian muchos paradigmas que han sido construidos para explicar *la naturaleza del derecho*. Alexy señala que hacer filosofía del derecho no es otra cosa, sino hacer una reflexión . La reflexividad, afirma, es la propiedad más general del concepto mismo de filosofía y, por ende, característica esencial de la filosofía del derecho, de la filosofía con un particular objeto de estudio, el derecho. Pero si la reflexión es lo que caracteriza al quehacer filosófico, ¿cómo tiene que ser la reflexión para considerarse “filosófica”, tomando como objeto de estudio “lo jurídico” precisamente en un país de América Latina? Como se verá más adelante, sólo con una crítica actitud dialogante.

2. *Revisar la hegemonía de las temáticas*

Hace 10 años Atienza señalaba “Las teorías iusfilosóficas de ámbito regional podrían configurar una útil mediación ente lo local y lo universal y contribuir así a una globalización más equilibrada en *la teoría del Derecho*”.<sup>17</sup>

Lo anterior no es una invitación al localismo en la teoría del Derecho, sino a distinguir lo pura o fundamentalmente local y lo que tiene —o puede tener— un valor genuinamente general o universal (en relación, al menos, con el universo del Estado constitucional). Las teorías iusfilosóficas de ámbito regional podrían configurar una útil mediación ente lo local y lo universal y contribuir así a una globalización más equilibrada en *la teoría del Derecho*.

...la filosofía del derecho no es un género retórico, pero una forma equivocada de practicar la *teoría jurídica* consiste en desentenderse de quiénes son los destinatarios de los escritos iusfilosóficos y de quiénes pueden hacer uso de

<sup>17</sup> Atienza, Manuel, “Una propuesta de filosofía del derecho para el mundo latino”, *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 30 (2007). pp. 661-663. Las cursivas son mías.

las ideas que se encuentran en ellos. Quizás no tenga sentido producir obras destinadas únicamente a otros filósofos del Derecho, y menos aún cuando sus destinatarios directos parecerían ser intelectuales a los que todo lo que se genera fuera de su ámbito cultural les es ajeno.<sup>18</sup>

Difiriendo de la definición que da Radbruch, aquello que “la filosofía del derecho es filosofía”,<sup>19</sup> hay que añadir que la reflexión —lo que caracteriza el *quehacer* iusfilosófico— es una *actitud de diálogo frente a “los resultados”* (norma aplicada de una sociedad concreta, en un tiempo histórico concreto), conforme una teoría jurídica dada. Igualmente a lo que señala Alexy, que la reflexión se da en tres áreas (la ontológica ¿qué es?, la ética ¿qué debe hacerse? y la epistemológica ¿qué puede conocerse?), la filosofía del derecho (latinoamericana<sup>20</sup>) no consistirá en “saber” cuáles áreas, sino con qué actitud fueron abordadas.

La temática actual de esta asignatura, aunque estratégica y de gran importancia epistemológica continúa con tinte esencialista, lo que señala implicaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía del derecho. Es decir, no se trata tanto de la transmisión del conocimiento de estas temáticas, sino de la actitud crítica ante la norma aplicada en un lugar dado.

Ciertamente vale la pena plantear la pregunta metodológica y la pedagógica ¿cómo enseñar esta disciplina? ¿La metodología de la filosofía del derecho, no la metodología jurídica, será distinta a la metodología de las ciencias exactas?<sup>20</sup>

### 3. *El rediseño de la enseñanza de la filosofía del derecho*

La Filosofía del derecho que hemos aprendido en América Latina ha sido enseñada conforme la temática de la manualística existente. Las obras de finales del siglo XIX siguen las visiones de Vanni, Stammbley, Radbruch, Alexander Graf zu Dohna, G. Del Vecchio, F. Battaglia, H. Coing, E. Fehner, L. Legaz, M. Villey, H. Kelsen, H. Batifol, H. A. Hart, R. Bobbio, etcétera.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 662.

<sup>19</sup> Radbruch 1914, citado por Rodríguez Molinero, *op. cit.*, p. 45; Rodríguez Molinero, Marcelino, *Introducción a la Filosofía del Derecho*, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Derecho, 2000, 356 pp.

<sup>20</sup> Hay para todos los gustos: desde quien sostiene que es un cuento eso de la enseñanza de la metodología jurídica. Véase, de Salas, Miror, “Debate sobre la utilidad de la metodología jurídica: una reconstrucción crítica de las actuales corrientes metodológicas en la teoría del derecho”. *Isonomía*, núm. 27, México, UNAM, octubre de 2007.

En México los textos más conocidos han sido: Luis Recaséns Siches, quien editó por primera vez su obra “Vida humana, sociedad y derecho”, en 1939. Juan Manuel Terán publicó “Filosofía del Derecho” en 1952; Eduardo García Máynez, presentó Filosofía del Derecho en 1974; Miguel Villoro Toranzo, publicó “Lecciones de Filosofía del Derecho: El Proceso de la Razón y el Derecho” en 1973; Terán Juan Manuel su Filosofía del derecho en 2007. También ha publicado Virgilio Ruiz Rodríguez su Filosofía del derecho en 2009 publicada por Instituto Electoral del Estado de México. Así como Juan Federico Arriola Cantero, y Victor Rojas Amandi La filosofía del derecho hoy en 2010.

Hay otras obras que nos llegan o del extranjero o son aquí traducidas, por ejemplo, la de Rafael Márquez Piñero, la de Abel Naranjo Villegas, del 2008. La de Arthur Kaufmann *et al.*, en el 2011: *Einführung in Rechtsphilosophie und Rechtstheorie der Gegenwart*. Traducida en Bogotá en 1999. Igualmente las de Horn, Norbert: *Einführung in die Rechtswissenschaft und Rechtsphilosophie* del 2011 y *Grundlagen des Rechts* de Matthias Mahlmann del 2010. *Rechtsphilosophie und Rechtstheorie* de Matthias Mahlmann de la colección “Swerpunkte”, de C. F. Müller.

En México hay intentos interesantes para identificar los puntos importantes de la filosofía del derecho: hablar con los principales actores, por ejemplo, la obra de Rodolfo Vázquez y José María Lujambio, *Filosofía del derecho contemporánea en México. Testimonios y perspectivas*.<sup>21</sup>

También hay que decir que, aunque hay estos intentos por innovar en el “quehacer de esta reflexión”, siguen prevaleciendo manuales con el mismo esquema tradicional.

Vale la pena por tanto revisar nuevamente la temática para la enseñanza de esta asignatura, pero como iusfilosofar, y distinguirla de lo que hace la historia del derecho y la teoría jurídica. Es probablemente en estas áreas afines donde se ha de hacer un gran trabajo de investigación.

La filosofía del Derecho se constituye, dice Bastida Freixedo, “como una teoría crítica del Derecho y una teoría crítica de la justicia: una teoría crítica de los sistemas de legalidad y una teoría crítica de los sistemas de legitimidad”.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Rodolfo Vázquez y José María Lujambio, *Filosofía del derecho contemporánea en México. Testimonios y perspectivas*, México, Fontamara-UNAM-ITAM. 2002.

<sup>22</sup> Bastida Freixedo, Xacobe, “Los asuntos de la filosofía del derecho”, *DOXA*, núm. 22, 1999, p. 451.

## V. CONCLUSIONES

1. Persiste la duda sobre el mejor lugar para impartir la filosofía del derecho. En los programas de licenciatura los alumnos no tienen el bagaje teórico necesario para identificar “lo filosófico” de la relación del derecho con la sociedad. Quizá el lugar para la enseñanza de la filosofía del derecho ha de estar en los programas de doctorado. Pero también hay que señalar que, aunque en diferente grado, todos pueden iusfilosofar. La exigencia de actualización de los conceptos de la teoría jurídica, de los logros que va desarrollando la historia del derecho son necesarios para enriquecer el significado de los conceptos jurídicos. Tanto más se avance en estas áreas, tanto más fecunda será la “reflexión”
2. En la enseñanza de los programas de posgrado se ha de insistir en precisar la metodología con la que se ha de abordar la filosofía del derecho, es decir, se ha de precisar si se abordará con un método experimental, dialéctico, fenomenológico, etc. Por otro lado no hay que olvidar la circunstancia por la que pasa la educación superior: buscando hacer los programas de posgrado en derecho más rentables, las universidades han minimizado los estudios filosóficos e inclusive han suprimido la asignatura “filosofía del derecho” en algunos programas educativos. Es inexplicable que esta asignatura no se encuentre en los planes de posgrado en derecho. Por otro lado, en universidades europeas se minusvalora tanto que un programa académico, de 4 años, oferta doble titulación: en administración y en derecho.
3. Es cierto que para “iusfilosofar” en la enseñanza de la filosofía del derecho es necesario conocer la “teoría jurídica” y las justificaciones, usadas en la historia del pensamiento sobre todo, latinoamericano, para confrontar los marcos teóricos de los sistemas jurídicos desde donde se hace la “la reflexión” del derecho. Pero a la par que hay que mantener la actitud crítica, la actitud dialógica, es lo que distingue este tipo de “reflexión”, sobre todo cuando la realidad muestra que el derecho aplicado no es lo que sostiene el discurso del Estado.

Por ello no solo se requiere una re-construcción de los conceptos para encontrar nuevos criterios de científicidad en esta área y eliminar confusiones, sino la metodología adecuada para su enseñanza.

Por lo anterior, la propuesta de temática para la enseñanza de la asignatura “Filosofía del Derecho”, es uno de los puntos que habría



que han de ser replanteados, no sin hacer énfasis en que puede enseñar a iusfilosofar.

4. Por lo anterior el paradigma que sostiene la enseñanza de las cuatro clásicas áreas de la “reflexión” han de revisarse. Se propone regresar al núcleo de la naturaleza de la filosofía: el iusfilosofar se constituye como una teoría crítica del derecho y una teoría crítica de la justicia; una teoría crítica de los sistemas de legalidad y una teoría crítica de los sistemas de legitimidad.
5. Pero si el derecho es creencia, la “reflexión” del derecho no debe estar formada solo por ideas que pongan de manifiesto ese carácter de creencia y extirpen la cotidianidad de la sólita obediencia, como “única” respuesta a lo que prescribe una norma, que, aunque válido, no basta. Ha de encontrar razones de la existencia y mecanismos de esas creencias. El filósofo, por definición, es descreído, pero, aunque no siempre es escuchado, hace ver la fuerza de sus razonamientos.
6. Iusfilosofar implica, en última instancia, no solo cuestionamiento radical de los principios de obediencia de todo sistema, sino actitud dialógica. Y el aplicador del derecho —que no en vano es experto en el manejo de la dogmática jurídica— precisa partir de la indubitada obediencia a la norma pero convencer de que la realidad es el fundamento de su crítica.
7. No queda claro el objetivo de la enseñanza de esta asignatura si finalmente no genera razonamientos apoyados en los últimos hallazgos científicos que den validez a sus razonamientos. Lo anterior implica la necesidad de la transdisciplinariedad, pero no puede hacerse sin un indispensable bagaje cultural.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ALEXY, Robert, “Los principales elementos de mi filosofía del derecho”, *DOXA*, Cuadernos de Filosofía del Derecho, 32 (2009).
- ALEXY, Robert, *La naturaleza de la filosofía del derecho*. *Associations* 7 (1), 2003, trad. al español de Carlos Bernal Pulido. Universidad Externado de Colombia.
- ATIENZA, Manuel, *La filosofía del derecho como filosofía regional*. Recuperado de: <http://dfddip.ua.es/es/documentos/la-filosofia-del-derecho-como-filosofia-regional.pdf?noCache=1427876871728>.
- ATIENZA, Manuel, “Una propuesta de filosofía del derecho para el mundo latino”, *DOXA*, Cuadernos de Filosofía del Derecho, núm. 30, 2007.

- ATIENZA, Manuel y RUIZ MANERO, Juan, “Dejemos Atrás el positivismo jurídico”, *Isonomía*, Revista de Teoría y Filosofía de Derecho, núm. 27, octubre de 2007, ITAM. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/partes/334684/n27-octubre-2007--0> Recuperado de: <http://iusfilosofiamundolati.no.ua.es/>.
- BASTIDA FREIXEDO, Xacobe, “Los asuntos de la filosofía del derecho”, *DOXA*, núm. 22, 1999.
- BIX, Brian, “Un problema: el análisis conceptual”, *Discusiones*, núm. 5, 2005. Bahía Blanca, Argentina.
- BIX, Brian, “Algunas reflexiones sobre metodología en teoría del derecho”, *DOXA*, Cuadernos de Filosofía del Derecho, núm. 26, 2003.
- BOTERO BERNAL, Andrés, *Ensayos jurídicos sobre teoría del derecho*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010.
- CHÁVEZ-FERNÁNDEZ, Jose, Sobre el iuspositivismo que hemos de dejar atrás. Una crítica iusnaturalista a “Dejemos atrás el positivismo jurídico de Atienza y Ruiz Manero”, *Revista Dikaion*, núm. 1, vol 20, año 25, Chia, Colombia, junio de 2011. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eIb7QLuWpkEJ:ucsp.edu.pe/cpsc/sobre-el-iuspositivismo-que-hemos-de-dejar-atras-una-critica-iusnaturalista-dejemos-atras-el-positivismo-juridico-de-atienza-y-ruiz-manero/+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=mx>.
- DACAL ALONSO, José Antonio, *Filosofía del derecho*, Porrúa, 2016.
- FERNÁNDEZ, Miguel Ángel y VALDÉS, Margarita M., *Normas, virtudes y valores epistémicos. Ensayos de epistemología contemporánea*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2011.
- GONÁLEZ LAGIER, Daniel, Filosofía y (neuro)ciencia: sobre la “naturalización” de la filosofía práctica, “Primer Congreso de Filosofía del Derecho para el Mundo Latino”, mayo de 2016, Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Filosof%C3%ADa%20y%20%28Neuro%29ciencia.%20Sobre%20la%20naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica.pdf>.
- PLATÓN, *Obras Completas*, 1871, t. I, ed. por Patricio de Azcarate, en: [www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01043.pdf](http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01043.pdf).
- RADBRUCCH, Gustav, 1914, citado por Rodríguez Molinero, *op. cit.*
- RODRÍGUEZ Molinero, Marcelino. *Introducción a la filosofía del derecho*, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Derecho, 2000.
- SALAS, Miror, “Debate sobre la utilidad de la metodología jurídica: una reconstrucción crítica de las actuales corrientes metodológicas en la teoría del derecho”, *Isonomía*, núm. 27, México, UNAM, octubre de 2007.

TEUBNER, Gunther, “El derecho como sujeto epistémico: hacia una epistemología constructivista del derecho”, *DOXA*, núm. 25.

TEUBNER, Gunther, Law and Social Theory: Three problems. Recuperado de: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2432631](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2432631).

UNAM. Convocatoria a las V Jornadas Internacionales de Filosofía del Derecho de la UNAM. Recuperado de: <https://jornadasfilosofiadelderechounam.wordpress.com/2016/06/23/convocatoria-a-las-v-jornadas-internacionales-de-filosofia-del-derecho-de-la-unam/>.

UNAM. Plan de estudios. Maestría Recuperado de: [http://derecho.posgrado.unam.mx/site\\_cpd/public/nuestropos#nuestropos-planes](http://derecho.posgrado.unam.mx/site_cpd/public/nuestropos#nuestropos-planes).

WOOD, Philip R., The Fall of the Priests and the Rise of the Lawyers. Hart Publishing, Oxford-Portland-Oregon, 2016, “Prólogo”.

## LA LIBERTAD DEL (A) ESTUDIANTE DE DERECHO QUE SE ENCUENTRA EN LOS CENTROS DE RECLUSIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO

María de los Ángeles LARA LÓPEZ\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Educación y cárcel. Instrumentos de poder*. III. *PESCER. Educación Superior en reclusorios*. IV. *La libertad en el encierro*. V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia analiza brevemente la libertad de las y los estudiantes de la Licenciatura en Derecho que se encuentran en un centro de reclusión de la Ciudad de México. Nuestra pregunta de investigación: ¿Las personas que estudian derecho en un reclusorio, pueden sentir libertad en el encierro? las teorías que sirven de apoyo en este análisis son el discurso de poder de Foucault y la teoría pedagógica de liberación de Paulo Freire. En el apartado II se realiza una síntesis de la educación y la cárcel como instrumentos de poder, con la finalidad de contextualizar ambas instituciones en una sociedad que las aplica y réplica. En el apartado III se analiza la Educación Superior en Centros de Reclusión de la Ciudad de México, en la que se describe los antecedentes y justificación que le dieron origen; por último, el apartado IV se refiere a el estudio de caso de algunos estudiantes de la Licenciatura en Derecho, en la que expresan concepciones de libertad encontrándose en situación de cárcel.

### II. EDUCACIÓN Y CÁRCEL. INSTRUMENTOS DE PODER

La educación y la cárcel son instituciones necesarias e indispensables para el orden social, Durkheim nombra Institución a toda creencia y modos de

---

\* Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, adscrita al programa de Educación para Centros de Reclusión de la CDMX.

conducta instituidos por la colectividad.<sup>1</sup> La función de la Institución es regular la naturaleza de comportamientos sociales para generar formas de vidas ordenadas, controladas.

## 1. *Educación*

La educación tiene la función de generar y establecer pautas, roles sociales, así como definir y regular de forma duradera y organizada conductas con el propósito de satisfacer las necesidades de una sociedad, por ello es que se considera una institución social.

Antonio Guerrero señala que “la educación es la institución social que se ocupa en su extensión más amplia, de los procesos de socialización y transmisión cultural desde la perspectiva más general, desarrollándose a través de una serie de asociaciones, las escuelas entre ellas”.<sup>2</sup>

El Estado controla y es responsable de la educación, a través de ésta institución, selecciona lo que es importante aprender y reproducir; es la herramienta para la homogenización de conocimientos y la reproducción de la cultura y del sistema.

Para Foucault, el castigo al cuerpo ha sido sustituido por el castigo al alma y que ésta no es una simple ilusión, ya que tiene una realidad y se produce en las personas que se educan y así señala: “...en el interior del cuerpo por el funcionamiento de un poder que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga y, de una manera más general, sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige... sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia”.<sup>3</sup>

El castigo al alma educa, corrige, manipula, sobre cuerpos sumisos para producir individuos útiles al modelo económico, y de esa manera definir las relaciones de poder en la vida cotidiana. Por ello, la educación viene a ser un instrumento de poder, de alineación y masificación en nuestro modelo económico y social.

## 2. *La cárcel*

La cárcel es una Institución que el Estado utiliza desde la Edad Media y Moderna, como una forma de castigo civilizada en contra de la persona que

<sup>1</sup> Durkheim, Emile, *Las reglas del método sociológico*, Losada, Buenos Aires, p. 31

<sup>2</sup> Guerrero Serón, Antonio, *Enseñanza y sociedad*, España, Siglo XXI Editores, 2003, p. 17.

<sup>3</sup> Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, 2a. ed., México, Siglo XXI, 2016, p. 39.

comete un delito, sin necesidad de castigar el cuerpo. Así, el cuerpo no recibe el castigo físico, en cambio, recibe “...una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona”.<sup>4</sup>

La cárcel es un control disciplinar que asegura armonía entre la sociedad, sin embargo, a través de esa visibilidad, de esa diferencia; excluye, discrimina, reprime, prohíbe y limita.

Miguel Ángel Cárdenas egresado de PESKER dice:

La cárcel no es la institución donde se meten aquellas personas “delincuentes” que han transgredido la ley para transformarlos en nuevas personas —si es que aún existe—. La cárcel es el lugar donde habitan personas “presas” que viven llenas de resentimientos y emociones negativas que cargan y van aumentando con el paso de los años, haciendo de este fenómeno, una bomba de tiempo que dadas las condiciones del sistema penitenciario, puede estallar en cualquier momento.<sup>5</sup>

En efecto, la cárcel excluye a las personas que han roto el pacto social. Pero también, las condena al hacinamiento, a la sobrepoblación, a la coacción, a la reincidencia delictiva, a la venganza. Foucault establece:

El castigo es una técnica de coerción de los individuos; pone en acción procedimientos de sometimiento del cuerpo —no signos—, con las huellas que deja, en forma de hábitos, en el comportamiento; y supone la instalación de un poder específico de gestión de la pena. El soberano y su fuerza, el cuerpo social, el aparato administrativo. La marca, el signo, la huella.<sup>6</sup>

La subcultura carcelaria y la estigmatización marcan a la persona “desacreditándolo y haciéndolo indigno de confianza, lo que le atrae la repulsa social, el aislamiento, el antagonismo”.<sup>7</sup>

El Estado a través de la pena y del sistema penitenciario establece su poder, con la lógica del castigo y de la prohibición. Con la finalidad de corregir y transformar a la persona que delinquiró y que quebrantó el contrato social. La prisión “Tiene que ser la maquinaria más poderosa para imponer

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 215.

<sup>5</sup> Cárdenas Díaz, Miguel Ángel, *Inoperancia de las penas excesivas para alcanzar la reinserción social* (tesis no publicada), Licenciatura en derecho, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2015, p. 22.

<sup>6</sup> Foucault, Michel, *op. cit.*, p. 153.

<sup>7</sup> Rodríguez Manzanera, Luis, *La crisis penitenciaria y los substitutivos de la prisión*, México, Porrúa, 2004, p. 2.

una nueva forma al individuo pervertido; su modo de acción es la coacción de una educación total”.<sup>8</sup> Por consiguiente, el objetivo es que las cárceles contengan Individuos sumisos al sistema.

A través del tiempo, surgen diferentes y nuevas teorías sobre la finalidad de la pena de prisión; García Ramírez en su obra los personajes del cautiverio establece:

La Cárcel se ha instalado con un diseño: que ahí cumplan los otros actores su compleja misión en el quehacer del cautiverio. Y en esa instalación ha recibido una encomienda; participará en la encarnación de un discurso, que encierra cierto proyecto: ¿castigo? ¿escarmiento? ¿intimidación? ¿conversión? ¿readaptación? ¿retención apenas? Cualesquiera que sea el proyecto y el discurso, los hechos conspiran con frecuencia; se sublevan; se empecinan. Los hechos se imponen, casi siempre, a las ideas.<sup>9</sup>

Lo cierto es que la cárcel no cumple con los discursos políticos, ni de *iure* ni de *facto*. Lejos de ser un mecanismo correctivo, es un dispositivo de segregación que daña la dignidad humana.

### III. PESCKER. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN RECLUSORIOS

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, así lo establece el artículo 18 constitucional.

Por consiguiente, la educación básica y media en un reclusorio son garantizadas, atendiendo las posibilidades y necesidades del sistema penitenciario.

Mientras, que la Educación superior encuentra limitaciones de diferentes índoles, incluso, de ser cuestionada como un derecho humano. Y como ejemplo, la educación superior que se imparte en los reclusorios de la Ciudad de México es icónica a nivel Latinoamérica.

#### 1. PESCKER, antecedentes y justificación

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), cuenta con un programa de educación superior para centros de readaptación so-

<sup>8</sup> Foucault, Michel, *op. cit.*, p. 271.

<sup>9</sup> García Ramírez, Sergio, *Los personajes del Cautiverio*, México, Porrúa, 2002, p. 15.

cial en el Distrito Federal (PESCER), el cual nació el 13 de diciembre de 2004, con la firma de un convenio de colaboración entre la UACM y la Dirección General de Prevención y Readaptación Social del Distrito Federal (DGPRS). Los propósitos del Convenio son otorgar a las personas que se encuentran privadas de su libertad en un reclusorio de la Ciudad de México, la oportunidad de iniciar, continuar y concluir estudios de nivel superior, así como de tener actividades de difusión de la cultura, investigación y extensión universitaria.

El 18 de abril de 2005, inició el PESCER en las instalaciones del Centro Femenil de Readaptación Social y en la Penitenciaría de Santa Martha Acatitla, con una matrícula de 12 y 18 estudiantes, respectivamente.

El PESCER fomenta los procesos educativos con la finalidad de revertir la situación de aislamiento y de marginación de la población carcelaria, transformándolos en procesos formativos y de educación y respeto por la diversidad y por las formas democráticas de la vida. Al rescatar el valor de lo público en su sentido más amplio, la UACM, crea nuevos espacios de formación en los que, con independencia de la singularidad social o económica, da valor a la persona, al ser humano, a su capacidad de crecer y de aprender alentando la libertad del pensamiento y la responsabilidad de decisión.<sup>10</sup>

El PESCER ingresó a los reclusorios con una visión y misión humanista, “Dar la oportunidad de educación superior a los sectores de la sociedad que menos tienen”<sup>11</sup> y así lo establece el adagio de la UACM “Nada humano me es ajeno”.

En reclusorios se ofertan tres licenciaturas: Derecho, Creación Literaria, y Ciencia Política y Administración Urbana. El programa tiene 883 estudiantes matriculados, de los cuales actualmente se atienden a 280 estudiantes distribuidos en seis centros de Reclusión. Hoy por hoy, participan en la impartición de clases 53 profesores, sin embargo han participado 281 en toda la historia del programa.<sup>12</sup>

El PESCER es un ícono a nivel Latinoamérica, e incluso del mundo, si bien es cierto, existen diversas experiencias en educación superior en reclusorios (cárcel, prisión), todas ellas se encuentran centradas en facilitar

---

<sup>10</sup> Díaz Pontones, Mónica y Ariosto Mora, Luis, *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión* (informe de investigación), México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2009, p. 22.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>12</sup> Datos proporcionados por la Mtra. Alejandra Díaz Esparza, responsable del PESCER, UACM. 11 de octubre de 2017, Plantel San Lorenzo Tezonco. C405.



la terminación de planes de estudios, y la obtención de los títulos profesionales correspondientes. A diferencia de Argentina, que es el caso más cercano de educación superior en contexto de cárcel y que inició en los 80s, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, a través del PES-CER, las clases son presenciales, gratuitas y avaladas por una institución pública, las cuales se imparten en los centros escolares de cada uno de los reclusorios.

Las y los maestros que ingresan cuentan con una credencial y un oficio correspondiente al ciclo escolar que los y las identifica y que permiten su acceso con las restricciones y revisiones propias del sistema.

## 2. *La Educación superior en Reclusorios. Derecho Humano o Reinserción?*

La iniciativa de la Dirección General de prevención y Readaptación Social del Distrito Federal (DGPRS) tuvo como objetivo la de otorgar a la población privada de su libertad, de un recurso más para su readaptación y reinserción a la sociedad. Iniciativa que se fundamentaba en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del año del 2005, segundo párrafo vigente en la fecha de celebración del Convenio “Los Gobiernos de la Federación y de los Estados organizarán el sistema penal, en sus respectivas jurisdicciones, sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo y la educación como medios para la readaptación social del delincuente...”.

Las reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos de 1957, aprobada por la ONU, es el antecedente del sistema progresivo técnico que mira al trabajo, a la capacitación y a la educación como premisas readaptatorias y por el cual, en 1971 México crea y aprueba la Ley que establece las Normas Mínimas sobre readaptación social.

El sistema penitenciario constituyó así, un sistema operacional tendiente a readaptar a un delincuente, sin embargo con efectos negativos, ya que esto trajo como consecuencia el fenómeno carcelario, caracterizado por abusos y violaciones recurrentes a los derechos fundamentales de las personas que se encuentran privadas de su libertad en un reclusorio.

En 2008 un nuevo concepto apareció en el artículo 18 constitucional: “La reinserción social” el espíritu de esta reforma se encaminó al respeto de los derechos humanos del individuo, sujeto a un proceso o a una sentencia. A partir de la reforma, la prisión no debe identificarse como un lugar terapéutico, sino como un lugar que no atente contra la dignidad humana.

Sin embargo, en la realidad es una dignidad sólo de iure y no de facto, así también, como la readaptación y reinserción social son términos que no se cumplen en una prisión. Las malas prácticas, la corrupción, los abusos de derechos, el hacinamiento, sólo consiguen acrecentar el problema social del sistema penitenciario.

Aquí en los centros penitenciarios se le destierra a la persona, aquí permanece como prisionera: confinada, encerrada como cosa material-inmaterial dentro de unos límites, especialmente estrechos, donde pierde entre otras cosas: autonomía, autodeterminación, libertad pero sobre todo ligados a una serie de normas que establece el sistema bajo un esquema de tratamiento pero sin una posibilidad de salir a la libertad.<sup>13</sup>

No obstante, la misión y la visión de la UACM tiene claro que la Educación es un derecho humano, universal e inalienable, por consiguiente, la finalidad de la educación en los Centros de Reclusión de la Ciudad de México, es distinta a los fines de la pena y no debe ser considerada como una estrategia curativa de reinserción o readaptación.

En el ordenamiento jurídico nacional, no existe ninguna disposición que prohíba o reprima el derecho a la educación. Por el contrario, el artículo 3o. de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, garantiza éste derecho, así como una educación libre de prejuicios, que contribuya a la mejor convivencia humana, la dignidad de la persona, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos.

El artículo 1o. Constitucional establece el principio pro persona emanado del derecho Internacional de los Derechos Humanos y el artículo 29 de la Carta magna reza que no podrá restringirse ni suspenderse el ejercicio de los derechos. En caso de restricción o suspensión del ejercicio de los derechos y garantías, éste debe estar fundado y motivado, por último, no podrán suspenderse los derechos a la no discriminación, a la personalidad jurídica, a la vida, a la integridad personal, entre otros.

Es claro, que las personas en situación de cárcel y en algunos casos de excepción,<sup>14</sup> sólo se encuentran privadas de su libertad ambulatoria, de sus derechos políticos, por tanto, son personas, sujetos de derechos, aún en reclusión siguen siendo parte de la sociedad, del fracaso de sociedad que hemos construido.

<sup>13</sup> Cárdenas Díaz, Miguel Ángel, *op. cit.*, p. 72.

<sup>14</sup> Entendiéndose por aquellos casos en los que se suspende o priva de derechos, en una declaración judicial fundada y motivada.

Señala Luigi Ferrajoli:

Los derechos fundamentales son todos aquellos derechos subjetivos que corresponden universalmente a todos los seres humanos dotados del status de personas, de ciudadanos o personas con capacidad de obrar; entendiendo por derecho subjetivo cualquier expectativa positiva (de prestaciones) o negativa (de no sufrir lesiones) adscrita a un sujeto por una norma jurídica.<sup>15</sup>

Por lo tanto, las personas que se encuentran privadas de su libertad, son titulares de derechos fundamentales. El respeto a la persona humana —en situación de cárcel o libres— y a su dignidad debe ser el fin supremo del Estado y de la Sociedad.

#### IV. LA LIBERTAD EN EL ENCIERRO

Una persona que sufre el castigo de la cárcel, del poder, de la sumisión, encuentra en su contexto, una posibilidad, oportunidad, derecho de estudiar una licenciatura fundamentada en la teoría de liberación de Paulo Freire.

Ese conocimiento, genera una libertad del estudiante que tiene varias aristas, a pesar de estar en prisión. Paulo Fraire señala en su libro la educación como práctica de la libertad:

La educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad... una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto.<sup>16</sup>

A lo largo del presente ensayo se ha analizado la educación como una herramienta de poder, pero también se ha dejado en claro que la educación es un derecho humano y distinta a los fines de la pena.

##### 1. *La Licenciatura en Derecho en los Reclusorios de la Ciudad de México*

La Licenciatura que ha tenido mayor demanda en los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México que se encuentran pri-

<sup>15</sup> Ferrajoli, Luigi, *Derechos y garantías*, Madrid, Trotta, 1997, p. 37

<sup>16</sup> Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 53a. ed., México, Siglo XXI Editores, 2007, pp. 25 y 26.

vados de su libertad, es la Licenciatura en Derecho. Actualmente 269 estudiantes cursan la licenciatura y se han titulado 15 en los diferentes reclusorios. Asimismo, 4 estudiantes PES-CER se titularon en el plantel Centro Histórico, en total 19 estudiantes.<sup>17</sup>

Los motivos de elección de ésta Licenciatura, no son distintos a la de otras y otros estudiantes que eligen la Carrera de Derecho. Por enunciar algunos: La situación jurídica que marcó o trascendió en su persona, en su familia, o con algún conocido o persona cercana; otros (as) eligen estudiar Derecho por perseguir los principios de justicia, libertad, igualdad, seguridad jurídica.

Las y los estudiantes de pescer estudian derecho, por su contexto jurídico, social, familiar, político y hasta económico, en el que se hallan. El estar inmerso (a) en un problema legal, les da la necesidad de conocer, estudiar su causa penal, o la de otros y otras; la injusticia, la corrupción, de un sistema judicial y sistema penitenciario, e incluso de abogados y abogadas que no se comprometieron a la defensa del caso en particular, les genera un motivo para estudiar derecho.

No es coincidencia, que en Argentina, la primera licenciatura que se impartió en la cárcel de Devoto, en los 80s, sea la Licenciatura en Derecho.

El plan de estudios de la Licenciatura en Derecho se encuentra debidamente registrado y aprobado sin observaciones, por la Secretaria de Educación Pública desde el 19 de febrero de 2009.

La Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México tiene como objetivo general formar un profesionista con un sólido compromiso con la sustancia de las leyes, cargado de valores y un sentido humanista. Generar la conciencia y el compromiso de la y del estudiante sobre el papel que juega (y podría jugar) el Derecho en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales de transformación necesarios para la construcción de una sociedad, una región y un mundo más democrático, libre, y justo, y que refleje y sea coherente con los derechos humanos internacionalmente reconocidos y con el Derecho Internacional.

La orientación esencial del plan de estudios tenderá a formar en el egresado la conciencia de respeto al medio ambiente, el rechazo a cualquier forma de

---

<sup>17</sup> Datos proporcionados por la Mtra. Alejandra Díaz Esparza, Responsable del PES-CER, UACM. El 11 de octubre de 2017. Plantel San Lorenzo Tezonco. C405. El 24 de octubre 2017 se encuentra agendado en el plantel centro histórico de la UACM, un examen profesional de una estudiante de la Lic. en derecho. En caso de ser aprobada, será la cuarta mujer de PES-CER, que se titula como Licenciada en Derecho, y serán 20 los estudiantes titulados.

discriminación, la perspectiva de género, la interculturalidad, y el compromiso con la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y con la incorporación de los aportes de las luchas de estos pueblos y de sus conocimientos ancestrales y normatividades, como ejes transversal del análisis jurídico.<sup>18</sup>

En consecuencia, la Licenciatura se fundamenta en una pedagogía para la liberación de Paulo Freire, en donde el sentido humanista predomina y por consiguiente, no se discrimina, estigmatiza y no se estereotipa.

La propuesta de la UACM se diferencia de la corriente neoliberal en el ámbito de la educación superior, ya que postula principios ajenos e incluso contrarios a ella: la cooperación y apoyo mutuos, la libertad académica y la pluralidad de pensamiento, la ampliación y aumento de oportunidades educativas, la relación responsable con la sociedad y la gratuidad de la enseñanza.<sup>19</sup>

La Universidad de la Ciudad de México, es gratuita, así como todas las actividades y cursos que se llevan a cabo en cada una de sus aulas y espacios. Los centros escolares de los reclusorios en donde se imparten clases de la UACM, son considerados una extensión de ésta. De ahí, que las personas privadas de su libertad tengan la oportunidad del conocimiento del derecho, sin costo alguno.

La realidad es que el conocimiento del derecho, se ha vuelto elitista y se encuentra a disposición de las oligarquías. Sólo aquel que tiene para pagarlo puede tener una buena defensa, pues para alcanzar la tutela judicial efectiva, se necesita de recursos económicos, que muchos no tienen, o de la suerte de que una ONG tome el caso. Por ello la Licenciatura en Derecho viene a ser como una luz en la oscuridad, “El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto este echado a perder. Una de las tareas del educador es rehacer esto”.<sup>20</sup>

Dice Paulo Freire que una de las tareas del educador es rehacer esto, y la única manera de rehacerlo es a través del conocimiento liberatorio, sin discriminación, con igualdad de oportunidades de conocimiento, con

---

<sup>18</sup> González Ruiz, José Enrique (coord.), *Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la UACM*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, julio de 2007, p. 26

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>20</sup> Freire Paulo, en Gotbeter, Gustavo, producc..., *Doocentes. Un programa para el día a día en la educación*, ciclo de documentales basado en la vida de personalidades de la Educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura, Argentina, 2002, <https://www.youtube.com/watch?v=claQ4b5lRnA>.

sentido humanista y crítico a la realidad económica, política, cultural que tenemos como sociedad.

Tal vez, naufragando contra corriente. “La pedagogía del oprimido, se convierte en la práctica de la libertad”.<sup>21</sup>

## 2. *La libertad de las y los estudiantes de la Lic. en Derecho PESKER*

Las personas que se encuentran en situación de cárcel, son un grupo vulnerable de la sociedad, que por alguna situación jurídica, enfrentan la privación de la libertad. Sin embargo, esto no significa que dejan de ser parte de la sociedad, ni mucho menos dejan de ser personas, personas titulares de derechos y de obligaciones que el Estado tiene la obligación de garantizar.

Es necesario hacer estudios reales de la situación dentro de los penales, el discurso político es engañoso, nunca se conocerá la realidad mientras no se viva en carne propia. Es preciso dar a conocer al Estado y a la sociedad la realidad del sistema para que se implementen las medidas necesarias respetando la ley, cumpliendo con el fin por el que fueron creadas.<sup>22</sup>

El ambiente de la cárcel es adverso, pues como se ha analizado, en la cárcel se respira un ambiente de opresión, sumisión, injusticia, corrupción, etc. Los derechos humanos se quedan plasmados en un documento que no aterriza a la población que se encuentra en reclusión.

Entre estos derechos, encontramos el derecho a la libertad, una libertad desde el punto de vista jurídico que se ve limitada “La libertad es la posibilidad de actuar conforme a la ley”,<sup>23</sup> y una libertad en su acepción filosófica que sobrevive en prisión “La libertad se entiende como una propiedad de la voluntad, gracias a la cuál ésta puede adherirse a uno de entre los distintos bienes que le propone la razón”.<sup>24</sup> Ambas libertades, el estudiante de derecho persigue y muchas veces alcanza.

Victor Tapia egresado de la Lic. en Derecho del programa PESKER hace una reflexión de lo que es la Libertad personal y señala:

<sup>21</sup> Freire, Paulo, *op. cit.*, p. 19.

<sup>22</sup> El Resiliente, ¿Cómo me cambió la Universidad?, ¿La UACM cambió mi vida?, México, UACM, 2016, p. 92.

<sup>23</sup> Adame Goddard, Jorge, Libertad, *Diccionario Jurídico Mexicano*, México, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2011, t. I-O, p. 2365.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 2366.

Libertad es el estado existencial del hombre en el cual se autodetermina sin sometimiento de fuerzas internas o externas; es el fundamento de la vida en sociedad e implica la vigencia de uno o más sistemas normativos; así el hombre es libre en tanto posee una inteligencia capaz de comprender el sentido normativo de sus actos y una voluntad capaz de decidir la realización de sus propios actos, siempre que estos sean racionales.<sup>25</sup>

Las personas que se encuentran en la cárcel sufren el castigo de su mal comportamiento, un castigo como medida preventiva<sup>26</sup> que el delincuente no recaiga en el hecho punible. Por ello, son limitadas en su libertad, ya que son minimizadas y cercenadas, acomodadas a lo que se les imponga, sin el derecho a discutir...sin esperanza y sin fe, domesticadas y acomodadas; ya no son personas, se rebajan a ser objeto como señala Paulo Freire.<sup>27</sup>

Por ello, la Licenciatura en derecho en los reclusorios de la Ciudad de México, viene a ser como un instrumento emancipatorio, liberador de la opresión, que visualiza su realidad, que toma conciencia y de la cuál nacerá su capacidad de opción; a través, de la comprensión crítica, la reacción también lo será.

Se nos debe dar la oportunidad de estudiar para crecer, desarrollarnos y formarnos como personas, pues desarrollamos nuestras capacidades humanas, lo que implica formarnos de cualidades, para de entrada, afrontar el contexto penitenciario y después afrontar la vida en el exterior. Además, al estudiar adquirimos un pensamiento reflexivo y crítico, lo que conlleva a mejorar nuestras relaciones sociales con nuestra pareja, familia y con nuestros compañeros reclusos (Estanislao, 09-10-2017).

Afrontar el contexto penitenciario es difícil, cuando no hay armonía entre el castigo y los derechos humanos. Por ello, las y los estudiantes de Derecho que se encuentran en un reclusorio, padecen en su persona, el discurso político, jurídico y la realidad.

Mi decepción por la injusticia seguía en aumento, estaba en una disyuntiva, cómo es que las leyes son tan bonitas y no se interpreten como debe ser; no dejé de asistir a mis clases, me volví renuente, incrédulo, cuestionaba bastante

---

<sup>25</sup> Ríos Tapia, Víctor, p. 47.

<sup>26</sup> Actualmente con la reforma del sistema de justicia penal acusatorio del 2008, y la entrada en vigor del código nacional de procedimientos penales, prisión preventiva sólo pueda aplicarse cuando otras medidas cautelares no sean suficientes frente al riesgo existente, es decir es la excepción y no la regla.

<sup>27</sup> Freire, Paulo, *op. cit.*, pp. 32 y 33.

a los profesores, ponía en duda muchos principios legales. Conforme siguieron los semestres me formé un criterio: debo creer en el sistema, aunque mi experiencia de vida me contradiga, acepto que tenía que pasar por esta experiencia para crecer como persona, cambiar, ser más humano y saber que las injusticias están en todas partes, pero hay que luchar para que cada vez menos personas tengan estas duras pruebas.<sup>28</sup>

El vivir en condiciones difíciles, les da oportunidad de encontrar nuevas libertades, aun estando en prisión. Esa libertad que puede encontrarse como un derecho en una normatividad, es nula, no existe en un reclusorio, porque hay opresión y sumisión. Los que resienten éste contexto, lo saben y no pueden hablar.

Por ello, una de las libertades que les da la Licenciatura en Derecho, es la libertad de escribir, de opinar, criticar. Ahora saben, que existe un artículo 19 de la Declaración de los Derechos Humanos y que el artículo 7o. de la carta magna, entre otros, establecen al respecto.

- a) Libertad de expresión, el estudiante se siente libre de poder escribir y exponer sus ideas en los salones de clases.

Ha sido para mí una ventana a la libertad, puerta abierta al conocimiento que me hace romper paradigmas establecidos, haciéndome un hombre más fuerte y saber que sí se puede encontrar la libertad tras las rejas, “me han privado de mi libertad física, pero no así mi libertad interior... es el escaparate a la expresión, a través de la escritura soy libre, pues expreso mi sentir, voy construyendo mi aprendizaje de manera crítica-reflexiva junto con mis profesores que me ayudan a crecer como estudiante y como ser humano (Jimm Potter, 09-10-2017).

- b) Libertad a través del conocimiento que da posibilidad de exigir que se respeten los derechos de las personas que se encuentran en reclusión.

¡Claro que nos da libertad! Libertad de conocimiento, de aprendizaje. El derecho nos ayuda a saber defendernos de los abusos de los que somos objeto por parte de las autoridades penitenciarias y saber pedir, así como a no permitir algunas conductas, situaciones, y porque no decirlo; actuaciones aberrantes y discriminatorias de las que somos víctimas por parte de los servidores públicos que tienen la encomienda de salvaguardar la integridad física de los privados de la libertad (Daniel, 09-10-2017).

---

<sup>28</sup> El Resiliente, *op. cit.*, p. 90.



- c) Libertad de crítica, opinión, expresión, en la que pueden ser críticos al sistema de justicia, al sistema penitenciario.

La justicia es muy ambigua, porque, ¿qué es justo? Es justo que yo esté aquí, ¿en realidad al darme una sentencia se me comprobó que fui el actor de la comisión de dicho delito?, o soy sólo una cifra más que interesaba en ese momento, a veces me pregunto, ¿en realidad a las víctimas de dicho delito se les hizo justicia? O se les hizo creer eso?, es justo para mí, es justo para ellos o para quién fue justo? Para la justicia? Si la justicia sólo se tratara de cifras, hasta éstas son injustas, porque son cifras engañosas, como muchos de los casos. El hablar de justicia me provoca escozor y vomito a la vez, porque para mí la justicia debió de haber hecho su trabajo y encontrar la verdad histórica de los hechos y estoy seguro que no estaría aquí (Leonardo, 02-10-2017).

- d) Libertad de hacer mejor lo que se puede.

En la situación que nos encontramos dentro de esta penitenciaría, donde nos encontramos muertos en vida, necesitamos el apoyo legal para corregir nuestras situaciones jurídicas y al poder tener al alcance esta oportunidad, donde podemos explotar lo aprendido de la carrera, donde con alegría podemos comprobar que los estudiantes del PESKER hacemos más por la población que el jurídico de la penitenciaría (Raymundo, 09-10-2017).

- e) Libertad de ser cooperativo y humano, en un ambiente individualista y salvaje.

La oportunidad de estudiar la educación superior, más que una oportunidad, es un derecho, que ayuda al desarrollo humano y social. Incluso faculta a cada alumno para ayudarse en su caso jurídico (acceso a la Justicia) e incluso ayudar a sus compañeros, recordemos nuestro lema uacemita “Nada humano me es ajeno” por ello nos humanizamos ante la situación de cada persona privada de la libertad, y de esta manera devolvemos a la Universidad y a la sociedad algo de lo que nos ha dado, el estudiar una licenciatura, en nuestro caso como alumno de derecho se hace necesario el estudiar y seguir avanzando hacia la libertad.

- f) La libertad de ir de un lugar a otro. Aún entre los límites territoriales de un reclusorio, una persona puede estar sujeta a un determinado espacio, pues existen restricciones sin motivación alguna, el deambular en una prisión, también tiene límites. Por ello, es que los estudiantes de derecho pueden deambular en el marco normativo, en el interior de un reclusorio, y eso es libertad.

- g) Libertad física. Esta libertad tan anhelada, puede ser obtenida, algunos estudiantes lo han conseguido a través del análisis de sus propias causas penales y el amparo correspondiente.

La Licenciatura en derecho me ha permitido tener más opciones de poder vislumbrar mi libertad física, hacia esa sociedad que margina y estigmatiza prejuiciosamente a la población en reclusión, que en muchos o en gran parte esa estadística es una política criminal que utiliza el gobierno para justificar varias opciones (Mario, 09-10-2017).

### La Licenciatura en Derecho del Programa PESKER:

Es una de las oportunidades más grandes y valiosas que nos brinda la Universidad Autónoma de la Ciudad de México a las personas privadas de la libertad, para abrir las puertas de la prisión, emprender el camino hacia la LIBERTAD y para formarnos y desarrollarnos como seres humanos y estudiantes con un pensamiento reflexivo y crítico. Pues, no somos presos quienes estamos privados de la libertad, sino son los que han renunciado voluntariamente a ella (Alberto, 09-10-2017).

## V. CONCLUSIONES

Las y los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México al padecer el castigo de la pena de prisión, y junto con ella la alienación, opresión y ser considerados como objetos y no sujetos de la sociedad; encuentran en el conocimiento del derecho del plan de estudios de la UACM, una libertad emancipatoria contra el sistema penitenciario y el sistema de justicia, rompiendo con el formalismo positivista y pasando de una juridicidad opresora a una para la liberación.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- DURKHEIM, Emile, *Las reglas del método sociológico*, Losada, Buenos Aires  
El Resiliente, *¿Cómo me cambió la Universidad?, ¿La UACM cambió mi vida?*, México, UACM, 2016.  
FERRAJOLI, Luigi, *Derechos y garantías*, Madrid, Trotta, 1997.  
FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar*, 2a. ed., México, Siglo XXI Editores, 2016.

FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, 53a. ed., México, Siglo XXI Editores, 2007.

GARCÍA RAMÍREZ, Sergio, *Los personajes del Cautiverio*, México, Porrúa, 2002.

GONZÁLEZ RUIZ, José Enrique (coord.), *Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la UACM*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, julio de 2007.

GUERRERO SERÓN, Antonio, *Enseñanza y sociedad*, España, Siglo XXI Editores de España, 2003.

RODRÍGUEZ MANZANERA, Luis, *La crisis penitenciaria y los substitutivos de la prisión*, México, Porrúa, 2004.

### 1. *Informes de investigación*

DÍAZ PONTONES, Mónica y ARIOSTO MORA, Luis, *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión (informe de Investigación)*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2009.

### 2. *Tesis de licenciatura*

CÁRDENAS DÍAZ, Miguel Ángel, *Inoperancia de las penas excesivas para alcanzar la reinserción social*, (tesis no publicada), Licenciatura en derecho, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2015.

RÍOS TAPIA, Víctor Manuel, *Ineficacia del control constitucional en detenciones por flagrancia o caso urgente*, (tesis no publicada), Licenciatura en derecho, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2013.

### 3. *Diccionario*

ADAME GODDARD, Jorge, Libertad, *Diccionario Jurídico Mexicano*, México, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2011, t. I-O.

### 4. *Páginas Web*

FREIRE PAULO en: GOTBETER, Gustavo, producción, *Docentes. Un programa para el día a día en la educación*, ciclo de documentales basado en la vida de

personalidades de la Educación; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Argentina, 2002, <https://www.youtube.com/watch?v=claQ4b5lRnA>.

##### 5. *Leyes consultadas*

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Porrúa, 2015.

*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Porrúa, 2017.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

## LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA TEÓRICO DOGMÁTICA Y SU DENOSTACIÓN

Amalia Patricia COBOS CAMPOS\*  
Claudia Patricia GONZÁLEZ COBOS\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *La investigación teórico dogmática*. III. *Conclusiones*. IV. *Fuentes de consulta*.

### I. INTRODUCCIÓN

Es evidente que pese a lo que algunos afirman la investigación jurídica no es una novedad, ya que esta se ha gestado a la par que el derecho mismo y de ella ha emanado este último, abrevando del saber de los teóricos que lo enriquecen y le permiten encontrar soluciones para la convivencia social que justifica su existir.

Aunque el camino emprendido por la propia investigación jurídica ha sido arduo, a partir de sus dificultades para que el derecho sea reconocido como ciencia y evidentemente por la controvertida definición del método o métodos adecuados para realizarla.

A la par de todo ello encontramos la problemática de su enseñanza, reflejada en el escaso interés que a nivel nacional encontramos en los alumnos de pregrado hacia la propia investigación, ello pese a impartirse casi de manera unánime en las facultades y escuelas de Derecho la materia de metodología sumada en muchas de ellas a la de seminario de tesis.

Si bien el presente trabajo se enfoca a un tipo de investigación en particular como lo es la teórico dogmática, es importante resaltar como punto de partida los problemas que la investigación jurídica en general y su enseñanza enfrentan para introducirnos en el contexto de la temática

---

\* Profesoras investigadoras de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Correos electrónicos [pcobos@uach.mx](mailto:pcobos@uach.mx) y [cgcobos@gmail.com](mailto:cgcobos@gmail.com).

propiamente dicha, lo cual realizaremos en dos etapas analizando en principio el entorno de la investigación teórico dogmática para después introducirnos en los problemas que para su desarrollo y aplicación encuentra el derecho contemporáneo.

El objetivo del presente estudio es destacar la relevancia y necesidad de la investigación teórico dogmática como importante basamento de la investigación jurídica y se parte de la hipótesis de la imposibilidad de su eliminación o sustitución dada su trascendencia.

El problema central de la investigación lo es el descrédito hacia la investigación teórico dogmática que se vive en nuestros días. La pregunta central de la misma se formula como ¿es la investigación jurídica teórico-dogmática necesaria o resulta prescindible?

La metodología utilizada es precisamente la materia de la investigación, esto es, se trata de un estudio teórico dogmático que se vale de las técnicas de recopilación y revisión de información para su realización, utilizando un soporte doctrinal adecuado para sustentar sus conclusiones.

## II. LA INVESTIGACIÓN TEÓRICO DOGMÁTICA

Cuando se habla de investigación jurídica resulta indispensable aludir a la llamada investigación teórica, documental o teórico dogmática como la llamaremos en el presente trabajo, ya que en la investigación jurídica como ya se dijo el cimiento teórico se estima esencial, visto que la investigación jurídica se centra en la actualidad en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales en lo que atañe al campo del derecho.<sup>1</sup>

Tradicionalmente se divide a la investigación jurídica en dos tipos esenciales la teórico dogmática, llamada también —como ya se dijo— documental o teórica y la empírica, también llamada realista o de campo.<sup>2</sup>

Nos centraremos en la primera partiendo de la visión doctrinal particularmente en nuestro país México y patentizaremos los problemas que en la actualidad enfrenta este importante tipo de investigación.

---

<sup>1</sup> Witker, Jorge *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1995, p. 13.

<sup>2</sup> García Fernández, Dora, “La metodología de la investigación jurídica en el siglo XXI”, en: Godínez Méndez, Wendy A. y García Peñas, José Heriberto (coords.), *Metodologías: Enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de visa académica. Homenaje al Dr. Jorge Witker*, México, UNAM, 2015, pp. 449-466.

### 1. *Un asomo doctrinal*

La investigación teórico dogmática desde una perspectiva jurídica nos dice Tantaleán Odar,<sup>3</sup> se traduce en el estudio de las estructuras de derecho objetivo, por lo que se basa esencialmente en las fuentes formales de este.

Dilucidaremos brevemente las concepciones de fuentes y los alcances del derecho objetivo para clarificar la materia de estudio.

Recordemos que el término derecho objetivo fue atribuido en su creación al jurista alemán Bernard Windscheid, quién según Cruz Parceros,<sup>4</sup> a su vez lo asumió de la diferenciación entre sentido objetivo y subjetivo del derecho realizada por Savigny.

Por lo que atañe a su conceptualización, son innumerables los autores que han indagado en relación al mismo por lo que enumeraremos solo dos de ellos toda vez que el derecho objetivo en sí no es el punto central del presente estudio, pero su definición y alcances si afecta al mismo. Así Morineau<sup>5</sup> concibe a este como “la norma, el precepto que regula la conducta humana” y de Pina<sup>6</sup> lo estima como “el conjunto de normas que forman el sistema jurídico positivo”.

En consecuencia, si atendemos al concepto de investigación que nos comparte Tantaleán Odar, y partiéramos igualmente de la concepción que al derecho objetivo le atribuyen Morineau y De Pina restringiríamos nuestras investigaciones teóricas únicamente a la propia norma jurídica y su contenido.

Sin embargo, el concepto de Tantaleán Odar alude a las fuentes formales y como sabemos estas se integran no solo por las normas positivas ya mencionadas.

Al respecto Aguiló Regla<sup>7</sup> parte de analizar las posturas que se han asumido en relación con estas fuentes y explica que son esencialmente dos,

---

<sup>3</sup> Tantaleán Odar, Reynaldo Mario, “Tipología de las investigaciones jurídicas”, *Derecho y Cambio Social*, en línea, 01/02/2016, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5456267.pdf>, accedida el 28 de septiembre de 2017.

<sup>4</sup> Cruz Parceros, Juan Antonio, “Concepto de derechos”, en Fabra Zamora, Jorge Luis y Rodríguez Blanco, Verónica (eds.), *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho*, vol. II, México, UNAM, 2015, pp. 1503-1520.

<sup>5</sup> Morineau, Oscar, *El estudio del derecho*, México, Porrúa, 1953, p. 136.

<sup>6</sup> Pina Vara, Rafael de, *Elementos del derecho civil mexicano*, vol. I, México, Porrúa, 1980, p. 62.

<sup>7</sup> Aguiló Regla, Josep, “Fuentes del Derecho”, en Fabra Zamora, Jorge Luis y Rodríguez Blanco, Verónica (eds.), *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho*, vol. II, México, UNAM, 2015, pp. 1019-1066.



estimar que es una cuestión muy básica para ocuparse de ella o bien que analizarlas es improductivo a la luz de tratarse de un problema irresoluble; empero, concluye que sin acuerdos sobre estas no puede haber orden jurídico que requiere un adecuado consenso de cuáles son las fuente de dicho orden.

Añade que al tratarse de una metáfora el uso de la palabra fuentes ha llevado a la construcción de tres vertientes en la búsqueda de las mismas, en lo que al derecho se refiere, así encontramos un discurso explicativo que pretende considerar a los fenómenos jurídicos como una especie dentro de los fenómenos sociales, enfocándose por ello a las “causas sociales”;<sup>8</sup> un discurso justificativo, que centra su búsqueda en la fundamentación de la obligatoriedad del derecho y, un tercero al que denomina sistemático porque se centra en el origen jurídico de los fenómenos de la misma índole.<sup>9</sup>

De esta concepción derivaríamos en consecuencia que la interpretación del alcance de las fuentes dependerá de enfoque que le diéramos al término y en tal sentido la noción de la forma de investigación en estudio sería tan amplia o estrecha como el investigador la conciba y del enfoque del término fuentes por el que se decante.

Añón<sup>10</sup> parafraseando a Gómez Luño opina que en el lenguaje jurídico el término fuente designa de igual manera a “la idea de principio u origen, como los cauces por los que algo (agua o normas) discurre”,<sup>11</sup> pero añade que en términos generales estima que las fuentes del derecho son aquellos factores que dan origen al derecho y, en consecuencia, enfocados a dichos factores encontramos igualmente tres perspectivas la filosófica centrada en el origen del derecho enfocado hacia su justificación, la sociopolítica que se centra en los factores históricos, económicos, sociales y políticos que le dan origen y finalmente la jurídico formal acerca de los modos de producción del derecho.<sup>12</sup>

Así tenemos que como se desprende de la concepción de Aguiló, no existe en el derecho moderno una noción única, estricta y delimitada de las fuentes del derecho y, vista desde esa perspectiva, podríamos decir que la investigación teórico dogmática tiene en la actualidad alcances mucho más amplios de desarrollo y debe ser considerada en la mayor parte de las inves-

---

<sup>8</sup> Comillas en el original.

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 1021 y 1022.

<sup>10</sup> Añón, María José, “Concepto y tipología de las fuentes del derecho”, en Ramírez García, Hugo Saúl *et al.*, *Introducción a la teoría del derecho*, México, Tirant Lo Blanch, 2012, pp. 239-244.

<sup>11</sup> *Idem*.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 239 y 240.

tigaciones como una herramienta imprescindible aun cuando estas tengan un enfoque empírico, puesto que de igual forma deben sustentarse en una serie de conocimientos dogmáticos que justifiquen sus procedimientos y resultados.

Resulta pertinente en este punto acudir a Tamayo y Salmorán<sup>13</sup> quién al analizar las diversas formas de interpretación del derecho se cuestiona si una interpretación es jurídica en razón de la persona que la hace o de su posición, y añade que a fin de cuentas las reformulaciones de la jurisprudencia es un metalenguaje del derecho pero no constituye normas, la pregunta es ¿podemos considerar esa metalenguaje como parte intrínseca de las aportaciones de la investigación teórico-dogmática?

Para Witker,<sup>14</sup> en la investigación teórico dogmática hablamos de lo que “los hombres dicen que hacen con el derecho”,<sup>15</sup> y añade que cuando la investigación se centra en conducta social se trata de los que “los hombres hacen prácticamente con el derecho”.<sup>16</sup>

Es entonces para Witker, una construcción doctrinal basada en el ser, a diferencia de concepciones como la del precitado Tantaleán Odar, que se centran en el deber ser y de éste únicamente en el inserto en el orden jurídico normativo; como consecuencia, podemos dilucidar que para Witker la investigación así entendida tiene un campo de estudio mucho más amplio y nos permite incluir en ella toda la construcción doctrinal que los investigadores han edificado alrededor de lo jurídico y que de una forma u otra constituye el soporte de nuestro estado actual de derecho, su evolución y su edificación legislativa y jurisprudencial.

García Fernández<sup>17</sup> por su parte, afirma que la misma “visualizará el problema jurídico a la luz de las fuentes formales e históricas del derecho y no tomará en cuenta los factores reales. Su objeto será el orden jurídico, ya sea del presente o del pasado y su fin, la determinación del contenido normativo de este orden jurídico”.

Como vemos el concepto de García Fernández vuelve a ser normacéntrico si se nos permite el abuso gramatical, en virtud de que considera únicamente al orden normativo dejando fuera como la establece expresa-

<sup>13</sup> Tamayo y Salmorán, Rolando, “Introducción a la ciencia del derecho y a la interpretación. La jurisprudencia romana”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, año XIII, núm. 39, septiembre-diciembre de 1980, México, UNAM, pp. 821-869.

<sup>14</sup> Witker, Jorge, *op. cit.*, p. 4; véase también: Witker, Jorge y Larios, Jorge Alberto, *Metodología Jurídica*, UNAM-McGraw-Hill, 1997, p. 192.

<sup>15</sup> Comillas en el original.

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> García Fernández, Dora, *op. cit.*, p. 455.

mente cualquier asomo a los factores reales, en este sentido coincidimos con Álvarez González<sup>18</sup> que una clasificación tajante centrada en la regulación normativa del derecho ha perdido vigencia a la luz de las transformaciones de la teoría jurídica contemporánea, sin restarle importancia a la ley, pero percibiendo a esta por un lado y a los derechos por el otro, particularmente por la visión de los derechos humanos como pretensiones absolutas con independencia de la ley, por lo que en esta nueva percepción no podemos dejar aislada a la norma jurídica como única posibilidad de la investigación teórico-dogmática puesto que estimamos que hacerlo resultaría sumamente restrictivo e injustificado en mérito de lo ya apuntado.

## 2. Problemas en el campo del derecho

Si partimos, como lo hemos hecho, de la relevancia de la investigación teórico dogmática frente a la cual pareciera existir un consenso unánime, podría parecer ociosa nuestra tarea en el presente estudio, sin embargo ello no es así, toda vez que existe mucha reticencia a concederle cientificidad a la misma y se le resta importancia por considerar que la investigación empírica apuntala más a lo social.

Álvarez Undurruaga<sup>19</sup> analizando el problema estima que la investigación jurídica no puede reducirse únicamente a las fuentes formales del derecho, ya que este no es solamente norma sino que también coexisten con él realidades sociales que lo redefinen.

Empero, ello no implica dejar de lado la construcción teórica de la investigación jurídica sino que entraña ampliar el radio de acción de esta para evitar su circunscripción como ha ocurrido en el pasado a la sola norma jurídica como si fuera un todo aislado no solo de las restantes fuentes del derecho, sino incluso de la sociedad misma. El problema deriva de una concepción errónea de este tipo de investigación. Esto se ha visto evidenciado ante análisis como el de Bernasconi Ramírez<sup>20</sup> quién examina de la posibilidad de que la dogmática jurídica sea una ciencia y podríamos deducir como

---

<sup>18</sup> Álvarez González, Rosa María, “Las fuentes del conocimiento de lo jurídico”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Año XLVII, núm. 139, enero-abril 2014, México UNAM, pp. 39-64.

<sup>19</sup> Álvarez Undurruaga, Gabriel, *Metodología de la investigación jurídica*, Universidad Austral de Chile, Santiago de Chile, 2002, pp. 14 y 15.

<sup>20</sup> Bernasconi Ramírez, Andrés, “El carácter científico de la dogmática jurídica”, *Revista de Derecho*, vol. XX, núm 1, Valdivia, julio 2007, pp. 9-37, disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09502007000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09502007000100001), accedida el 10 de octubre de 2017.

consecuencia de ello que la investigación de la misma no podrá ser acusada de ausencia de cientificidad.

En su análisis el precitado autor considera que las proposiciones de la dogmática son estimadas como científicas bajo la condición de verificabilidad, así añade.

Una proposición de dogmática es verificable cuando puede ser confirmada o refutada. Cuando se refuta una proposición sobre lo que el derecho dice, típicamente se controvierten uno o más de los siguientes elementos de una proposición: los principios, los datos, o el razonamiento. Así, una proposición de dogmática puede ser refutada, ya porque yerra en los principios o axiomas de que parte... o porque no ha considerado todos los datos (principalmente fuentes formales del derecho, ocasionalmente también hechos) atingentes a las proposiciones que se formulan, ora porque es defectuoso el raciocinio por medio del cual se conectan principios, datos y afirmaciones.<sup>21</sup>

Luego entonces, si tomáramos como punto de partida estas consideraciones, veríamos que el tipo de investigación materia de nuestro estudio posee gran relevancia, así lo reitera Estraño<sup>22</sup> cuando afirma que la concepción restringida de la investigación dogmática se ve reflejada en los enfoques metodológicos generalizados que la acotan hacia las fuentes formales únicamente y que dicha forma de investigación

...ha recibido muchas críticas, siendo la más importante, la de tener una visión del derecho como algo estático, como algo que está allí para ser analizado, comentado, aplicado especulativamente a casos hipotéticos, muchas veces absurdos. No obstante esta visión estática del mundo del derecho, la técnica o el cómo hacerla, reúne los más altos criterios de credibilidad y cuya originalidad se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor.<sup>23</sup>

Ríos Martínez<sup>24</sup> refuerza esta postura cuando asevera que la dogmática jurídica es considerada como ciencia jurídica, y que “encontramos autores

---

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>22</sup> Estraño, José Alfredo, “La técnica de la investigación jurídico dogmática”, *Entorno Empresarial* (en línea), enero, 2009, disponible en: <https://entorno-empresarial.com/la-tecnica-de-la-investigacion-juridica-dogmatica-ii/>, accedida el 12 de octubre de 2017.

<sup>23</sup> *Idem*.

<sup>24</sup> Ríos, Martínez, José, “Interpretación en la dogmática jurídica como posibilidad de ciencia del derecho”, *Revista del Posgrado en Derecho de la UNAM*, vol. 3, núm. 5, 2007, pp. 147-169, disponible en: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-posgrado.../15368>, accedida el 13 de octubre de 2017.

que afirman que se trata de la única ciencia que se ocupa del derecho”,<sup>25</sup> y añade que la misma consiste en “establecer cuáles son las normas que deben ser obedecidas y por ello es considerada por algunos juristas como la labor de decir el derecho”.<sup>26</sup>

Sin establecer un consenso total con lo aseverado por este autor, ya que consideramos que existen ciencias que se ocupan del derecho, sí estimamos que la dogmática posee mucha preeminencia para el estudio, interpretación y construcción del derecho y que indudablemente posee cientificidad.

Díaz Narváez,<sup>27</sup> por su parte, destaca en términos generales, la importancia de esta forma de investigación y señala que los métodos de investigación teóricos son relevantes en “la construcción del desarrollo de la teoría científica y en el enfoque general para abordar los problemas de la ciencia por lo que permiten profundizar el conocimiento de las regularidades y cualidades esenciales de los fenómenos”,<sup>28</sup> y añade que la práctica en materia de investigación ha evidenciado que al ser el objetivo la búsqueda de las leyes que rigen los fenómenos, para ello requieren sustentarse en conocimientos teóricos preexistentes y concluye que en consecuencia el método científico debe “presentar una estrecha vinculación con la teoría ya que esta refleja en forma conceptual, sistemática y lógica los conocimientos que se poseen sobre una esfera de la realidad”.<sup>29</sup>

Otro punto esencial es la seriedad de la investigación en análisis que parte de su credibilidad y en este sentido deberemos analizar qué es lo que le da credibilidad a una investigación de esta índole, podemos centrar ésta en el soporte doctrinal que ineludiblemente debe acompañarla y que a diferencia de otro tipo de investigaciones debe ser acucioso, reciente y derivar de publicaciones con reconocimiento académico, y en cuanto a la jurisprudencia deberá ser adecuadamente identificada para crear la certeza y verificabilidad de su existencia al igual que ocurre con las fuentes legislativas particularmente las del derecho comparado.

Villabela Armengol<sup>30</sup> asevera que se distinguen las investigaciones teóricas de las empíricas por el quehacer experimental de estas últimas y ello

---

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 148.

<sup>26</sup> *Idem*.

<sup>27</sup> Díaz Nevárez, Víctor Patricio, *Metodología de la investigación científica y bioestadística para médicos odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*, Santiago de Chile, Universidad Finis Terrae-Rial Editores, 2006, p. 23.

<sup>28</sup> *Idem*.

<sup>29</sup> *Idem*.

<sup>30</sup> Villabela Armengol, Carlos Manuel, “La investigación científica en la ciencia jurídica. Sus particularidades”, IUS, Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A. C., núm.

no es óbice para que en términos generales todas las investigaciones lleven imbíbido un elemento teórico. Añade que la dogmática jurídica no tiene como propósito.

[E]specular sobre las normas discernir sobre su creación o explicar su contenido, sino el de permitir operar eficientemente con ellas a través de una práctica hermenéutica que posibilita falsar el ordenamiento jurídico. Por ello, aunque tiene el matiz de una disciplina estructurada sobre un conjunto de conceptos y postulados, su connotación es el de un sistema de reglas y principios que viabilizan la comprensión y aplicación del Derecho.<sup>31</sup>

Witker<sup>32</sup> analiza la crisis de la investigación jurídica y la atribuye esencialmente a las siguientes causas:

- a) El predominio de la concepción positivista-formalista del derecho;
- b) El aislamiento de los estudios jurídicos respecto al resto de las ciencias sociales que impiden enfoques globales a los problemas jurídicos.
- c) Una concepción binaria entre teoría y práctica, externo-interno, ser-deber ser, estructura-función, etcétera, que parcializa y segmenta el fenómeno jurídico de su contexto sociocultural, y finalmente.
- d) Una enseñanza jurídica discursiva, memorística y repetitiva que omite todo juicio crítico y participativo de estudiantes pasivos y esencialmente receptivos.<sup>33</sup>

El precitado autor evidencia la problemática que ha acarreado una crisis en materia investigativa y de los cuatro aspectos que puntualiza, sin restar relevancia a los demás, nos centraríamos en el tercero ya que es precisamente la segmentación de la investigación la que ha llevado a concluir que la dogmática no es socialmente útil ya que para que exista beneficio social se requiere investigación empírica, lo cual evidentemente es un conclusión falsa que parte de premisas igualmente falsas que se derivan de una desmembración inadecuada de la investigación jurídica encasillándola y de-

---

23, 2009, pp. 5-37, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2932/293222963002.pdf>, accedida el 15 de octubre de 2017.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>32</sup> Witker, Jorge, "Hacia una investigación jurídica integrativa", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Nueva serie, año XLI, núm. 122, mayo-agosto, 2008, México, pp. 943-964.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 944.

nostándola, olvidando como afirma Cáceres Nieto<sup>34</sup> que “el normativismo constituye un paradigma restrictivo que impide percibir, explicar y comprender una parte importante del explanans complejo que consiste en dar cuenta de las formas en que el derecho incide en los procesos de construcción de la realidad social”.<sup>35</sup>

Así visualizado podemos concluir como lo hace Witker<sup>36</sup> que norma y realidad social son articulaciones y sinergias inseparables.

Luego entonces, antes estos pronunciamientos doctrinarios podemos cuestionar la limitada acepción que algunos doctrinarios como los apuntados en apartados anteriores poseen acerca de la investigación teórico dogmática y el claro perjuicio que ello depara a la propia investigación jurídica.

En cuanto a la denostación de la dogmática como metodología Sarlo<sup>37</sup> nos dice que:

Dependiendo del modo como sea elaborada (con mayor o menor rigor racional) y dependiendo de la posición que se ocupe (si se trata de elaboradores o de usuarios), la dogmática convoca en distinta proporción las distintos métodos o procedimientos para fijar creencias: el de la tenacidad (apartar el pensamiento de todo aquello que pueda llevar a cuestionar su opinión), el de la autoridad (adoptar las creencias dominantes o establecidas), el metafísico (establece sus creencias en base a un libre examen de nociones, aceptando las que generan un sentimiento de evidencia o “gusto” racional); lo que importa es que el método propiamente científico, consistente en remitirse a un criterio externo e independiente de nuestras opiniones, no es prácticamente utilizado en la dogmática.

Es evidente que la tendencia a considerar que lo científico es lo empírico sigue prevaleciendo, pero en la medida que doctrinarios como Witker y Cáceres van entretejiendo teórica y práctica sumadas a interdisciplinariedad como presupuestos esenciales para la investigación jurídica los paradigmas se irán modificando y podremos apuntalarla para que la científicidad que les es inherente le sea reconocida.

---

<sup>34</sup> Cáceres Nieto, Enrique, “Psicología y constructivismo jurídico: Apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria”, disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/359/3.pdf>, accedida el 15 de octubre de 2017.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>36</sup> Witker, Jorge, “hacia una investigación...”, *op. cit.*, p. 950.

<sup>37</sup> Sarlo, Oscar, “Epistemología y dogmática en la formación de juristas. Una tensión a revisar y los desafíos de la Informática Jurídica”, en: Amoroso Fernández, Yarina (coord.), *Sociocibernética e infoética: Contribución a una nueva cultura y praxis jurídica*, La Habana, Cuba, UNIJURIS, 2015, pp. 81-106.

### III. CONCLUSIONES

Cualquier investigación de la índole que sea requiere de los supuestos ideológicos que la sustenten, ello nos lleva a concluir que la investigación teórico dogmática puede serlo únicamente en este sentido, o bien tratarse de otro tipo de investigación jurídica, la cual en este último supuesto requerirá siempre de la primera en su basamento doctrinario, legislativo y jurisprudencial.

El concepto doctrinario para la investigación teórico dogmática, se sigue centrando en el normativismo empero es evidente que esta forma de investigación va mucho más allá de la norma jurídica, por lo que las segmentaciones y paradigmas al respecto van evolucionando y se tiende a la edificación de una investigación jurídica integrativa en la cual la dogmática representa una parte esencial.

En mérito de ello estimamos que la investigación materia de nuestro estudio en forma alguna desaparecerá y por el contrario su panorama y contenidos se verán ampliados y enriquecidos con nuevas formas de percibir al derecho y su investigación.

### IV. FUENTES DE CONSULTA

AGUILÓ REGLA, Josep, “Fuentes del Derecho”, en FABRA ZAMORA, Jorge Luis y RODRÍGUEZ BLANCO, Verónica (eds.), *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho*, vol. II, México, UNAM, 2015.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Rosa María, “Las fuentes del conocimiento de lo jurídico”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, año XLVII, núm. 139, enero-abril de 2014, México, UNAM.

ÁLVAREZ UNDURRUGA, Gabriel, *Metodología de la investigación jurídica*, Santiago de Chile, Universidad Austral de Chile, 2002.

AÑÓN, María José, “Concepto y tipología de las fuentes del derecho”, en RAMÍREZ GARCÍA, Hugo Saúl *et al.*, *Introducción a la teoría del derecho*, México, Tirant Lo Blanch, 2012.

BERNASCONI RAMÍREZ, Andrés, “El carácter científico de la dogmática jurídica”, *Revista de Derecho*, vol. XX, núm. 1, Valdivia, julio de 2007, disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09502007000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09502007000100001), accedida el 10 de octubre de 2017.

CÁCERES NIETO, Enrique, “Psicología y constructivismo jurídico: Apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria”, disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/359/3.pdf>.



- CRUZ PARCERO, Juan Antonio, “Concepto de derechos”, en FABRA ZAMORA, Jorge Luis y RODRÍGUEZ BLANCO, Verónica (eds.), *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho*, vol. II, México, UNAM, 2015.
- DÍAZ NEVÁREZ, Víctor Patricio, *Metodología de la investigación científica y bioestadística para médicos odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*, Santiago de Chile, Universidad Finis Terrae-Rial Editores, 2006.
- ESTRAÑO, José Alfredo, “La técnica de la investigación jurídico dogmática”, *Entorno Empresarial* [en línea], enero, 2009, disponible en: <https://entorno-empresarial.com/la-tecnica-de-la-investigacion-juridica-dogmatica-ii/>, accedida el 12 de octubre de 2017.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Dora, “La metodología de la investigación jurídica en el siglo XXI”, en GODÍNEZ MÉNDEZ, Wendy A. y GARCÍA PEÑAS, José Heriberto (coords.), *Metodologías: Enseñanza e investigación jurídicas. 40 años de visa académica. Homenaje al Dr. Jorge Witker*, México, UNAM, 2015.
- MORINEAU, Oscar, *El estudio del derecho*, México, Porrúa, 1953.
- PINA VARA, Rafael de, *Elementos del derecho civil mexicano*, vol. I, México, Porrúa, 1980.
- RÍOS MARTÍNEZ, José, “Interpretación en la dogmática jurídica como posibilidad de ciencia del derecho”, *Revista del Posgrado en Derecho de la UNAM*, vol. 3, núm. 5, 2007, disponible en: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-posgrado.../15368>.
- SARLO, Oscar, “Epistemología y dogmática en la formación de juristas. Una tensión a revisar y los desafíos de la Informática Jurídica”, en AMOROSO FERNÁNDEZ, Yarina (coord.), *Sociocibernética e infoética: Contribución a una nueva cultura y praxis jurídica*, La Habana, Cuba, UNIJURIS, 2015.
- TAMAYO Y SALMORÁN, Rolando, “Introducción a la ciencia del derecho y a la interpretación. La jurisprudencia romana”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, año XIII, núm. 39, septiembre-diciembre de 1980, México, UNAM.
- TANTALEÁN ODAR, Reynaldo Mario, “Tipología de las investigaciones jurídicas”, *Derecho y Cambio Social*, en línea, 01/02/2016, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5456267.pdf>.
- VILLABELA ARMENGOL, Carlos Manuel, “La investigación científica en la ciencia jurídica. Sus particularidades”, *IUS, Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A. C.*, núm. 23, 2009, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2932/293222963002.pdf>.
- WITKER, Jorge, *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1995.

WITKER, Jorge, “Hacia una investigación jurídica integrativa”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLI, núm. 122, mayo-agosto de 2008, México, UNAM.

WITKER, Jorge y LARIOS, Jorge Alberto, *Metodología Jurídica*, México, UNAM-McGraw-Hill, 1997.

## LOS MÉTODOS EN LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA. ALGUNAS PRECISIONES

Carlos Manuel VILLABELLA ARMENGOL\*

SUMARIO: I. *Introito*. II. *Los tipos y enfoques de la investigación. La tipología de investigación en la Ciencia Jurídica*. III. *Métodos, instrumentos y técnicas de investigación*. IV. *Los métodos de investigación en la Ciencia Jurídica*. V. *Cinco reflexiones finales*. VI. *Bibliografía*.

### I. INTROITO

En la ciencia ha prevalecido el modelo de investigación empírico-experimental-cuantitativo, asociado al manejo de volúmenes de información, los análisis estadísticos, la expresión algebraica de los resultados, las predicciones y la generalización de los resultados. De esta forma, aunque hoy no se pone en duda la trascendencia de la episteme social, tantos lustros de predominio científico positivista han dejado sus efectos y subliminalmente continúa predominando en algunos ámbitos el referido enfoque de investigación.

Así, como acto reflejo, no pocos científicos sociales —agujoneados por la mirada de menosprecio dirigida desde el “Olimpo” por los especialistas de las mal llamadas “ciencias duras”— han querido hacer ciencia con los códigos de estos, olvidando que los objetos de su saber son los sistemas y procesos sociales creados por el hombre, condicionantes de su naturaleza subjetiva, idiográfica, irrepetible, mutable y altamente influenciado por los procesos económicos y políticos.

En este sentido, es importante distinguir las diferentes perspectivas que puede adoptar una investigación de acuerdo a dos variables básicas: el tipo y el enfoque. En correspondencia con ello, se orientan los métodos de investigación a emplear.

---

\* Profesor investigador en el Tecnológico de Monterrey. Profesor del postgrado de la BUAP, director del Programa de Doctorado del Centro de Ciencias Jurídicas y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

## II. LOS TIPOS Y ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN. LA TIPOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN LA CIENCIA JURÍDICA

Cuando en la literatura especializada se habla de tipos de investigación se hace referencia a la forma que pueden adoptar ésta en relación con diferentes variables. Se produce así una diversa taxonomía: documental o de campo; cuantitativa o cualitativa; exploratoria, descriptiva o explicativa; histórica, descriptiva-actual o experimental; transversal, longitudinal o transaccional; de laboratorio, de campo o bibliográfica; experimental, no experimental o cuasi-experimental; pura o aplicada, etcétera.<sup>1</sup>

En este sentido, es pertinente clarificar que tipo de investigación es la forma que esta adopta de acuerdo con su objeto de estudio, la perspectiva formal o factual en que lo aborda, los métodos que emplea y los enunciados que establece. En esta tesitura la investigación puede ser:<sup>2</sup> teórica, empírica, o mixta.

La investigación empírica o de campo es la que aborda objetos, fenómenos o procesos factuales de los que percibe rasgos, propiedades, o manifestaciones. Con ese fin utiliza métodos que posibilitan la interacción directa del sujeto con el objeto de estudio, cuya muestra de análisis tiene que ser representativa (porcentual o tipológica) de la población. Su desiderata es establecer patrones de comportamiento, generalizaciones o dominar las cualidades intrínsecas del fenómeno y comprenderlo.

La investigación teórica es la que se desarrolla sobre objetos abstractos que no se perciben sensorialmente cuya materia prima son datos indirectos, no tangibles, especulativos. A esos efectos emplea métodos del pensamiento lógico. Tiene un fin cognitivo y su propósito es la reconstrucción del núcleo teórico de la ciencia.

Aunque toda investigación parte de las teorías existentes, sobre las que estructura los nuevos conocimientos, se reconoce como investigación mixta aquella que en un mismo proceso trabaja sobre teoremas, conceptos, principios o leyes y a la par estudia empíricamente el objeto.

En correspondencia con el hecho de que las ciencias sociales se desarrollan en gran medida a través de investigaciones teóricas, hacemos un *zoom* sobre este prototipo gnoseológico y particularizamos algunos de sus rasgos:

---

<sup>1</sup> Ander-Egg, Ezequiel, *Técnicas de investigación social*, Alicante, Gráficas Díaz, p. 99. Achig, Lucas, *Metodología de la investigación social*, Ecuador, Universidad de Cuenca, 1986, p. 56. Yuni, José y Urbano, Claudio: *Técnicas para investigar*, Argentina, Brujas, vol. II, 2006, 56.

<sup>2</sup> Sabino, Carlos, *El proceso de la investigación*, Argentina, El Cid, Argentina, 1978, p. 246.

- Los diseños de investigación que la sostienen son maleables ya que en cierta medida admiten ajustes una vez iniciada la investigación. Trabajan con hipótesis teóricas o ideas científicas a defender que tienen una arquitectura cognitiva flexible.
- Sus objetos de estudio son nociones ideales, formas lingüísticas elaboradas por el hombre, constructos racionales y simbólicos que la ciencia ha facturado para aprehender la realidad.
- El dato con el que trabaja es indirecto, intangible, especulativo y no se percibe sensorialmente. Se condensa en axiomas, teoremas, postulados, supuestos, conceptos, hipótesis, leyes, teorías y paradigmas.
- Para su ejecución interactúa con fuentes impresas o digitalizadas de disímil formato (libros, artículos, ensayos, crónicas, monografías, leyes, códigos, etc.), por lo que el investigador requiere del desarrollo particular de habilidades para explorar, seleccionar, fichar, revisar y resumir las fuentes de información. Su escenario es la biblioteca o el centro de información.
- No trabaja con muestras y en ese sentido no precisa de estudios pilotos en el campo.
- Requiere de métodos de investigación que operen a un nivel del pensamiento lógico-racional (análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización, concreción).
- Sus tesis se expresan mediante un discurso argumentativo (inductivo o deductivo) y un lenguaje gráfico.
- La textura de sus conclusiones posee marcado sesgo cultural y axiológico en tanto son creaciones intelectuales del ser humano.
- Sus aportes adquieren el perfil de conceptualizaciones, teorías, revisiones críticas del sistema de conocimiento, estudios comparados, análisis desde perspectivas renovadas, reformas normativas, establecimiento de regularidades o principios, delineación de metodologías, rediseño de estructuras organizacionales o procedimientos, etcétera.

El enfoque de investigación por su parte es la perspectiva que asume un estudio empírico en relación con las propiedades y variables del objeto que estudia, el análisis de los datos e información que captura, los métodos empleados y los razonamientos que establece. En este sentido puede ser cuantitativa, cualitativa, o multimodal.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Grinell, Richard, *Social Work Research & Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*, 5a. ed., Itasca, Illinois, Peacock Publishers, 1997, p. 56.

La investigación cuantitativa está relacionada con el paradigma positivista de la ciencia y su propósito es abordar el objeto de estudio a través de sus propiedades y manifestaciones observables, por lo cual se centra en recolectar datos, cuantificar magnitudes y hacer análisis estadísticos. Tiene la finalidad de medir y verificar hipótesis. Sus resultados correlacionan variables sobre las que explican nexos causales. Su fin es establecer patrones de comportamiento y generalizaciones.

La investigación cualitativa se inspira en un paradigma emergente, alternativo, naturalista, humanista, constructivista, interpretativo o fenomenológico, que aborda problemáticas condicionadas histórica y culturalmente en las cuales el hombre está insertado y cuyo propósito es la descripción de los objetos que estudia, la interpretación y la comprensión. De esta forma, la investigación responde a las preguntas *¿qué es?* y *¿cómo es?*; y tiende a precisar la cualidad, la manera de ser, lo que distingue y caracteriza.

La investigación multimodal es la que conjuga ambos enfoques sobre un objeto en un mismo proceso investigativo, lo cual es expresión de una postura epistemológica que ha rebasado la antítesis entre los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa.<sup>4</sup>

Muchos de los objetos con los que trabaja la Ciencia Jurídica pueden abordarse desde una dimensión teórica, empírica, cuantitativa o cualitativa, depende de *cuál* sea la arista que se estudia y *qué* propósito tenga el investigador. Sin embargo, si retomamos lo señalado al cierre del epígrafe primero y lo que hemos venido bosquejando, gran parte de los objetos con los que trabajamos científicamente solo pueden ser abordados de un modo teórico porque constituyen abstracciones, símbolos ideales, formas semánticas. En menor medida los estudios jurídicos se mueven en el ámbito de la ciencia aplicada —generalmente por demás, como parte de enfoques multidisciplinares—; y cuando lo hace, persigue más bien la finalidad de comprender e interpretar que el móvil cuantitativo.

### III. MÉTODOS, INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

En sentido literal *methodos* se deriva de las raíces griegas *metá*: hacia y *odos*: camino, por lo que su conjunción significa el camino hacia algo, la vía hacia

---

<sup>4</sup> Hernández Sampiere, Roberto *et al.*, *Metodología de la investigación*, 3a. ed., México. McGraw-Hill, 2003, p. 103; Machado Ramírez, Evelio F. y Montes de Oca Recio, Nancy, “Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica fenomenológica, intuicionista, pragmática y existencialista (FIPE)”, *Revista Pedagogía Universitaria*. En línea (consultado 10 de septiembre de 2009). Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia->.

una meta. Con ese sentido lo emplea la epistemología cuando define que el método científico es el procedimiento seguido para estudiar un objeto o fenómeno; la estrategia a través de la cual se investiga un problema científico y se inquiera en lo desconocido; el conjunto de instrumentos, técnicas y reglas mediante las cuales se produce el nuevo conocimiento.

Esta función del método científico como recurso para el abordaje objetivo, crítico y causal de una contradicción científica y el hecho de que su empleo consciente y controlado posibilita que el conocimiento producido sea demostrable y comprobable, lo convierten en el eslabón fundamental de la ciencia. Para que un trozo del saber merezca ser llamado “científico” no basta —ni siquiera es necesario— que sea verdadero; debemos ser capaces de enumerar las operaciones (empíricas o racionales) por las cuales es verificable (confirmable o no confirmable) de una manera objetiva. Quienes no deseen que se exija la verificabilidad del conocimiento deben abstenerse de llamar científicas a sus creencias aún cuando lleven bonitos nombres con raíces griegas.<sup>5</sup> Así, puede asegurarse que el método científico es la única vía que posibilita la falsabilidad de los resultados que arroja, la comprobación y refutación del conocimiento que produce.<sup>6</sup>

A la diversidad de métodos científicos generales, se añaden los delineados por las ciencias particulares en razón de sus objetos de estudio, por lo cual se habla en la ciencia moderna de pluralidad metodológica. De ese arsenal, el investigador debe seleccionar los métodos más pertinentes de acuerdo con el problema científico planteado, el tipo y enfoque de investigación que va a desarrollar, y los objetivos que se propone; se diseña así una estrategia específica para cada estudio.

No existe por tanto un solo sendero metodológico para la investigación. La naturaleza del conocimiento indica, por el contrario, la necesidad de promover la libertad del investigador para diseñar la ruta científica acorde con la contradicción que debe resolver y escoger entre la pluralidad de métodos los más adecuados para cada caso. Los científicos que van en pos de la verdad no se comportan ni como soldados que cumplen obedientemente las reglas de la ordenanza, ni como los caballeros de Mark Twain, que cabalgaban en cualquier dirección para llegar a Tierra Santa. No hay avenidas hechas en la ciencia, pero hay en cambio una brújula para estimar si se está sobre una huella promisoria. Esta brújula es el método científico, que no produce automáticamente el saber pero nos evita perdernos en el caos apa-

---

<sup>5</sup> Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, México, Grupo Editorial Patria-Editorial Sudamericana, 2007, p. 38.

<sup>6</sup> Popper, Karl, *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*, Barcelona, Paidós, 1983, p. 369.

rente de los fenómenos, aunque sólo sea porque nos indica cómo no plantear los problemas y cómo no sucumbir al embrujo de nuestros prejuicios.<sup>7</sup>

Tampoco existe un método mágico o infalible que aporte la verdad absoluta; cada uno tiene su pertinencia, sus fortalezas y debilidades. Asimismo, no hay relación entre cantidad de métodos y calidad de la investigación. El quid del empleo de cualquier método es la sagacidad del investigador, su dominio para manejarlo y su agudeza para interpretar los datos que proporciona.

Usualmente se utilizan tres categorías de manera indistinta, aunque con exactitud no son lo mismo: método, instrumento y técnica.

El instrumento de investigación es la herramienta para concretar el método; el medio a través del cual el investigador recolecta los datos y obtiene la información necesaria. *Exempli gratia*: la ficha de contenido que permite resumir la información existente en diferentes fuentes sobre un objeto al que se van a aplicar los métodos histórico-lógico y de análisis-síntesis, o la guía que estructura una entrevista.

Las técnicas son las reglas, operaciones y procedimientos que es necesario observar para la aplicación adecuada de un método, para que brinde información confiable y válida; por tanto, su connotación es práctica y operacional. *Verbi gratia*: es la metódica a través de la cual se confecciona la ficha y se resume lo que está en las fuentes, o las pautas para crear el *rapport* necesario entre el entrevistador y el entrevistado y mantener en todo momento una adecuada disponibilidad del segundo para brindar la información.

En correspondencia con lo que se ha afirmado puede resumirse que la aplicación de los métodos científicos requiere del investigador:

- Visualizar el problema científico que tiene que resolverse y diseñar la estrategia metodológica en donde contemple el tipo, enfoque y alcance de la investigación que se desarrollará, y en correspondencia los métodos que se emplearán.
- Despojarse de todo fetichismo hacia un método como “panacea científica”.
- Contemplar los métodos e instrumentos necesarios para probar o demostrar las hipótesis que se sostienen.
- Dominar las técnicas para la confección del instrumento y el empleo del método.
- Conocer la muestra que se va a emplear y las condiciones en las que se aplicará el método o instrumento.

---

<sup>7</sup> Bunge, Mario, *La investigación científica*, México, Siglo XXI Editores, 2000, p. 62.



- Validar los métodos mediante una prueba piloto en caso de una investigación empírica.
- Preparar al equipo de trabajo (si se dispone de este).
- No emplear el método o el instrumento oportunamente para recoger información adicional a las variables que se evalúan o miden.

#### IV. LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN LA CIENCIA JURÍDICA

Los métodos para la investigación teórica o métodos teóricos son los procedimientos que permiten operar a un nivel del pensamiento abstracto con conocimiento que se ha condensado en constructos de diferente magnitud: teoremas, conceptos, hipótesis, teorías, leyes, paradigmas, etc., elaborados sobre nociones ideales que el hombre ha facturado para aprehender la realidad o que resumen conocimiento elaborado y no observable de objetos de la realidad factual. A través de estos también se construye el discurso científico mediante el cual se argumentan y demuestran los nuevos conocimientos.

Se constituyen sobre la base de las operaciones del pensamiento lógico (análisis, síntesis, comparación, abstracción, generalización, concreción) y otras formas de razonamiento (inducción, deducción); presentándose como acciones racionales antitéticas interconectadas dialécticamente.

Son recursos imprescindibles de la investigación teórica y procedimientos necesarios en las investigaciones empíricas cuando se desarrollan a partir del conocimiento teórico existente del objeto que se estudia.

Los métodos teóricos generalmente reconocidos por los autores y que son aplicables a la investigación jurídica son los siguientes: histórico-lógico, análisis-síntesis, abstracción-concreción, inductivo-deductivo, sistémico-estructural-funcional, modelación.

##### 1. *Método histórico-lógico*

Es el método que permite enfocar el objeto de estudio en un decurso evolutivo, destacando los aspectos generales de su desarrollo, las tendencias de su progreso, las etapas de su desenvolvimiento, sus conexiones fundamentales y causales. Esto posibilita entender su comportamiento histórico y explicar su fisonomía actual.

El análisis histórico-cronológico caracteriza el objeto desde el punto de vista externo; pero cuando se complementa con el método lógico es

posible apreciar los aspectos básicos, los rasgos intrínsecos y las conexiones más importantes, diferenciando lo esencial y regular de lo contingente y especulativo. De esta manera, la visión histórica aparece no como un suceder de acontecimientos, sino como una evolución dialéctica en donde se pueden apreciar y explicar las discontinuidades, los saltos y los zigzags del desarrollo.

Este método constituye procedimiento básico en las investigaciones historiográficas, pero también es de utilidad en cualquier estudio que haga un análisis evolutivo del objeto. En el Derecho los estudios históricos constituyen en ocasiones el leitmotiv de la investigación. En otros casos se emplea en estudios que, sin ese fin, realizan una valoración retrospectiva del objeto. Puede señalarse que es válido para revelar la génesis y evolución de instituciones y normas jurídicas, destacar sus cambios epocales, comprender la formación de los sistemas jurídicos, desentrañar el contexto de transformaciones jurídicas que están precedidas de movimientos revolucionarios, precisar las transformaciones textuales en un concepto o teoría, destacar la cronología de un fenómeno socio-jurídico, etcétera.

## 2. *Método de análisis-síntesis*

Es el método que posibilita descomponer el objeto que se estudia en sus elementos para luego recomponerlo a partir de integrar estos y destacar el sistema de relaciones existente entre las partes y el todo.

El análisis es el proceso que permite dividir o separar el objeto en los aspectos o cualidades que lo componen con el fin de analizar cada una por separado. La síntesis es lo opuesto; mediante esta se integra el objeto y así se obtiene una comprensión general. Este sucesivo accionar de fragmentación-examen-reconstrucción-visualización de las interconexiones, brinda una nueva visión del objeto, esencial para su estudio.

Las operaciones de análisis-síntesis funcionan como pares contrarios que se complementan, y aunque en un momento determinado predomine una u otra acción, su alcance gnoseológico solo es posible cuando se emplean de manera conexa.

Este método es utilizado en prácticamente todo proceso investigativo. En la ciencia jurídica es recurso imprescindible cuando se estudian normas, instituciones, procedimientos, conceptos, etc., que necesitan descomponerse en sus estructuras para caracterizarlas.

### 3. *Método abstracto-concreto*

Es el método que permite enfocar aspectos del objeto de estudio a partir de abstraerlos del entorno. Así se diferencia lo singular, estable y esencial de lo casual, secundario y mutable.

La abstracción es el proceso mediante el cual se aíslan elementos y propiedades del resto de los componentes y se destacan los nexos esenciales e inasequibles que pasan inadvertidos en una visión global. La concreción es el accionar mediante el cual se integran las abstracciones reproduciéndose el objeto en su totalidad de estructuras y conexiones. Con ello se logra percibir lo esencial y se alcanza mayor profundidad en el conocimiento.

Este método, al igual que el anterior, es esencial en la investigación científica. En el Derecho, el procedimiento permite abstraer los objetos jurídicos del entorno socioeconómico y político que lo condicionan, aislarlos asépticamente para su análisis técnico, desfragmentarlo en sus elementos o aristas para describir éstas, y luego de manera inversa sistematizar las abstracciones y análisis.

### 4. *Método inductivo-deductivo*

Bajo esta denominación exponemos dos formas de razonamiento que recorren caminos lógicos contrapuestos por lo que en alguna literatura son manejados como métodos diferentes: el hipotético-deductivo y el inductivo. Utilizados de manera conexas permiten establecer generalizaciones a partir de aspectos concretos y determinar lo que hay de común en las individualidades, luego de lo cual deduce y particulariza nuevamente.

El proceso de inducción recorre el camino de lo particular a lo general, ya que a partir de situaciones específicas induce regularidades válidas o aplicables a casos semejantes, obviando lo relativo o cambiante y buscando las formas estables. Es la manera de establecer conclusiones desde el estudio de casos y la forma de razonar en las investigaciones cualitativas.

El proceso de deducción va de lo general a lo particular e implica sistematizar conocimiento y establecer inferencias que se aplican a varias situaciones y casos pertenecientes a un conjunto. Posibilita abordar lo desconocido a partir de lo conocido, concluir desde principios generales, consistentes y de gran fuerza lógica. Es el camino de las investigaciones cuantitativas.

En la ciencia jurídica —en donde las investigaciones cualitativas tienen presencia— la inducción como forma de razonamiento posibilita construir teoremas desde situaciones particulares y casos concretos, establecer regularidades, generalizar y pautar conclusiones.

### 5. *Método sistémico-estructural-funcional*

Reconocido por algunos autores como método sistémico, este procedimiento permite el estudio de un objeto en el contexto de una estructura compleja en la que se integra y que está conformada por diferentes subsistemas con características y funciones específicas interactuantes.

Permite desestructurar un objeto en sus partes, estudiar el papel de cada una, distinguir aquellas que determinan cualitativamente el sistema, aclarar la jerarquización de sus componentes, develar el sistema de interconexiones intra e intersistémicas y apreciar la dinámica de funcionamiento general.

Es método válido para estudios cuyo objeto forma parte de un sistema. En el Derecho el enfoque sistémico posibilita visualizar el objeto que se investiga dentro del entramado de relaciones en el que se integra, delimitar su rol funcional dentro del subsistema jurídico, desmembrarlo en sus diferentes estructuras y eslabones, delimitar las cualidades, precisar el conjunto de interconexiones y gradarlas.

### 6. *Método de modelación*

Es el método que crea una abstracción del objeto con la intención de explicarlo a través de una modelación representativa del objeto real, en donde se extrapolan de una manera simplificada y esquematizada todas o algunas de sus partes, en dependencia de la prioridad del investigador. Con ello, se posibilita el estudio al hacerlo más operativo y simple. La esencia es la relación entre el modelo establecido, que puede ser teórico o práctico, y el objeto modelado.

Los modelos pueden ser matemáticos, icónicos (representación a escala del objeto real), analógico (establece una analogía entre el objeto o sistema real y el modelo, respecto a propiedades, relaciones o estructuras) y el teórico (simboliza de manera idiográfica las cualidades del objeto y la interrelación que establece dentro del sistema, a fin de plantear explicaciones y sustentar hipótesis).

### 7. *El método de Derecho comparado*

Existe prácticamente consenso entre los autores que se han dedicado a la metodología de la investigación de la ciencia jurídica en reconocer al Derecho comparado o comparación jurídica como un método de investigación teórica propio de este saber. En nuestra opinión, el único que ha decantado con objetividad nuestra ciencia, a pesar de que la comparación como recurso gnoseológico es aplicable a todas ciencias sociales en tanto propicia verificar hipótesis y deslindar rasgos generales de particularidades y contingencias, destacar pautas cruciales y curvas de evolución.<sup>8</sup>

Se ha considerado incluso como método fundamental de esta área del saber en tanto sustituye a la experimentación y permite descubrir leyes sociológicas.<sup>9</sup> Asimismo, otros autores han considerado que es una expresión de la observación comparada de los fenómenos del Derecho, en tanto comparar los fenómenos jurídicos constituye el medio para poner en orden las imágenes, destacar su cualidad y clasificarlas, ya que si bien la primera etapa de la ciencia es la observación, la segunda es la comparación.<sup>10</sup>

El método de Derecho comparado permite cotejar dos objetos jurídicos pertenecientes a un mismo dominio: conceptos, instituciones, normas, procedimientos, etcétera, lo cual posibilita destacar semejanzas y diferencias, establecer clasificaciones, descubrir tendencias y revelar modelos exitosos.

La tendencia contemporánea es, no sólo al empleo de la comparación como recurso, sino a su vez, sobre la base de ello, a la reingeniería de las normas de Derecho y a la homologación de las instituciones, lo que está provocando un acercamiento interesante en los sistemas de esta ciencia.<sup>11</sup>

La comparación jurídica puede clasificarse en:

- Interna: estudia normas o instituciones pertenecientes a un mismo ordenamiento.
- Externa: aborda la comparación de objetos entre ordenamientos jurídicos diferentes.

---

<sup>8</sup> Sierra Bravo, Restituto, *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología. Teorías y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 1984, p. 161.

<sup>9</sup> Duverger, Maurice, *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel, 1971, p. 411.

<sup>10</sup> Carnelutti, Francesco, *Metodología del Derecho*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana, 1940, p. 68.

<sup>11</sup> Pizzorusso, Alejandro, *Curso de Derecho Comparado*, trad. de Juana Bisnozzi, Barcelona, Ariel, 1987, p. 99.

- Técnica-concretizadora: se estudian normas o instituciones como productos lingüísticos, a un nivel textual, desde un punto de vista técnico, al margen de otras consideraciones.
- Sociológica-jurídica: se realiza la comparación del fenómeno jurídico como parte de una red de condicionantes sociohistóricas y culturales en las que está inmerso.

### 8. *Métodos empíricos aplicables a la investigación socio-jurídica*

Los métodos de las investigaciones empíricas o métodos empíricos son aquellos que posibilitan captar aspectos del objeto de estudio que se encuentran a un nivel fenoménico y que son cognoscibles sensorialmente; permiten acumular datos e información sobre él. Son los procedimientos prácticos que propician manipular y hacer mensurable el objeto a través de sus propiedades asequibles.

Tienen reconocimiento general los siguientes métodos aplicables a cualquier área del saber: el experimento, la observación y el análisis de contenido.

De éstos, el análisis de contenido es aplicable a investigaciones teóricas en la Ciencia Jurídica. Es el método que permite analizar un acto de comunicación oral o escrito de una manera objetiva, coherente y sistemática, con el objetivo de discernir su contenido, describir tendencias, compararlas, evaluar su claridad, identificar intenciones, descifrar mensajes ocultos y reflejar actitudes o creencias de quien lo emite.

A pesar de ser catalogado como un método empírico, en la ciencia jurídica en donde el ejercicio de la profesión se expresa en gran medida a través de documentos escritos (expedientes, sentencias, actas parlamentarias, normas jurídicas, etc.), deviene en recurso importante para el análisis textual de estos, denotar inferencias, hacer valoraciones cualitativas, o contabilizar determinada variable.

### 9. *Métodos cualitativos aplicables a la investigación socio-jurídica*

Hay dos métodos de los estudios cualitativos de aplicación en las investigaciones socio-jurídicas: el etnográfico y el hermenéutico.

El método etnográfico se aplica en estudios analítico-descriptivos de comportamientos, costumbres, creencias y prácticas sociales, por lo que es un parteaguas entre estudios de antropología cultural y de sociología cualitativa.

Su objetivo es la comprensión de lo que sucede en un entorno determinado a partir de vislumbrar el modo de vida y el comportamiento de comunidades, etnias, minorías culturales o un grupo de personas que se desenvuelve en un determinado hábitat cerrado que genera particularidades. Por ello, trata de penetrar y hacer inteligible el significado que se le brinda a determinados aspectos, las reglas de convivencia asumidas, la estructura organizativa adoptada, el sistema de valores y conceptos compartido, etc. Su meta es reconstruir las categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus propias experiencias y su visión del mundo.

En el Derecho es de utilidad en investigaciones sobre percepción del ordenamiento jurídico en un ámbito geográfico, en la comprensión de factores criminógenos que dan lugar a tipologías delictivas presentadas en una comunidad, en el entendimiento de conductas antisociales en un grupo social, en la comprensión de aspectos suscitados en el ambiente carcelario, etcétera.

El método hermenéutico posibilita entender los significados del objeto que se estudia a partir de una triple perspectiva: la del fenómeno en sí mismo, la de su engarce sistémico-estructural con una totalidad mayor y la de su interconexión con el contexto histórico-social en el que se desenvuelve. Puede concebirse como el arte de comprensión de actos y manifestaciones humanas a partir de descifrar el contexto lingüístico y los cánones psicológicos de quien lo produce. Es el procedimiento para abordar a la realidad humana que es por esencia interpretativa.

Es recurso básico en las investigaciones de diversas áreas de las ciencias sociales como la educación, la sociología o la psicología. En la ciencia jurídica es válido cuando el centro del estudio lo constituyen normas jurídicas. El sentido más completo en el que se emplea es esta es cuando posibilita: precisar el objetivo de la norma jurídica; valorar la correspondencia entre éste y lo que declara; hacer inteligible su estructura; develar el sistema de relaciones que establece con el resto del entramado jurídico; comprender las motivaciones teleológicas de su creación y desentrañar el condicionamiento ambiental y cultural del momento histórico que lo produjo. Para ello, es necesario tener en cuenta al menos cuatro variables: la gramatical, la teleológica, la histórica y la sistemática.

Por la variable gramatical se precisa el significado literal de un enunciado sobre la base de reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas vigentes, determinando el significado de las palabras sobre la base de las pautas lingüísticas que gobiernan las relaciones de éstas con el enunciado y el texto marco. En este proceso no sólo cada palabra adquiere una dimensión significativa determinada en dependencia del contexto en el que se valore, sino

que además cada cápsula lingüística (enunciado, fragmento, texto) adquiere también un determinado sentido.

Teniendo en cuenta la variable teleológica se decanta la relación entre la norma objeto de estudio y su *ratio*, destacando la finalidad de ésta, la que puede objetivarse en varias dimensiones: los propósitos generales de la misma, las necesidades de la disciplina jurídica o sector normativo a la que obedece, los hechos fácticos que motivaron su promulgación, etcétera.

A través de la variable axiológica se destacan los principios éticos en los que se sostiene la norma objeto de estudio, esto a partir de aceptar que el Derecho tiene una fundamentación ontológica que sustenta su andamiaje conceptual e institucional y posee un plexo axiológico que se alimenta de referentes de la nación en la que se estructura y se enraíza en la cultura histórica de la humanidad, los que son en definitiva las claves del proyecto de “deber ser” y de los presupuestos de justicia que éste.

Mediante la variable histórica se desentraña el entorno histórico-cultural que le dio origen, lo cual es posible a través de dos vías, haciendo inteligible las razones que motivaron al legislador en el momento de concebir la norma y el comportamiento histórico-evolutivo que ha tenido la institución en cuestión. Es por eso que puede afirmarse que detrás de toda norma existen precedentes remotos, precedentes inmediatos y circunstancias intervinientes durante los trabajos preparatorios en que se gesta.

## V. CINCO REFLEXIONES FINALES

- 1) La investigación científica puede ser de tipo teórico, empírico o mixto, en dependencia del objeto que estudia, la perspectiva con que lo aborda, los métodos que emplea y los enunciados que desea establecer. Asimismo, puede adoptar un enfoque cuantitativo, cualitativo o multimodal, en relación con las propiedades que aborda del objeto de estudio, los datos que captura de este, los análisis que realiza, los métodos que utiliza y los razonamientos que pretende.
- 2) El apreciar las dimensiones epistemológicas de la ciencia jurídica nos permite visualizar que, en unos casos, trabaja con objetos que constituyen formalizaciones (símbolos ideados por el ser humano) de fenómenos sociales y comportamientos fácticos; mientras en otros, opera con construcciones lingüísticas, especulaciones que arman el sistema teórico de la disciplina.

Así, puede destacarse que gran parte del quehacer investigativo en este saber se concentra en objetos teóricos que se condensan en



constructos semánticos de diferente calado (axiomas, teoremas, conceptos, instituciones, hipótesis, leyes, teorías) o en normas jurídicas que constituyen elaboraciones formales para regular las relaciones sociales en sus diferentes manifestaciones. Por esta razón, el Derecho requiere fundamentalmente de una metodología erigida sobre la base de operaciones del pensamiento lógico y otras formas de razonamiento, a partir de las que se pueden manipular científicamente objetos no perceptibles, que se encuentran a nivel del pensamiento abstracto.

- 3) Los objetos del Derecho tienen además un carácter idiográfico en tanto el ser humano constituye su centro, lo que los hace singulares e irrepetibles. Son altamente permeables por las condicionantes económicas, históricas y culturales; y requieren de una visión holística en tanto se encuentran inmersos en la red de relaciones sociales.

Debido a esto, el Derecho también emplea en sus estudios una metodología que le posibilite abordar al ser humano en su entorno, entender la subjetividad de sus acciones, describir e interpretar sin ánimo de estandarización.

- 4) Los métodos más empleados en la investigación jurídica son:
  - a) De la investigación teórica los métodos: histórico-lógico, análisis-síntesis, abstracción-concreción, inductivo-deductivo, sistémico.
  - b) De la investigación empírica el método de análisis de contenido, el que se emplea fundamentalmente para hacer valoraciones cualitativas de documentos.
  - c) De la investigación empírica cualitativa el método etnográfico y el hermenéutico. Este último es válido en el estudio analítico de normas jurídicas.
  - d) De igual forma, la entrevista y la encuesta son dos instrumentos de gran empleo en la investigación jurídica —sobre todo el primero— para capturar información complementaria sobre el objeto de estudio.
- 5) Aunque la comparación es procedimiento del pensamiento lógico que se emplea como recurso de la investigación en todas las ciencias sociales, en la ciencia jurídica ha devenido en un método propio a través del cual se comparan normas al interior de un ordenamiento o entre varios ordenamientos, lo cual posibilita establecer semejanzas y diferencias, y en ese sentido marcar pauta para el perfecciona-

miento legislativo. La comparación entre normas jurídicas puede ser técnica-institucional o sociológica.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ACHIG, Lucas, *Metodología de la investigación social*, Ecuador, Universidad de Cuenca, 1986.
- ALCHOURRÓN, Carlos y BULYGIN, Eugenio, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, Buenos Aires, Astrea, 1974.
- ALVIRA MARTÍN, Francisco *et al.*, *Selección de lecturas de metodología, métodos y técnicas de investigación social*, t. 2, La Habana, Félix Varela, 2002.
- ANDER-EGG, Ezequiel, *Técnicas de investigación social*, Alicante, Gráficas Díaz, 1990.
- ARIAS GALICIA, Fernando, *Metodología de la investigación*, 7a. ed., México, Trillas, 2007.
- BASCUÑÁN VALDÉS, Aníbal, *Manual de técnicas de investigación jurídica*, Santiago de Chile, Ediciones Jurídicas, 1961.
- BERNAL GARCÍA, José y GARCÍA PACHECO, Diana, *Metodología de la investigación jurídica y sociojurídica*, Colombia, Uniboyacá-Centro de Investigación para el Desarrollo, 2003.
- BUNGE, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*, México, Grupo Editorial Patria-Editorial Sudamericana, 2007.
- BUNGE, Mario, *La investigación científica*, México, Siglo XXI Editores, 2000.
- CARNELUTTI, Francesco, *Metodología del Derecho*, México, Unión Tipográfica Editorial Hispano-americana, 1940.
- CEA D'ANCONA, María Ángeles, *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 2001.
- DUVERGER, Maurice, *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel, 1971.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, "Reflexiones sobre la investigación jurídica", *Revista Jurídica Messis*, 2: 34-78, 1971.
- GOODE, Willian y HATT, Paul, *Métodos de la investigación social*, México, Trillas, 2002.
- GRINELL, Richard, *Social Work Research & Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*, 5a. ed., Itasca, Illinois, Peacock Publishers, 1997.
- HABA, Enrique, *Seis temas de metodología jurídica*, Montevideo, FCU, 1993.
- HERNÁNDEZ SAMPIERE, Roberto *et al.*, *Metodología de la investigación*, 3a. ed., México. Mcgraw-Hill, 2003.

- LAVADO, Lucas, *Metodología de la investigación jurídica*, 2a. ed., Lima, Universidad San Martín de Porres-Textos Universitarios, 2004.
- LÓPEZ RUIZ, Miguel, *La investigación jurídica*, México, UNAM, 2005.
- MACHADO RAMÍREZ, Evelio F. y MONTES DE OCA RECIO, Nancy, “Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica fenomenológica, intuicionista, pragmática y existencialista (FIPE)”, *Revista Pedagogía Universitaria*. En línea (consultado 10 de septiembre de 2009). Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia->.
- PÉREZ ESCOBAR, Jacobo, *Metodología y técnica de la investigación jurídica*, Bogotá, Temis, 1999.
- PIZZORUSSO, Alejandro, *Curso de Derecho Comparado*, trad. de Juana Bisnozzi, Barcelona, Ariel, 1987.
- POPPER, Karl, *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*, Barcelona, Paidós, 1983.
- ROJAS SORIANO, Raúl, *Métodos para la investigación social*, 10a. ed., México, Plaza y Valdés, 2001.
- SABINO, Carlos, *El proceso de la investigación*, Argentina, El Cid, 1978.
- SIERRA BRAVO, Restituto, *Ciencias sociales. Epistemología, lógica y metodología. Teorías y ejercicios*, Madrid, Paraninfo, 1984.
- SILVA RODRÍGUEZ, Arturo y ARAGÓN BORJA, Laura Edna, “Lo cualitativo y lo cuantitativo, dos de los protagonistas actuales de la disputa en las ciencias sociales”, *Revista de Educación*. En línea, nueva época, núm. 12, enero-marzo. México (consultado 11 de julio de 2001). Disponible en: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/12/12cualitativo.htm>.
- VILLABELLA ARMENGOL, Carlos, *La investigación y la comunicación científica en la ciencia jurídica*, México, Fomento Editorial BUAP, 2009.
- WITKER, Jorge, *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1995.
- YUNI, José y URBANO, Claudio: *Técnicas para investigar*, Argentina, Brujas, vol. II, 2006.

## HACIA UNA NUEVA TÉCNICA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Delfino HERNÁNDEZ LÓPEZ\*

Los investigadores realmente originales, no sólo produjeron conocimientos nuevos, sino que también produjeron nuevos métodos para la obtención de conocimientos. Pero cuando estos nuevos métodos se legitiman y se convierten en el único modo de hacer algo “científico”, lo que se hace es dificultar una producción de conocimientos realmente nuevos.

Tomás VASCONI

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *¿Qué es investigación?* III. *¿Cómo nace la investigación?* IV. *Tipos de investigación*. V. *Propuesta*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

Investigar significa revivir el espíritu filosófico que existía en nuestra niñez y plantearnos la pregunta universal ¿por qué?

Esta iniciación, en la investigación científica, puede ser difícil si no se tiene un acompañamiento<sup>1</sup> o se desconoce la técnica metodológica. Esta

---

\* Profesor de Tiempo Completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria Campus Calpulalpan, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

<sup>1</sup> Hernández López, Delfino, “Continuidad o ampliación de la función tutorial (académica), en el proceso de titulación de los ex-estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, Tlaxcala, ponencia en el 3er. Foro. Implicaciones Pedagógicas del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, del 27 al 29 de enero de 2016.

causa-factor, parafraseando a los criminólogos, se observa en los egresados de Licenciatura, tanto de Universidades Públicas como Privadas, cuando inician sus trabajos de investigación para optar por el grado académico.

Es preocupante que la investigación en México, no sea tan importante. Y más aún, que durante la formación profesional, no se enseñe técnicas para realizar investigación científica. En este sentido, Serafín Ortiz, nos dice:

Uno de los grandes retos que en la actualidad tienen que afrontar las Instituciones de Educación Superior, radica en promover la investigación; en México y en general en América Latina, existe un exiguo interés por esta importante actividad. Tal situación se refleja en el hecho de que, en los programas educativos, no se fomenta el hábito de la investigación científica, ni se dote al estudiante de las herramientas necesarias para realizarla. Desafortunadamente, la insuficiente capacidad en la materia, sigue siendo un impedimento de consideración para el desarrollo de las naciones.<sup>2</sup>

En este orden de ideas, planteo la pregunta de estudio, ¿por qué los estudiantes de Licenciatura, sobre todo en los egresados en Derecho, se les dificultan hacer investigación? Tal vez, parafraseando a Cáceres Nieto,<sup>3</sup> porque su aprendizaje fue complejo. O, como docentes, no hemos enseñado la técnica adecuada para hacer investigación científica.

El presente estudio, por el volumen solicitado, lo delimitaré en la elaboración del protocolo o proyecto de investigación. Aplicando nuestra técnica metodología, a diferencia de los estudiosos de la materia, este producto surge como consecuencia.

En este trabajo, se combinó la metodología cuantitativa con la cualitativa; sin embargo, por su producto, es posible que estos enfoques pasen a segundo término.

Esta técnica —que hoy se presenta— es resultado, por un lado, como asesor de diversos trabajos de investigación en las ciencias sociales. Y por el otro, como docente en la Unidad de Aprendizaje, Metodología de las ciencias sociales, en mi *alma mater*.

Para llegar a esta propuesta, se respondieron durante mucho tiempo las siguientes preguntas, ¿Qué es investigación? ¿Cómo nace la investigación? ¿Cuál es el patrón a seguir? ¿La investigación es un proceso o sistema? ¿Cuántos tipos de investigación existen? Y, ¿para qué hacemos investiga-

<sup>2</sup> Ortiz Ortiz, Serafín, “Prologo”, en Ramírez Ortiz, Osvaldo (coord.), *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, Tlaxcala, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013, p. 7.

<sup>3</sup> Cáceres Nieto, “Aprendizaje complejo en el Derecho (Hacia un modelo integral en la formación jurídica)”, México, 2015, <http://biblio.juridicas.com>.

ción? Respuestas que hoy se ponen sobre la mesa, de manera sucinta, para su crítica por los estudiosos de la materia; pero sobre todo, se pone a consideración, nuestra propuesta de estudio.

Para realizar el presente trabajo, se aplicaron diversos métodos de investigación, entre ellos están, el inductivo-deductivo, histórico, comparativo, científico, dialectico y kantiano. Como técnicas de investigación, se ocuparon las dos existentes; es decir, la directa o de campo y la indirecta o documental.

Su justificación es evidente. Por un lado, pretende ser una alternativa para realizar investigación científica interdisciplinaria y multidisciplinaria. Y por el otro, ser la semilla para que en un futuro-presente sea un sistema de investigación en las ciencias sociales.

De aprobarse esta hipótesis, sería una semilla para la gran parcela científica que intenta sembrar el doctor Enrique Cáceres Nieto, en este “*Primer Congreso Internacional en Metodología de la Investigación y Enseñanza del Derecho*”, organizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM; que por su sola realización, este evento, ya es un “gran éxito”.

## II. ¿QUÉ ES INVESTIGACIÓN?

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española dice que Investigación es: “acción y efecto de investigar”. E investigar es “hacer diligencias para descubrir algo. Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar conocimientos sobre una determinada materia”.<sup>4</sup>

De estas raíces han partido muchos estudiosos de la materia para crear sus definiciones; de las cuales, por razones de espacio, mencionaré algunas:

- Consiste en desempeñar una actividad orientada al descubrimiento de una cosa. Tal cosa es precisamente el descubrimiento de los principios científicos, de la verdad que es el objetivo de toda ciencia.<sup>5</sup>
- Es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Diccionario Real Academia Española, [www.rae.es/obras.../diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola](http://www.rae.es/obras.../diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola).

<sup>5</sup> Arellano García, Carlos, *Métodos y técnicas de la investigación jurídica*, México, Porrúa, 2008, p. 26.

<sup>6</sup> Hernández Sampieri, Roberto *et al.*, *Metodología de la investigación*, 6a. ed., México, McGraw-Hill, 2014, p. 4.

- Es una tarea sistemática y organizada mediante la cual se trata de hallar una respuesta a un problema planteado y que aún no la tiene.<sup>7</sup>
- Es la transformación dirigida y controlada de una situación indeterminada en otra unificada determinadamente que se lleva a cabo a través de la aplicación de una técnica específica para la identificación y uso de las fuentes y por medio de la aplicación de un método que permita ordenar las conclusiones en su comprobación y en su demostración.<sup>8</sup>
- Es el proceso mediante el cual se formulan y demuestran nuevos fenómenos, principios y leyes del conocimiento, hace uso de una serie de pasos y razonamientos. Es sistemática, empírica y crítica tanto en estudios cuantitativos como cualitativos y mixtos.<sup>9</sup>

En este sentido, afirmo que investigación es la construcción de nuevo conocimiento. Este tipo de conocimiento, como se verá en el Apartado IV del presente trabajo, puede ser lineal o interdisciplinar y multidimensional.

### III. ¿CÓMO NACE LA INVESTIGACIÓN?

Algunos estudiosos de la materia sostienen que la investigación nace a través de ideas,<sup>10</sup> con la existencia de un problema o con eventos suscitados al azar,<sup>11</sup> de la curiosidad<sup>12</sup> o de la observación del fenómeno socio-jurídico;<sup>13</sup> sin embargo, afirmo que es el interés lo que origina la investigación.

El interés, según Dewey —citado por Abbagnano—,<sup>14</sup> es el acompañamiento de la identificación, a través de la acción, del yo con algún objeto

---

<sup>7</sup> Cracés Paz, Hugo, *Investigación científica*, Ecuador, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2000, p. 20.

<sup>8</sup> Lara Sáenz, Leoncio, *Procesos de investigación jurídica*, 7a. ed., México, Porrúa-UNAM, 2005, p. 29.

<sup>9</sup> Martínez Salgado, Oralia y Hernández Gómez María Eugenia, *La investigación científica y su metodología*, México, Grupo Editorial Éxodo, 2013, p. 19.

<sup>10</sup> Hernández Sampieri, Roberto, *op. cit.*, pp. 10 y ss.

<sup>11</sup> Rojas Soriano, Raúl, *El Proceso de la Investigación Científica*, 3a. ed., México, Trillas, 1983, pp. 19 y 20.

<sup>12</sup> Witker, Jorge, *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1995, p. 5.

<sup>13</sup> Ponce de León Armenta, Luis, *Metodología del derecho*, 6a. ed., México, Porrúa, 2001, p. 30.

<sup>14</sup> Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, trad., de José Esteban Calderón y Alfredo N. Galleti, 4a. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 616.

o idea, por el camino de la necesidad de tal objeto o idea para el mantenimiento de la autoexpresión.

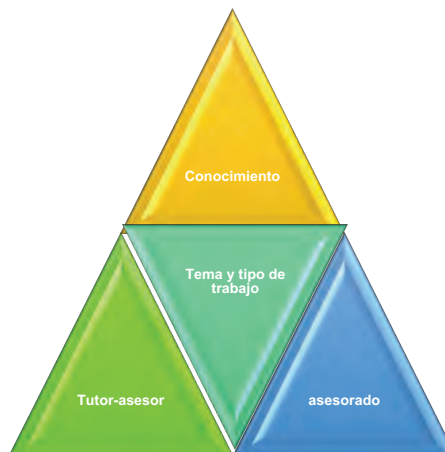
Este interés puede ser espontáneo, de especialidad o científico. Luego entonces, fue el interés científico el que me llevó a escribir la presente técnica metodológica para elaborar trabajos de investigación en las ciencias sociales.

En el momento en que nace el interés sobre un tema, objeto o persona, en ese momento se prende la chispa de la pasión por la investigación. Sujeto y objeto se une en comunión hasta lograr el fin determinado. En este estado de trance, por un lado, el iniciador estará en posibilidad de definir el alcance de su investigación y, por el otro, determinar el tipo de investigación a realizar.

Es importante mencionar que cuando se prende la llama de la pasión o durante su florecimiento, existirán otros intereses que impedirán a toda costa continuar con la investigación. Esto no debe de extrañarnos porque, como en toda relación, siempre sucede. Sin embargo, por otro lado, existirán otros intereses que te ayudaran a que tu investigación llegue a buen puerto.

Con lo expuesto, el iniciador tendrá la pericia para: 1) definir el tema de investigación; 2) determinar el tipo de trabajo a realizar, y 3) designar al tutor-asesor que lo acompañará en esta odisea indagatoria.

Engarzando los cuatro elementos anteriores (tutor-asesor, asesorado, objeto de estudio y tipo de trabajo), dan forma a lo que llamo (un) Sistema de Investigación Científica; mismo que lo represento de la siguiente manera:





#### IV. TIPOS DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación, como quedó asentado en líneas arriba, genera conocimiento nuevo. Éste, según el interés, recursos y tiempo que se le dedique, puede ser lineal (cerrado) o interdisciplinar y multidimensional.

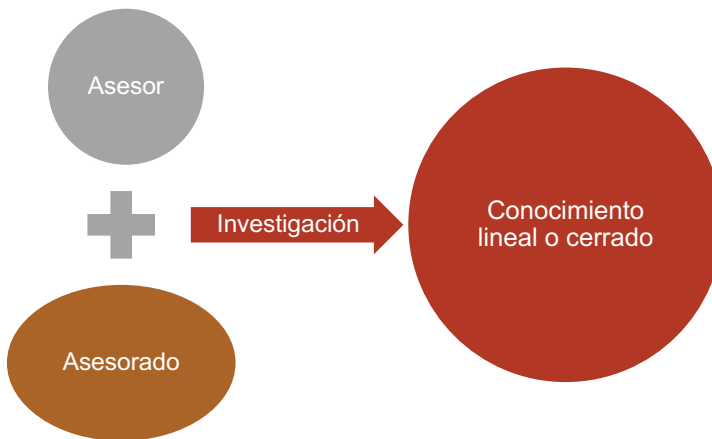
##### 1. *Investigación lineal o cerrada*

Este tipo de investigación es la que recomienda la mayoría de los especialistas en su ramo o ciencia. De ahí que este ejercicio lo llamen proceso de investigación o proceso específico.

Sin embargo, engarzando las fuentes que seguimos, no existe un acuerdo entre ellos sobre cuantas etapas o pasos debe estar integrado este proceso; toda vez que unos lo dividen en diez, otros en cinco, cuatro, tres o en dos etapas; como también hay quienes no se atrevieron a tender una línea de construcción.

Por otra parte, al ser un trabajo lineal, los mismos estudios de la materia sostienen que existen diversas clases o tipos de investigación. Aunque así sea, lo cierto es que no deja de ser un trabajo lineal o cerrado, porque responde a una rama de las ciencias sociales.

Esta actividad, la esquematizo de la siguiente manera:



En el marco de la globalización, no es conveniente seguir haciendo trabajos lineales o cerrados. Esto, para el caso de la ciencia del Derecho, porque no es una ciencia autónoma. Por su misma dinámica, el Derecho se

interrelaciona con el resto de las ramas de las ciencias sociales y con fenómenos internacionales. De ahí la idea de proponer, para su comprensión, que todo fenómeno de estudio debe ser interdisciplinar y multidimensional. Y para lograr la empatía, entre sujeto-objeto, el investigador (iniciador) debe estar interesado en el tema de investigación.

De realizarse este ejercicio en futuras investigaciones, se estaría echando por tierra la profecía del filósofo matemático Whitehead,<sup>15</sup> quien dijo: “quien conoce una sola ciencia ni siquiera esa ciencia sabe”.

## 2. *Investigación interdisciplinar y multidimensional*

La investigación interdisciplinariedad, es la antítesis de la investigación disciplinar o de especialidad. En palabras de Tamayo y Tamayo,<sup>16</sup> la investigación interdisciplinar es:

Bien podemos decir que la interdisciplinariedad es una exigencia interna de las ciencias. Una disciplina particular puede ser considerada como un nivel de ciencia, la cual tiene como objeto observar, descubrir, explicar y predecir el comportamiento de un sistema de fenómenos dotados de cierta estructura. Dicho sistema obedece a una dinámica que le es propia y que se va desarrollando a medida que se conecta con otros. En el fondo podemos considerar que éste es el principio o base de la interdisciplinariedad. Todo fenómeno existe está circunscrito a una propiedad de la realidad misma, como conjunto; es decir, está condicionado por el hecho de que los fenómenos están igualmente interconectados entre sí, dando origen a estructuras de fenómenos más amplios y complejos que sus componentes y estas estructuras, a su vez, se interconectan nuevamente presentando como resultado un cuadro interdisciplinario.

Ahora bien, con la lógica de la dialéctica, la síntesis sería la multidimensionalidad. Ésta obedece a la realidad del ser humano. La realidad que vivimos no depende de un fenómeno o factor. De ahí que su estudio sea complejo. Para entender la realidad, necesitamos verla desde varios enfoques, pero siempre desde un perímetro diametral. Esto permitirá su comprensión y entendimiento.

---

<sup>15</sup> Martínez Miguélez, Miguel, *Nuevos fundamentos en la investigación científica*, México, Trillas, 2012, p. 85.

<sup>16</sup> Tamayo y Tamayo, Mario, *La Investigación*, en Serie. Aprender a investigar, 3a. Ed., Colombia, Arfo Editores LTDA, 1999, p. 78.

Para entender los dos temas integran este sub apartado, presento el siguiente esquema con un tema de investigación.



Como muestra en este esquema, la criminalidad en México debe ser analizada por momentos, y desde diversos enfoques. Este estudio permitirá comprender la realidad desde múltiples miradas, en una cierta época y lugar determinado.

## V. PROPUESTA

Con lo expuesto, y por el volumen solicitado, no me resta más que exponer la propuesta de estudio. La cual permitirá, por un lado, darle alternativas a los egresados de las Licenciaturas, sobre todo de las ciencias sociales, para realizar investigación interdisciplinaria y multidimensional. Y por el otro, sembrar la semilla para lo que puede ser un nuevo sistema de investigación científica.

La técnica que a continuación presento, es sencilla; sin embargo requiere de paciencia, constancia e imaginación para su eficacia. Para su entendimiento, la presento como una receta de cocina o como si en este momento iniciáramos juntos (acompañamiento) esta odisea indagatoria de tu trabajo de investigación.

Una vez que has expresado tu interés por determinado tema y definido el diámetro de estudio (tiempo y espacio), procedemos a la:

### 1. *Recopilación de fuentes de información*

Recuerda que el tema que elegiste, no necesariamente será el título de tu investigación. Durante tu travesía, y de forma espontánea, el título o nombre de la investigación surgirá; de ahí que no te debes preocupar por este detalle.

La recopilación puede ser adquiriendo libros, revistas o periódicos que refieran sobre el tema a investigar. Visitando bibliotecas (públicas y privadas), hemerotecas, archivos históricos y/o asistiendo a conferencias, simposios, diplomados, páginas WEB y todo aquel lugar que arroje información confiable sobre el tema elegido.

Recuerda que el tema que elegiste, como se mostró en el diagrama del anterior, pudo haberse desarrollado en otras ramas de las ciencias sociales. De ahí la invitación, para recorrer y visitar todo tipo de lugares.

### 2. *Identificación y valoración de las fuentes de información*

Amigo(a) iniciador, antes de que te introduces en la lectura, te recomiendo que identifiques la formación profesional de tu fuente de información. Esto te permitirá no realizar lecturas infructuosas y valorar tus fuentes de información.

Con esta identificación y valoración, por antonomasia estás aplicado el método Kantiano, que significa categorizar tus fuentes de información. Y por otro lado, estás construyendo tu investigación interdisciplinar y multi-dimensional.

Este ejercicio es interesante, ya que te permitirá en tu vida personal y profesional ser ordenado.

### 3. *Lectura y elaboración de mapas mentales*

A diferencia de los estudiosos de la materia, te recomiendo que por cada lectura que realices, elabores mapas mentales. Este ejercicio te permitirá exprimir al máximo tus fuentes de información.

En la construcción del mapa mental, identificarás las fuentes en que el autor se apoyó para crear su postura. Con este ejercicio, sabrás si el trabajo (que leíste) es lineal o interdisciplinario. Por otra parte, encontrarás el mensaje que el autor intentó plasmar en su escrito; el cual estará a principio, a

la mitad o al final de la obra; así mismo, este mensaje estará integrado hasta por un párrafo.

Al realizar diversos mapas mentales del tema elegido, sobre una determinada ciencia, podrás confrontarlos y encontrar líneas de conexión y crear un árbol genealógico. Esto te permitirá identificar a las autoridades sobre tu tema de identificación y lo último que se ha escrito sobre el mismo.

Este ejercicio, lo podrás realizar con el resto de las ramas de las ciencias sociales. De esta manera, tendrás diversos árboles genealógicos; es decir, tu tema de investigación lo abras analizado desde múltiples miradas.

Con esta técnica metodológica, aquí viene lo interesante, podrás determinar no sólo el tipo de trabajo a realizar sino el resultado que deseas obtener; es decir, puedes elaborar una Tesis, Memoria Profesional, Artículo científico, Libro, etc.

Por razones de tiempo y volumen, para comprar la presente postura, me limitaré a elaborar un Protocolo de investigación para una tesis.

#### *4. Elaboración del protocolo y/o proyecto de investigación*

Realizada esta técnica metodológica, podrás fácilmente elaborar tu protocolo y/o proyecto de investigación;<sup>17</sup> toda vez que, por antonomasia, has recorrido todos los elementos que integran este tema. Y como muestra está el siguiente argumento.

Al elegir el tema, como fenómeno de estudio, lo observaste desde diversas disciplinas. Con este ejercicio, al plasmarlo en el documento, argumentarás como se da en dichas disciplinas de las ciencias sociales.

El planteamiento y delimitación del fenómeno de estudio, se realizó desde el momento en que se planteó la pregunta universal, ¿el porqué del tema o fenómeno de estudio? ¿Cómo se ha dado en las diversas ramas de las ciencias sociales?

En cuanto a la delimitación de estudio, se determinó con el diámetro de estudio; es decir, la época y tiempo a estudiar.

En consecuencia a lo anterior, surgirán posibles alternativas de solución; mismas que pueden ser las hipótesis de solución. Las que, con el desarrollo de la investigación, se comprobaran o desecharan.

---

<sup>17</sup> Engarzando las fuentes que seguimos, y con la experiencia adquirida, el Proyecto o Protocolo de Investigación se integra por los siguientes subtemas: 1) Observación del fenómeno socio-jurídico, 2) Planteamiento y delimitación del fenómeno de estudio, 3) Hipótesis, 4) Objetivos: General y Particular, 5) Marco teórico-referencial y conceptual, 6) Metodología, 7) Métodos y técnicas de investigación, 8) Justificación, 9), Proyecto de índice, 10) Cronograma de actividades y 11) Fuentes de información.

En este sentido, se planteó en lo general como en lo particular, los objetivos de la investigación. Mismos que están entrelazados con la hipótesis, planteamiento y delimitación del tema de la investigación.

Con el apoyo de los diversos árboles genealógicos, se podrá elaborar el marco teórico-referencial y conceptual. Éste, a diferencia de los trabajos lineales, desde diversas ramas de las ciencias sociales permitirá confrontar las teorías existentes y crear nuevas líneas de investigación.

Con este constructo, por un lado, se determinará el enfoque de la investigación; es decir, si será cuantitativa o cualitativa, o ambas; o en su defecto, crear un nuevo enfoque. Por otro lado, con esta técnica de investigación, es lógico que se está aplicando más de un método de investigación científica. Y como técnicas de investigación, se estarán aplicando las dos existentes; es decir, la directa o de campo, y la indirecta o documental.

En cuanto a la justificación del trabajo de investigación, como se viene construyendo, es de considerarse que es más que evidente. Sin embargo, el iniciador debe argumentar sobre la viabilidad de la investigación.

Con lo anterior, se construirá un proyecto de índice. Éste, tendrá como finalidad crear nuevo conocimiento.

Por lo que hace al Cronograma de actividades, será determinado por el iniciador o investigador, considerando el tiempo y los recursos que le aplique para realizar el producto final.

Para finalizar, se agregaran las fuentes utilizadas. A diferencia de los estudiosos de la materia, que manejan el discurso, “para la elaboración del Protocolo o proyecto de investigación”. En lo particular, se maneja la idea del estudio del tema y, a consecuencia de ello, surgió el Protocolo de investigación.

## VI. CONCLUSIONES

Con lo expuesto, se abre una pequeña ventana para incursionar en el inmenso mundo de la investigación en las ciencias sociales. Esta propuesta, con el tiempo y práctica, puede mejorar y llegar a ser un Sistema de Investigación en las ciencias sociales.

Con la construcción de trabajos interdisciplinarios y multidimensionales en las ciencias sociales, es posible que los enfoques cuantitativos y cualitativos pasen a segundo término.

Para enseñar esta nueva técnica metodológica, a los iniciados en las ciencias sociales, es necesario que los docentes —tanto académicos como asesores de tesis—, estén interesados y comprometidos en construir nuevo conocimiento.

Recordemos que conocimiento es poder, y si éste está dominado desde múltiples ciencias, se echará por tierra la profecía del filósofo matemático Whitehead, quien dijo: “quien conoce una sola ciencia ni siquiera esa ciencia sabe”.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, trad. de José Esteban Calderón y Alfredo N. Galleti, 4a. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- ARELLANO GARCÍA, Carlos, *Métodos y técnicas de la investigación jurídica*, México, Porrúa, 2008.
- CÁCERES NIETO, Enrique, “Aprendizaje complejo en el Derecho (Hacia un modelo integral en la formación jurídica)”, México, 2015, <http://biblio.juridicas.com>.
- CRACÉS PAZ, Hugo, *Investigación científica*, Ecuador, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2000.
- DICCIONARIO REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, [www.rae.es/obras.../diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola](http://www.rae.es/obras.../diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola).
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, Delfino, “Continuidad o ampliación de la función tutorial (académica), en el proceso de titulación de los exestudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala”, Tlaxcala, ponencia en el 3er Foro. Implicaciones Pedagógicas del Modelo Humanista Integrador basado en Competencias, 2016.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto *et al.*, *Metodología de la investigación*, 6a. ed., México, McGraw-Hill, 2014.
- LARA SÁENZ, Leoncio, *Procesos de investigación jurídica*, 7a. ed., México, Porrúa-UNAM, 2005.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel, *Nuevos fundamentos en la investigación científica*, México, Trillas, 2012.
- MARTÍNEZ SALGADO, Oralia y HERNÁNDEZ GÓMEZ, María Eugenia, *La investigación científica y su metodología*, México, Grupo Editorial Éxodo, 2013.
- ORTÍZ ORTIZ, Serafín, “Prólogo”, en RAMÍREZ ORTIZ, Osvaldo (coord.), *Metodología de la investigación en ciencias sociales*, Tlaxcala, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2013.
- PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis, *Metodología del derecho*, 6a. ed., México, Porrúa, 2001.

ROJAS SORIANO, Raúl, *El Proceso de la Investigación Científica*, 3a. ed., México, Trillas, 1983.

TAMAYO Y TAMAYO, Mario, *La Investigación*, en Serie. Aprender a investigar, 3a. ed., Colombia, Arfo Editores LTDA, 1999.

WITKER, Jorge, *La investigación jurídica*, México, McGraw-Hill, 1995.



## ELEMENTOS INDISPENSABLES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE DOCTORADO EN DERECHO

María Guadalupe SÁNCHEZ TRUJILLO\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

Quien tiene interés en ingresar a un programa doctoral, por lo general no tiene idea sobre qué tema realizará la investigación que constituirá su tesis. La mayoría de las veces, los aspirantes a estudios doctorales, piensan en ingresar y cursar las materias y ven el proyecto de investigación doctoral y su desarrollo como algo lejano. Se tiene la creencia de que la tesis doctoral, se realizará al finalizar las materias del programa. Tampoco se tiene consciencia sobre el tiempo que puede llevar una investigación de esta naturaleza. A eso hay que agregarle que deberá llenar un formato institucional, intitulado “proyecto de investigación”, que se usa para todo tipo de investigación, incluyendo la investigación jurídica.

El mapa curricular del programa doctoral debe estar articulado para armar al estudiante con las aptitudes que requiere para desarrollar su investigación doctoral. Debe considerarse que la instrumentación del mapa curricular es determinante para que en los doctorados en Derecho se gesten nuevos doctores. Es decir, los administradores académicos y los docentes, son fundamentales para la modelación de los investigadores en formación.

---

\* Doctora en Derecho. Profesora investigadora en la Facultad de Derecho de la Universidad Anáhuac Mayab, [maria.sanchez@anahuac.mx](mailto:maria.sanchez@anahuac.mx).

Hay programas de Doctorado en Derecho que solicitan como requisito de ingreso la propuesta de investigación o el proyecto de investigación que se desarrollará para concretar la tesis doctoral. Dentro del Padrón de Programas Nacionales de Posgrado de Calidad se encuentran:

- a) Para ingresar al Doctorado en Derecho de la BUAP, programa con registro PNP-C-Conacyt (nivel consolidado), hay que cumplir (entre otros requisitos), con la defensa ante el Comité Académico, el protocolo de investigación conforme a la metodología señalada para ello.
- b) El Doctorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Autónoma de Baja California es un programa (multisede) de reciente creación con registro PNP-C-Conacyt. Dentro de los requisitos de ingreso está el presentar un anteproyecto de investigación, ante el Subcomité de Estudios de Doctorado.<sup>1</sup>
- c) El programa del Doctorado en Derecho en la Universidad Autónoma de Chiapas, también es de reciente creación con registro PNP-C-Conacyt. Es requisito la presentación y defensa de un proyecto de investigación ante el Comité de Evaluación.<sup>2</sup>
- d) El Doctorado Interinstitucional<sup>3</sup> en Derecho de la Universidad Autónoma de Nayarit está registrado en PNP-C-Conacyt (nivel consolidado), marca entre sus requisitos de ingreso, la presentación de un proyecto de investigación ante el Comité de Ingreso.<sup>4</sup>
- e) La Universidad Autónoma de Nuevo León, cuenta con dos PNP-C-Conacyt: el Doctorado en Derecho (competencia internacional) y el Doctorado en Métodos Alternos de Solución de Conflictos (reciente creación). En sus convocatorias no se menciona un proyecto de investigación como requisito de ingreso.<sup>5</sup>
- f) En la Universidad Autónoma de Querétaro se tiene el Doctorado en Ciencias Jurídicas, es un PNP-C-Conacyt de reciente creación. Se solicita como requisito de ingreso, presentar un anteproyecto de investigación.<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> <http://doctoradoencienciasjuridicas.org/>.

<sup>2</sup> <http://dd.doctorados.unach.mx/index.php>.

<sup>3</sup> Participan: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Universidad Autónoma de Nayarit.

<sup>4</sup> <http://www.posgrados.ugto.mx/Posgrado/Default.aspx?p=220111>.

<sup>5</sup> <http://www.facdyu.uanl.mx/masc.html>.

<sup>6</sup> <http://derecho.uaq.mx/index.php/programas/posgrados/dci/requisitos-de-ingreso>.

- g) El Doctorado en Ciencias del Derecho de la Universidad Autónoma de Sinaloa, es un PNPC-Conacyt en desarrollo. Entre sus requisitos de ingreso, se pide presentar un proyecto de investigación y la defensa del mismo.<sup>7</sup>
- h) La Universidad Autónoma de Tlaxcala ofrece el Doctorado en Derecho y Argumentación Jurídica, que es un PNPC-Conacyt de reciente creación. Como requisitos de selección para el ingreso se debe exhibir un proyecto de investigación y sostener una entrevista con el Comité Doctoral en el cual se analizará la pertinencia del proyecto.<sup>8</sup>
- i) El Doctorado en Derecho y Globalización de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, es un PNPC-Conacyt en desarrollo. Entre los requisitos de ingreso se pide un anteproyecto de investigación y acreditar la publicación de un producto de investigación.<sup>9</sup>
- j) La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, tiene dos programas PNPC-Conacyt de reciente creación: el Doctorado en Estudios Jurídicos y el Doctorado en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. Se solicita como elemento de ingreso un anteproyecto de investigación.<sup>10</sup>
- k) El Doctorado Institucional en Derecho de la Universidad Juárez del Estado de Durango, es un PNPC-Conacyt de reciente creación. Solicita como requisito de ingreso (entre otros), presentar un protocolo de investigación.<sup>11</sup>
- l) El Doctorado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, es un PNPC-Conacyt de competencia internacional. Entre sus requisitos de ingreso exige un protocolo de investigación avalado por el tutor principal.<sup>12</sup>
- m) La Universidad Veracruzana cuenta con un Doctorado en Derecho en PNPC-Conacyt de reciente creación. Como requisito de ingreso se marca un proyecto de investigación.<sup>13</sup>

A los aspirantes se les entrega una lista de los elementos que deben constituir el proyecto o protocolo de investigación, sin mayor información

<sup>7</sup> <http://derecho.uas.edu.mx/posgrado/documentos/convocatoria%20doctorado.pdf>.

<sup>8</sup> <http://cijurep.uatx.mx/doctorado/procesos.html>.

<sup>9</sup> <http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/doctorado-en-derecho-y-globalizacion/>.

<sup>10</sup> <http://www.ujat.mx/dej/19828>.

<sup>11</sup> Es el único programa que tiene publicadas en línea las tesis doctorales, en [http://did.ujed.mx/includes/pdf/perfil\\_requisitos\\_ingreso.pdf](http://did.ujed.mx/includes/pdf/perfil_requisitos_ingreso.pdf).

<sup>12</sup> [http://derecho.posgrado.unam.mx/convocatorias/CONVOCATORIA\\_DOCDER\\_201802\\_v2.pdf](http://derecho.posgrado.unam.mx/convocatorias/CONVOCATORIA_DOCDER_201802_v2.pdf).

<sup>13</sup> <https://www.uv.mx/dderecho/requisitos/>.

sobre qué debe entender por cada uno de ellos y la calidad de los mismos. Cuestión que debe reflexionarse pues no todos los aspirantes a un programa de Doctorado pueden desarrollar un protocolo de investigación antes de iniciarlo.

## II. OBJETIVO

Establecer una estrategia para la definición de un conjunto de elementos indispensables para que el estudiante de doctorado en derecho pueda iniciar un proyecto de investigación coherente.

## III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El problema consiste en que, al momento de ingresar a un programa de doctorado en Derecho, muchos de los estudiantes no cuentan con los elementos teóricos, jurídicos y metodológicos necesarios para redactar su proyecto de investigación. La improvisación en la investigación jurídica generada en los programas de doctorado es en detrimento de construir las soluciones que la sociedad mexicana demanda. Al parecer, esta situación se ha enquistado en el seno de los programas de Doctorado en Derecho, imposibilitando la generación tanto de nuevos investigadores como de verdadera investigación jurídica.

La pregunta de investigación es: ¿qué pasos deben seguirse para adquirir los elementos indispensables para estar en posibilidad de redactar un proyecto de investigación jurídica coherente, en programas de Doctorado en Derecho?

## IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

Se ha seguido una metodología descriptiva para poner al alcance de los interesados, información valiosa para concretar un proyecto de investigación. Con esta estrategia se pretende evidenciar los pasos que deben darse para contar con los elementos necesarios para redactar la pregunta de investigación.

Este trabajo se sustenta en un apartado teórico en donde se exponen conceptos que se han considerado claves para alcanzar el objetivo propuesto: clarificar qué elementos debe tener el investigador en formación, para la elaboración de un proyecto de investigación. Por ello se describen los conceptos de problema de investigación, estado del arte y marco teórico.

## V. SOPORTE TEÓRICO

### 1. *Conceptos metodológicos fundamentales*

De entrada, se sentarán las definiciones de los conceptos metodológicos centrales en este trabajo.

#### A. *Problema de investigación*

Es importante transitar de la idea común que nos da la palabra “problema”, a la idea de problema de investigación. El diccionario señala que “problema” es una “Cuestión que se trata de aclarar. Proposición o dificultad de solución dudosa. Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin”.<sup>14</sup>

Pero cuando acompañamos la palabra “problema” del adjetivo calificativo “investigación”, se está determinando que el problema deberá tener algunas características que lo califiquen como problema de investigación: *a)* su complejidad; *b)* que así sea “visto” por la comunidad de expertos, pues sólo “son problemas científicos aquellos que se encuentran dentro de un cuerpo de conocimientos disponible”;<sup>15</sup> *c)* que sea “el planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos”,<sup>16</sup> *d)* la posibilidad de ser resuelto con una metodología diferente a la propuesta por la comunidad de expertos.

Bunge señala que ‘problema’ es “una dificultad que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una investigación conceptual o empírica”.<sup>17</sup> Lo que conduce a que el planteamiento del problema debe hacerse con suma atención, pues ello nos revela si requiere ser estudiado por un especialista (científico).

#### B. *Estado del Arte*

No puede definirse el problema de investigación (tema) si primero no se ha construido el estado del arte.

<sup>14</sup> Diccionario de la Lengua Española, <http://dle.rae.es/?id=UELp1NP>.

<sup>15</sup> Sánchez Zorrilla, Manuel, “La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el derecho”, *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, núm. 14, 2011, p. 326, en <http://www.rtfid.es/numero14/11-14.pdf>.

<sup>16</sup> Diccionario de la Lengua Española, <http://dle.rae.es/?id=UELp1NP>.

<sup>17</sup> Bunge, Mario, *La investigación Científica*, Barcelona, Ariel, 1980, p. 195.

Cuando hablamos de estado del arte para el abordaje de un problema o un tema en cualquiera de las ciencias sociales, estamos hablando de la necesidad hermenéutica de remitirnos a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos, dados desde diversas percepciones de las ciencias sociales y escuelas de pensamiento —el funcionalismo, el marxismo o el estructuralismo—, tarea emprendida y cuyo objetivo final es el conocimiento y la apropiación de la realidad social para luego disertarla y problematizarla.<sup>18</sup>

Así, se sabrá desde qué perspectivas se ha abordado el problema, ubicándose vacíos, encontrándose errores y se sabrá a qué punto llegaron otros en el estudio del tema.

Ciertamente, con los estados del arte se comprueba que sólo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron mi inclinación temática.<sup>19</sup>

### C. *Marco teórico*

Es importante diferenciar entre estado del arte y marco teórico. Ambos elementos son relevantes para el buen planteamiento del proyecto de investigación, pero son cosas distintas, que se construyen en dos momentos diferentes.

El estado del arte debe elaborarse al momento de vislumbrar un posible problema de investigación (tema), el marco teórico se desarrolla cuando ya se ha definido el problema de investigación y ya se tiene la pregunta de investigación o la hipótesis.

“Los marcos teóricos están dirigidos a establecer los modelos explicativos que pueden ser utilizados para analizar y, eventualmente, intervenir en los problemas investigados”.<sup>20</sup>

En las ciencias sociales el marco teórico se compone de “un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad. Incluye supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o

---

<sup>18</sup> Jiménez Becerra, Absalón, “El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales”, *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004, p. 32.

<sup>19</sup> *Idem.*

<sup>20</sup> Jiménez Becerra, Absalón, *op. cit.*, p. 34.

conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar”.<sup>21</sup> Sin embargo, en las investigaciones estrictamente jurídicas no es así, la mayoría de las veces sólo se convoca a un paradigma jurídico.

En la investigación jurídica de tipo descriptiva, el marco teórico se constituye por un conjunto de conceptos teóricos acuñados en determinada corriente epistemológica, así como el paradigma que constituye a la teoría misma. El estudiante de doctorado, deberá decidir con qué marco teórico trabajará en su investigación.

## 2. *La construcción del problema de investigación*

En la práctica, no es fácil definir el problema de investigación que se abordará como investigación doctoral. Sobre todo, cuando se observa que la sociedad en sí misma constituye un cultivo de problemas que están esperando a ser estudiados y resueltos. La complejidad social muchas veces no nos permite vislumbrar “nuestro problema”, lo que dificulta la realización de cualquier tarea de investigación. Es por eso que primero se deberá clarificar qué es un problema de investigación y cómo se construye el problema de investigación. A eso se le denomina el recorte de la realidad: “El recorte espacio-temporal es una condición necesaria para encarar cualquier investigación; no se puede estudiar el mundo a lo largo de toda su historia”.<sup>22</sup>

Como se ha dicho, la sociedad es un cuerpo vasto en material de investigación que debe ser constantemente observado con ojo crítico por los estudiosos. Desgraciadamente, no existe un manual que enseñe a ver críticamente al cuerpo social y que enliste los pasos para hallar “nuestro problema”.

Un primer paso para determinar el problema de investigación es tener claridad en qué programa y en qué línea de investigación se insertará. Siendo algo tan obvio, en ocasiones los participantes de un programa de Doctorado, no conocen las líneas de investigación que aquel tiene registradas. Tomando en cuenta que todo programa de Doctorado debe estar enfocado a resolver los problemas de la región en que se imparte, esta información debe tenerse a la mano al momento de buscar *su* problema.

---

<sup>21</sup> Sautu, Ruth *et al.*, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 34.

<sup>22</sup> Sautu, Ruth *et al.*, *op. cit.*, p. 36.

Como se ha dicho, un problema de investigación, revela ciertas características que lo distinguen de los problemas comunes y tratándose del Derecho, los problemas de investigación jurídica, tienen peculiaridades aún más detalladas que requieren su clarificación.

En Derecho se abordan problemas teóricos, problemas de interpretación, problemas de argumentación, problemas de obediencia normativa, problemas de eficacia normativa, problemas de validez normativa, conflictos normativos, etcétera.<sup>23</sup> Por eso, el estudioso, debe auxiliarse de técnicas para la dilucidación del problema de investigación jurídica, por ejemplo: el árbol de problemas o el diagrama de Ishikawa (diagrama de espina de pescado).

Cuando se abordan problemas de teoría, interpretación y argumentación jurídica, así como problemas de conflictos normativos, se realizan investigaciones de naturaleza descriptiva y no requieren hipótesis. Cuando se confrontan problemas de eficacia y validez normativa, se realizan investigaciones empíricas y sí se necesita construir hipótesis. Como puede verse, hay diferencia conceptual entre los distintos problemas que analiza el Derecho y por eso se requiere que aquel se auxilie con los métodos y técnicas de otras ciencias (como la Sociología, Antropología, Economía, etcétera).

#### A. *De las bibliotecas a los repositorios académicos*

A muchos de nosotros nos tocó vivir la increíble experiencia de acudir a una biblioteca: la solemnidad del lugar, la imperiosa orden de guardar silencio y la difícil tarea de aprender el sistema de organización de la biblioteca para ubicar los libros que pediríamos al bibliotecario. Sin embargo, las TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación) vinieron a cambiar eso. Hoy, abundan las bibliotecas digitales y además, se crearon los repositorios.

Un repositorio académico o institucional es una base de datos:

...en formato digital, [de] materiales derivados de la producción científica o académica de una institución (universidades, centros de investigación), que tiene como objetivo, facilitar el acceso de la comunidad científica internacional a los resultados de la investigación realizada por sus miembros y aumentar

---

<sup>23</sup> Véase a Lara Sáenz, Leoncio, *Procesos de investigación jurídica*, México, UNAM-IIIJ, 1991, pp. 36 y ss. También a Cea Egaña, José Luis, "Sistema y problema de la investigación jurídica: para una dogmática flexible del derecho", *Revista Chilena de Derecho*, vol. 10, pp. 341-365. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2649421.pdf>.



la visibilidad de la producción científica de la institución. Asimismo, contribuir a la preservación de los documentos digitales allí depositados.<sup>24</sup>

Es característico de los repositorios institucionales, almacenar “tesis doctorales, artículos de carácter científico, ponencias o comunicaciones a congresos, revistas electrónicas editadas por la institución, materiales docentes... elaborados por los profesores e investigadores de la universidad o centro de investigación”<sup>25</sup>

La tendencia mundial es contar cada vez con más repositorios institucionales. En México existe la Red Mexicana de Repositorios Institucionales (Remeri). Esta iniciativa tiene como objetivo

...integrar una red federada de Repositorios de acceso abierto de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior (IES), con la finalidad de integrar, difundir, preservar y dar visibilidad a la producción científica, académica y documental del país. Al mismo tiempo REMERI es la Red Nacional representando a México en el proyecto Latino Americano de LA Referencia.<sup>26</sup>

Actualmente, a REMERI se han incorporado 67 Instituciones y 98 repositorios institucionales.<sup>27</sup>

En el periodo 2010-2013 se gesta LA Referencia (Red Federada de Repositorios de Acceso Abierto a la Ciencia de Latino América), proyecto coordinado por la Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas (RedCLARA) y financiado por el Fondo de Bienes Públicos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).<sup>28</sup> Para 2012, se firma el Acuerdo de Cooperación Regional —Acta de Buenos Aires— que establece La Referencia.

Los repositorios instituciones son muy útiles para la elaboración del Estado del Arte del tema que nos interesa investigar. En ellos podemos encontrar las investigaciones más recientes sobre los problemas jurídicos que atraen nuestra atención y que son el punto de partida para nuestro estudio.

## B. *Eventos académicos de pares*

Los congresos, seminarios, coloquios y encuentros de expertos tienen como riqueza, que nos ponen de inmediato en conocimiento de los avances de investigación más recientes.

<sup>24</sup> <https://biblioteca.unileon.es/ayuda-formacion/repositorio-institucional>.

<sup>25</sup> *Idem*.

<sup>26</sup> <http://www.remeri.org.mx/portal/index.html>.

<sup>27</sup> <http://www.remeri.org.mx/portal/participantes.html>.

<sup>28</sup> <http://www.lareferencia.info/joomla/es/institucional/historia>.

Por eso, deben seleccionarse los eventos académicos que colocan al investigador en formación, frente a los investigadores expertos, los nuevos investigadores e inclusive, en contacto con otros investigadores en formación. Dependiendo del grado de avance en el estudio del tema y lo que se esté buscando saber, será el evento en el que se deba participar.

Este tipo de actividades académicas, también son excelentes para exponer los progresos de investigación y discutirlos con pares y expertos para que retroalimenten al interesado, con sus puntos de vista.

Estos eventos académicos, deben contar con comités científicos que evalúen las posibles participaciones, esto ayudará a ir estableciendo estándares de calidad en los trabajos que quieren ponerse a consideración de su auditorio.

### C. *Revistas científicas*

Las revistas científicas son un buen recurso de información valiosa para las investigaciones doctorales. También son un buen espacio para publicar los avances de investigación. Sus requisitos y exigencias de calidad, obligan al interesado en dar a conocer sus adelantos, al estudio, a escribir con rigor académico y a rehacer cuantas veces sea necesario su trabajo.

### D. *Dimensionar el problema desde el punto de vista de la comunidad científica*

El encuadre epistemológico se constituye por los marcos teóricos empleados para estudiar el problema de investigación. Se le llama encuadre epistemológico porque se trata de establecer las teorías y doctrinas desde las que fue abordado (analizado) el problema de investigación, evidenciando la metodología empleada y los resultados que se obtuvieron.

Identificar los encuadres epistemológicos de las soluciones dadas al problema que nos interesa investigar, nos dará elementos para comprender por qué persiste el problema.

Es importante esta tarea, porque como ya se dijo, obtenemos el estado del arte. El estado del arte “le sirve al investigador como referencia para asumir una postura crítica frente a lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en torno a una temática o problemática concreta, para evitar duplicar esfuerzos o repetir lo que ya se ha dicho y, además, para localizar errores que ya fueron superados”.<sup>29</sup> De ahí que es temerario emitir opiniones sobre un determinado tema, sin antes haber construido aquel.

---

<sup>29</sup> Londoño Palacio, Olga L. *et al.*, “Guía para construir estados del arte”, Bogotá, 2014, p. 6, en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf).

En los cursos de Seminario de Investigación es común escuchar a los estudiantes de Doctorado “disertar” sobre su tema de investigación sin mayor conocimiento que su interés y entusiasmo en él, lo que le resta seriedad al compromiso adquirido al ingresar al programa. Por eso debe trabajar en el estado del arte, que le “permite determinar la forma como ha sido tratado el tema, cómo se encuentra el avance de su conocimiento en el momento de realizar una investigación y cuáles son las tendencias existentes, en ese momento cronológico, para el desarrollo de la temática o problemática que se va a llevar a cabo”.<sup>30</sup>

Evaluar el problema que interesa indagar desde la perspectiva de los que ya lo han estudiado, es de gran ayuda para saber desde dónde debe colocarse el interesado para realizar su estudio, así evitará obtener trabajos repetitivos, superados o mediocres.

Para ello, se considera relevante responder a las preguntas: ¿Cuál es el problema que abordan? ¿Cuál es la pregunta de investigación? ¿Cuál es la hipótesis? ¿Qué solución dieron al problema? ¿Qué metodología emplearon? A veces se encontrarán las respuestas fácilmente, pero en muchas ocasiones, tiene que entresacarse de la lectura, lo que puede volverlo un trabajo complicado.

Es importante que la revisión libros, revistas especializadas, tesis de grado, informes de investigación, etc., se haga con la mayor objetividad posible, pues de esa manera no se caerá en el error de prejuzgar el problema y se obtendrá información valiosa. El prejuzgamiento limita la obtención de un estado del arte lo más completo posible.

ESTADO DEL ARTE				
Datos Bibliográficos	¿Cuál es el problema que abordan?	¿Cuál es la pregunta de investigación?/ hipótesis	¿Qué solución dieron al problema?	¿Qué metodología emplearon?

30 *Idem.*

### E. *Crítica a las soluciones dadas según la comunidad de expertos*

El método por excelencia en la ciencia del Derecho, es el razonamiento. Un razonamiento producto del estudio, de la reflexión y de la crítica a la eficacia de las soluciones dadas por los expertos a los problemas jurídicos.

Los estudiantes de los Doctorados en Derecho deben poner en tela de juicio los paradigmas existentes.<sup>31</sup> No debe temerse confrontar las afirmaciones de los estudiosos del Derecho. La naturaleza de los problemas jurídicos obliga a ello, pues las nuevas y refrescantes formas de visibilizarlos puede dar nuevas y mejores soluciones.

### 3. *La pregunta de investigación*

La pregunta de investigación es el resultado de un proceso de maduración intelectual con respecto al tema que interesa al investigador.

Generar una pregunta de investigación tiene su base en el método de la mayéutica, es decir, que se construirán tantas preguntas como sean necesarias para encontrar la pregunta de investigación. Como ya se ha señalado, ese repreguntar, debe estar respaldado por el estado del arte y de la reflexión que ello conlleva.

Las características de la pregunta de investigación son: *a)* precisión: debe formularse siguiendo puntualmente las normas de la sintaxis y la redacción; *b)* viabilidad: la investigación científica obliga a la objetividad en la posibilidad de concretar una respuesta en un tiempo determinado; *c)* originalidad: las preguntas nuevas permiten al investigador aportar nuevas respuestas y así evitar repeticiones; *d)* pertinencia: la pregunta de investigación debe ser congruente con el problema que se ha seleccionado.

---

<sup>31</sup> Para reflexionar sobre este punto véase a Botero Bernal, Andrés, “Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica”, *Diritto e questioni pubbliche*, núm. 4, 2004, pp. 201-227, en [http://www.dirittoequestionipubbliche.org/D\\_Q-4/studi/studi\\_Botero-Bernal.pdf](http://www.dirittoequestionipubbliche.org/D_Q-4/studi/studi_Botero-Bernal.pdf).



### 1. Proceso para la formulación de la pregunta de investigación

## VI. CONCLUSIONES

Se ha reflexionado sobre lo importante que resulta para el estudiante de doctorado, contar con los elementos teóricos, jurídicos y metodológicos para redactar su proyecto de investigación, al inicio del programa doctoral. Sin embargo, lo estrecho de los tiempos en que se imparten las materias de metodología jurídica, metodología de la investigación jurídica y los seminarios de investigación, así como la poca colaboración que algunos profesores prestan tanto al programa como a sus tesis, aumenta el problema; el alumno presenta lo que

puede, esperando que los profesores (los que saben al respecto) lo retroalimenten para enterarse de lo que se le está pidiendo y corregir sus errores.

Es por eso que, en este documento, se sugieren elementos indispensables para que el estudiante de doctorado en derecho pueda iniciar un proyecto de investigación de manera adecuada.

La clarificación de los conceptos de problema de investigación, estado del arte y marco teórico son necesarios para comenzar todo proceso de investigación con el pie derecho.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

BOTERO BERNAL, Andrés, “Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica”, *Diritto e questioni pubbliche*, núm. 4, 2004, en [http://www.dirittoeququestionipubbliche.org/D\\_Q-4/studi/studi\\_Botero-Bernal.pdf](http://www.dirittoeququestionipubbliche.org/D_Q-4/studi/studi_Botero-Bernal.pdf).

BUNGE, Mario, *La investigación Científica*, Barcelona, ed. Ariel, 1980.

CEA EGAÑA, José Luis, “Sistema y problema de la investigación jurídica: para una dogmática flexible del derecho”, *Revista Chilena de Derecho*, vol. 10, en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2649421.pdf>.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, <http://dle.rae.es/?id=UElp1NP>.

JIMÉNEZ BECERRA, Absalón, “El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales”, *La práctica investigativa en ciencias sociales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

LARA SÁENZ, Leoncio, *Procesos de investigación jurídica*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1991.

LONDOÑO PALACIO, Olga L. *et al.*, “Guía para construir estados del arte”, Bogotá, 2014, en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf).

SÁNCHEZ ZORRILLA, Manuel, “La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el derecho”, *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, núm. 14, 2011, en <http://www.rtfid.es/numero14/11-14.pdf>.

SAUTU, Ruth *et al.*, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. <https://biblioteca.unileon.es/ayuda-formacion/repositorio-institucional>.

<http://www.remeri.org.mx/portal/index.html>.

<http://www.remeri.org.mx/portal/participantes.html>.

<http://www.lareferencia.info/joomla/es/institucional/historia>.

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf).

*Direcciones electrónicas de Doctorados en Derecho PNPC*

<http://doctoradoencienciasjuridicas.org/>.

<http://dd.doctorados.unach.mx/index.php>.

<http://www.posgrados.ugto.mx/Posgrado/Default.aspx?p=220111>.

<http://www.facdyc.uanl.mx/masc.html>.

<http://derecho.uaq.mx/index.php/programas/posgrados/dcj/requisitos-de-ingreso>.

<http://derecho.uas.edu.mx/posgrado/documentos/convocatoria%20doctorado.pdf>.

<http://cijurep.uatx.mx/doctorado/procesos.html>.

<http://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/doctorado-en-derecho-y-globalizacion/>.

<http://www.ujat.mx/dej/19828>.

[http://did.ujed.mx/includes/pdf/perfil\\_requisitos\\_ingreso.pdf](http://did.ujed.mx/includes/pdf/perfil_requisitos_ingreso.pdf).

[http://derecho.posgrado.unam.mx/convocatorias/CONVOCATORIA\\_DOCDER\\_201802\\_v2.pdf](http://derecho.posgrado.unam.mx/convocatorias/CONVOCATORIA_DOCDER_201802_v2.pdf).

<https://www.uv.mx/dderecho/requisitos/>.

## LA IMPORTANCIA DEL “ESTADO DEL ARTE” EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Ramiro CONTRERAS ACEVEDO\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y preguntas de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

En el 2016 han continuado sin resolverse algunos de los problemas señalados en un evento como éste.<sup>1</sup> Específicamente me refiero a la “indeterminación” epistemológica que persiste en la investigación jurídica. Antes de abordar el tema, serviría tener presente las siguientes ideas introductorias.

En los posgrados en derecho, sobre todo, en las tesis de maestría y doctorado, persiste la confusión entre metodología jurídica y metodología de la investigación jurídica. La diferencia central está en que no todos son, ni pretenden ser, investigadores. Para abordar el estudio de algún tópico sobre la norma, las posibilidades que existen para desarrollarlo y que pueda generar conocimiento quedan en una de estas tres posibilidades: *a)* describir o decir “algo” *sobre lo que otros dicen* que es la norma; *b)* analizar lo que realmente pasa con la norma *en una sociedad dada*; *c)* identificar los encuadres epistemológicos desde donde es abordada la norma por la comunidad epistémica y *cómo fue abordado* un determinado problema (con qué metodología) y poner, posteriormente, poner a dialogar dos encuadres epistemológicos desde donde se ha observado que la norma impacta a la sociedad.

---

\* Profesor investigador. Universidad de Guadalajara. [ramirocontreras2000@yahoo.com.mx](mailto:ramirocontreras2000@yahoo.com.mx).

<sup>1</sup> Segundo Congreso Internacional en Metodología de la Investigación y Enseñanza del Derecho. Disponible en: <https://metodologiadelainvestigacionyensenanzadelderecho.wordpress.com/2017/08/10/924/>.



## II. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es mostrar la importancia del Estado del arte en las investigaciones jurídicas para, por un lado, aumentar las posibilidades de creación de nuevas metodologías al abordar temas jurídicos y, por otro, hacer ver la importancia de tomar conciencia de necesidad de declarar los encuadres epistemológicos desde donde se trabaja un objeto de estudio jurídico.

## III. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se constata que no hay significativos avances en teoría jurídica en el ámbito latinoamericano. El *efecto Frankenstein* castra o hace estéril a los nuevos proyectos que presentan, sobre todo los alumnos de posgrado, produciendo doble efecto: no generarán conocimiento nuevo ni podrán presentar nuevas metodologías para abordar un determinado tema. El problema, al parecer, es que al hacer el “estado del arte” en las investigaciones jurídicas no se pregunta sobre los encuadres epistemológicos desde donde los autores han abordado determinada área de estudio. Un claro ejemplo se ve en las publicaciones de este año, que, con motivo del centenario de la Constitución Mexicana,<sup>2</sup> se han hecho en el área de derecho constitucional. En las tesis doctorales, sobre todo, no se ve una capacidad de identificar el encuadre epistemológico que está de sustrato en los textos que se señalan como consultados.

Ahora bien, si se acepta el encuadre epistemológico que considera que los humanos somos procesadores de información y que los encuadres epistemológicos jurídicos son subproductos de encuadres epistemológicos filosóficos y que éstos son originados, junto con otras cosas, como respuestas a los intereses prioritarios, históricos, que tiene una sociedad dada,<sup>3</sup> entonces la primera pregunta es ¿cómo hacer para que los trabajos que desarrolla la comunidad de expertos no sean “pan de lo mismo”? ¿por qué los encuadres epistemológicos desde donde se elabora la teoría jurídica no son hoy, en general, los encuadres epistemológicos desde donde la comunidad de científicos actualmente aborda su producción de saberes científicos? ¿Cuál sería el

---

<sup>2</sup> Véanse, por ejemplo, los capítulos de los libros publicados en varias editoriales (Porrúa, por señalar alguna) con motivo del Centenario de la Constitución Mexicana.

<sup>3</sup> Si se ve el desarrollo de la normativa referente a la protección de las patentes (sobre todo en lo que se refiere a las compañías farmacéuticas) se evidencia que las reformas a la normativa se debe, tanto a las presiones que hicieron las grandes compañías trasnacionales, como a la imposibilidad del Estado Mexicano, que sigue un paradigma neoliberal, donde la ganancia es la “*ultima ratio*”.

encuadre epistemológico hoy para abordar la norma? ¿La “naturalización del derecho”, como secuela del intento de la “naturalización de la filosofía”, es el encuadre epistemológico adecuado para abordar los trabajos, no sólo de filosofía del derecho, sino de las diferentes áreas del derecho (por ejemplo, derecho constitucional, o derechos de autor)? Ante el hartazgo social hacia la impunidad (reflejo de la ineficacia de la norma), ¿sirve de marco teórico el encuadre epistemológico de la naturalización del derecho para evaluar las normas, específicamente, por ejemplo, las normativas sobre las realizaciones de metas de las muchas políticas públicas de los programas nacionales?

#### IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

La justificación teórica de este trabajo radica en el propósito de generar reflexiones y debates académicos sobre el conocimiento jurídico metodológico y confrontar algunos aspectos que inciden en la definición de derecho, desde el encuadre epistemológico de la naturalización del derecho. En este sentido se intenta aportar elementos a la problemática sobre la generación de conocimiento desde la naturalización del derecho y específicamente si es una herramienta metodológica para aumentar la justificación epistémica al analizar una norma.

En este sentido se intenta rastrear la justificación metodológica, generada desde mediados del siglo XX, principalmente por Quine, y actualmente por Sosa, en epistemología jurídica, no sólo sobre la importancia de la justificación de las creencias en el área jurídica, cuanto en las líneas metodológicas para esta área.

Para ello se partió de la revisión de las tesis de tres autores. La razón de ello es que estos autores ofrecen metodologías, que no eran consideradas en los estudios de objetos jurídicos, y que solo emergen cuando se da una adecuada realización del estado del arte. Éste no sólo significa haber analizado “lo que la comunidad de expertos” dice sobre una determinada área, sino que, al avanzar en el “estado del conocimiento” (paso indispensable en el estado del arte) se han de identificar las maneras como se ha abordado dicha área (metodologías empleadas para comprobar la hipótesis).

##### 1. *Términos*

Para poder hacer una discusión (como se hará más adelante) sobre el significado de la naturalización del derecho para el abordaje de temas

jurídicos, se ve conveniente presentar breves resúmenes de cómo, desde un encuadre epistemológico de la teoría analítica y de una de las teorías de la justificación de las creencias, puede surgir una opción teórica para resolver la pobreza en teoría jurídica que aportan los proyectos de investigación, supuestamente por no poder desarrollar el estado del arte adecuadamente.

Los significados de algunos términos que usualmente se usan confundiendo su significado son: encuadre epistemológico, estilo de pensamiento, paradigma, etc. Ya Locke comentaba sobre Platón: “El Estilo de pensamiento vendría a ser el responsable del modo en que vemos las cosas, del modo en que las conocemos y del modo en que solemos controlarlas (manejo de información y solución de problemas)” y para construir el estado del arte es conveniente tener claro lo que se entiende por “estilos de pensamiento” que coexisten en una misma persona y varían según la situación del individuo y la naturaleza del problema a resolver. Tales “Estilos” se traducen en un sistema profundo de convicciones acerca de qué son la ciencia, la investigación y el conocimiento científico y de cuáles son las vías más eficientes para producir y legitimar el conocimiento científico, sobre las fuentes de dicho conocimiento. Así, las maneras de concebir la investigación y la ciencia van a depender del “enfoque epistemológico” de ese sistema profundo de convicciones que es anterior a toda teoría, a toda observación y a toda operación científica.

La epistemología naturalizada propone una manera de justificar la creencia sin apelar a algún tipo de argumento ontológico.

Los enfoques epistemológicos son sistemas de convicciones del máximo nivel de profundidad cognitiva y ofrecen posibilidades metodológicas al describir el funcionamiento del sistema jurídico identificando cualquier forma de valoración ajena al propio sistema.

Naturalizar la epistemología y el derecho significa asumir su condición de ciencia empírica e implica el diálogo entre la teorías del conocimiento y las ciencias de la cognición, pudiendo usar los resultados de la ciencia o convertirse ella misma en una ciencia, sin tener que sustituir alguna ciencia, como la psicología en la teoría del reemplazo, planteada por Quine.

Este concepto es entendido como modelos de problemas y soluciones dados por una comunidad científica, siguiendo el planteamiento de Kunn, equivalente a una “escuela”, “corriente” o “movimiento”. que proporcionan modelos para abordar problemas y soluciones a una comunidad científica o en una disciplina científica y del modo como se darán las soluciones. De manera que un paradigma es una forma especial de entender el mun-

do, explicarlo y manipularlo. Kuhn lo define como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Aplicando lo anterior a una área jurídica específica, el “paradigma constitucional” aglutinaría aquella visión plurinacional-pluricultural de dicho paradigma y lo aplica al reconstruir el derecho indígena y pretende que puede servir de modelo metodológico.

### A. *La propuesta de Quine*

Willard Van Orman Quine, un filósofo estadounidense, reconocido por su trabajo en lógica matemática y sus contribuciones al pragmatismo como un intento de fundamentar la teoría del conocimiento, publicó en 1969, *Ontological Relativity and Other Essays*, traducido como “La relatividad ontológica y otros ensayos” donde aparece un artículo cuyo título es Epistemología naturalizada (*Epistemology Naturalized*).

Quine sostenía que la epistemología, es decir, el estudio de la generación del conocimiento era un capítulo de la psicología y, por tanto, de la ciencia natural.

¿Qué queda de toda esta disputa centenaria o quizá milenaria? Quine propuso concebir la epistemología como una parte de la ciencia y, en especial de la psicología empírica. Pero Quine la entendía en el contexto de la psicología conductista, que se ocupaba de la constitución física y la conducta de los organismos. Quine entra en discusión con la reflexión filosófica señalando que ésta debe proceder mediante conceptos admitidos, o al menos admisibles, por las ciencias empíricas. Así se inicia una discusión sobre si la filosofía debía atender los adelantos científicos y si la normatividad de las ciencias era asunto de ella o no. Los filósofos sostienen que el estudio de la generación del conocimiento jamás podrá ser reducida a psicología cognitiva y que explicar la ciencia desde ella misma es presuponer su validez y por tanto no es explicación alguna. Además, sobre la normatividad también dice que la epistemología no sólo ha de describir los procesos cognitivos para la producción del conocimiento humano, sino que ha de ser capaz de prescribir las normas de cómo ha de proceder la razón para obtener conocimiento verdadero.

Historiográficamente puede constatarse cómo esta discusión se hizo necesaria a causa del éxito alcanzado por las ciencias naturales y humanas a lo largo del siglo XIX. El conocimiento disponible ya no permitía seguir

configurando propuestas teóricas basadas en cesuras apriorísticas entre naturaleza y razón.<sup>4</sup>

Como se puede apreciar, se trata de encuadres epistemológicos sobre la generación del conocimiento y, para el caso del derecho, sobre la generación del conocimiento sobre la norma. Es decir, no se trataba sólo de una discusión sobre la relación entre la filosofía y la ciencia, sino sobre este tema y la implicación de los criterios para la justificación epistémica de ambas. Desde hace 2000 años ha habido posiciones clásicas en la filosofía. Véanse las posiciones de Aristóteles vs Platón, sobre el estatuto ontológico de las ideas, o la querrela medieval sobre los universales; igualmente la concepción de Hobbes vs Descartes sobre la sustancialidad del yo pensante, separado de cuerpo; o bien la de Locke vs Leibniz sobre el origen y naturaleza de la representación; la de Hume, con la tradición dominante sobre la naturaleza de la causalidad o la polémica de Kant sobre el empirismo e innatismo, precedentes para fundamentar el conocimiento del mundo o las normas morales y, en general, sobre las posibilidades de conocer, de la ciencia.

Para lo que al derecho corresponde es interesante rescatar de la discusión sobre la naturalización del derecho, porque sigue siendo importante la distinción de “cómo adquirimos nuestras creencias” de la pregunta “cómo deberíamos adquirir [y sostener o justificar] nuestras creencias”.<sup>5</sup>

La concepción “naturalizada” debe poder dar cuenta de esta propiedad mediante el uso eventualmente de conceptos procedentes de otras ciencias empíricas, sociales o naturales.

### B. *La propuesta de Leiter*

Brian Leiter,<sup>6</sup> de tradición analítica y con un encuadre epistemológico cientificista del derecho, en parte siguiendo las tesis de Quine. Su propuesta metodológica consiste en mezclar las ciencias naturales y sociales en el análisis del derecho. Su supuesto teórico es identificado como un “naturalismo

---

<sup>4</sup> Grimaldos, Tobies y Pacho, Julián, *Introducción*, en Tobies Grimaldos y Julián Pacho (eds.), *La naturalización de la filosofía: problemas y límites*. Valencia, Pretextos, 2005, p. 10. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35920/Introducci%C3%B3n%20de%20la%20Naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa.pdf?sequence=1>.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>6</sup> Leiter, Brian, *Naturalizing Jurisprudence. Essays on American Legal Realism and Naturalism in Legal Philosophy*. En español como *Naturalismo y teoría del derecho*, trad. de Giovanni Battista Ratti. Madrid, España: Marcial Pons, 2012, 384 pp.

jurídico”. Es un ofrecimiento de los cientificistas de la segunda mitad del siglo XX y que, también, intenta reconstruir la concepción jurídica realista norteamericana. Este encuadre epistemológico sostiene que la filosofía ha de seguir los resultados de las ciencias, y cuya fuerza estaría en el análisis empírico que las tipifica. Rechazan encuadres epistemológicos que le atribuyan valor a la intuición y el análisis conceptual, igual que otros teóricos de la filosofía y del sistema jurídico norteamericano, que son atraídos por la tentación de “naturalizar” la construcción de las decisiones judiciales y la relación derecho y moral.

Su intento y propuesta es

...una reivindicación de una aproximación naturalista a la teoría del derecho.<sup>7</sup>

El argumento de Leiter puede ser sintetizado así: para afirmar que las normas jurídicas no determinan las decisiones judiciales es necesario disponer previamente de un criterio de validez para identificar las normas jurídicas.<sup>8</sup>

Leiter resume su punto de vista con “la tesis sobre la ambigüedad de los enunciados normativos como causa fundamental de la indeterminación racional del derecho”.<sup>9</sup> El proyecto de Leiter es, como creo que ya se habrá visto, bastante ambicioso, y toda la reconstrucción que hace del realismo responde explícitamente a un mismo objetivo: encontrar un lugar para la filosofía naturalista en la teoría del derecho. Para esta empresa, Leiter se basa especialmente en las tesis de Quine. En efecto, Leiter utiliza bastantes páginas para presentar las tesis fundamentales que servirían de base para su proyecto naturalista y pragmático de teoría del derecho. Es decir, la filosofía no debe tratar de buscar argumentos para justificar o fundar el conocimiento científico como el único que tiene acceso privilegiado a la realidad sino que ella misma debe adoptar bien los resultados bien la metodología de las ciencias empíricas. Los filósofos, podríamos decir, deben abandonar la comodidad de sus bibliotecas y observar cómo son las prácticas científicas reales... la justificación de nuestro conocimiento sólo puede ser pragmática, pero en ningún caso ello implica el abandono del empirismo. Dicho con otras palabras: frente a la imposibilidad de garantizar nuestro conocimien-

---

<sup>7</sup> Núñez Vaquero, Álvaro, *El realismo jurídico de Brian Leiter*, en *Diritto e questioni pubbliche*. Recuperado de [http://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2010\\_n10/3-09\\_studi\\_A\\_Nunez\\_Vaquero.pdf](http://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2010_n10/3-09_studi_A_Nunez_Vaquero.pdf), p. 439.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 443.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 445.

to, no queda más remedio que fiarnos del mejor conocimiento disponible, es decir, las ciencias empíricas exitosas.<sup>10</sup>

En cuanto a la teoría jurídica, la posición de Leiter es esta:

La meta-teoría que Leiter nos presenta es bastante clara: la teoría del derecho no se debe ocupar de los debates sustantivos acerca del derecho, ni de realizar análisis conceptuales basados en intuiciones sobre nuestro uso del concepto de derecho. Antes bien, la teoría debe convertirse en una disciplina abstracta relativa al discurso de las disciplinas científicas que mayor éxito predictivo tienen. Dicha tarea, según Leiter, debe partir del análisis de las asunciones de los abogados que realizan predicciones con un alto grado de atendibilidad. Ello no implica que la teoría deba ser meramente descriptiva, sino que puede y debe organizar sistemáticamente una metodología para llevar a cabo dichas predicciones.<sup>11</sup>

En pocas palabras, tanto el problema de la adjudicación, como el de la naturaleza del derecho puede ser resuelto “apelando a los resultados de las ciencias empíricas”.<sup>12</sup>

Leiter sigue las tesis de Quine: “la totalidad de los problemas filosóficos deben ser resueltos mediante teorías empíricas”.<sup>13</sup>

### C. *La propuesta de Sosa*

Ernest Sosa, en 1980, entra a las disputas entre fundacionalistas y coherentistas, y entre internalistas y externalistas. Sosa considera a la epistemología como una disciplina normativa y “they view intellectual agents and communities as the primary focus of epistemic evaluation, with a focus on the intellectual virtues and vices embodied in and expressed by these agents and communities”.<sup>14</sup>

Estos nuevos elementos fue introducidos a la discusión epistemológica por Sosa en su ensayo “The Raft and the Pyramid” (La balsa y la pirámide). En ese documento, Sosa argumenta que una llamada a la “virtud intelec-

---

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 447.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 454.

<sup>12</sup> Erices Reyes, Juan Eduardo, *Recensión a Leiter, Brian. Naturalismo y teoría del derecho*, trad. de Giovanni Battista Ratti, Madrid, Marcial Pons, 2012, 384 pp., en *Derecho y Humanidades*, núm. 22, 2013, pp. 329-343.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 447.

<sup>14</sup> Sanford Encyclopedia of Philosophy. Término: Virtue Epistemology. First published Fri Jul 9, 1999; substantive revision Fri Jun 16, 2017.

tual” podría resolver un problema en la teoría de la justificación derivado del conflicto entre fundacionalistas y coherentistas acerca de la estructura de la justificación epistémica. Sosa busca crear un puente entre ambas visiones a través del desarrollo del concepto de virtud epistémica.<sup>15</sup>

El resumen de la posición de Sosa es vista así por sus traductores:

Ernesto Sosa dedica el texto *La balsa y la pirámide* a elucidar los supuestos y argumentos con que el fundamentismo y coherentismo están en pugna como la doctrina que ha de justificar correctamente las creencias en la cúspide de la epistemología contemporánea de inicio de la década de los ochenta. El tema que atraviesa el texto es así, la justificación de las creencias. El texto se dirige a mostrar los argumentos de cada postura como insuficientes para los fines que ellos mismos persiguen. Ante tal problema, propone un cambio de perspectiva que evita el tipo de nuevos problemas y callejones sin salida encontrados. Su nuevo enfoque, brevemente colocado en el texto, coloca las preguntas de la epistemología en un nuevo lugar: el agente que conoce y lo que podemos considerar virtudes (epistémicas) en éste. Sendas nuevas preguntas ha desatado esta nueva perspectiva, hasta configurarse como un enfoque programático de la epistemología contemporánea, llamado Epistemología de la virtud.<sup>16</sup>

Hoy la discusión sobre cuál es el valor distintivo del conocimiento. La pregunta principal aquí ha sido ¿qué hace que el conocimiento sea más valioso que la verdadera creencia? Es posible que se formulen otras preguntas de valor. Por ejemplo, ¿qué es lo que hace que la comprensión sea más valiosa que el conocimiento? O, si la comprensión es una especie de conocimiento, ¿qué pasa si algo lo hace más valioso que el conocimiento que no califica como comprensión? ¿Y qué hace que la sabiduría sea especialmente epistémicamente valiosa?

## 2. Discusión

- a) En pedagogía “encuadre epistemológico” se usa como sinónimo de y ambos, como sinónimos de “paradigma”. Vale la pena distinguir entre “encuadre epistemológico” (es la historia visible a través de escuelas, movimientos o corrientes de pensamiento. Los más conocidos son el empirismo-inductivo, el racionalismo-deductivo, vivencialis-

<sup>15</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Epistemolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_virtud](https://es.wikipedia.org/wiki/Epistemolog%C3%ADa_de_la_virtud).

<sup>16</sup> López Pérez, César Manuel, *Comentario a La balsa y la pirámide de Ernest Sosa*. 2016. Recuperado de: [https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2016/06/comentario-a-la-balsa-y-la-piramide\\_cesarmanuellopezperez\\_propedeutico2016.pdf](https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2016/06/comentario-a-la-balsa-y-la-piramide_cesarmanuellopezperez_propedeutico2016.pdf).



mo-intuitivo) “estilos de pensamiento” (se crean a partir de vivencias e intereses. Se denominan también “estilos de aprendizaje” o “estilos cognitivos” y pueden ser inductivos, deductivo, intuitivo o vivencial) y “paradigma” (modelo teórico que “derrumba” a otro existente. Los más conocidos son el paradigma positivista, el interpretativo, el consensual y el paradigma crítico) y “modelo teórico” (representación de teorías y paradigmas simplificados. Pueden ser modelos materiales, físico, matemáticos o interpretativos).

- b) Si la pregunta central es cómo encontrar teorías o generar elementos teóricos jurídicos nuevos en los trabajos que hacen los alumnos de posgrado y en quienes escriben temas jurídicos y se hipotetizó que una posibilidad podría estar en hacer adecuadamente el estado del arte, entonces hay que examinar cómo se podría mejorar este punto.

El estado del arte ha de tener no sólo el contenido elaborado por la comunidad de expertos, sino hacer de ahí, concretar el estado del conocimiento (la actualización de los significados últimos conceptuales) y el debido tratamiento (usando la técnica de *Ishikawa*, por ejemplo). Pero no basta esto, de dicho material (de haber visitado lo que hay en repositorios, revistas, congresos, etcétera). Es necesario ser capaces (con un buen director de tesis) de encontrar los encuadres epistemológicos de los autores consultados, es decir, desde donde los autores han procesado la información que reflejan sus artículos y el significado de su bagaje conceptual. Identificado su encuadre epistemológico y la metodología utilizada, es imprescindible “elegir”, como siguiente paso, una teoría para desarrollar su objeto de estudio que han elegido.

Desarrollado lo anterior, la posibilidad de generar algo “nuevo” o “alternativo” estará en la capacidad de poner “a dialogar” a la teoría “elegida” y los encuadres epistemológicos que ha utilizado la comunidad de expertos, así como las “maneras” (metodologías) como han tratado dichos temas.

Pero ¿qué pasa si la comunidad jurídica no procesa sus conocimientos con los paradigmas con los que la comunidad científica aborda sus temáticas? Y ¿qué pasa si el estudiante de posgrado no “pone a dialogar” los diferentes “encuadres epistemológicos” o “paradigmas” con los que la comunidad de expertos ha tratado sus temas y el “encuadre epistemológico” de su teoría elegida? Respecto a la primera pregunta hay que decir que la consecuencia es que tratamos problemas nuevos con modelos viejos. Respecto a la segunda, que se apoyará la permanencia del *status quo* y pierde su sentido el derecho moderno, como posibilidad de realización de las libertades.

Lo que se considera un logro en la naturalización del derecho es haber instrumentado una teoría y derivado una metodología para exigir a las normativas análisis de obstáculos y desequilibrios contraepistémicos, como puede verse en el trabajo de López Olvera.

Lo interesante es ofrecer un esquema de lo este trabajo representa: genera su marco teórico, dentro de una teoría: la epistemología jurídica aplicada y utiliza algunos de sus conceptos.

## V. SOPORTE TEÓRICO

Los autores citados dejan de manifiesto que el problema que se discute es la relación entre la ciencia y la epistemología, es decir, desde dónde se van a construir los modelos con los que se procesará la información que el investigador recibe. González Lagier presenta unas proposiciones, hechas con motivo de un evento coordinado por Atienza en la Universidad de Alicante y con la participación de más de 200 latinoamericanos, expertos en temas jurídicos y comienza con estas frases: “Hay cuestiones filosóficas susceptibles de un enfoque «regional», y hay también cuestiones filosóficas que son todo lo contrario”.<sup>17</sup> Sus reflexiones comienzan así:

La gran mayoría de noticias espectaculares que trascienden a la opinión pública tienen que ver con estas técnicas de neuroimagen, que han dado lugar a lo que se ha llamado la neurociencia cognitiva, esto es, el estudio del funcionamiento del cerebro en los procesos de adquisición del conocimiento y de la formación de estados mentales. Del tronco central de la neurociencia se han ramificado nuevas disciplinas que pueden verse como aplicaciones de la misma a distintos ámbitos.

La pregunta inicial es qué significa “naturalizar el derecho”. La respuesta viene dada con lo que significa “naturalizar la filosofía”; es decir, implica la reconstrucción de la filosofía a partir de conceptos admitidos —o, al menos, admisibles— por las ciencias de la naturaleza o ciencias empíricas (frecuentemente identificadas, en un sentido estricto de “ciencia”, con la física y la química), de acuerdo a la opinión de Carlos Moya.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> González Lagier, Daniel, *Filosofía y (Neuro)ciencia: sobre la “naturalización” de la filosofía práctica*. Recuperado de: [http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Filosof%C3%ADa%20y%20\(Neuro\)ciencia.%20Sobre%20la%20naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica.pdf](http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Filosof%C3%ADa%20y%20(Neuro)ciencia.%20Sobre%20la%20naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica.pdf).

<sup>18</sup> Moya, Carlos, “La naturalización de la responsabilidad moral”, en Grimaldos, T. y Pacho, J. (eds.), *La naturalización de la filosofía: problemas y límites*, p. 59.

Quizá valga comparar lo que propuso Quine (intentar reducir la epistemología a la psicología) con lo que hoy pasa con los procesos cerebrales estudiados en la neurociencia, es decir, “el estudio del funcionamiento del cerebro en los procesos de adquisición del conocimiento y de la formación de estados mentales”.<sup>19</sup>

González Lagier relata que “en 2007 la *MacArthur Foundation* creó el proyecto «Derecho y Neurociencia» para reunir a varios conocidos neurocientíficos, filósofos y juristas de diversos países con el fin de profundizar en la intersección entre las neurociencias y el Derecho”.

La validez del planteamiento está en que la naturalización de las normas es el intento de dar cuenta de la normatividad a partir de las ciencias empíricas ...o dar cuenta de las opiniones y creencias morales como un conjunto de intuiciones, emociones y capacidades en gran parte innato, inscrito en nuestro cerebro por las “fuerzas” de la “evolución”.<sup>20</sup> Y junto con la naturalización de las normas está la “naturalización de la mente que, por su parte, es el intento de reconstruir los conceptos mentales —como creencia, decisión, intención, deseos, emociones, dolor, etc.— de manera que puedan ser aceptados por las ciencias de la naturaleza”.<sup>21</sup>

## VI. CONCLUSIONES

Indudablemente que hay que valorar los aportes metodológicos que han traído las reflexiones sobre las propuestas que hacen los teóricos del sistema jurídico norteamericano, sin olvidar que es sólo un “encuadre epistemológico”.

También es digno de tomarse en cuenta las aportaciones de la naturalización del derecho como instrumento para exigir la justificación de creencias en normativas mexicanas, como se muestra en el trabajo de López Olvera sobre el Código Nacional de Procedimientos Penales.<sup>22</sup>

De las observaciones que señala este autor, importantes para el concepto de responsabilidad es que en los juicios morales La razón tiene meramente un papel racionalizador *ex post* de nuestras opiniones morales, rara vez decisivo en la conformación del juicio moral.

---

<sup>19</sup> González Lagier, Daniel. *Idem*. Sin pág.

<sup>20</sup> González Lagier, Daniel. *Idem*. Sin pág.

<sup>21</sup> González Lagier, Daniel. *Idem*. Sin pág.

<sup>22</sup> López Olvera, Carmen Patricia, “La competencia epistémica legislativa del nuevo código de procedimientos penales”, *Revista del Instituto de la Judicatura Federal*. Instituto de la Judicatura Federal-Consejo de la Judicatura Federal, 2016. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/judicatura/article/viewFile/31550/28536>.

A primera vista pareciera que los impactos están en las respuestas a estas preguntas ¿está determinada por la naturaleza biológica del ser humano la capacidad para la ética?, y ¿están determinados biológicamente los sistemas o códigos de normas éticas aceptadas por los seres humanos?<sup>23</sup> Los planteamientos son una realidad como la ha demostrado John Searle. La solución que se ve está en una naturalización sin determinismo.

La posible solución la ve González Lagier en Kathinka Evers, en su libro *Neuroética*. Cuando la materia se despierta, distingue entre una causalidad necesaria, que produciría el mismo efecto en todos los mundos posibles, y una causalidad contingente, para la que habría al menos un mundo posible en el que esa misma causa ha producido un efecto distinto. Desde el lado de la neurociencia se han presentado algunas investigaciones que sugieren que en el cerebro (al menos, para algunas de sus funciones) las relaciones causales son de esta segunda manera (Evers se centra sobre todo en los trabajos del neurocientífico J. P. Changeux tratando de explicar la creatividad a partir de la plasticidad neuronal, esto es, la capacidad del cerebro de modificarse físicamente en función del aprendizaje, incluso del proveniente del medio social). Si esto es así, “es teóricamente posible influir deliberadamente en el resultado para orientarlo en cierta dirección”. Creo que, dice González Lagier, respecto del determinismo ontológico, hay suficiente grado de discusión entre neurocientíficos como para poder dejar todavía la cuestión abierta, sin identificar necesariamente reducción de la mente al cerebro con aceptación del determinismo.<sup>24</sup> Y las razones de su posición son éstas:

El determinismo epistemológico, por su parte, añade al requisito de la existencia de condiciones causalmente suficientes previas de la conducta la idea de una correlación entre tipos de estados cerebrales y tipos de estados mentales. Si esta correlación no existe o no puede establecerse, entonces la conducta humana, aunque pueda estar causalmente determinada, es impredecible. “Leyendo” los estados cerebrales (*sic*) no podríamos saber qué estados mentales tendría el sujeto y, por tanto, cómo va a actuar. El materialismo de la identidad de instancias, por tanto, no puede incurrir en un determinismo neurobiológico epistemológico.<sup>25</sup>

Los argumentos de González Lagier se apoyan, según el texto que se aducirá, en lo que dicen Peter Hacker y Maxwell Bennet en sus *Fundamentos filosóficos de la neurociencia* y en *La naturaleza de la conciencia* (que reproduce par-

---

<sup>23</sup> González Lagier, Daniel. *Idem*. Sin pág.

<sup>24</sup> González Lagier, Daniel. *Idem*. Sin pág.

<sup>25</sup> González Lagier, Daniel. *Idem*. Sin pág.

cialmente el primer libro): que los neurocientíficos han heredado en cierta medida los errores del dualismo cartesiano: han pasado de adscribir atributos psicológicos a la mente a adscribir los mismos atributos al cerebro, pero suponer que el cerebro es el portador de los atributos psicológicos no supone avance alguno sobre esa concepción falsa (el dualismo)... Esta confusión les lleva a decir que el cerebro sabe cosas, razona, construye hipótesis, decide, o que las neuronas son inteligentes, transmiten mensajes, calculan probabilidades, etc. Se trata en todos los casos, opinan, de un grave error conceptual que lleva a sinsentidos, y no una simple forma metafórica de hablar. Y es un grave error porque la atribución de estados mentales no es una cuestión empírica, sino conceptual.

Para poder adscribir estos atributos al cerebro necesitaríamos algún criterio conceptual. En el caso del ser humano, el criterio de atribución es su comportamiento; pero en el caso del cerebro “ni siquiera sabemos qué es lo que demostraría que... posee tales atributos”. El comportamiento está, por tanto, constitutiva y conceptualmente vinculado con los estados mentales: es parte de lo que significa tener esos estados mentales. Por tanto, “los estados mentales sólo son atribuibles al agente que actúa como un todo”.<sup>26</sup>

Según González Lagier, el proceso de naturalización se puede entender de dos formas: Una manera radical (el proyecto “fuerte” de naturalización), que trata de disolver la filosofía en la ciencia empírica (actualmente, en la neurociencia); y otra, más moderada (el proyecto moderado), que recuerda la necesidad de que la filosofía no contradiga la visión del mundo (y de la naturaleza del hombre) que está surgiendo de las ciencias, pero que no niega que la filosofía tiene un espacio donde la ciencia no puede llegar. Incluso, desde este segundo punto de vista, puede afirmarse que la filosofía tiene una tarea (el esclarecimiento conceptual) sin la cual la ciencia no puede proporcionar conclusiones relevantes acerca de las normas, la mente, la acción, etc. Las aportaciones de las ciencias han de ser interpretadas, y en esa interpretación la filosofía ejerce una labor de control.

Actualmente nuestro conocimiento del funcionamiento del cerebro no permite naturalizar la normatividad sin incurrir en la falacia naturalista. Lo que queda claro es que la filosofía debe tener en cuenta las aportaciones de la ciencia. Es cierto. Pero no queda suficientemente aclarado lo logrado en la justificación de las creencias (específicamente para lo que al derecho atañe) y eso sólo si se ha aclarado la distinción entre un “monismo ontológico” (la aceptación de que sólo existe un tipo de entidades: las físicas) y un

---

<sup>26</sup> González Lagier, Daniel. *Idem*. Sin pág.

“monismo metodológico” (la tesis de que sólo es legítimo el método de las ciencias empíricas).

El estado actual de la neurociencia todavía no permite explicar cómo surgen los estados mentales a partir de los estados cerebrales. Y mientras esto continúa investigándose, la conveniencia de la naturalización del derecho puede aportarnos unas líneas novedosas con las que ya se puede crear instrumentos para elevar la exigencia de la justificación de las normas.

## VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

Las posibilidades de utilizar el instrumento metodológico surgido desde las propuestas del modelo de la teoría modular, basado en el encuadre epistemológico de la naturalización del derecho son positivas como se puede ver en varios trabajos desarrollados por Cázares pero que todavía falta aclarar puntos como

...a diferencia de lo que ocurre con la moral, el derecho es el producto de las propiedades constitutivas de las normas jurídicas y no un producto cultural adquirido por aprendizaje vicario o que venga pre-programado en nuestro cableado neuronal. En buena medida, es una construcción artificial. En este sentido, las normas del derecho son equivalentes a las reglas constitutivas de Searle y los hechos jurídicos a sus hechos institucionales.<sup>27</sup>

O lo que se está logrando en los modelos metodológicos para medir la calidad de las tesis de doctorado en derecho.<sup>28</sup> Lo que es cierto es que otros autores ya se han unido a este “encuadre epistemológico” y que ha aportado frutos prometedores.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> Cáceres, Enrique y Montemayor, Carlos, “Pasos hacia una naturalización cognitiva en la filosofía del derecho (Indexicalidad consciente e inconsciente: una revisión a la eficacia normativa)”, en *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, núm. 10, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, pp. 137 y ss. Recuperado de: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/filosofia-derecho/article/view/8198>.

<sup>28</sup> Cáceres Nieto, Enrique. *El modelo modular de investigación jurídica como guía para la elaboración de un instrumento para la medición de las investigaciones doctorales en derecho*. Recuperado de: [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site\\_desarrollo/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/EnriqueTMI7.pdf](https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site_desarrollo/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/EnriqueTMI7.pdf).

<sup>29</sup> Di Donato, Flora y Scarardella, Francesca. *Filosofía y derecho procesal. Las nuevas fronteras del derecho contemporáneo. Voces en acción*. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3876/15.pdf>. En *La enciclopedia de filosofía y teoría del derecho*, vol 3, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015.

## VIII. BIBLIOGRAFIA

- ERICES REYES, Juan Eduardo, Recensión a Leiter, Brian, *Naturalismo y teoría del derecho*, trad. de Giovanni Battista Ratti, Madrid, España: Marcial Pons, 2012, en *Derecho y Humanidades*, núm. 22, 2013.
- GONZÁLES LAGIER, Daniel, Filosofía y (Neuro)ciencia: sobre la “naturalización” de la filosofía práctica. Recuperado de: [http://iusfilosofiamundolatinoua.es/download/Filosof%C3%ADa%20y%20\(Neuro\)ciencia.%20Sobre%20la%20naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica.pdf](http://iusfilosofiamundolatinoua.es/download/Filosof%C3%ADa%20y%20(Neuro)ciencia.%20Sobre%20la%20naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica.pdf).
- GRIMALDOS, Tobies y PACHO, Julián, *Introducción*, en GRIMALDOS, Tobies y PACHO, Julián (eds.), en *La naturalización de la filosofía: problemas y límites*, Valencia, Pretextos, 2005. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35920/Introducci%C3%B3n%20de%20la%20Naturalizaci%C3%B3n%20de%20la%20filosof%C3%ADa.pdf?sequence=1>.
- LEITER, Brian, *Naturalizing Jurisprudence, Essays on American Legal Realism and Naturalism in Legal Philosophy*, en español como *Naturalismo y teoría del derecho*, trad. de Giovanni Battista Ratti, Madrid, España, Marcial Pons, 2012.
- LÓPEZ PÉREZ, César Manuel, *Comentario a La balsa y la pirámida* de Ernest Sosa, 2016. Recuperado de: [https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2016/06/comentario-a-la-balsa-y-la-piramide\\_cesarmanuellopezperez\\_propedeutico2016.pdf](https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2016/06/comentario-a-la-balsa-y-la-piramide_cesarmanuellopezperez_propedeutico2016.pdf).
- LÓPEZ OLVERA, Carmen Patricia, “La competencia epistémica legislativa del nuevo código de procedimientos penales” *Revista del Instituto de la Judicatura Federal*, Instituto de la Judicatura Federal-Consejo de la Judicatura Federal, 2016. Recuperado de: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/judicatura/article/viewFile/31550/28536>.
- MOYA, Carlos, “La naturalización de la responsabilidad moral”, en GRIMALDOS, Tobies y PACHO, Julián (eds.), *La naturalización de la filosofía: problemas y límites*.
- NÚÑEZ VAQUERO, Álvaro, *El realismo jurídico de Brian Leiter*, en *Diritto e questioni pubbliche*. Recuperado de: [http://www.dirittoquestionipubbliche.org/page/2010\\_n10/309\\_studi\\_A\\_Nunez\\_Vaquero.pdf](http://www.dirittoquestionipubbliche.org/page/2010_n10/309_studi_A_Nunez_Vaquero.pdf).
- SANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Término: *Virtue Epistemology*. First published Fri Jul 9, 1999; substantive revision Fri Jun 16, 2017. [https://es.wikipedia.org/wiki/Epistemolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_virtud](https://es.wikipedia.org/wiki/Epistemolog%C3%ADa_de_la_virtud).

## LENGUAJE Y CIENCIA EN EL DERECHO

Raymundo PÉREZ GÁNDARA

SUMARIO: I. *La gramatología del lenguaje en la ciencia del derecho.* II. *El lenguaje figurado o figurativo.* III. *La figuración representacional.*

### I. LA GRAMATOLOGÍA DEL LENGUAJE EN LA CIENCIA DEL DERECHO

El enlace individual “objeto-descripción” constituye la unidad de conocimiento en la formulación del discurso del derecho como ciencia, pues configura la expresión estética de lo que es, dicho de otra manera, evidencia su propia mismidad, su pertenecía así mismo, frente a otras unidades de conocimiento diversas que a su vez son idénticas a sí mismas aunque refieran también a lo mismo, como es, por ejemplo, el caso de la sociología jurídica o la historia del derecho.

Si esto es así, el lenguaje científico del derecho es semánticamente abierto y de corte simbólico, sin que ello implique un psicologismo pragmático esto es, cuando el derecho se dice a sí mismo hace uso deliberado del lenguaje común mismo que se manifiesta en la lectura siempre más allá de una mera expresión inocua.

Por otra parte, es necesario dejar en claro que no obstante ello, el continente del derecho tiene una poderosa carga de literalidad *vis á vis* su contenido. Así el lenguaje adquiere una lógica extensional de doble vía: “signo-sentido”, lo cual supone que puede ser aplicada a la realidad concreta de que se trate y al mismo tiempo se parte de esa realidad.

Cabe aclarar que la disciplina del derecho como al igual que las otras disciplinas científicas, no es una formulación lineal entre las ideas y las cosas, sino una relación entre experiencia y realidad; dicho con mayor amplitud, es una simbiosis entre lenguaje y los actos humanos, en donde la acción comunicativa referencia la denotación de ese lenguaje como formador de pensamiento, el cual permea la visión de lo social.



El derecho, luego, es un lenguaje que crea un conjunto de juegos comunicacionales que tiene su base y origen en el mundo vital del que habla Habermas esto es, en la cotidianidad del discurso social.

Es en esa acción comunicativa donde se generan la contingencia, la convencionalidad y la creatividad (Rorty) es el lugar común donde los juegos del lenguaje adquieren significancias específicas para el discurso de la ciencia del derecho.

En la ciencia del derecho los conceptos se entienden en función del uso de los signos o las palabras y su empleo real, es decir en su empleo eminentemente común, dicho de otra manera en las formas de comunicación posible entre sujetos en situaciones similares.

Ello reclama una atención informada de las maneras de habla de un grupo social en un lugar y tiempo determinados, más aún, requiere adentrarse en los giros del lenguaje particular y en ocasiones hasta coloquial practicado por los hablantes individualmente considerados (Lévi-Strauss). Por ejemplo, los Constituyentes del diecisiete vis á vis el Poder revisor de la Constitución. El Constituyente y su lenguaje estaban determinados por su tiempo y circunstancia.

Cabe advertir que el problema está creciendo como consecuencia del “*bum* de la comunicación” en la Internet, pero a diferencia de las formas de comunicación antiguas las cuales una vez que tomaban carta de naturalización se preservaban por un tiempo más o menos largo, ello no sucede con las formas comunicacionales de la posmodernidad, cuyo lenguaje cambia vertiginosamente.

Como puede colegirse de lo antes expuesto, la formulación del lenguaje del derecho no es un todo acabado sino un ejercicio que tiene que revisarse constantemente.

Ello no implica que desde el punto de vista teórico-pragmático no pueda construirse de ya una estructura lingüística que le dé el sustento técnico y científico desde el cual se parta para elaborar la ingeniería lingüística que de suyo ya se maneja en la producción de su propio conocimiento. Hacer teoría de la praxis y praxis de la teoría es la estrategia para construir el *pen-sum* de esta y de cualquier disciplina.

Desde la lectura jurídica el lenguaje refiere al uso de cualquier tipo de signos donde cada juego de lenguaje supone una conducta determinada y determinable, de “quien juega” con lo discursal diría el Wittgenstein de la segunda época.

En ese tenor, el lenguaje interesa al derecho pero no respecto a la descripción puramente estática de los elementos formales de su lenguaje, sino en cuanto a la acción creativa de su propio discurso, es decir, respecto a

los actos de habla en los términos que ello le da de John Austin. Por lo que el discurso del derecho está inmerso y por tanto representado por las sus propias instituciones comunicacionales así como por las formas del habla general.

Como todo lenguaje formal, de cualquier disciplina el lenguaje se construye a través de un juego de hablas en el cual y desde el cual se crean las reglas comunes de la comunicación. Es así como dicho lenguaje produce su propia su ingeniería comunicacional.

Por otra parte, se requiere aclarar que la palabra como tal es la misma, lo que cambia es el sentido que se le da como expresión específica, por lo que es absurdo pretender conocer en su totalidad el ámbito y los giros en que a la palabra como lenguaje pueden darse.

De la necesidad de crear conocimiento deriva la elaboración de un repertorio de vocabulario según los fines que se pretendan, pero sin que ello implique la posibilidad de construir un meta-vocabulario que de algún modo haga posible llegar al dominio de todos los usos de ese vocabulario; por lo que resulta innecesario catalogar todos los usos de lo que pudiera llamarse la “experiencia del derecho como ciencia”. Lo importante es indagar las condiciones de aplicabilidad de cada una de las variables del vocabulario. Inclusive, añadir condiciones de aplicabilidad diversa, remodelando así su espectro y sus alcances.

Es aquí donde la investigación en la ciencia del derecho adquiere su razón de ser. El lenguaje es la herramienta intelectual por antonomasia con que se construye todo el pensamiento científico.

## II. EL LENGUAJE FIGURADO O FIGURATIVO

Se esto es así, en la ciencia del derecho el lenguaje figurado o figurativo es determinante en la construcción de la comunicación, toda vez que ello permite crear con las mismas palabras figuras o ideas distintas.

El lenguaje figurado o figurativo hace posible construir figuras o ideas diversas con las mismas palabras.

Ello implica que en el ámbito de posibilidades del decir exista una *forma formante* (como diría Pareyson) a la que podría considerársele común o generalizada.

Ese lenguaje necesariamente conduce a formulaciones comunicativas coincidentes, extrañas, antagónicas y hasta excluyentes, estas formulaciones se manifiesta como un lenguaje ajeno, como un discurso meramente cerrado no apto para la ortodoxia, sin embargo, (para seguir el pensamiento de

Habermas) desde la propuesta no lineal de la comunicación es un recurso legítimo de lectura, mejor dicho un ejercicio que tiene su propia validez no sólo para el que lo emite sino para quien lo lee (leer en el sentido semiótico del término).

En estas circunstancias lo fundamental es que se dé al lenguaje figurado carta de naturalización a los usos que de él se hagan en el derecho. El ejercicio de la imaginaria jurídica depende necesariamente de la asociación que se realiza con lo que se entiende como lenguaje ordinario. Así, el lenguaje figurativo es la alteridad de doble vía y en ambos sentidos del decir en la elaboración de la ciencia del derecho.

Este ejercicio devela el pensamiento tanto del que interpreta como del que es interpretado. Esa es su riqueza, pues de suyo como cualquier otro lenguaje (siguiendo a Popper) va más allá de la palabra y su valor lexical, para ser acto de comunicación sin más restricciones que su propio oficio comunicacional.

En la ciencia del derecho toda comunicación es habla en el sentido que le da Austin al término y ello implica la interacción entre una construcción inventiva y una comprensión inventiva, una y otra se entrelazan de manera compleja, de ahí que en la construcción del derecho nada está dicho de antemano.

La literalidad del lenguaje, como cualquier acto de habla, requiere, reconocerse, mejor dicho, encuadrarse (diría Einsenstein) en *a)* el texto, *b)* el cotexto y *c)* el contexto del discurso que lo rige, por tanto necesita los elementos de 1) insecuencia, 2) subsecuencia y 3) consecuencia como cualquier otra forma de expresión comunicativa.

Si ello es plausible, en la ciencia del derecho, al construir el lenguaje figurado o figurativo, necesariamente se parte de una proposición compleja, pues en ese contexto las palabras adquieren sentido propio, dependiendo del uso que de ellas se pretenda.

La elocuencia del lenguaje dependerá de la vigencia con que se actualicen en el discurso y la fuerza deconstructiva que diluya la incertidumbre a la que está supeditado.

Lo anterior conduce a tener presente que el lenguaje figurativo tendrá al menos dos sentidos o significados diversos: El que tiene para el que lo emite y el que le adjudica el que lo escucha. Al menos en sus alcances, intención e intensidad.

En el derecho el lenguaje figurado o figurativo la misma expresión puede cambiar su sentido según el enfoque que se le dé aun dentro de una misma alocución o discurso, ya sea oral o escrito.

Se debe destacar la manera en que se usa el lenguaje figurado en un contexto específico de la formulación del derecho: la clave es determinar la manera en que ese lenguaje gravita con sus propios méritos dentro de un discurso, pues ello lleva a la necesidad de extrapolar la intención para saber si el significado se sostiene en otro contexto o bien cuál es rol diverso que tiene ese lenguaje en el mismo contexto.

Esta situación se evidencia cuando se tiende a considerar que lo que se dice y cómo se dice debe apegarse a la formulación oficial del idioma de que se trate o a la gramatología oficialista de la disciplina de que se trate, esto es, a las formas de decir, que señalan las “autoridades” —entre comillas— que sancionan y autorizan el lexicón del idioma o disciplina correspondientes, situación inaceptable pues coarta la imaginaria científica, pues hay otras maneras de decir y decirse, aún para referir las mismas ideas.

Ello no implica que se deba transgredir el continente que conforman cada una de esas formulaciones, pero si revisar y transgredir el contenido de su ingeniería ideológica. Es decir ir a contra corriente de los cánones, de las directrices de la manera y términos como debe leerse un fenómeno de conocimiento.

La dialéctica entre continente y contenido debe ser la constante. Ello lleva a la necesidad de suprimir la “linealidad” de lectura única y exclusiva y con ello facilitar el entendimiento mediante una práctica deliberada de lenguaje figurado, desechando la rigidez de los instrumentos de previsión y control del lenguaje común y la gramatología del lenguaje especializado como fórmula normativa de la investigación.

El problema ineludible que se presenta en la lectura del lenguaje de la ciencia es conocer el artilugio de su elaboración. Para ello es necesario desentrañar cómo un determinado contenido puede hacerse, entre otros muchos, portador de una cierta figuración.

Si en la ciencia del derecho se considera el lenguaje únicamente desde su propia formulación, es decir, si únicamente se atiende a su composición lexical, se entra necesariamente en un déficit de comprensión, pues sólo se atiende a su mera estructura discursiva, ya que únicamente se leen los signos formales, sin entrar en la fórmula inestable del *dice-quiére decir*. Ecuación que lleva a una sumatoria de situaciones desde donde es posible interrogar al discurso *per se* y, por ende, acercarse a la intención de su significación.

En el lenguaje figurado o figurativo (insisto lenguaje con el que se crean figuras jurídicas o de derecho) se da una formulación irresistible por su riqueza expresiva y con ella, un sentido de lenguaje comunicativo, mismo que puede restringirse o ampliarse, además, esa formulación hace posible reestructurar su forma discursiva, esto es, decir el nuevo conocimiento des-

de otra manera igualmente válida, pero sin que ello implique distorsionar el objeto de conocimiento y la experiencia de ese conocimiento.

Cuando ello no es dable se hace necesario construir una palabra-concepto distinto que tenga su propia denotación y connotación, es decir que la formulación de la misma abarque en su estructura sus alcances descriptivos.

Las figuraciones en la ciencia del derecho adquieren en su ejercicio nuevos códigos, diversas maneras de decir, más allá del significado y el significante de las palabras, transgrediéndolas y transformándolas, haciendo uso de ellas con fines y en situaciones ajenas o alejadas de su formulación original.

Esas figuraciones se inscriben en nuevos contenidos, recuperando en ciertos casos giros anteriores ya coloquiales ya formales y, en otras ocasiones, adquiriendo un sentido distinto que modifica al lenguaje facilitando su proyección, el modo de decir, incluso su pronunciación que hace posibles nuevas lecturas de comunicación.

No se debe olvidar las nuevas formas de pensar en la aldea global como diría Marshall McLuhan. El pensamiento globalizado no determina.

Las formulaciones comunicativas que hoy se desarrollan en la Internet son elocuentes. Son formas comunicativas que se expanden de manera exponencial y con ello cambian radicalmente las formas de comunicación y por ende las formas de pensar, de imaginar.

Es cierto que la teoría y la técnica del derecho, tienen su propio idiolecto, y que a esa ideología (en el sentido de idea) hay que atenerse para construir la ingeniería del conocimiento jurídico, sin embargo, esa ingeniería no es el todo del lenguaje del derecho, sólo es una parte de éste, es *per se* sólo la parte formal, mejor dicho estructural, la que a su vez se formula con tecnicismos específicos.

El lenguaje del derecho requiere asumirse en la incomodidad del giro semántico, debe admitir y hacer suyo el estatuto del lenguaje común para, desde una lectura semiótica, desentrañar su intencionalidad y su referencialidad, así como sus posibles derivaciones.

Pensar el derecho requiere aprehender no sólo la lengua sino el lenguaje en su complejidad, tanto de su estructura profunda, como de su estructura extensiva.

Ese ejercicio de pensar el derecho desde el lenguaje común está expuesto a la subversión sutil de ambas estructuras (lengua-lenguaje) una y otra se yuxtaponen dejando entrever una respuesta de síntesis que por sus características paradójales impele una salida o respuesta única, finalista, definitiva,

pues la respuesta es determinada por la circunstancia de lo dicho, empujando a la fórmula de: “dice así, luego debe decir así” (Roland Barthes).

Sin embargo, siempre habrá un déficit de lectura. La lectura finita de la *palabra-concepto* solamente es momentánea, circunstancial pues conforme ésta es leída va adquiriendo de manera inexorable nuevos o diversos perfiles, otras maneras de leerse a sí misma a entender lo que parecieran estar ocultos en la dimensión de su propio contenido, como lo propone Umberto Eco.

### III. LA FIGURACIÓN REPRESENTACIONAL

El lenguaje del derecho no está ligado necesariamente al objeto de conocimiento de manera unívoca y lineal, por lo que para leer lo jurídico es necesario acudir a la figuración-representacional. Para decirlo en los términos de Foucault: un lenguaje sólo se lee mediante otro lenguaje.

La figuración-representacional es una formulación en que se percibe lo que se dice y aun lo que no dice de manera expresa.

Percepción y sentido son la doble vía de la figuración-representacional, su vehículo es la ambigüedad; y esto es así porque el pensamiento, más aún, el sentir de un individuo, sobrepasa a toda representación única, total, definitiva, incontrovertible, tanto para quien dice o se dice como para quien escucha.

Por tanto lo que se expresa, nunca puede ser aprehendido en su totalidad, siempre habrá un déficit de aprehensión, pues una definición que pareciera indudable por necesidad lleva a nuevas definiciones (nuevos u otros signos) dando lugar a oposiciones ya en sus alcances ya en sus formas y consecuentemente a clasificaciones por convención o por acuerdo, por tanto a nuevos significados.

La figuración representacional nunca es total sólo es coyuntural, es decir únicamente aplica en una situación específica y concreta que escapa a lo mismo y a lo idéntico como constante. Si ello fuese así el conocimiento sería finito.

La figuración representacional es un signo que sólo puede ser definido como diría Derrida desde la *différance* por otros signos mediante una relación recíproca.

Desde esta lectura, el lenguaje en la ciencia del derecho, no obstante su propio ámbito de realidad, se subordina a la figuración-representacional pues la perspectiva que ésta desarrolla le proporciona sentido a la intención del logos, la cual a su vez se exterioriza como un lenguaje derivado, luego, el derecho es un suceso que se da desde la derivación de la realidad.

Los elementos univocidad y analogía constituyen el continente en el cual se da el suceso de la figuración-representacional, el primero se desarrolla como orden lógico donde toda clase de lenguaje se lee desde sus propiedades específicas, el segundo, se da en el mundo de los objetos sin importar su heterogeneidad. Dicho de otra manera, el primero pertenece a la estructura compleja de la figuración, el segundo, refiere a la estructura concreta de la representación.

Desde esta perspectiva y sólo desde ella, es posible colegir que el lenguaje figurativo y representacional (en el sentido que le da a la idea el primer Heidegger) como otros ámbitos del acontecer humano también puede ser aplicado a la construcción del conocimiento científico del derecho.

Este es, entre otros aspectos, el *quid* done es posible inscribir hoy por hoy la formulación del derecho como ciencia en la posmodernidad.

## MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS



# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL: EXPERIENCIAS CONSTRUCTIVISTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA JURÍDICA Y LA INNOVACIÓN EN EL AULA DE CLASES\*

Caviedes Estanislao ESCALANTE BARRETO\*\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte Teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Bibliografía*.

## I. INTRODUCCIÓN

Las teorías sociológicas contemporáneas caracterizan a la sociedad como una sociedad de riesgo(s),<sup>1</sup> líquida<sup>2</sup> o globalizada<sup>3</sup> con apertura dinámica y cambio constante frente a los intercambios culturales, políticos, sociales, económicos y tecnológicos que impactan cada vez más la vida cotidiana, las

---

\* La presente ponencia es avance del proceso de investigación pedagógica llevada a cabo en el último año por el autor y su equipo de investigación pedagógica en el marco del proyecto financiado mediante la Convocatoria de Investigación sobre Innovación Pedagógica, de la Sede de Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. Hermes 32354. Vicerectoría de Investigación. 2016.

\*\* Profesor Asociado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Investigación en Criminología Mediática, Justicia Penal y Política Criminal “Luis Carlos Pérez”. [ceescalanteb@unal.edu.co](mailto:ceescalanteb@unal.edu.co).

<sup>1</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós Básica, 1998.

<sup>2</sup> Para Bauman, por ejemplo, las sociedades modernas se perciben tan fluidas que parecieran estar en una fase líquida, siempre en movimiento y con vínculos faltos de certeza y durabilidad. En consecuencia, la incertidumbre es una de sus características. Bauman, Zygmunt y Lyon, David, *Vigilancia líquida*, trad. de Alicia Capel Tatjer, Barcelona, Paidós, 2013.

<sup>3</sup> Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, 1a. ed. electrónica, trad. de Daniel Zadunaisky, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

relaciones sociales, el control social y las relaciones jurídicas, todo lo cual está en permanente cambio.

Según lo anterior, la sociedad actual se distancia cualitativamente del proyecto moderno y de las concepciones de la sociedad como una sociedad del equilibrio organizada, de la seguridad social, jurídica o económica y por tanto predomina la incertidumbre. Aspectos todos estos que implican serias y permanentes transformaciones de las ciencias más avanzadas y también del conocimiento que se tiene sobre las cosas y del mundo de la vida.<sup>4</sup>

En esta sociedad de la información y el conocimiento<sup>5</sup> abundan los datos, la información, su acceso, intercambio, divulgación y publicidad. También abundan los negocios y acuerdos transfronterizos, existe una tendencia a la libertad de tránsito vigilada para la comercialización de bienes y servicios a nivel global y el control social ya no tiene su origen y límite en los estados nacionales, sino en el seno de organismos internacionales e instrumentos mediante los que se dictan los lineamientos de política económica, de control social y criminal, todo lo cual es adoptado por los demás países por simple adhesión convencional.

Sin embargo, al observar la Universidad y la forma como se enseña en ella pareciera que este contexto histórico no le afecta sustancialmente. Las investigaciones sobre la enseñanza del derecho en los últimos años dan cuenta cómo la enseñanza del derecho en América Latina mantiene los lazos con su origen medieval<sup>6</sup> o fundamento en una concepción romanocanónica.<sup>7</sup> La enseñanza del derecho en las Universidades sigue siendo especialmente de tipo expositiva, explicativa, magistral, unilateral y de memoria, esto es, conceptual y nemotécnica.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre la configuración, el contenido y complejidad de las ciencias contemporáneas, Cfr. Maldonado, Carlos Eduardo, *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2016.

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> Según la investigación publicada en *Journal of Legal Education*, la educación jurídica en Latinoamérica ha sido dominada por la tradición del derecho civil y se ha considerado a sí misma como parte de la universidad europea desde la Edad Media, esto es, una universidad tradicional de los siglos XII y XIII por lo que ha absorbido, heredado e implantado métodos y dogmas medievales, así como la sistematización de las leyes propia de la ideología de la codificación. Cfr. Montoya Vargas, Juny, "The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal", en *Journal of Legal Education* 59(4), (2009-2010), 545-566.

<sup>7</sup> Escalante Barreto, Caviedes Estanislao, *Valoración Pedagógica de la Enseñanza del Derecho Penal General: Una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2016, p. 58.

<sup>8</sup> Por todos, véase la reconstrucción del estado actual de la enseñanza del derecho en América Latina que hago en *Valoración de la enseñanza del derecho penal general*, Cfr. Escalante Barreto, Caviedes Estanislao, *op. cit.*, pp. 49-91.

En efecto, la enseñanza del derecho se mantiene anclada en pretéritos modelos de enseñanza basados en la autoridad y unilateralidad del conocimiento dogmático y enciclopédico, quienes enseñan, enseñan lo que aprendieron y como lo aprendieron de sus antiguos maestros. Los maestros de nuestros maestros fueron y dieron las bases más importantes para la comprensión de la ciencia del derecho, pero fueron fruto de su tiempo y son una condición necesaria en la formación del abogado pero no suficiente.

Contrario a lo que sucedía en el paradigma de la enseñanza tradicional del derecho, hoy los estudiantes con cierta inquietud o iniciativa encuentran información a mano y en tiempo real. Sobre un mismo tema es posible adquirir en un teléfono celular, en un dispositivo electrónico o en cualquier dispositivo a la mano informes, aplicaciones, críticas, reseñas, infografías, líneas de tiempo, explicaciones, compendios normativos comparados y analizados, libros en diversos idiomas, etc., con diversidad de calidad, todo mientras el profesor expone en el aula de clases.

El contexto dibujado es la situación problemática que nos traza como reto la necesidad de plantear procesos de reflexión pedagógica que permitan hacer de la tecnología, de la información y de su acceso un aliado en el proceso de formación de los nuevos abogados y no un enemigo en el acto educativo. El aprendizaje en la universidad debe pasar del exceso de atención centrado en el discurso del profesor a la motivación por y para el uso adecuado de la información, los datos y los medios de información y comunicación actuales en perfecta coherencia con la información jurídica doctrinal y jurisprudencial.

Los retos de innovación pedagógica que se derivan de este planteamiento tampoco pueden ser procesos instrumentales para adquirir competencias de saber hacer. El nuevo contexto tampoco puede borrar la esencia de la Universidad como escenario de pensamiento universal, profundo, total y de creación de nuevo conocimiento. En términos sencillos: no podemos pasar de una Universidad que cultiva la ciencia, el conocimiento, la abstracción y la aplicación, a una Universidad “técnica” de aplicación instrumental por competencias en una u otra especialidad de la disciplina jurídica.

En esta oportunidad se presenta un dispositivo de prácticas pedagógicas con énfasis en el aula invertida en el marco de una investigación acción e innovación pedagógica. El propósito es que el lector conozca y reflexione sobre diversas formas de afrontar el proceso de aprendizaje en la enseñanza del derecho. En este proceso se articula *i)* una dimensión comunicativa del acto educativo como un acto complejo con *ii)* procesos de construcción de conocimiento en el que el estudiante es el principal actor de su proceso de formación, con *iii)* procesos transmedia de producción

y co-evaluación para comprender el acto educativo en la enseñanza del derecho de una manera diversa.

La esencia del proceso implica la articulación de redes de posibilidades que permitan al estudiante y al docente comprender el mundo que les rodea y se puedan desempeñar en él con un sentido ético, político, comunicativo, dialógico y en especial, como sujetos reflexivos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto no se trata de crear y aplicar aisladamente prácticas pedagógicas innovadoras con criterio práctico instrumental, sino de reconocer lo que implica el acto de enseñar, aprender y transformar la educación universitaria en la labor docente cotidiana.

Las prácticas que se presentan fueron diseñadas de manera articulada y convergente en el aula y fuera de ella. Se trata de prácticas que se han ejecutado en diversos contextos educativos que aquí se aplican al estudio del derecho, tales como el “Aula invertida”, el “Aprendizaje basado en problemas” y el “Estudio de casos” en el contexto de un acto de construcción de conocimiento individual y social cuya máxima expresión comunicativa es la sesión presencial de debate en clase y su extensión a través de medios virtuales.

## II. OBJETIVO

Valorar, reconstruir y reflexionar la aplicación de prácticas pedagógicas cualitativas que permiten realizar un enfoque pedagógico para la comprensión en el marco del constructivismo y el aprendizaje significativo para la transformación de la enseñanza del Derecho a partir de la construcción colectiva para el desempeño desarrollado entre el profesor y sus estudiantes en el aula de clases y fuera de ella.

## III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Del contexto histórico planteado y la configuración de la sociedad contemporánea surgen varias cuestiones, entre otras: ¿qué retos plantea la brecha generacional entre el docente y el estudiante, cuando en la actualidad el conocimiento está a la mano, se encuentra en medios digitales y se puede alcanzar de manera rápida, caótica y al por mayor? Esta pregunta se aborda en la exigencia de una educación jurídica que debe ir más allá de la simple memorización o explicación de la realidad hacia procesos de comprensión y desempeño profundo del estudiante como futuro abogado.

La formación profesional enmarcada en procesos de aprendizaje constructivista y de enseñanza para la comprensión se identifica como un tipo de educación más demandante, de más dedicación y reflexión pedagógica en la práctica, de manera que se reconfigura el rol del docente, del estudiante y el ambiente de aprendizaje.

Para lograr que el aprendizaje sea enfocado en el estudiante, de contenido práctico y profundo, es necesario desarrollar metodologías y prácticas pedagógicas que permitan potenciar las capacidades individuales, cooperativas y sociales para su formación profesional, no sólo en el campo del saber hacer, sino también en las competencias críticas, argumentativas y de creación que le permitan forjar su carácter y su ethos profesional como jurista.

#### IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

La pedagogía como práctica reflexiva<sup>9</sup> nos impone la necesidad de una reflexión pedagógica y didáctica constante en torno a las necesidades de los sujetos de interacción en el aula, sobre sus motivaciones, el contenido de los programas, las prácticas pedagógicas, didácticas y la reflexión sobre las formas de transformar la racionalidad instrumental y práctica, que subyace en el afán de obtener conocimiento a mano para resolver problemas prácticos y de saber hacer.

Con la concepción del acto educativo como un acto complejo y la creación de prácticas pedagógicas innovadoras en su contexto, se busca realizar una acción comunicativa, crítica, dialógica y cooperativa para comprender las normas y aplicarlas en contextos de litigio o práctica judicial, en contextos de políticas públicas, de solución alternativa de conflictos, de realización de políticas alternativas al castigo y de solución de problemas sociales cuya alternativa tradicional es punitiva.

Se trata también de una propuesta para aproximarnos a prácticas o formas de llegar a los participantes de manera organizada, planificada, con objetivos pedagógicos claros y susceptibles de transformación en el mismo ámbito de su aplicación, de manera que el proceso de conocimiento no sea eminentemente teórico o puramente práctico, sino que contenga elementos que le permitan al estudiante adquirir la comprensión de principios, de modelos teórico conceptuales y de la filosofía del derecho penal para desempeñarse adecuadamente en contextos argumentativos, comunicativos y reflexivos en la solución de problemas existentes o los que se le lleguen a formular.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 157.

Para lograr articular las experiencias con el marco teórico y la reflexión pedagógica, se planteó un proceso de investigación acción pedagógica de tipo cualitativo, mediante el cual se construyeron y valoraron prácticas pedagógicas de innovación en el proceso de aprendizaje. Este proceso parte de reconocer al docente como sujeto investigador e investigado en un contexto específico de interacción pedagógica, al tiempo que valora la importancia del proceso de análisis y reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso de formación como los sujetos activos de interacción pedagógica más importantes del proceso de aprendizaje.

## V. SOPORTE TEÓRICO

### 1. *El acto educativo complejo en la enseñanza del Derecho Penal como proceso de construcción multidimensional*

El punto de partida desde un punto de vista conceptual es la consideración del acto educativo en la enseñanza del derecho como un acto complejo<sup>10</sup> y como escenario de reflexión para la implementación de estrategias innovadoras de docencia universitaria en el contexto del constructivismo en educación.

La enseñanza tradicional ha sido objeto de fuertes y constantes críticas, entre otras, Estanislao Zuleta planteaba cómo ésta en la forma como se ha ejecutado históricamente, “reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”, en este proceso tradicional el maestro se hace respetar no por cómo actúa sino por pura intimidación y criterio de autoridad.<sup>11</sup>

La ruptura con ese modelo de enseñanza tradicional lleva a la necesidad de que el docente universitario se haga una representación de sentido de lo que es el acto educativo, a que reflexione constantemente por la concepción que tiene del mismo: El acto educativo no se agota, ni se realiza, en la expresión *dictar una clase*.

El planteamiento que hacemos es que en la enseñanza del derecho el acto educativo debe ser comprendido como un acto complejo multidimensional. Esta caracterización compleja se presenta no por la concurrencia

---

<sup>10</sup> Sobre la caracterización a profundidad del acto educativo como un acto complejo remito a la investigación denominada “*Valoración pedagógica en la enseñanza del derecho penal general...*”. El presente trabajo rescata lo esencial de dicha postura y aclara algunos planteamientos críticos que se le han hecho a la misma. Cfr. Escalante Barreto, Cavedes Estanislao, *op. cit.*, pp. 117-144.

<sup>11</sup> Cfr. Zuleta, Estanislao, *Educación y democracia*, Ed. Planeta, Bogotá, 2016. p. 19.

de factores o acciones o la suma de hechos que se realizan en un salón de clases como se ha malentendido. La comprensión adecuada indica que es un acto complejo porque en él se ejecutan acciones que por su naturaleza comunicativa son dialécticas, impredecibles, argumentativos, constructivos y en especial, porque es un acto realizado por seres humanos en interacción comunicativa, por lo que deja de ser causal o vertical y es un acto único que se realiza en cada momento de manera diversa.<sup>12</sup>

En acto educativo así concebido implica diversos contextos de comunicación que se traducen en acciones y transformaciones concretas en el mundo de la vida, esto es, en la realidad del contexto y de los sujetos de interacción pedagógica. Esta transformación se presenta no solo en el aula de clases, sino también fuera de ella.

En esta forma de comprender el acto educativo se integra una dimensión/acción comunicativa, una dimensión/acción pedagógica, una dimensión política y crítica, así como una dimensión ética y otra multimedia.

#### *A. La dimensión acción comunicativa en la enseñanza del derecho*

Cuando hablamos de la dimensión comunicativa y dialógica hacemos referencia a la necesidad de darle un valor material a la interacción en el aula de clases y fuera de ella, lo que nos ubica en la comunicación como eje transversal de todo acto educativo y del proceso pedagógico. Este proceso es entonces un proceso dialógico, intersubjetivo, comunicativo y de construcción de realidad.

A través de actos de habla, de la palabra, del lenguaje, del diálogo y de la interacción entre sujetos se logra el acuerdo, se plantean argumentos, decisiones, comprensión del conocimiento y de la realidad social, todo lo cual tiene un alto grado de relevancia en el proceso de aprendizaje para transformar al sujeto y su relación con el mundo de la vida. La comunicación con este sentido dialógico nos lleva necesariamente al concepto de acción comunicativa para comprender el contexto de los sujetos de interacción pedagógica, en la que el diálogo deliberativo es fundamental para la reflexión personal del estudiante, su ser y su transformación permanentemente.

---

<sup>12</sup> En el análisis de las ciencias de la complejidad se dice que hay que distinguir sistemas simples, complicados y complejos. En este contexto, el problema como se aborda en esta oportunidad es como un sistema complejo, de manera que se intenta ejecutar una investigación problemática y no del análisis o descripción de una situación plana en el aula de clases. Para profundizar respecto del sentido de los sistemas complejos en el marco de la investigación social, *cf.* Maldonado, Carlos Eduardo, *Complejidad de las ciencias sociales, cit.*, pp. 1-41.

En el proceso educativo la persona se construye y reconstruye con la modificación del contexto, con la relación entre sujetos de interacción pedagógica (docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-docentes), con la creación de escenarios, de prácticas o reflexiones dialógicas, argumentativas y de debate racional para forjar sujetos autónomos en la decisión desde un punto de vista de la ética cordial.<sup>13</sup>

Al relacionarse con un mundo, en el debate se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión o entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación.<sup>14</sup> En este contexto y como ejemplo de comprensión de la acción comunicativa en el ámbito educativo, la omnipresencia de la palabra, el lenguaje y los actos de habla son instrumentos y acciones fundamentales con los que los educadores pretenden “no solo llegar a acuerdos, sino también producir influencias, ordenar, convencer”.<sup>15</sup>

Se espera que todo lo anterior forje al profesional de manera que se ejercita al estudiante en su actividad de aprendizaje y se le prepara para su desempeño profesional y cotidiano más allá de la especialización o práctica instrumental.<sup>16</sup>

Esta postura permite argumentar que la acción comunicativa implica una profunda transformación de la enseñanza que permite superar concepciones puramente causales (aprendizaje por causa-efecto), instrumentales (aplicación acrítica del derecho), unidireccionales (cátedra magistral), mecanicistas y conductistas.

Todo este dispositivo es entonces una articulación de herramientas, procesos, escenarios y también comunicación, especialmente comunicación humana. El lenguaje, el diálogo, la argumentación, el debate, la valoración de lo que dice el otro, el consenso racional y la deliberación, aumentan y dimensionan las posibilidades de comprensión de otros puntos de vista, el poder argumentativo del lenguaje y la capacidad de concertación que nos llevan, además de comprender, a un proceso de construcción del ethos profesional dialógico, tolerante y de aceptación de otros puntos de vista. Los “buenos abogados construyen argumentos válidos en todas las posiciones

---

<sup>13</sup> Cortina, Adela, *Justicia cordial*, Madrid, Trotta, 2010.

<sup>14</sup> García Carrasco, Joaquín, “Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas”, en *Revista de Educación*, 1993, p. 146.

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> Un ejemplo de la importancia de la educación universitaria liberal y su relación con procesos de comunicación a través de la preparación del dialogo, al lógica y la argumentación, en Bain, Ken, *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, trad. de Óscar Baberá, Universitat de Valencia, 2014, pp. 217-239.



que les toca ocupar; los alumnos deben saberlo y además deben estar preparados para hacerlo así”,<sup>17</sup> sin miedo a superar la postura o ideología según la cual quien dice el derecho y lo enseña es el profesor porque “el estudiante existe para aprender”.<sup>18</sup>

Se trata entonces de estimular en los estudiantes la duda sobre lo que es y lo que puede ser, reconocer lo que ya sabe y transformarlo, de prepararlos para lo nuevo siendo conscientes de lo que ya conocen, generar admiración pasiva y activa, esto es, estimular procesos de pensamiento desde lo que se conoce y desde el punto de vista activo, procesos de pensamiento a partir de la pregunta, el interrogante, así como plantear problemas o dilemas que les hagan entrar en cuestión.<sup>19</sup>

En otras palabras, el proceso así previsto es constructivo de conocimiento y del ser humano, también es vertiginoso, dinámico y en constante tensión, de manera que se pone en cuestión la existencia del equilibrio, la seguridad, la estandarización, la homogenización, es decir, se pone en sospecha todo aquello que las ciencias causales y positivistas daban por verdadero: el equilibrio, el dogma y el método.

### B. *La enseñanza del derecho penal como acción política*

La educación puede ser un factor de cambio así como también un instrumento para mantener el *statu quo*, el modelo económico, político y social. La universidad no puede limitarse a lo técnico, a lo específico, a la aplicación de los conceptos, a la razón puramente instrumental; debe ir más allá, debe buscar el conocimiento, el saber y la reflexión de los fenómenos en su totalidad, en su complejidad. El estudio del derecho no puede ser una excepción, pues como lo hemos venido indicando, el derecho obedece a un contexto de construcción, de aplicación, de interpretación, todo ello mediado por el poder, por lo económico, lo político y lo social.

Al recoger el planteamiento anterior es necesario entonces asumir un punto de vista, una posición filosófica de la esencia del derecho penal, que guíe también una toma de posición política del mismo, del sistema punitivo y de los problemas sociales.

La complejidad del acto educativo, además de una reflexión sobre la forma de enseñanza como acción comunicativa, implica también, no menos

<sup>17</sup> Carbonell, Miguel, *Cartas a un profesor de derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2015, p. 2.

<sup>18</sup> Freire, Paulo y Faundez, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014, p. 66.

<sup>19</sup> Guitton, Jean, *Nuevo arte de pensar*, Bogotá, Paulinas, 1940.

trascendente, preguntarse por lo que se enseña, por su sentido, contenido y su función política y social en un momento histórico dado. El acto educativo en la enseñanza del derecho es una acción política, pero no somos conscientes de ello y no lo hacemos parte de nuestra reflexión docente.

El acto educativo como acción política implica reconocer que la cátedra magistral en la que el estudiante solo escucha e interpreta lo que el profesor dice sobre el derecho positivo puede hacer que se dejen de considerar aspectos importantes de la realidad, y que en el derecho existen aspectos con relevancia política. La supuesta neutralidad en la enseñanza del derecho lleva a reproducir un modelo económico, político y social, adherirse a él sin darle opciones al estudiante de conocer y formarse su propio criterio de la realidad y del contexto de aplicación, creación e interpretación del derecho es una forma soterrada de hacer política.

Los estudios críticos legales han hecho un fuerte desvalor a la supuesta neutralidad de la enseñanza del derecho.<sup>20</sup> Críticas que cobran mayor vigencia cuando se trata del derecho penal, pues en éste se puede identificar clara e históricamente la relación del derecho penal con el poder, su instrumentalización como forma de control social, así como los límites y fundamentos que se le imponen desde la Constitución Política y los DDHH.

De la concepción política del acto educativo se deriva un deber de mostrar al estudiante el contexto histórico, económico y de poder en el que se crean las normas, las decisiones político-criminales y las interpretaciones doctrinarias. El docente plantea las diversas versiones y discursos de verdad para que el estudiante reflexione y se aproxime a una comprensión propia del mundo de la vida, pues como plantea Kennedy, “la crítica al legalismo liberal es verdadera, y suprimirla es inmoral, es una violación de la responsabilidad del docente hacia sus alumnos. La verdad es la aliada del radicalismo en la educación jurídica”.<sup>21</sup>

En resumen, un nivel de comprensión adecuado del acto educativo en la enseñanza del derecho debe incluir la dimensión política como parte de su análisis, no solo por la definición y la valoración dogmática, sino por las relaciones que existen entre el derecho penal, la criminología y la política criminal, así como por la influencia de la cultura y la economía. El estudiante debería poder comprender desde estas relaciones, intra- y extrasistémicas, los fines y límites del derecho penal y la política criminal, sus relaciones de interdependencia, los discursos legitimantes y los discursos críticos, así

---

<sup>20</sup> Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

<sup>21</sup> *Idem.*

como las relaciones con otras disciplinas de control social en el marco de un Estado constitucional y en especial, de los derechos humanos y del ser humano como un fin en sí mismo. Olvidar la dimensión política del derecho penal es olvidar que el poder punitivo lo ha instrumentalizado para asegurar la violencia legítima de los estados autoritarios.<sup>22</sup>

### C. *La enseñanza del derecho penal como acción ética*

La comprensión de la dimensión ética del acto educativo tiene una doble proyección, en el estudiante y en el profesor. Como observamos, la perspectiva comunicativa implica la construcción de un sujeto de interacción pedagógica dado a la tolerancia, a la construcción de ciudadanía, al respeto por el otro, de sus ideas, de la comunicación entre pares, todo lo cual deriva en un fortalecimiento de la dimensión ética y de autonomía moral del sujeto; todas estas acciones y actitudes ayudan a forjar un ethos profesional y educativo, tanto en el docente como en el estudiante.

El docente tiene el deber moral de reflexionar sobre su quehacer educativo, preparar las sesiones, los talleres, las prácticas y la forma de cumplir sus objetivos y propósitos educativos en una perspectiva de enseñanza para la toma de decisiones con vocación moral de respeto y justicia, aunado al deber de integrar la dimensión política en su quehacer docente para la comprensión total del problema penal.

Al abordar la ética del docente universitario, también se debe reconocer que existe una ética de la universidad en perfecta interacción con una ética de la profesión.<sup>23</sup> En efecto, Adela Cortina plantea que los retos actuales de la profesión radican en encontrar para cada una de ellas, “cuál es el bien interno, las características y excelencias que hay que desarrollar y bajo qué principios tendría que moverse cada profesión”,<sup>24</sup> en este contexto la universidad tiene que preguntarse y desarrollar la reflexión sobre las metas de la profesión y las excelencias que hay que desarrollar. Desde el discurso sobre la ética de las profesiones de Adela Cortina y desde el concepto de Universidad de José Ortega y Gasset, se puede concluir que el buen profe-

---

<sup>22</sup> Una referencia importante al deber de contención del derecho penal frente al poder punitivo para evitar las masacres y la instrumentalización por parte de los estados autoritarios se deduce perfectamente de La Palabra de los muertos. Cfr. Zaffaroni, Eugenio Raúl, *La palabra de los muertos*, Bogotá, Ed. Ibáñez, 2015.

<sup>23</sup> Cortina, Adela, *Ética para las profesiones del siglo XXI*, España, Universidad Iberoamericana, 2009.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 19.

sional no es el que solo conoce muchas técnicas, sino aquél que sabe que las técnicas hay que ponerlas al servicio de la sociedad para alcanzar el bien interno; el buen profesional tiene muchos conocimientos, pero pone los conocimientos al servicio de la sociedad. Lo otro es un buen técnico que sabe de muchas cosas, pero no sabe ponerlas al servicio de la sociedad.<sup>25</sup>

En esta misma línea, la ética de la razón cordial nos permite valorar lo que es justo, valorar y estimar a los demás interlocutores como valiosos, al sujeto como un fin en sí mismo, la comunicación deliberativa y la valoración política permiten cultivar el ethos, es decir, el carácter del sujeto que le permita poner por encima de los valores individuales los valores universales no egoístas, que esté predispuesto a aceptar la fuerza de los mejores argumentos.<sup>26</sup>

En el aula de clases, a través del dialogo y de la razón práctica discursiva, el docente puede llevar a un nivel de argumentación, de debate, de diálogo racional y de argumentación que permita a los estudiantes tomar decisiones con autonomía moral, precisamente esta como una respuesta natural al proceso de comprensión del derecho penal y de la valoración de las conductas humanas desde la perspectiva penal.

#### *D. La reflexión acción-pedagógica para la transformación de un problema generalizado en la enseñanza del derecho*

La profesionalización de la actividad de educador implica una enseñanza producto de una acción reflexiva, de una acción medida por la preparación profesional del que enseña; desde el punto de vista ético, todo docente debería profesionalizarse en su quehacer como profesor universitario, forjar su carácter y forma de ser en la interacción pedagógica y hacer de la reflexión sobre la práctica del acto educativo una forma de ser.

Es esta precisamente la práctica reflexiva que le corresponde valorar al docente, para la transformación del acto educativo que permita realizar otras formas de acción, de manera que integre al estudiante como un sujeto de interacción pedagógica con competencia para construir, descubrir y producir conocimiento, con metodologías y prácticas que potencien el descubrimiento de respuestas razonables en el derecho a partir de procesos de comunicación. Desde el punto de vista de la reflexión del acto educativo, el docente universitario debe comprender el contexto del acto educativo y transformarlo para hacer posible las dimensiones señaladas en su configuración.

<sup>25</sup> Cortina, Adela, *Ética para las profesiones del siglo XXI*, cit., p. 19.

<sup>26</sup> Cortina, Adela, *Justicia cordial*, Madrid, Trotta, 2010.

En su reflexión pedagógica el docente debería preocuparse sobre la forma de introducir al proceso de aprendizaje la articulación con la práctica, con el contexto, con los hechos, con la política, sin excluir la obligatoriedad de la lectura de los textos jurídicos (normas, doctrina, jurisprudencia, literatura), desde un punto de vista crítico, constructivo, cuestionador y si se quiere provocador, pero nunca para fomentar la pasividad del estudiante o la competencia como factor determinante el eficientismo y el consumo que reinan en la actualidad.

Lo anterior implica repensar el rol del docente, pero también el rol que va a forjar en el estudiante, lo que este debe ser y hacer para aprender, comprender y actuar. La acción pedagógica implica para el docente tener en cuenta las demás dimensiones del acto educativo. De una parte la comunicación, al dejar de ser unilateral, debe llevar al docente a reflexionar sobre la mejor forma de darle la palabra al estudiante, de guiar el debate entre estudiantes, de promover la reflexión sobre los problemas que ha de plantearles.

En consecuencia, el profesor debe reflexionar la forma de preguntar, de motivar y crear discusión para la construcción de conocimiento; en este proceso, debería poder articular el sentido dialógico, político y ético del acto educativo, de manera rigurosa, profunda y válida en el contexto de la comunidad académica, las comunidades de práctica y en el sentido de sí del estudiante, en su propia significación.

## *2. Las estrategias de docencia universitaria en la ejecución de un acto educativo complejo en la enseñanza del derecho*

La realización decidida del acto educativo complejo en la enseñanza del derecho implica que las estrategias pedagógicas que se implementen deben potenciar cada una de las cualidades del proceso de aprendizaje y enseñanza en el paradigma de la comprensión. La alternativa al crear estrategias docentes debe ser una alternativa convergente y coherente con el planteamiento sustancial del acto educativo, en este caso, se trata de reflexionar sobre la aplicación de estrategias que logren llevar a cabo la concepción que le da sentido al mismo.

La propuesta de innovación pedagógica cuyas reflexiones se presentan contó con la puesta en escena de cuatro prácticas de trabajo docente con la finalidad de crear un proceso de articulación convergente, de manera que siempre están en interacción y diálogo complementario. Por cuestiones de espacio y dados los alcances del presente trabajo, se hará énfasis en la

práctica pedagógica que denominamos “Aula invertida” y reflexionaremos su articulación con un dispositivo de prácticas diversas que le dan sentido al acto educativo.

El eje central del curso está orientado al trabajo del estudiante, de manera que se han planificado momentos de construcción de conocimiento individual, colaborativo y social, de acuerdo con lo cual, el aula de clases deja de ser el epicentro del acto educativo y se convierte en parte de él y no en el todo.

El Aula Invertida como práctica pedagógica no presencial permite abordar y fijar el conocimiento conceptual, dogmático y técnico que requiere el estudiante, de manera que con ella se abordan los contenidos que tradicionalmente se ejecutan en la enseñanza dominante.

En esta práctica pedagógica se prepara al estudiante para el trabajo en el aula de clase, en ésta se pone a prueba lo que aprendió con otras prácticas convergentes e integradoras, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Estudio de Casos (EC) y el Seminario Libre de Debate en Clase (SLDC), el proceso se dinamiza y se complementa con la práctica de una audiencia oral de debate judicial. Para finalizar, usamos narraciones transmedia como forma de producción, evaluación, reconstrucción y socialización del conocimiento aprendido.

En lo que sigue se describe el aula invertida tal como se desarrolló en el curso y se enuncia su integración con un dispositivo de prácticas pedagógicas. Su forma de interacción y evaluación será parte de un proceso de investigación a largo tiempo como reto de investigación pedagógica en desarrollo.

### *A. Aula Invertida*

La enseñanza tradicional nos ha acostumbrado a escuchar la clase en un salón, en cuatro paredes, con un tablero y algunas ayudas audiovisuales, también nos ha acostumbrado, culturalmente, a que el salón es el sitio “natural” para ir a estudiar. Con ello también se ha impuesto la disciplina, la doctrina, el horario, la llegada y la salida, una forma de control social. Estudiar en un centro educativo es un acto que se repite a diario y de manera casi monótona. Cuando el docente y sus estudiantes se atreven a salir del salón van al auditorio, al laboratorio, a la sala de audiencias, a los complejos judiciales, como vemos, mantenemos la tendencia a conservar nuestro cuadro de georreferencia: el salón de clases.

Pero, ¿y si “asistimos” a clase y conocemos los contenidos en cualquier momento?, en cualquier lugar, en repetidas ocasiones, ¿si repetimos la parte

de la sesión varias veces hasta encontrarle sentido?, ¿cómo hacerlo que no sea grabando las largas exposiciones del docente en una grabadora y después intentar reproducirla?, pero lo más importante, ¿cómo aprovechar más el tiempo, a los demás estudiantes y al docente cuando nos encontramos de manera presencial en el aula de clases y que no sea para escucharle hablar con poca interacción?

Esta sería una forma ideal de poder hacer las cosas de otra manera y seguramente todos tenemos ideas en mente de cómo hacerlo, especialmente en tiempos de uso masivo de tecnologías de la información, de grabadoras digitales, dispositivos electrónicos y sofisticados teléfonos celulares que nos permiten grabarlo todo y después reproducirlo, multiplicarlo y llevarlo a las redes sociales. Pero a decir verdad, esta estrategia no nos aporta valor agregado, pues estaríamos perdiendo tiempo valioso para aprender y aprender más, aprender a profundidad.

El tiempo que gastamos en ir a clase y después reproducir nuestras deficientes grabaciones,<sup>27</sup> implica un ejercicio de repetición y reiteración de contenidos, sin poder ir más allá de lo que el profesor pudo aportar.

En la actualidad los estudiantes universitarios están más tiempo en las redes sociales que en los libros, ven material audiovisual y series televisivas en diversos idiomas antes que entregarse a la lectura como pasatiempo. Los docentes no podemos ignorar esa realidad, tampoco hacerla nuestra enemiga, mucho menos hacerla blanco de nuestras críticas al observar fenómenos como el de los *youtubers* que hoy tienen más popularidad entre los jóvenes que los escritores más premiados de la literatura.

La alternativa es introducirnos en ese mundo digital y llevarles allí nuestro contenido, a su manera pero también a la nuestra, innovar en la forma de enseñarle a una generación que ya no ve la universidad y el conocimiento como en antaño, pero sin dejar de lado nuestro deber y *ethos* como educadores. Como alternativa planificada y con propósitos pedagógicos definidos llegamos al planteamiento de un método de docencia denominado “aula invertida”, precisamente a través de YouTube, de Instagram, de Facebook, el aula virtual, entre otros, como complemento de lo que hacemos en el salón, pero de manera diferente, como escenario de comunicación ésta ya no puede ser el mismo.

El aula invertida como práctica pedagógica no es invención reciente, pero si ha venido innovándose y transformándose dinámicamente. En in-

---

<sup>27</sup> En este sentido se hace referencia a la deficiencia del sonido de las grabaciones digitales por la distancia entre el docente y el dispositivo, el exceso de ruido en el auditorio, la dificultad de ubicar momentos precisos de la sesión, entre otros problemas detectados en la práctica docente cotidiana.

glés se le denominó *Flipped Room*, término acuñado por primera vez en Estados Unidos por académicos en la enseñanza escolar secundaria aproximadamente en el año 2000,<sup>28</sup> pero fue hasta el 2007 que los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams<sup>29</sup> le dieron una utilización práctica en la enseñanza de la química y que se extendió rápidamente a escuelas en los Estados Unidos, Europa y Australia.<sup>30</sup>

Esta práctica se implementó como necesidad de resolver un problema natural por ausentismo en las clases de aquellos estudiantes con actividades extracurriculares. La alternativa consistió en utilizar grabaciones de video para presentar sus clases, así como algunas diapositivas, de manera que subieron contenidos y datos a YouTube, con el objetivo de que estos estudiantes pudieran descargar la información y acceder a ella cuando lo consideraran conveniente y en el lugar que quisieran.<sup>31</sup> En la práctica se observó que el método presentaba efectos positivos en el desempeño académico, en la medida que se aumentó la participación en clase y los docentes pudieron disponer de más tiempo para los alumnos que necesitaran su atención y orientación.

Esta estrategia pedagógica consiste en la utilización de herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) para que los estudiantes accedan fácilmente, en cualquier momento, lugar y desde cualquier dispositivo a los recursos previstos para mejorar su proceso de aprendizaje.

En nuestra actividad educativa esta práctica se usó para invertir las condiciones habituales de enseñanza del derecho. En el tiempo de trabajo individual los estudiantes accedieron a un contenido conceptual, histórico, expositivo y magistral. En el aula de clases se planteó la discusión de problemas, casos, debates, construcción de categorías emergentes, a través de la acción comunicativa, del dialogo, el debate, la reflexión y la construcción de conocimiento, todo con base en los temas vistos en el aula invertida.

No se trata de reproducir la cátedra magistral en los medios tecnológicos o virtuales, o de hacer del proceso educativo en la universidad una emulación de la enseñanza y aprendizaje a distancia. En el aula invertida los medios son la preparación para el encuentro en el salón con el profesor y con los demás estudiantes.

---

<sup>28</sup> Paz, Ángela Patricia *et al.*, “Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (SLC)”, *Conferencias LACLO 5.1, 2015*. En este texto los autores explican que en el año 2000 se utiliza el término por primera vez.

<sup>29</sup> Bergmann, Jonathan y Aaron Sams, *Pon tu aula de cabeza. Incide en cada estudiante, cada clase, de cada día*, 1a. ed. digital, México, Ediciones SM, 2014.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>31</sup> Yarbro, Jessica *et al.*, *Extension of a review of flipped learning. Flipped-learning network*. 2014.



Esta estrategia, observada desde múltiples dimensiones, puede potenciar el aprendizaje del estudiante. De una parte le permite estudiar los contenidos desde su casa o cualquier lugar en el que tenga acceso a Internet y a su propio ritmo e interés. A través de videos explicativos, conferencias o capsulas conceptuales se le aproxima al conocimiento y obtiene información que puede manipular en su propio proceso de aprendizaje personalizado. Cada estudiante a su modo e interés puede tomar notas, hacer apuntes, plantearse preguntas, hacer mapas mentales, esto es, hacer lo que haría en el aula si estuviera escuchando al profesor.

De otra parte, cuando el estudiante asiste a las sesiones presenciales con sus compañeros llega con el tema conceptual visto, lo ha reconocido, escuchado, apuntado y generado preguntas o cuestiones por resolver, caso en el cual, son estas condiciones las que permitirán al docente desarrollar la sesión con todo el sentido de acción comunicativa.

No obstante lo anterior, el proceso no es sencillo y requiere un cambio en la conducta de docentes y estudiantes al momento de planificar y ejecutar el acto educativo, se requiere un cambio en la cultura de aprendizaje y en los roles tradicionales del estudiante y el profesor.

El redimensionamiento de estas relaciones implica más compromiso y reflexión pedagógica por parte del docente y una actitud activa del estudiante como centro del proceso de aprendizaje. El rol del docente implica platearse una fase de diseño de estrategias pedagógicas que puedan ser llevadas a los medios audiovisuales y otras que puedan ser puestas en acción dentro del aula y que permitan el uso potenciado del tiempo. Un error común es llegar a repetir lo que dicen los videos o hacer un resumen de los mismos, que era lo que acontecía en las exposiciones orales del profesor que llegaba al salón a explicar las lecturas o sentencias que debían leer sus estudiantes.

El equipo de investigación tuvo que pensar en la forma de ejecutar un programa académico que tuviera en cuenta el marco teórico previsto como criterio orientador del proceso sin llegar a caer en excesos o atiborrar a los estudiantes de actividades que le llevaran a la confusión, al tedio o a la sobreocupación.

Después de algunos diálogos encontramos que el aula invertida era la forma de preparar a los estudiantes para poner en acción otras estrategias como el ABP, el Estudio de Casos en sus diversas modalidades o el seminario libre de debate en clase. Todo lo anterior llevaba a la necesidad de planificar la forma, los medios, las estrategias y especialmente los propósitos pedagógicos y de formación que se querían lograr.

En este sentido, se tuvo en cuenta una premisa que resulta fundamental: “El aprendizaje invertido requiere contenido intencional y seguimiento permanente”, de acuerdo con lo cual, debe existir intencionalidad por parte del docente en el sentido de planificar estratégicamente los contenidos que desea que el estudiante aprehenda y la forma como quiere que los aprenda en perfecta articulación con las demás estrategias pedagógicas.

Para lograr estos propósitos, se indagó por diversas posibilidades y luego de un trabajo de investigación individual y análisis grupal, como síntesis de una lluvia de ideas, se plantearon dispositivos y medios digitales para llevar la clase fuera de las coordenadas acostumbradas. El primer producto fue la elaboración de pequeñas cápsulas conceptuales inéditas,<sup>32</sup> la segunda idea consistió en elaborar material audiovisual<sup>33</sup> para “exponer” el contenido concreto que se quería discutir luego en clase, finalmente se planteó la necesidad de buscar contenido audiovisual ya elaborado por otros docentes, documentales históricos sobre temas de contexto o conferencias de expertos que fuera pertinente para los temas a tratar.

El hallazgo más relevante fue encontrar la posibilidad de acercar a los estudiantes a los principales exponentes de los temas a nivel mundial. En internet se encontraron vídeos de conferencias, entrevistas, sesiones de clases con reconocidos autores que plantean los debates actuales de los temas previstos en el programa. En este sentido no podía ser mejor el panorama, algunos temas explicados por sus propios autores y en diferentes lenguas a través de medios virtuales. También se seleccionó material audiovisual con contenido documental, películas, series de televisión, informes noticiosos y reconstrucción de casos relevantes penalmente que permitieran poner en acción los temas conceptuales.

La producción propia de vídeos y contenido multimedia fue uno de los aspectos más complejos que se detectó en el proceso.<sup>34</sup> La implementación de medios alternativos para dar a conocer un tema a través de medios audiovisuales debe tener en cuenta aspectos técnicos, de producción y aspectos

---

<sup>32</sup> Cápsula conceptual: Pequeño video de aproximadamente cinco minutos de duración, diagramado o de diseño gráfico animado mediante el cual se explica de manera breve y clara un concepto, una estructura o una categoría dogmática relevante en el programa de la asignatura.

<sup>33</sup> Presentación oral: Vídeo de presentación personal a través del cual se desarrolla un tema o problema del programa académico combinado con imágenes, fotos, cortos, locaciones, su duración no puede ser mayor a 10 minutos.

<sup>34</sup> Una alternativa a la falta de material audiovisual sobre autores específicos fue la creación del mismo por parte de los estudiantes, todo lo cual se desarrolló como proceso transmedia como se explica en el siguiente apartado.

relacionados con capacidad de la estrategia para mantener el interés de su audiencia,<sup>35</sup> su originalidad y en especial la articulación con el programa académico y su suficiencia o no para desarrollar un tema de manera concreta en remplazo de un tema de una sesión magistral. Su contenido debe ser sustancial, atractivo y poco superficial.

Para lograr los objetivos del programa, el aula invertida se construyó con pequeños documentales de contexto histórico para que los estudiantes en clase dedujeran las bases filosóficas y teóricas del derecho penal liberal. Se identificaron y sistematizaron conferencias de los máximos exponentes del derecho penal y del garantismo penal de manera que los estudiantes tuvieran la posibilidad de escuchar a autores de diversas nacionalidades (Italia, Alemania, España, Argentina, Colombia y México) en torno al derecho penal liberal clásico.

Todo este conjunto de actividades les preparó para los debates en clase, la reconstrucción de postulados teóricos y los preparó para la lectura y comprensión significativa de libros básicos del programa, tales como “De los Delitos y de las Penas”,<sup>36</sup> y La introducción a “la ideología de la defensa social”.<sup>37</sup>

Superados los fundamentos del derecho penal liberal clásico, el aula invertida se diseñó para abordar los esquemas del delito, la teoría del delito y los problemas actuales de las categorías dogmáticas del derecho penal colombiano. Para el efecto se cambió de estrategia y se usaron videos con cápsulas conceptuales, vídeos explicativos del tema y casos. Los casos fueron fundamentalmente vídeos de hechos reales narrados en medios de comunicación, cortos de película o documentales sobre hechos con relevancia jurídico-penal.

El trabajo anterior plantea un uso eficiente del tiempo de trabajo individual de los estudiantes en el proceso de aprendizaje autónomo, al tiempo que plantea una oportunidad para dinamizar el trabajo en el aula de clases. Ese trabajo de dinamización y acción comunicativa se llevó a cabo a través de lo que denominamos dispositivo de prácticas pedagógicas complementarias que se pasa a explicar.

---

<sup>35</sup> Un aspecto importante que se debe tener en cuenta en el diseño de los medios audiovisuales es el tiempo promedio que la audiencia está dispuesta a observar. De acuerdo con las estadísticas del canal del curso en YouTube, la duración promedio de reproducción es de máximo catorce minutos de retención de audiencia.

<sup>36</sup> Beccaria, Cesare, *De los delitos y las penas*, Ed. Nuevo Foro, 1998

<sup>37</sup> Sobre la ideología de la defensa social, *Cfr.* Baratta, Alessandro, *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico-penal*, trad. de Búnster Álvaro, México, Siglo XXI, 1986.

### B. *Dispositivo de prácticas pedagógicas complementarias*

Como parte de la estrategia pedagógica el aula invertida fue articulada con el trabajo en el aula de clases con la finalidad de cumplir con el planteamiento teórico que concibe el acto educativo como un acto complejo. Para el efecto se plantearon casos de análisis en el marco del estudio de casos, análisis de problemas en el marco del Aprendizaje Basado en Problemas, el seminario libre de debate en clase y la preparación durante todo el semestre de una audiencia judicial como forma de cierre del semestre.

Para el estudio de casos se plantearon diversas modalidades en las que primó el planteamiento de casos reales, presentación visual de informes noticiosos, casos decididos formalmente por la Sala Penal de la Corte Suprema de Justicia o narración de historia de vida por parte del profesor. Estos casos buscaron poner a prueba lo que el estudiante aprendió en el aula invertida, al tiempo que los invitó constantemente a la reflexión, a la identificación de problemas jurídicos y al análisis de diversas soluciones conforme a las categorías dogmáticas estudiadas previamente.

Al final de cada estudio de caso, el cierre consistió en un debate general en el que los estudiantes valoraron el ejercicio, se valoró cada uno de los puntos comparativos de la decisión y se insistió en las preguntas que surgieron en el mismo. A manera de cierre conceptual, el docente explicó cada una de las categorías dogmáticas que presentaron duda, dio otros ejemplos con los cuáles se podría discutir su aplicación y relacionó el tema con las teorías que se discuten en la actualidad.

Se resalta el hecho, según el cual, este ejercicio requiere de un acompañamiento constante por parte del docente, con especial cuidado en el tratamiento a las preguntas, cuáles se deben resolver y cuáles no de acuerdo con el objetivo pedagógico planteado y sin distorsionar el propósito principal que es el aprendizaje por descubrimiento, el análisis de casos y la toma de decisiones argumentada, esto es, la comprensión para el desempeño. Asimismo, la dinámica del ejercicio implica tener la habilidad de reconocer variables en la práctica que se dan de manera natural, sin que el plan de trabajo sea una camisa de fuerza que pueda trasgredir el proceso y aprendizaje crítico natural.

Finalmente, el estudio de casos funcionó como una herramienta idónea para promover el aprendizaje por descubrimiento en la medida que el estudiante intentó resolver el caso con lo que ya sabía, con la información del aula invertida y con el esquema mental que ya poseía en su estructura cognitiva.

Una vez el estudiante reconoció las limitaciones de lo que conocía, complementó ese saber previo con los aportes de las lecturas, la información obtenida en medios virtuales, los debates en clase y la solución del caso de manera comparativa, bien con sus compañeros, con la planteada por el profesor y en algunos casos en comparación con las decisiones de la Sala Penal de la CSJ.

### C. *Aprendizaje basado en problemas (ABP)*

En la ejecución del ABP se problematizaron aspectos o problemas teóricos, aspectos de aplicación o análisis de hechos, debates relacionados con la teoría del delito o de interpretación de los diversos postulados de una teoría a la luz de la constitución y la jurisprudencia de las Altas Cortes en materia penal.<sup>38</sup> Al igual que las anteriores estrategias el ABP tiene la finalidad de facilitar el aprendizaje por trabajo autónomo, el pensamiento crítico y en especial las metodologías activas en el aula de clase, precisamente centradas en el estudiante.<sup>39</sup>

Para el efecto se tuvo en cuenta que son propósitos de esta estrategia que el estudiante aprenda a aprender, de acuerdo con la idea del cambio constante de los contenidos normativos y que acompañan la vida profesional del abogado, también que adquiera habilidades para el trabajo en grupo y en especial, desde sus inicios, a potenciar su criterio de decisión, sus competencias y habilidades para el desempeño profesional.

El “problema”, la discusión, el debate en el ABP, es el punto nuclear de la metodología y por ello ha sido objeto de análisis y caracterización. El planteamiento o proposición de un problema implica que el mismo sea cercano al estudiante, a su cotidianeidad, de manera que pueda serle significativo y que le vea utilidad, no obstante el fin del problema no puede ser solo significación/utilidad instrumental, sino que el problema debe ser el punto de partida para el análisis y la puesta en marcha de procesos de pensamiento complejo para la comprensión.

El desarrollo del programa permitió que el estudiante no sólo resolviera problemas jurídicos, sino que logro iniciarse en el entrenamiento para

---

<sup>38</sup> Un ejemplo de debate propuesto fue el relacionado con la función del derecho penal en el Estado Constitucional. La pregunta que formularon los estudiantes después de un debate sobre el contenido del aula invertida fue: ¿en Colombia el derecho penal tiene como función la protección de bienes jurídicos o la vigencia del derecho?

<sup>39</sup> Abel, Souto, “Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo”, en *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, REDS, 2013. pp. 20-39.

construir o crear nuevos problemas de conocimiento, problemas jurídicos o fácticos, de manera que está familiarizado con un conocimiento problémico más allá de la conceptualización, aplicación o simple sistematización de las normas positivas de la parte general del código penal.

#### D. *Procesos de evaluación y narración transmedia*

Como parte del proceso de construcción de conocimiento se integraron procesos transmedia como oportunidad para crear material de estudio para el aula invertida y también como parte del proceso de evaluación. De esta manera se integró al dispositivo de prácticas pedagógicas la posibilidad de creación de contenidos virtuales para la socialización y el aprovechamiento de las redes sociales.

En este contexto, en la investigación se parte del reconocimiento de las diferentes prácticas que se están generando en los jóvenes por la convergencia de medios, la cultura participativa y la construcción de contenidos digitales en ambientes informales. Es un hecho que desde hace diez años hacia acá el desarrollo, socialización, creación y divulgación de contenidos en las redes y medios virtuales están siendo centro de interés tanto para investigadores como para los educadores.<sup>40</sup> Al respecto Cobo y Moravec plantean que existen escenarios alternos al salón de clase donde se desarrollan saberes y habilidades no institucionalizadas e incluso no conscientes.<sup>41</sup>

Contextos diferentes de aprendizaje, un mundo de pantallas, usuarios interesados en ser parte de espacios de ficción y no ficción y otros modos de codificación y decodificación de la información hace necesario construir en los estudiantes habilidades particulares para interactuar y tomar decisiones en el mundo actual.<sup>42</sup> Para tal fin se integró a la observación participativa las vivencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes en un entorno convergente y participativo a través del cual se les solicitó desarrollar medios audiovisuales, se publicó el material en las redes sociales y se obtuvo de ellos un espacio de debate, preguntas, aclaraciones y profundización de temas

---

<sup>40</sup> Se hace referencia al tiempo relacionado con la creación de las redes sociales que cambiaron la forma de comunicación, de obtener información y socializar entre las nuevas generaciones.

<sup>41</sup> Cobo, Cristóbal y Moravec, John W., *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*, Laboratori de Mitjans Interactius-Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

<sup>42</sup> Amador, Juan Carlos. "Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva". *Educación y ciudad* 25 (2015), pp. 11-24.

en el contexto de un fenómeno comunicativo y tecnológico que los afecta a diario pero que muy poco se usa en el medio educativo y pedagógico.

Con esta práctica se pretendió indagar por las transformaciones digitales y la construcción y transformación de su propio conocimiento sobre un tema, de manera que a través de procesos de investigación de contenidos de la asignatura, fueron capaces de crear contenidos multimedia y ponerlos en el debate público como jóvenes internautas que son, permitiendo con ello ser gestores y promotores de aprendizaje a partir de una experiencia inmersiva en el universo transmediático propuesto para la cátedra.

El resultado del proceso permitió que los estudiantes investigaran y reconstruyeran un guion sobre un autor del derecho penal liberal clásico determinado, crear un producto multimedia a través de cualquier aplicación y en consecuencia, se logró obtener doce vídeos cortos sobre autores clásicos del derecho penal. Este producto concreto fue socializado a través de YouTube y Facebook y como consecuencia se observó el nivel de apropiación de los contenidos de los estudiantes, se generaron procesos de creatividad y se plantearon dinámicas virtuales de intercambio de opiniones, expectativas, aclaraciones y críticas al contenido publicado de los demás compañeros.

En conjunto, el proceso multimedia permitió hacer una evaluación completa del proceso, de manera que con ello tomó una dimensión real en el mundo virtual al ver los estudiantes expuestos sus puntos de vista, sus productos académicos con la posibilidad de ser valorados por sus compañeros de clase, por su profesor, el equipo de investigación, pero también con la posibilidad de ser valorados por agentes externos al proceso de formación. Esta iniciativa también permitió hacer un proceso de evaluación integral, tanto por el material elaborado, como por la interacción con el mismo en las redes sociales y su interiorización en los debates del curso.

## VI. CONCLUSIONES

La comprensión del acto educativo como un proceso complejo multidimensional permite articular y generar un escenario en el proceso de formación que toma distancia cualitativa de la enseñanza tradicional que impera en la educación jurídica.

Para poder realizar el acto educativo complejo es necesario reconocer al estudiante como sujeto de interacción pedagógica con la capacidad valorativa, cognitiva y práctica de generar procesos de construcción de conocimiento individual (trabajo autónomo), de construcción de conocimiento

colaborativo (seminario libre de debate en clase) y de conocimiento social (relación con la realidad y creación de contenidos multimedia), de manera que el estudiante es actor central en su propio proceso de formación y su rol es predominantemente activo y propositivo. En este proceso, el profesor pasa de ser un dador de conocimiento para convertirse en sujeto de interacción pedagógica que guía, orienta, cuestiona, se cuestiona y genera procesos de reflexión, construcción y creación de conocimiento más allá del seguimiento a la simple memorización, repetición o aprehensión de contenidos.

Lo observado nos permite concluir que en el aula de clases ejecutada con base en la concepción compleja del acto educativo predomina la comunicación, el diálogo y el debate en torno a un problema, a un caso o una discusión dialéctica. Estos procesos están lejos del equilibrio, de la linealidad, de manera que existe en esta relación un equilibrio dinámico en los más básicos procesos cognitivos y dimensiones del conocimiento, tales como la oralidad, la argumentación, la memorización, la comprensión, la aplicación, atención, concentración, etc., todo ello es contrario al control, al balance o al equilibrio, por lo que no pueden seguir siendo abordados como si lo fueran.<sup>43</sup>

El proceso en conjunto permite reconocer elementos fundamentales o pilares de un proceso de formación basado en la construcción de conocimiento, esto es, se trata de la creación de espacios flexibles y dinámicos en los que impera la incertidumbre y la generación de procesos de construcción por desarrollar, no hay respuestas dadas, únicas o correctas, se forja el carácter y el criterio jurídico para comprender problemas y procesos jurídicos en un ambiente de debate racional. Se genera un cambio en la cultura de aprendizaje y por tanto el estudiante toma conciencia de su rol y de su propio proceso de formación.

De esta manera, en el aula invertida o aprendizaje invertido se requiere de ambientes flexibles, no se trata de procesos de información, sino de verdadera comunicación dialógica, argumentada y debatida. Los educadores en su rol de orientadores del proceso deben entrenarse en técnicas para moderar correctamente un debate, generar preguntas y procesos de reflexión sin estropear los procesos de descubrimiento y creación de conocimiento, también prepararse para ser más tolerantes con el hecho de que la clase pueda desarrollarse de manera más ruidosa o hasta caótica si se la compara con el modelo tradicional, por ejemplo cuando se permite el tra-

---

<sup>43</sup> Maldonado, Carlos Eduardo, “¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?”, en *Intersticios Sociales. El Colegio de Jalisco*, 7, 2014, pp. 1-23.



bajo en grupo para la resolución de problemas. Crear procesos de formación constructivistas, basados en el desarrollo del estudiante no se agotan en la simple creación de “talleres”, de actividades o en la implementación de innovaciones pedagógicas. Su planificación, implementación, ejecución y valoración requieren de la puesta en escena de intencionalidades, convergencias, dimensiones y diversidad de respuestas, todo lo cual impone un proceso de profesionalización y preparación más profunda del profesor universitario.

Hablar de educadores profesionales implica que el docente tenga el carácter y la sensibilidad para detectar cuándo y cómo debe actuar para maximizar el contacto cara a cara al interior del salón de clase. Su capacidad de valorar e integrar las necesidades de los estudiantes y valorar todos los aportes que estos hacen en el debate. Esto implica que durante el tiempo presencial ocupa gran parte de su tiempo observando a sus estudiantes, orientando sus posturas, proveyéndoles retroalimentación, motivando a los que no se logran incorporar rápidamente y examinando su trabajo. En este proceso de construcción de conocimiento, el papel docente se orienta no sólo por tener dominio de su tema, sino que impone la necesidad de identificar espacios motivacionales y cognitivos en que los conceptos básicos son organizados y jerarquizados con la finalidad de construir formas de pensamiento más avanzadas.<sup>44</sup>

Frente al rol de los estudiantes, el aula invertida es una herramienta idónea para que los estudiantes se conviertan en sus propios agentes de aprendizaje en lugar de ser meros objetos de instrucción o de aprendizaje, de modo que se permite a los sujetos de interacción pedagógica ser el verdadero centro del debate y construcción de conocimiento reflexivo y participativo.

El aula invertida no se agota en la generación y valoración de contenido observado en el trabajo no presencial del estudiante. Ella se debe integrar a otros procesos que en el trabajo presencial logren dinamizar y explotar el potencial pedagógico del estudio de casos, del análisis de problemas y el seminario libre de debate en clases. Todo ello puede y es necesario articularlo al contexto tecnológico y multimedia en el que los estudiantes desarrollan hoy en día sus relaciones sociales. En este sentido, la educación jurídica debe empezar a incorporar los usos de las tecnologías, de las redes sociales y de la información al proceso de formación de sus estudiantes.

---

<sup>44</sup> Bain, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Barcelona, Universitat de València, 2007.

## VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

De acuerdo con el contexto planteado, el rol del docente implicó un proceso de creación de un dispositivo pedagógico para la realización del programa, sin embargo, se debe hacer énfasis en la necesidad de investigar alternativas para el aprendizaje y el manejo adecuado de la información; sin lugar a dudas que se trata de un proceso de investigación por realizar. En efecto, en un mundo en el que la información es de fácil adquisición, de acceso inmediato, el estudiante no solo debe saber que existe y conocer las fuentes apropiadas, sino que debe saber para qué sirve la información y poder crear con ella. Crear respuestas a problemas prácticos, teóricos, hipotéticos y reales. También aprender a aprender, a sistematizar la información, a darle sentido y construir significados personales. Todo lo cual implica crear un problema de investigación relacionado con la enseñanza del derecho en contextos de aprendizaje basado en la investigación sin dejar de lado los aspectos epistemológicos y de formación integral.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ABEL, Souto, “Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo”, en: *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, REDS, 2013.
- AMADOR, Juan Carlos, “Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva”. *Educación y ciudad* 25, 2015.
- BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, trad. de Óscar Barberá, Barcelona, Universitat de València, 2007.
- BARATTA, Alessandro, *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico-penal*, trad. de Búnster Álvaro, México, Siglo XXI, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt y LYON, David, *Vigilancia líquida*, trad. de Alicia Capel Tatjer, Barcelona, Paidós, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt y LYON, David, *La globalización. Consecuencias humanas*, 1a. ed. electrónica, trad. de Daniel Zadunaisky, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.
- BECCARIA, Cesare de, *De los delitos y las penas*, Ed. Nuevo Foro, 1998.
- BECK, Ulrich, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós Básica, 1998.
- BERGMANN, Jonathan y SAMS, Aaron, *Pon tu aula de cabeza. Incide en cada estudiante, cada clase, de cada día*, 1a. ed. digital, México, Ediciones SM, 2014.

- CARBONELL, Miguel, *Cartas a un profesor de derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2015.
- COBO, Cristóbal y MORAVEC, John W., *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*, Laboratori de Mitjans Interactius-Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.
- CORTINA, Adela, *Ética para las profesiones del siglo XXI*, España, Universidad Iberoamericana, 2009.
- CORTINA, Adela, *Justicia cordial*, Madrid, Trotta, 2010.
- ESCALANTE BARRETO, Caviades Estanislao, *Valoración Pedagógica de la Enseñanza del Derecho Penal General: Una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2016.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín, “Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas”, en *Revista de Educación*, 1993.
- GUITTON, Jean, *Nuevo arte de pensar*, Bogotá: Paulinas, 1940.
- KENNEDY, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- MALDONADO, Carlos Eduardo, “¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?”, en *Intersticios Sociales. El Colegio de Jalisco*, 7, 2014.
- MALDONADO, Carlos Eduardo, *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2016.
- MONTOYA VARGAS, Juny, “The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal”, en *Journal of Legal Education* 59(4), 2009-2010.
- PAZ, Ángela Patricia *et al.*, “Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (SLC)”. *Conferencias LACLO 5.1*, 2015.
- YARBRO, Jessica *et al.*, *Extension of a review of flipped learning, Flipped-learning network*. 2014.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *La palabra de los muertos*, Bogotá, Ed. Ibáñez, 2015.
- ZULETA, Estanislao, *Educación y democracia*, Bogotá, Ed. Planeta, 2016.

## CREACIÓN DE *MARKERSPACES* PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Cristina CÁZARES SÁNCHEZ\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

En este artículo se propone la inclusión de una estrategia de aprendizaje utilizada en ciencias prácticas como la ingeniería, química, matemáticas, entre otras para fomentar la complejidad y transversalidad de las asignaturas del plan curricular de Derecho, además de resaltar la trascendencia de la autoestima en la formación de profesionales del Derecho.

Aquí se muestra un ejemplo de una estrategia realizada en la asignatura de Teoría Económica, en la Licenciatura en Derecho, de la Facultad de Derecho, UNAM.

### II. OBJETIVO

Identificar y determinar la viabilidad técnica instrumental pedagógica y tecnológica de la inserción de los *makerspaces* utilizados en el ámbito de las ciencias prácticas como la ingeniería, matemáticas, químicas como un modelo de enseñanza válido para el campo del Derecho, de naturaleza más lógica-teórica.

---

\* Profesora Titular “A” Tiempo Completo de la Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México.

### III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El Derecho contiene asignaturas prácticas donde las clínicas del Derecho o laboratorios de enseñanza son justificables, sin embargo, en su mayoría las asignaturas del plan curricular de la licenciatura en Derecho son de carácter más teórico y poco vinculante entre sí.

¿Serán los *makerspace* una propuesta válida para realizar vínculos para un aprendizaje significativo, mediante la creación escenarios o prácticas donde pueda el estudiante de Derecho autogestionar y utilizar los conceptos vistos en clase?

### IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

El presente artículo se divide en el sustento pedagógico de los *makerspaces* como herramienta efectiva para el fomento de la autogestión del aprendizaje y en una segunda parte, donde estructuraré las etapas de una secuencia didáctica de aplicación dentro de un *makerspace*.

### V. SOPORTE TEÓRICO

Antes de exponer los fundamentos pedagógicos que la expresión *makerspace* nace en 2011, con el objetivo de designar a un espacio destinado a la creación y autogestión del aprendizaje, accesibles sobretudo al público joven. Son una mezcla de los laboratorios o talleres, donde las herramientas físicas y tecnológicas, están disponibles con el trabajo colaborativo y la búsqueda de información, la impartición de tutorías y el trabajo compartido con la finalidad de crear o hacer un determinado producto.

Los *makerspaces* son una estrategia de aprendizaje con características precisas, antes de analizarlas, es necesario determinar algunos conceptos pedagógicos.

#### 1. Estrategias de aprendizaje

Una estrategia de aprendizaje o estrategia cognitiva tiene como objetivo integrar en el estudiante, el conocimiento nuevo con el conocimiento poseído con anterioridad.

Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles establecen tres tipos de estrategias, que sirven para determinar el nivel de estructura en la secuencia didáctica para aplicarla dentro de un *makerspace*:

- a) Estrategias cognitivas: estrategias de repaso, elaboración y organización de la información, además del pensamiento crítico.
- b) Estrategias metacognitivas: planificación, control y regulación de las actividades realizadas durante el aprendizaje.
- c) Estrategias de regulación de recursos: organización del tiempo y ambientes de estudios, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.<sup>1</sup>

Al aplicar ejemplificativamente estos tipos de estrategias en la enseñanza del derecho, se obtiene lo siguiente:

- a) Estrategias cognitivas: lectura de legislación, búsqueda de jurisprudencia, resúmenes, reseñas, ensayos, opiniones críticas, controles de lectura, entre otros.
- b) Estrategias metacognitivas, elaboración de carteles, infografías, videos, audios, entre otras.
- c) Estrategias de regulación de recursos, método de casos, ya ampliamente difundida dentro de la enseñanza del Derecho y la autoregulación del conocimiento dentro de los *makerspaces*, cuya propuesta de inclusión se hace en este artículo.

La elección de las estrategias de aprendizaje es una facultad del docente, requiere de habilidades de planeación y creatividad, así como el manejo de competencias docentes para la elaboración de secuencias didácticas y el uso en aula de tecnologías de la información y comunicación —conocidas como TAC, cuando se aplican a la enseñanza—.

## 2. *Competencias docentes y tecnologías de la información y comunicación*

Ignorar el cambio de estilos de aprendizaje en las generaciones de los estudiante de Derecho, con la finalidad de continuar con las técnicas tradicionales de cátedra o enseñanza dirigida sin la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

---

<sup>1</sup> Herrera-Torres, Lucía y Lorenzo-Quiles, Oswaldo, “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios” Un aporte a la construcción del Espacio Europeo a la Educación Superior, *Pedagogía Universitaria*, vol. 12, núm. 3, diciembre de 2009, pp. 75-98.

argumentando la inoperatividad de las TAC en la formación del profesional del Derecho a diferencia de los estudiantes de ingeniería u otras ciencias aplicadas, resulta obviar que el Derecho reconoce la existencia de ambientes virtuales donde se crean derechos y obligaciones de índole jurídica; así deben incluirse dentro de las competencias de los docentes en Derecho un cierto nivel de uso o manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

En 2008, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) elaboró el documento Estándares de Competencia en TIC para docentes, donde determina tres niveles para la aplicación de TIC en el aula:

- a) Nociones básicas: El objetivo básico de enfoque es preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores capaces de comprender las nuevas tecnologías tanto para apoyar el desarrollo social, como para mejorar la productividad económica.
- b) Profundización del conocimiento: El objetivo de este enfoque en el plano de las políticas educativas consiste en aumentar la capacidad de educandos, ciudadanos y fuerza laboral para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las asignaturas escolares para resolver problemas complejos, encontrados en situaciones reales de la vida laboral y cotidiana.
- c) Generación de conocimiento: El objetivo de este enfoque en materia de políticas educativas consiste en aumentar la participación cívica, la creatividad cultural y la productividad económica mediante la formación de estudiantes, ciudadanos y trabajadores dedicados permanentemente a la tarea de crear conocimiento, innovar y participar en la sociedad del conocimiento, beneficiándose con esta tarea.<sup>2</sup>

En la Enseñanza del Derecho, las competencias docentes se pueden combinar en los tres niveles, de estrategia de enseñanza elegidos, así:

- a) En una estrategia cognitiva, se incluye el uso de un procesador de texto para entregar un resumen, la competencia para el docente es básica.
- b) En una estrategia metacognitiva, puede combinarse una competencia de nivel básico en uso de TIC, se recomienda que el docente para

---

<sup>2</sup> UNESCO (2008) Estándares de Competencia en TIC para docentes, p. 8, recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=41553&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx> (consultado el 5 de octubre de 2017).

aplicar esta estrategia tenga mayor conocimiento de las tecnologías, a fin de poder asesorar a los estudiantes en los productos esperados, ejemplo para la elaboración de una infografía se sugieren determinados software libres o gratuitos.

- c) En una estrategia de regulación de recursos, puede implementarse la entrega de los resultados del análisis de un caso, bajo su singular metodología, en un audio de difusión para el público en general, o también llamado, la divulgación de la ciencia del Derecho, así el conocimiento sale del ámbito especializado para aumentar la participación cívica.

Una de las principales características para tener una estrategia de aprendizaje con uso de TIC exitosa es la competencia docente, será determinante la capacitación laboral para elevar el nivel de profundización y conocimiento de las TIC, porque no basta conocerlas y usar las tecnologías, además se requiere de un instrumental pedagógico para diseñar el producto esperado, es decir la evidencia concreta que el alumno debe construir.

### 3. *Makerspaces*

Los *makerspaces* son un espacio exitoso en el mundo práctico de la enseñanza de ciencias como la Ingeniería, Biología, Física, Computación, Matemáticas, entre otras. La característica principal es el uso del juego experimental, debido a la inserción de la teoría pedagógica del juego como actividad disparadora del aprendizaje autogestionado.

Para lograr un *makerspace* se necesita contextualizar la experiencia activadora del aprendizaje, para ello la teoría del aprendizaje situado sirve como fundamento, en ella, nos comenta Sagastegui (2004) que para lograr un aprendizaje situado debe incluirse la experiencia en un proceso colectivo de producción de cultura.<sup>3</sup>

...Por lo tanto, el aprendizaje situado exige en la escuela una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones “reales” (*sic*)y “auténticas” (*sic*) semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y agentes no humanos-incluidos los frutos del conoci-

---

<sup>3</sup> Sagástegui, Diana, Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm 24, febrero-julio, 2004, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, pp. 30-39.



to socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, esquemas, mapas, artefactos técnicos, etcétera...<sup>4</sup>

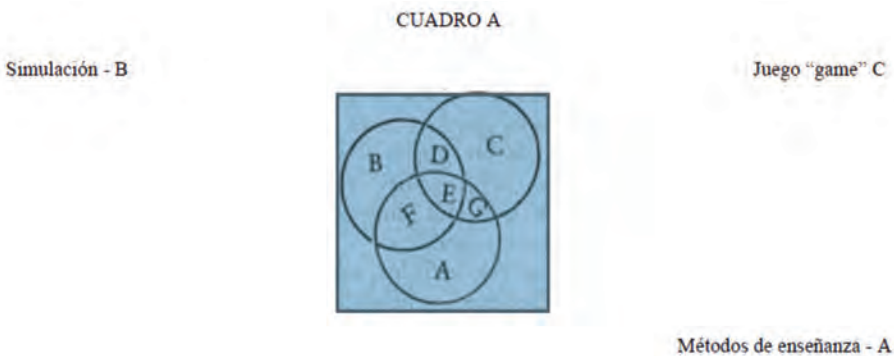
Se pone de relieve, con lo anterior, la necesidad de un espacio físico, real para operar esas situaciones de simulación de la vida cotidiana, entonces surgen dos condiciones, señaladas por esta misma autora: *a)* el perfil del docente, y *b)* el espacio como tal, es en este segundo punto donde se puede optar por crear o construir ese espacio fuera del aula o la misma aula, al respecto:

...el aula puede ser tratada por derecho propio como un contexto social, con la condición de que se establezca en ella las situaciones de desempeño que implique los elementos asociados a la formulación y resolución colectiva de problemas auténticos. Se trata de neutralizar por esta vía la atomización que el currículo escolar hace del conocimiento en unidades discretas, diferenciadas y secuenciales...<sup>5</sup>

De esta manera, el Aula puede ocuparse como el espacio físico para simular estas situaciones reales de la vida cotidiana, sin requerir de ninguna otra infraestructura ni tiempo fuera del institucional. Lo que aporta a esta propuesta una ventaja en la práctica docente.

Ahora bien, la simulación es otra teoría pedagógica del juego que se incluye en la creación de un *makerspace*, para comprender su complejidad, utilizaré el esquema de Saeggeesser (2001) por su simplicidad gráfica:

FIGURA 1. INTERSECCIÓN PEDAGÓGICAS DE LOS JUEGOS DE ENSEÑANZA<sup>6</sup>



<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>6</sup> Saeggeesser, François, Los Juegos de simulación en la escuela, Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación de la escuela, Colección aprendizaje, Dirigido por Amelia Alvarez y Pablo del Río, Editorial Visor, Distribuciones, p. 49.

Donde, explica el propio autor:

El conjunto A implica métodos de enseñanza (exposiciones, discusiones, películas, métodos audiovisuales, estudios sobre terreno).

El conjunto (B) se refiere a los métodos de investigación implicados en la investigación básica, operacional, en la enseñanza, etc...

El conjunto (C) se refiere a las situaciones de juego “game” y “gambling”...

*Intersecciones (sic)*

(D) se refiere al conjunto de métodos de juego de simulación que están destinados a la enseñanza.

(E) se refiere a los métodos de enseñanza mediante juegos de simulación

(F) se refiere al conjunto de métodos de enseñanza mediante simulación (sin el aspecto de juego “game”).

(G) se refiere al conjunto de métodos de enseñanza mediante juego “game”.<sup>7</sup>

Los juegos de simulación son los indicados para un *makerspace*, su diseño e instrucción son complejos, pero permitirán al alumno dentro del Aula, vivir la experiencia cotidiana donde se puedan aplicar esos conocimientos de una asignatura que aparentemente no muestran una secuencia vinculante y se indican como temas de un programa de estudios diferenciado.

Los *game* son juegos como los memoramas, las loterías, que ayudan a fijar conceptos e identificar características, similitudes y diferencias conceptuales, en ellos se ve un grado de competición y colaboración, pero no llegan a la estructura de la simulación de experiencias de conocimiento.

Ahora bien, los juegos de simulación deben contener objetivos de aprendizaje dependiendo del tipo de aprendizaje que se busca con su implementación en el Aula:

Retomando a Saegesser los tipos de aprendizaje son:

1. Categoría algorítmica, donde el objetivo es la búsqueda de soluciones sistemáticas para problemas específicos.
2. Categoría heurística, solución de problemas más complejos que solo con algoritmos.
3. Categoría skinneriana, o llamado aprendizaje por consecuencias, implica el cambio de actitud.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> *Idem.*

<sup>8</sup> El autor en su obra representa mediante varios esquemas las interacciones que tienen los diferentes tipos de aprendizaje en relación con los juegos de aprendizaje. *Ibidem*, p. 52.

Para diseñar la secuencia didáctica que será aplicada en un *makerspace* se requiere claridad en el objetivo del aprendizaje, es muy complejo pretender los tres tipos de aprendizaje en una sola intervención.

En los *makerspaces* el objetivo de una secuencia es heurístico porque se pretende vincular los conceptos vistos en cierta unidad para su aplicación en una situación simulada a la realidad, sin embargo, para su resolución deberán los estudiantes utilizar conocimientos anteriores de la asignatura, así como de sus vivencias.

En estudio realizado por el doctor Martínez Torán, evidenció la gran aceptación que tienen los jóvenes hacia esta nueva forma de aprender; él establece ciertas características de los usuarios o *makers*, o los estudiantes:

1. Interés por hacer cosas uno mismo (*Do-it-Yourself- DIY*) y en colaboración con otras personas (*Do-it-with-Others- DIWO*).
2. Utilización de herramientas de sobremesa para crear nuevos productos y desarrollar prototipos.
3. Cultura de compartir los diseños en la red y colaborar en comunidades on line, para que cualquiera pueda acceder a la información y crear los productos utilizando manuales correspondientes.
4. Uso de archivos estándar de diseño que permitan cualquier mandar los diseños a servicios de fabricación para producirlos en cualquier cantidad.<sup>9</sup>

Es de resaltar la colaboración, aplicación del aprendizaje y el diseño de soluciones, todas obtenidas por la gestión propia del alumno.

Estas características se encuentran presentes en los estudiantes de las licenciaturas en Derecho.

#### 4. Autoestima y estrategias de aprendizaje

El estudio de Fernández González, Martínez Conde y Melipillán Aranda (2009) parte de la hipótesis de vinculación entre autoestima y éxito en las estrategias de aprendizaje implementadas, donde afirman:

Los resultados indican que los estudiantes universitarios que utilizan estrategias de aprendizaje más complejas presentan significativamente mejor rendimiento académico que los estudiantes que utilizan estrategias más simples, y

---

<sup>9</sup> Martínez Torán, Manuel, “¿Por qué tienen tanta aceptación los espacios maker entre los jóvenes?”, *Cuadernos de Investigación en Juventud*, núm.1, julio de 2016, pp. 1-17.

además se caracterizan por presentar mayores niveles de autoestima en general, de autoestima académica y autoestima general.<sup>10</sup>

Así, la inserción de los *makerspaces* como un espacio para desarrollar secuencias didácticas establece un nivel de complejidad no solo para el aprendizaje de la asignatura en cuestión, sino también para la autoestima del estudiante. Los *makerspaces* implican una estructura dinámica compleja donde se construye un escenario en el cual, necesariamente el o la estudiante realiza una autogestión de su conocimiento. Este conocimiento es integral, va más allá del tema o unidad didáctica en donde se realiza la estrategia, más aún de la asignatura del profesor que diseña la secuencia, requiere el conocimiento de otras asignaturas y del conocimiento adquirido por vías formales o vía cotidiana o la experiencia de la vida, por ello la autoestima sale fortalecida y se crean profesionales más comprometidos, tal y como el mismo estudio de Fernández y otros (2009) evidencia:

...el trabajo entonces apunta a privilegiar el aprendizaje autónomo, por medio de la estimulación de la metacognición, motivando a los futuros graduados a seguir aprendiendo a lo largo de su vida, y disminuyendo, además los factores cognitivos que afectan la deserción del sistema (Himmel 2003). Promover la metacognición es fundamental ya que hace referencia a las habilidades que tienen las personas para predecir sus desempeños en tareas variadas, así como para monitorear sus niveles actuales de dominio y comprensión (Brandsford et al. 2000).<sup>11</sup>

Al utilizar esta compleja estrategia de aprendizaje en la enseñanza superior se estará en posibilidad:

1. Promover el aprendizaje autónomo.
2. Aumentar el nivel de profundidad del conocimiento formal (asignatura en específico).
3. Crear pensamiento crítico y reflexivo.
4. Vincular el conocimiento de las unidades ya vistas en la misma materia e integrar todo un plan de estudios de una licenciatura (en este caso de Derecho).
5. Motivar al alumno a seguir aprendiendo.

---

<sup>10</sup> Fernández González, Olga María *et al.*, “Estrategias de Aprendizaje y Autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria”, en *Estudios Pedagógicos*, XXXV, núm. 1, 2009, pp. 27-45.

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 29.

6. Aumentar su autoestima y seguridad para actuar en sociedad.
7. Fomentar valores como el trabajo colaborativo, solidaridad y actitudes como la humildad, paciencia y tolerancia hacia el trabajo y opinión de los pares.
8. Responsabilizar al alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 5. *Los makerspaces aplicados a la enseñanza del Derecho*

El obstáculo de los *makerspaces* aplicados al Derecho, es justificar su introducción a una materia cuyos productos no implican la utilización de herramientas y diseño de prototipos, por ejemplo, en Ingeniería se entiende la utilización de herramientas físicas, impresoras 3D para el diseño de un prototipo en específico. Aquí el estudiante tiene el reto de demostrar físicamente la aplicación de los conocimientos y mostrar incluso un resultado del proyecto o estrategia de aprendizaje tangible o visible en el mundo real.

En el Derecho, los resultados o evidencias de la aplicación del conocimiento, se han entendido como sentencias, laudos, resoluciones, así en los simuladores de los juicios orales, clínicas procesales, simuladores de Tribunales Internacionales, todos se entiende como evidencia final una resolución, sin embargo, en el plan curricular de la Licenciatura en Derecho, existen materias de contenido teórico, en ellas también es posible incluir los *makerspaces*, porque los productos evidencia podrán realizarse con inclusión de tecnologías de la información y comunicación, en ensayos, videos, audios, infografías, e incluso aplicaciones móviles, en cuyo diseño sea hayan utilizado necesariamente los conocimientos de la asignatura y su relación con otros conocimientos adquiridos.

Para concretar mi propuesta, iré desglosando algunos cuestionamientos que ayuden al docente a decidirse y diseñar una estrategia de aprendizaje en *makerspace* con uso de TIC (TAC) para su asignatura:

##### A. *¿Cómo hago un makerspace?*

Anteriormente se mencionó que el Aula o salón de clase, puede ser utilizado como ese espacio físico, en el caso de Derecho, no requiero herramientas, materiales, impresoras 3D, ni instalaciones de seguridad como laboratorios especiales, así el salón, en el horario y fechas institucionales sirve como ese espacio.

También se reducen costos.

B. *¿Cómo diseño una secuencia didáctica para makerspace?*

- a) Elegir un tema. Aquí surge un cuestionamiento ¿cómo saber si el tema sirve para un *makerspace*? Para ello debe reunir por lo menos dos requisitos: 1) Complejidad y 2) Transeversalidad o interacción con otros temas, ya sea de la asignatura o de otras disciplinas.
- b) Elegir si es la actividad una introducción al tema, el desarrollo del tema o el cierre del tema.
- c) Determino el nivel de profundidad del tema y realiza objetivos de aprendizaje ¿Qué aprenderán los estudiantes?
- d) Los materiales o recursos didácticos a los cuales tendrán acceso los estudiantes.
- e) ¿Qué van a entregar los estudiantes como evidencia o producto final?
- f) Cuanto tiempo se dedicará a la actividad.
- g) La tecnología de la información aplicada al aula más conveniente según el producto final solicitado.

Es recomendable escribir detalladamente los puntos anteriores sobre todo cuando se trata de la primera vez que se pone en práctica, es solo una guía para el docente.

C. *¿Qué actividades son recomendables para realizar un makerspace en Derecho?*

Una actividad es el uso complementario de estrategias como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, simuladores de roles, juegos complejos de simulación de escenarios, entre otros.

D. *Para poner en práctica la estrategia de aprendizaje con makerspace*

Es aconsejable, determinar las horas clase y horas extraclase invertidas, como los temas vistos son con enfoque transversal pueden agotarse varios temas del mismo programa de estudios con esta actividad, siempre determinando la profundidad del aprendizaje que se pretende detonar en el alumno. Por ejemplo, para la lectura de un artículo de cualquier legislación se requiere en el alumno solo habilidades de primer nivel, sin embargo, para

su interpretación, aplicación y vinculación con los efectos y análisis de su eficiencia o de la existencia misma de esa legislación en la solución de problemas nacionales, las habilidades requeridas para cumplir con este objetivo son de nivel más avanzado.

## 6. *Ejemplo de un makerspace*

1. Asignatura: Teoría Económica.
2. Tema: Oferta y Demanda Unidad 3.
3. Transversalidad: El Derecho y la Economía, intervención estatal en la fijación de precios, consecuencias de instrumentos jurídicos como reguladores de la demanda y de la oferta. En la Unidad 5 y estableciendo la vinculación transversal con temas de Unidad 6.
4. *Makerspace*: salón de clase, horario de clase.
5. Actividad: Kermesse, simulador de mercado, roles de agentes económicos, compradores y vendedores, perturbadores de mercado (“re-gateadores” o agentes desestabilizadores de precios) y simulador de gráficas con excel.
6. Evidencia: Aquí se muestra un álbum evidencia.

FIGURA 2. CAPTURA DE PANTALLA DEL ÁLBUM DE LA ALUMNA MIRIAM CHÁVEZ FERNÁNDEZ DEL GRUPO DE TEORÍA ECONÓMICA, SEMESTRE 2017-2, FACULTAD DE DERECHO, UNAM

**Chávez Fernández Miriam**  
Teoría Económica  
Estudio de Mercado  
Venta de crepas

Ingreso total	\$202.50
Ganancia	\$68.27
Costo total de producción	\$134.23

**Matriz Crepas**

Dolices	
CANTIDAD	PRECIO
X	Y
12 unidades	15

**Saladas**

CANTIDAD	PRECIO
X	Y
14 unidades	15
1 unidad	6

**Productos**

Productos	Costos
1. Queso crema	\$22.00

**Mercía**

Productos	Costos
1. Leche (375ml)	\$7.50
2. Harina de trigo	\$3.50
3. Huevo (2pz)	\$5.00
4. Vainilla 25 ml	\$2.50
5. Azúcar	\$2.00
6. Mantequilla	\$6.00

Breve Descripción de la aplicación del *makerspace*. Los alumnos de teoría económica del grupo realizaron un ejercicio de simulación de mercado, debieron elaborar un producto con un costo de producción determinado, se elaboraron dos fases de 15 minutos cada una: trueque y venta. En la fase de venta, se incorporaron los voluntarios, invitados, amigos y exalumnos que acuden para apoyar, cuya función es desestabilizar los precios, regateando o creando rumores.

Los alumnos toman nota de cada una de las situaciones, así como los datos de intercambio, en un formato previamente visto y explicado en clase. Estos datos servirán para realizar en análisis durante 3 clases posteriores y determinar la relación de los precios y el Derecho. Cubriendo 5 temas de la Unidad 5 y relacionando transversalmente con la Unidad 6.

Las evidencias son un álbum con fotos, gráficas, datos y conclusión.

## VI. CONCLUSIONES

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la enseñanza del Derecho requieren innovación y complejidad para construir profesionales del Derecho más comprometidos con su entorno y su propio conocimiento en la vida fuera de aulas. La inclusión de *makerspaces* con uso de TAC en el Derecho, ayuda a disipar la división de las asignaturas, de las unidades didácticas, de los temas, como si no estuviesen vinculados ni hubiese interacción entre ellos, por el contrario, fomenta la visión transversal y origina o detona a curiosidad del estudiante de Derecho es investigar temas frontera que permitan dar solución a los problemas nacionales.

## VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

La presente propuesta servirá para crear la discusión acerca de la inclusión de estrategias de aprendizaje en el nivel de Educación Superior que doten al estudiante de herramientas para crear una visión integral del conocimiento adquirido y no solo enfocarse a una dimensión de contenidos de los estudios elegidos, en este caso de Derecho.

Las nuevas estrategias de aprendizaje utilizadas en el Derecho deberán permitir al estudiante apropiarse de su mundo con autoestima y seguridad, fuera de las aulas universitarias.



### VIII. BIBLIOGRAFÍA

- FERNANDEZ GONZÁLEZ, Olga María *et al.*, “Estrategias de Aprendizaje y Autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria”, *Estudios Pedagógicos*, XXXV, núm. 1, 2009.
- HERRERA-TORRES, Lucía y LORENZO-QUILES, Oswaldo, “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios” Un aporte a la construcción del Espacio Europeo a la Educación Superior, *Pedagogía Universitaria*, vol. 12, núm. 3, diciembre de 2009.
- MARTINEZ TORÁN, Manuel, ¿Por qué tienen tanta aceptación los espacios maker entre los jóvenes? Cuadernos de Investigación en Juventud, núm. 1, julio de 2016.
- SAGÁSTEGUI, Diana, “Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, febrero-julio, 2004, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México.
- SAEGGESSER, François, Los Juegos de simulación en la escuela, Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación de la escuela, Colección aprendizaje, Dirigido por Amelia Álvarez y Pablo del Río, Editorial Visor, Distribuciones.
- UNESCO (2008) Estándares de Competencia en TIC para docentes, recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=41553&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx> (consultado el 5 de octubre de 2017).

## LAS TICS COMO HERRAMIENTAS EFECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Gerardo Alfonso GARCÍA LÓPEZ\*

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Reseña al modelo tradicional de la enseñanza del derecho.* III. *Reseña al método de casos.* IV. *En búsqueda del aprendizaje significativo a través de las TICS aplicadas en la enseñanza del derecho.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

### I. INTRODUCCIÓN

El estudio del derecho, y principalmente la transferencia del conocimiento que se ha tenido sobre éste, ha descansado primordialmente en la enseñanza a través de los sabios, los expertos, los estudiosos, los juristas; ello resultaba un modelo adecuado en los tiempos antiguos, como el caso de los Romanos, donde eran pocos los privilegiados quienes podían tener acceso a información y manuscritos que se encontraban concentrados en templos o bibliotecas en las principales ciudades del Imperio, siendo ellos mismos quienes replicarían ese conocimiento, o su interpretación del mismo, a sus discípulos. A este método de enseñanza se le ha venido denominando como la *cátedra magistral*.<sup>1</sup>

Ello se justificaba en la época del antiguo Imperio Romano, y probablemente hasta la Edad Media... sin embargo, ¿por qué debe de seguirse justificando en pleno siglo XXI? No existe ya escenario en el que se pueda considerar viable el que se deba —o se piense que se deba— depender de una persona, la portadora del conocimiento universal, quien tenga la

---

\* Doctor en Derecho por la Escuela Libre de Derecho de Sinaloa. Profesor de las asignaturas de “Introducción al Estudio del Derecho” y “Teoría del Acto y Hecho Jurídico”, en la Escuela Libre de Derecho de Sinaloa. Secretario Técnico de la Presidencia del Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Sinaloa.

<sup>1</sup> Véase Serna de la Garza, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, septiembre-diciembre de 2004, México, 2004, pp. 1047-1082.

responsabilidad de sensibilizarnos sobre lo que creemos saber del derecho, porque en realidad lo que generalmente estamos obteniendo es lo que *esa persona* entiende del derecho, con un alto grado de subjetividad en la realidad del aula, donde el expositor, profesor, maestro, catedrático, orador, como se le quiera identificar, dará su versión de la verdad del derecho, raramente encontrando quienes expongan una opinión neutral o que de pauta a tomar una interpretación diferente.

Es cierto, debemos darle el lugar que merece la cátedra magistral en formatos como Congresos, Seminarios o en eventos aislados donde resulta relevante conocer el punto de vista de un experto particular, mas no consideramos que es un método óptimo para el aula, reconociendo que la didáctica moderna de la enseñanza —cuando menos en ideal— se considera debe ser proactiva, donde el profesor se ostente más como facilitador de las herramientas para el estudio del derecho que el poseedor y dador de la verdad jurídica; en este orden de ideas, la responsabilidad de acceder al conocimiento recae en el alumno, quien deberá interpelar al titular de la asignatura para que le encamine hacia alguna ruta crítica del conocimiento, también conocido como *aprendiendo a aprender*.<sup>2</sup>

En este sentido, en el presente trabajo abordaremos algunos elementos teóricos sobre la docencia en un modelo tradicional, con sus elementos y sobre todo la crítica que justifica su decadencia en el mundo moderno.

Posteriormente, analizaremos brevemente el método de casos, surgido en los Estados Unidos de Norteamérica, que desde una óptica general y objetiva, no es posible generalizar un método que va enfocado sólo a un nicho de los estudiantes de derecho; el derecho no se acaba donde los tribunales, el buen trabajo de un profesional del derecho pudiera llegar a ser nunca ocupar ir con un Juez, pero también hará por quienes opten por no ejercer la abogacía, y dedicarse a la consultoría privada, asesor parlamentario, buscar ser fedatario público, o estar dentro del aparato del gobierno. Hay un universo mucho más grande por conocer por los estudiantes de derecho que la abogacía.

Cerraremos el trabajo abordando la docencia crítica, una aproximación diferente a la enseñanza del derecho, en búsqueda del establecimiento de aprendizaje complejo, y presentando una propuesta de herramienta tecnológica que nos puede ayudar para establecer una dinámica diferente con nuestros alumnos, así como detonar procesos cognitivos diferentes en ellos.

---

<sup>2</sup> Véase Castillo Freyre, Mario y Vasquez Kunze, Ricardo, *La reforma de la enseñanza jurídica en debate*, Perú, Foro Académico, 2005, pp. 24-30.

Esto corresponde principalmente a la experiencia que hemos adquirido al trabajar con alumnos de primer grado de la licenciatura en derecho, quienes demandan —y requieren— métodos “más modernos” para captar su atención, pero sobre todo, para involucrarlos en los parajes del estudio y la investigación del derecho, del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo.

Consideramos necesario puntualizar que por el uso de las TICs no nos referimos al “simple uso” de apoyos visuales para acompañar la exposición magistral, sino a un verdadero uso de herramientas diferentes a las que estamos normalmente impuestos a utilizar, que tienen la función de detonar un esquema de pensamiento diferente, un procesamiento de la información diferente, y, en el mejor de los casos, un verdadero aprendizaje en los alumnos.

## II. RESEÑA AL MODELO TRADICIONAL DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Siguiendo al doctor Jorge Witker,<sup>3</sup> en el modelo de la docencia tradicional, o también denominado de la “lección magistral o catedrática”,<sup>4</sup> el profesor es “el dueño del conocimiento y del método”, situación ante la cual los alumnos no pueden hacer mayor cosa que ser receptores de esa información, un método que no está acorde a la realidad social y la utilidad para la sociedad misma, debido a que “no son adecuados para una sociedad en permanente transformación de abogados en el marco de una sociedad individualista y liberal...”.<sup>5</sup>

En este sentido, el rol del alumno, según Cappelletti,<sup>6</sup> es ser “un mero receptor de los que los profesores han ido explicando, con más o menos acierto pero sin que se llegue a formar una conciencia crítica por parte del estudiante”.

En esta misma concepción encontramos el pensamiento del Doctor Fix-Zamudio, quien nos dice que en esta necesaria etapa del cambio y evolución

---

<sup>3</sup> Witker V, Jorge, *Docencia Crítica y Formación Jurídica*, en Witker V., Jorge (comp.) *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995, pp. 221-230.

<sup>4</sup> Fix-Zamudio, Héctor, “Algunas Reflexiones Sobre la Enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, en Witker V., Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995, p. 82.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>6</sup> Cappelletti, Mauro, según citado por Sánchez Vázquez, Rafael, “Notas para un modelo de docencia diferente al sistema de enseñanza tradicional del derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, t. XLIV, mayo-agosto de 1994, núms. 195-196, México, UNAM, 1994, p. 194.

de la docencia del derecho, es necesario “reducir el predominio de los que se han calificado de manera peyorativa como *book teachers* y superar la dicotomía, en ocasiones insalvables, entre los dos conceptos de *law in books* y *law in actions*”.<sup>7</sup>

Esto es un claro ejemplo de la realidad que se vive en muchas de nuestras universidades, donde nos encontramos maestros que únicamente se encargan de recitar lo que predica determinado autor, en limitadas ocasiones atreviéndose a incluir palabras propias, y peor aún, obligando a sus alumnos a que sean discos duros —o alumnos “esponjas”—<sup>8</sup> que caminan por las aulas no haciendo más que recopilar información que deberá ser repetida posteriormente.

Al efecto, Witker nos presenta que es “la proyección del maestro-comunicador... que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos... no se aprende sino aquello que de algún manera interesa... lo demás puede ser memorizado para un examen y luego olvidado...”.<sup>9</sup>

Sin embargo, es importante destacar que no es exclusivamente problema de los profesores de derecho el que la docencia tradicional no ofrezca los resultados esperados en la formación de los estudiantes, a esto hay que sumarle no sólo “la pasividad de los alumnos, deben agregarse otros factores, tales como el exceso de estudiantes en las aulas, la escasez de personal docente; la penuria del material bibliográfico y hemerográfico, así como la falta de interés de los estudiantes”.<sup>10</sup>

Para Witker, este modelo cuenta con ciertos rasgos distintivos, que a nuestro criterio son a su vez su perdición:

1. Verticalismo: Un superior (maestro) y subordinado (alumno).
2. Autoritarismo: Sólo tiene voz el docente.
3. Verbalismo: Exposiciones magistrales que remplazan toda otra fuente del conocimiento.
4. Intelectualismo: Se da mayor importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística) que a las áreas afectivas y de los valores.<sup>11</sup>

<sup>7</sup> Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, p. 81.

<sup>8</sup> Calamendrei, Piero, según citado por Fix-Zamudio, *op. cit.*, p. 82.

<sup>9</sup> Witker, Jorge, según citado por Sánchez, R., *op. cit.*, p. 196.

<sup>10</sup> Fix-Zamudio, H., *op. cit.*, p. 83.

<sup>11</sup> Witker, *op. cit.*, p. 222.

Siguiendo esta línea de crítica, en el modelo de enseñanza-aprendizaje para la mayor parte del contexto latinoamericano, y del cual México no es la excepción, encontramos los siguientes rasgos:<sup>12</sup>

- Excesivo verbalismo.
- Enseñanza de conocimientos enciclopédicos y poco especializados por parte de los docentes.
- Actitud pasiva y meramente receptiva de los alumnos.
- Indiscutible principio de autoridad del docente de cara al principio de obediencia de los sujetos del aprendizaje.
- Desconocimiento de los objetivos de la enseñanza o inercia en el cumplimiento de aquello que no se comprende.
- Falta de verdadera capacitación en los docentes.
- Inexistencia de verdaderos planes de estudio a nivel de educación superior y de postgrado, que permitan una verdadera conjunción entre enseñanza teórica y enseñanza práctica y/o inclusión de disciplinas nuevas (derecho corporativo, derecho empresarial, derecho de la globalización, entre otras).
- Verdadera redimensión y una verdadera, seria y sustancial actualización de los programas de asignatura (integrantes de los planes de estudio) que abatan el retraso y la descalificación de los alumnos egresados de las universidades públicas y les hagan competitivos de cara a los nuevos retos del ejercicio de la profesión.
- Exacerbada masificación de la enseñanza.
- Ausencia de cursos de didáctica aplicada al derecho, dirigidos a los profesores que desean ingresar a la docencia y/o a los que ya se encuentran en activo.
- Exámenes de selección de profesores, que no deben ser confundidos con los de oposición, entre otros.

La evolución de este modelo es algo que se ha criticado en múltiples ocasiones, particularmente en las Conferencias de las Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina,<sup>13</sup> tal y como nos dice Fix-Zamudio al indicar que “se ha reiterado entre nosotros la necesidad de que el profesor abandone la actitud del monólogo y emprenda un *diálogo* con sus alumnos,

---

<sup>12</sup> Hernández, María del Pilar, “La enseñanza del derecho en México”, en Cienfuegos Salgado, David, *op. cit.*, pp. 197 y 198.

<sup>13</sup> Véase Fix-Zamudio, H., *op. cit.*, pp. 78, 82 y 83.

de manera que éstos participen en discusiones...”.<sup>14</sup> Sin embargo, se está consciente que la transición fuera de este modelo no será sencilla, ya que

...el gran obstáculo a la modernización de la enseñanza del derecho en Latinoamérica, radica en la preparación y en la selección de los profesores y de los alumnos de nuestras escuelas y facultades, a fin de que los primeros estén en posibilidad de impartir y los segundos de recibir los conocimientos jurídicos que requiere la formación de profesionistas capacitados para colaborar y encauzar las transformaciones sociales que necesitan con tanta urgencia nuestros países.<sup>15</sup>

### III. RESEÑA AL MÉTODO DE CASOS

En primer término, el método de casos se atribuye creación de Christopher Columbus Langdell, decano de la escuela de derecho de Harvard en 1870,<sup>16</sup> denominado *case method*, donde el principal objeto de estudio lo son resoluciones de tribunales de apelación, buscando así desentrañar el razonamiento jurídico y principios invocados por la autoridad jurisdiccional.

De suyo, este propio método ha sido criticado al no proporcionar a los estudiantes el contexto total de los tan mencionados “casos”, toda vez que sólo se proporciona la sentencia que recayó en la apelación, por lo que únicamente son atendidos los agravios que se elevaron en el recurso, no la totalidad del “caso” que la originó, por lo que desde esa óptica no se brinda el panorama y contexto completo al alumnado, quienes en múltiples ocasiones requieren entonces desarrollar conjeturas o presunciones no sustentadas, o debe ser el profesor quien aporte el “guion de la película”.<sup>17</sup>

De igual forma, para el caso particular no nos resulta válido considerar que el método de casos sea *la forma*, la *panacea* para la enseñanza del derecho, para los estudiantes de derecho; lo será para la formación de abogados. Somos de la idea que no todo egresado de las escuelas de derecho debe dedicar su ejercicio profesional a la vida entre tribunales, que si bien es el principal desempeño, o el más característico, ya por *vox populi* o por necesidad social, existen otros roles que también con competencia de los estudiosos del derecho.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>16</sup> Serna, *op. cit.*, p. 1050

<sup>17</sup> Véase Serna, *op. cit.*, pp. 1053 y 1054.

Lo anterior también ha sido considerado por quienes se han abocado a estudiar esta metodología, particularmente en su lugar de origen, el país vecino del norte, quienes han reconocido esta “falla del sistema” y analizado la evolución y acotadas aptitudes de formación en los estudiantes del derecho, señalando que en una primera etapa, la intención del método de casos era

...familiarizar al estudiante de derecho con las materias doctrinarias sustantivas... la gran innovación el modelo de la primera etapa de la escuela de derecho norteamericana, yace en el énfasis de leer sentencias judiciales de apelación... la escuela de derecho del modelo de la primera etapa, llegó a ser un sistema cerrado. Frente a la profesión de abogado, la escuela de derecho llegó a ser académica; frente a lo académico, la escuela de derecho fue separada como una escuela profesional, vocacional... La finalidad del mecanismo de enseñanza era sustantiva, pero algo extraño sucedió: el énfasis en la lectura de fallos judiciales y el interrogatorio socrático en clase, contribuía significativamente al desarrollo de otro de los atributos del abogado: la habilidad analítica. Si bien uno podía o no descubrir el gran esquema del derecho leyendo sentencias de apelación, un profesor hábil podía usar las sentencias como un medio de *enseñar a los estudiantes de derecho a pensar como abogados*... Más allá de la búsqueda de estos dos atributos del abogado, la escuela de derecho norteamericana de modelo de la primera etapa no alcanzó, ni buscó alcanzar, nada más.<sup>18</sup>

Aunado a lo anterior, se justifica la insuficiencia de la enseñanza del derecho en esta primera etapa, al tomar en cuenta la siguiente advertencia: “el método de enseñanza del derecho, únicamente destinado a la práctica jurídica, resulta insuficiente, por lo que se hace necesario darles el conocimiento, aptitud y recursos intelectuales a los futuros abogados, que esa actividad exige”.<sup>19</sup>

Con las observaciones y críticas ya comentadas, la enseñanza del derecho se vio en la necesidad de evolucionar, llegando a la segunda etapa, que predomina hoy en día.<sup>20</sup> En esta segunda etapa se buscó ya no preparar a los futuros abogados en conocedores de todo, sino que optaron por brindarles

<sup>18</sup> Manning, Bayless, *La Enseñanza Jurídica Norteamericana, Evolución y Cambios: Tres Modelos*. Antología de Estudios sobre enseñanza del derecho, México, UNAM, 1995, pp. 64-68.

<sup>19</sup> López Olvera, Miguel Alejandro, “Otro Punto de Vista Sobre la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en México”, en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 239.

<sup>20</sup> Mannings, B., *op. cit.*, p. 67.



las herramientas suficientes para que pudieran sobresalir en cualesquiera que fuera su campo o materia de desarrollo y ejercicio profesional. De esta forma, la enseñanza de la escuela de derecho se inclinó más por la enseñanza de la metodología y del proceso legal.<sup>21</sup>

El enfoque de esta segunda etapa es la formación más integral de los futuros abogados, permitiendo incluso que no se tengan que atar a la currícula básica de la escuela, sino poder tomar cursos no incluidos en la misma, siempre y cuando tenga vinculación con lo jurídico. Al reconocer esta apertura y flexibilidad, garantizan la formación del abogado en una habilidad más: habilidades básicas de trabajo, con lo que adquiere experiencia en la redacción de documentos legales y la investigación jurídica e incluso practicar la asesoría legal. Con la motivación a la realización de las actividades mencionadas y la adquisición de más habilidades para los alumnos, la escuela de la enseñanza del derecho comenzó a aperturarse a una realidad social que anteriormente no tenía cabida, entrando más en contacto con las instituciones operativas de la carrea de derecho.<sup>22</sup>

Cerrando este concepto, Manning proyecta una tercera etapa para la enseñanza a través del método de casos, señalando que

La escuela de derecho en el modelo e la tercera etapa continuará cumpliendo su responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a ubicar problemas jurídicos en el terreno general de la ley sustantiva, y a manejar problemas jurídicos con estricto rigor analítico; el primero y segundo de mi lista de atributos del abogado... también emprenderá la tarea de dar a cada estudiante, en el contexto de sus propios interés, una introducción a otros tres de los atributos del abogado: dominio del as habilidades de trabajo, familiaridad con el contexto de trabajo práctico de las instituciones jurídicas, y amplia comprensión intelectual de la forma en que el derecho se relaciona con el ambiente social extrajurídico en el que opera.<sup>23</sup>

#### IV. EN BÚSQUEDA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVÉS DE LAS TICs APLICADAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Debemos sentar un marco teórico sobre otros tipos de enseñanza antes de entrar a la propuesta planteada, debiendo establecer lo referente al aprendizaje significativo y el aprendizaje complejo.

---

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Ibidem*, pp. 68 y 69.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 75.

### 1. *La enseñanza a través de la docencia crítica*

Es necesario visualizar que en los modelos, por así llamarlos, modernos de didáctica y pedagogía de la enseñanza, el profesor primero que nada ocupa “bajarse del ladrillo”, esto es, en lugar de buscar posicionarse en un lugar de superioridad para con el alumno, debe generar la empatía suficiente para que el alumno confíe en cómo se le quiere acompañar en el andar del aprendizaje, y no porque lo diga el profesor *como-se-llame*, sino porque la forma en cómo se transmite el mensaje, cómo se genera el conocimiento, y sobre todo, que el alumno pueda comprender y sentir que realmente está aprendiendo y que en ello ve una aplicación real en su vida diaria, es cuando se alcanza una verdadera enseñanza. Es por eso que en la relación de enseñanza-aprendizaje deben de permear “premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional”.<sup>24</sup>

Volteemos nuevamente a los aportes del doctor Witker, cuando nos habla de la docencia crítica, que “concibe la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su «deber ser» para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él”.<sup>25</sup>

En este sentido, se deben de analizar conceptos extra-escolares para poder formar esta fructífera relación entre el profesor y el alumno, donde serán tomados en cuenta tres niveles de análisis: *a)* el *social*, para entender los fenómenos que ocurren dentro del aula al analizar causas políticas, económicas y culturales que afectan a la sociedad, dentro y fuera de la escuela; *b)* el *escolar*, donde se analizan cuestiones tales como normatividad y reglamentación que rige dentro de la propia escuela, las condiciones de la infraestructura que se oferta a los estudiantes y hasta los horarios de clase; y por último, *c)* el *AULA*, donde a su vez se analizan tres puntos independientes pero a la vez interrelacionados, como lo son las preconcepciones que tienen los profesores y los propios alumnos, para poder así determinar cuál es el acercamiento óptimo para la relación enseñanza-aprendizaje; las relaciones interpersonales en el aula, que se traduce en la relación directa entre el profesor y el alumno; y también se ha de considerar por parte del profesor la selección de los contenidos a manejar dentro de la clase.<sup>26</sup> En

<sup>24</sup> Maturana, Humberto según citado por Witker, J., *op. cit.*, p. 224.

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Cfr.* Witker, J., *op. cit.*, pp. 224 y 225.

este sentido, “el cómo enseñar o aprender va unido dialécticamente al qué enseñar o aprender”.<sup>27</sup>

## 2. De la docencia crítica al aprendizaje significativo

La principal esencia de este modelo de enseñanza-aprendizaje se centra en la interacción grupal, procurando no sólo el crecimiento cognoscitivo, sino además el crecimiento humano integral, procurando de esta manera generar aprendizajes significativos.<sup>28</sup> Este concepto de aprendizajes significativos<sup>29</sup> son en parte abordados por los postulados pedagógicos de la UNESCO, donde encontramos postulados tales como el aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser.<sup>30</sup>

El *aprender a hacer* se refiere a “la adquisición de conocimiento, habilidades y destrezas necesarias para un quehacer profesional determinado... en lo jurídico, significa comprender la práctica jurídica, a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica”.<sup>31</sup>

El *aprender a aprender* va dirigido a “la capacidad para resolver problemas, para encontrar por su propia cuenta soluciones y alternativas, para investigar situaciones y para crear innovaciones”.<sup>32</sup> En lo jurídico

...dicho aprendizaje va más allá del manejo de contenidos, pues implica que debemos propiciar en el estudiante una mente abierta a los cambios de legislación sin encerrarlos en determinadas intuiciones o leyes como si éstas fuera de eterna vida... es decir, con el aprender a aprender debemos estar siempre al día en nuestra materia.<sup>33</sup>

Y por último, el *aprender a ser*

...versa sobre aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos relativos a la participación crítica en las transforma-

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 226

<sup>28</sup> Witker, J., *op. cit.*, p. 225.

<sup>29</sup> “Entendemos por tales, aquéllos en virtud de los cuales los sujetos motivados generan una verdadera modificación en su conducta molar... aquel aprendizaje que modifica la vida del sujeto motivado en los tres niveles que abarca la conducta: psicomotor, cognitivo y afectivo”. Véase Hernández, María del Pilar, *op. cit.*, p. 189.

<sup>30</sup> Arredondo, G., según citado por Sánchez, R., *op. cit.*, p. 208.

<sup>31</sup> Sánchez, R., *op. cit.*, pp. 208 y 209.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 209.

<sup>33</sup> Colmenares, Néstor, según citado por Sánchez, R., *op. cit.*, p. 209.

ciones de la vida social... en lo jurídico significa que el estudiante del derecho adquirirá los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que le permitan con meridiana claridad desempeñar adecuadamente su profesión; llevar a cabo, trabajos de investigación jurídica.<sup>34</sup>

Es así como, si se logra que el alumno tenga un aprendizaje significativo, se crea un verdadero impacto positivo en su vida, sin que sea sólo una memorización con el objetivo de acreditar la materia, sino que a partir de ese momento, su percepción de la vida sea diferente, su percepción de la profesión sea diferente y su rol dentro de la sociedad, también cambie.

### 3. *El uso de las TICs como herramientas para un aprendizaje significativo*

Antes de poder entrar en el tema, debemos reconocer que uno de los principales factores a considerar es la motivación, pero no empezando por la del alumno, sino por la del profesor. Un profesor inspirado y apasionado por su materia es capaz de hacer *lo que sea* con tal de que sus alumnos compartan esa misma ilusión, hasta literalmente convertirse en un mago.<sup>35</sup>

Con esta óptica es con la que debemos ver el reto que tenemos enfrente: primero, ¿cómo captar la atención de los alumnos? Y posteriormente, ¿cómo garantizar con mayor tasa de éxito el aprendizaje significativo?

Si bien, la experiencia personal pudiera ser el principal detonante de estas preocupaciones, al ser titular de asignatura del primer año de la licenciatura, día a día se va refrendando el reto de buscar que las clases y los contenidos sean dinámicos, recayendo incluso a técnicas que se pudieran tachar de infantiles, donde venimos mostrando nuestros “dotes” de artista en los pizarrones, con lo que cuando menos se garantiza la asimilación gráfica-cognitiva del tema discutido con los intentos de gráficos plasmados.

Sin embargo, una de las mejores experiencias alcanzadas lo fue cuando encontramos un sitio en internet<sup>36</sup> que ofrece diversos aplicativos para ayudar en la dinámica de la clase. El servicio es gratuito, con el único “inconveniente” de que el sitio está en inglés, y de que para poder utilizarse esta herramienta se requiere de tener conexión activa a internet, pero vale la pena el acercamiento y el intento.

<sup>34</sup> Sánchez, R., *op. cit.*, pp. 210 y 211.

<sup>35</sup> Véase Vaello Orts, Joan, *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona, Editorial Graó. 2011.

<sup>36</sup> <http://www.superteachertools.com>.

En fin, la herramienta que optamos por utilizar fue el generador de juego de *Jeopardy*,<sup>37</sup> que es un juego de preguntas, que en realidad no son preguntas las que se plantean, sino que en realidad a los concursantes se les presenta la respuesta, debiendo ellos generar “responder” con la pregunta a la que corresponda esa respuesta. Además de ser de suyo una experiencia diferente a la forma en como normalmente estamos acostumbrados a que se evalúe nuestro conocimiento adquirido, de esta forma se procura detonar en el alumno procesos cognitivos diferentes, y en su mayoría innovadores, al tener que resolver escenarios a los que no están acostumbrados.

En este sentido, en lugar de presentarse la habitual pregunta “¿Qué entiendes por la ciencia del derecho?”, al alumno se le pudiera presentar el siguiente enunciado: “Es la disciplina que tiene por objeto de estudio el ser del derecho, estableciendo técnicas y métodos para su estudio, análisis, aplicación y organización”. Es entonces cuando el alumno debe rescatar de su memoria a qué institución o figura le corresponde ese concepto, y formular, como respuesta, la pregunta originalmente planteada.

En este proceso de activación de lo que creemos haber aprendido en algún momento (memoria de largo plazo), se podrán encontrar datos relevantes si es que en el proceso de discriminación fueron *taggeados* como significativos, de lo contrario, nuestra memoria se encontraría saturada de basura sin utilidad. Si en la búsqueda es localizada información relevante para el problema planteado, entendemos entonces que se aloja esa información en la memoria de trabajo, un estrato superior a la memoria a corto plazo, porque una vez utilizada, la información volverá a su casilla de almacenamiento en nuestra memoria a largo plazo.

No profundizaremos en el análisis de estos conceptos, quedándonos sólo por último que el fin de una buena técnica de enseñanza es la generación de aprendizaje complejo,<sup>38</sup> de esta manera se estará garantizando su comprensión, asimilación y vinculación, sobreviviendo al simple requisito

<sup>37</sup> <http://www.superteachertools.us/jeopardyx/>.

<sup>38</sup> “La literatura especializada lo conceptúa como: a) complejo y difuso —en tanto combina categorías de conocimiento heterogéneas—, b) de lento desarrollo porque toma cientos de horas construirlo, c) multicausado —porque en él intervienen variables de naturaleza diversa—, desde las propias del estudiante (género, escolaridad, interés, entre otros), hasta las derivadas de las características del contenido que se aprende (simple, complejo, verbal, visual, motor, entre otros) y variables del contexto (presencial o virtual, entre los principales), tanto como los de la cultura en la que se contextualiza la actividad de aprender (políticas de calidad del aprendizaje, por ejemplo), todas ellas se conjugan dinámicamente para fomentarlo o inhibirlo de manera tal que, d) sólo pueda ser descrito al nivel del sistema en el cual se desarrolla y eso en términos de probabilidades”. Peñalosa, Sandra *et al.*, *El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior*, Revista de Investigación en Educación Médica, México, UNAM,

para poder acreditar un examen o una materia, y pudiendo activar el conocimiento adquirido cuando un caso concreto lo amerite.

Volviendo a la dinámica de juego, los resultados obtenidos con la utilización de esta dinámica, mediante las propias herramientas proporcionadas por el sitio, brinda la posibilidad de que sean los propios alumnos quienes tomen el mando de declarar sus fortalezas y debilidades, gracias a la estructura del juego.

Los reactivos son agrupados por grandes temas, los cuales posteriormente son graduados en dificultad mediante la asignación de puntos, el valor que será sumado —o restado— al marcador. Esta puntuación tiene como finalidad además acotar la acción del alumno a no arriesgar más de lo que sabe, bajo el simple detonante de la competitividad y las ganas naturales de salir victorioso del encuentro.

La dinámica puede ser planteada de forma tanto individual como grupal; en lo particular se ha aplicado en dinámica de grupo, trabajando por equipos generados por los propios alumnos, de manera tal que además se aprenda, más que a trabajar en equipo en la solución, en confiar en las capacidades de las personas que los rodean.

De esta forma, se presenta una forma diferente de que los alumnos confronten lo que ellos consideran haber aprendido con la curricula de la materia, pero esto no es un proceso que ocurre en automático, ni de la noche a la mañana; se considera que sí resulta necesario que de parte del profesor se haga el esfuerzo adicional de presentar una clase estructurada y congruente, de manera tal que vaya permitiendo a los alumnos organizar la información y conocimientos adquiridos en unidades de pensamiento. Idealmente, debe de fomentarse en los alumnos técnicas de aprendizaje como los mapas mentales y mapas conceptuales, que van muy de la mano con la herramienta informática que venimos proponiendo.

## V. CONCLUSIONES

Los procesos de la enseñanza del derecho sustentados en técnicas arcaicas como la docencia tradicional deben caer en desuso.

El enclaustrarnos en el método de casos para la enseñanza dirigida a no-abogados, no es acorde a la necesidad actual en la formación de estudiantes de derecho.

---

2012, p. 142, [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06\\_AR\\_EL\\_APRENDI\\_ZAJE\\_COMPLEJO.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06_AR_EL_APRENDI_ZAJE_COMPLEJO.PDF).

El fomento del *aprender a aprender* promete la creación de vínculos fuertes en los procesos cognitivos vinculados a un aprendizaje complejo.

El profesor de derecho, en términos generales, debe de ser abierto a utilizar nuevas técnicas didácticas y pedagógicas para motivar a los alumnos, dejando atrás su función cual reproductor de discos donde únicamente debe cargar la unidad del libro en la que se encuentre y poner *play*.

El uso de las TIC no es ajeno al derecho, ni mucho menos debe de ser ajeno para los profesores en el proceso de la enseñanza, como tampoco para los alumnos y académicos en la investigación.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- CASTILLO FREYRE, Mario y VASQUEZ KUNZE, Ricardo, *La reforma de la enseñanza jurídica en debate*, Perú, Foro Académico, 2005.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Algunas Reflexiones Sobre la Enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, en WITKER V., Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995.
- HERNÁNDEZ, María del Pilar, “La enseñanza del derecho en México”, en CIENFUEGOS SALGADO, David y MACÍAS VÁZQUEZ, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- LÓPEZ OLVERA, Miguel Alejandro, “Otro Punto de Vista Sobre la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en México”, en CIENFUEGOS SALGADO, David y MACÍAS VÁZQUEZ, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- MANNING, Bayless. “La Enseñanza Jurídica Norteamericana, Evolución y Cambios: Tres Modelos”, en WITKER V., Jorge, *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995.
- CASTAÑEDA, Sandra *et al.*, *El Aprendizaje complejo. Desafío a la educación superior. Revista de Investigación en Educación Médica*, México, 2012, [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06\\_AR\\_EL\\_APRENDIZAJE\\_COMPLEJO.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06_AR_EL_APRENDIZAJE_COMPLEJO.PDF).
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, “Notas para un modelo de docencia diferente al sistema de enseñanza tradicional del derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, t. XLIV, mayo-agosto de 1994, núms. 195-196, México, UNAM, 1994.

SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, septiembre-diciembre de 2004, México, 2004.

VAELLO ORTS, Joan, *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona, Editorial Graó. 2011.

WITKER V., Jorge, “Docencia Crítica y Formación Jurídica”, en WITKER V., Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995.



## EL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO EJE TRANSVERSAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Manuel Gustavo OCAMPO MUÑOA\*

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *La Interculturalidad y la enseñanza de la Ciencia del Derecho.* III. *Competencias y conocimientos que aporta el enfoque didáctico intercultural en la enseñanza del Derecho.* IV. *La necesidad de la inclusión del enfoque intercultural en la enseñanza del derecho en Chiapas.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

### I. INTRODUCCIÓN

Los procesos didácticos del derecho han evolucionado de un modelo tradicional que empoderaba al Docente al modelo de competencias que lo convierte en orientador y facilitador del fenómeno jurídico. La implementación de un eje transversal en los programas de licenciatura en Derecho que aporte competencias para la convivencia en la diversidad basándose en la enseñanza de componentes del enfoque intercultural puede propiciar un aprendizaje integral de la ciencia del derecho.

El presente documento es una reflexión y justificación de lo valioso que puede resultar incorporar a la enseñanza del derecho un eje transversal que innove en la educación jurídica aportando competencias y conocimientos interculturales por medio de un modelo didáctico diferente que propicie la inclusión y el dialogo diferenciado en contextos multiculturales, para romper con el esquema tradicional y lineal. Para tal fin se abordan los siguientes temas:

En el apartado *La Interculturalidad y la enseñanza de la Ciencia del Derecho*, se plantea la necesidad de que en la enseñanza del derecho se implementen modelos didácticos que atiendan los desafíos del siglo XXI como los rela-

---

\* Doctorante en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNACH, integrante del Sistema Estatal de Investigadores del Cocyttech con el nivel II.

cionados con la protección de datos personales, el acceso a la información, la transparencia, la rendición de cuentas, la internacionalización y la reinterpretación o formulación de nuevos o renovados derechos humanos, la democracia participativa, la construcción de ciudadanía, la justicia abierta y la diversidad cultural, con la pretensión de que este enfoque intercultural sea el artífice de una nueva forma de construcción del conocimiento jurídico basado en el respeto a las diferencias.

Bajo la denominación de *competencias y conocimientos que aporta el enfoque didáctico intercultural en la enseñanza del derecho*, se analizan los requerimientos para diseñar un eje transversal intercultural y el desafío que representa el traslado a lo jurídico de la interculturalidad de forma tal que propicie y desarrolle la convivencia en la diversidad cultural, estableciéndose de manera concreta algunas de las áreas de oportunidad que deben formar parte de ese eje y que pueden contribuir en la formación de las y los futuros abogados.

En *la necesidad de la inclusión del enfoque intercultural en la enseñanza del derecho en Chiapas*, se hace una reflexión y análisis, esto con la finalidad de acreditar la trascendencia del enfoque intercultural en el derecho como instrumento de cambio social y la pertinencia del eje transversal en la enseñanza jurídica, de un tema relacionado con el derecho electoral en el contexto multicultural del Estado de Chiapas, en específico el denominado caso Chenalhó, en el que se advierten ciertos elementos que sólo mediante el derecho con enfoque intercultural pueden entenderse e interpretarse de tal forma que se respeten las diferencias culturales.

En el penúltimo apartado se hacen algunas precisiones respecto del nivel de avance en la relación interculturalidad y derecho, formulándose las correspondientes conclusiones de este trabajo. Por último se detallan las fuentes utilizadas en este trabajo.

## II. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DEL DERECHO

Desde el paradigma sistémico de la complejidad<sup>1</sup> la docencia y la investigación Jurídicas implican una visión integral de la realidad social; la construcción de la Ciencia del Derecho debe partir de la explicación de esta como un fenómeno de creación, aplicación y extinción social de sus instituciones,

---

<sup>1</sup> Morín, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, 6a. Reimpresión, España, Gedisa, 2003, pp. 87-110.

principios y contenidos. González Galván,<sup>2</sup> al referirse a la construcción del Derecho, señala que resulta necesario entender que se debe estudiar en relación con el resto de los sistemas de conocimiento existentes, pues no es ajeno a ellos por el contrario los requiere para su mejor comprensión; en consecuencia es válido expresar que la docencia, la metodología y la investigación jurídicas deben ser interdisciplinarias.

Por otro lado, las actuales sociedades del conocimiento enfrentan situaciones multiculturales que requieren de estrategias didácticas que respondan a los conflictos en la construcción de identidades diferenciadas, siendo así como aparece en la educación la interculturalidad como modelo didáctico que pretende desarrollar temas de ciudadanía y solucionar problemas que puedan surgir en contextos de diversidad cultural con base en el respeto a la identidad cultural y a la igualdad de oportunidades sociopolíticas y económicas de todos.

Quizá sea desde la educación que surge el primer encuentro de la interculturalidad y el derecho, de acuerdo a Romero<sup>3</sup> la interculturalidad es entendida como un derecho, que faculta al individuo a vivir en un entorno de riqueza cultural, de conocimiento recíproco y respeto mutuo entre personas y grupos de distintos orígenes, lenguas, religiones y culturas, se presenta en lo jurídico como un discurso de diferentes acentos continentales, nacionales y regionales, así como sesgos disciplinarios de sus protagonistas las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural; temas los anteriores que en las Constituciones modernas están contenidos en los derechos fundamentales que protegen.

Algunos documentos de carácter internacional como la propuesta de resolución 2015/2139 del parlamento europeo hacen referencia a la interculturalidad, al dialogo intercultural y a la educación, considerándolos como elementos que generan un discurso positivo que permite ponerse en el lugar del otro para entenderlo mejor y para descubrir que la cultura abarca múltiples puntos de referencia compartidos, como el idioma, la fe, la indumentaria, la gastronomía y las artes y oficios tradicionales; en otras palabras que lo intercultural es incluyente y toma en cuenta todas las aportaciones que generen competencias, conocimiento, ideas, nuevos enfoques, emprendimiento y prácticas culturales que enriquezcan el tejido social de

---

<sup>2</sup> González Galván, Jorge Alberto, *La Construcción del Derecho*, 2a. ed., México, UNAM, 2014, p. 202.

<sup>3</sup> Romero Díaz, Erika, *Educación Intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, 2011, p. 506.

las comunidades a las que vienen a formar parte, tal es el caso de las poblaciones migratorias;<sup>4</sup> siendo estas razones las que posibilitan el acercamiento entre lo jurídico y lo intercultural.

Es en la educación que se han desarrollado dentro de los modelos que pretenden organizar la diversidad términos técnicos que dan un espacio en la formación del conocimiento a este discurso, tal es el caso del denominado currículum intercultural que de acuerdo con Arroyo<sup>5</sup> es una propuesta de enseñanza, que trata de responder a los conflictos que puedan surgir en contextos educativos multiculturales discriminación o exclusión social; busca además propiciar rediseñar las estructuras y significados de las relaciones humanas y utilizando métodos didácticos propiciar un cambio social.

La educación jurídica no puede ser estática, requiere de modelos didácticos que atiendan los desafíos del siglo XXI como son los temas relacionados con la protección de datos personales, el acceso a la información, la transparencia y rendición de cuentas, la internacionalización y la reinterpretación o formulación de nuevos o renovados derechos humanos, la democracia participativa, la construcción de ciudadanía, la justicia abierta y la diversidad cultural; un modelo intercultural puede ser el artífice de una nueva forma de construcción del conocimiento jurídico basado en el respeto a las diferencias.

En México el Sistema Educativo cumple con su compromiso de innovación y gestión mediante la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) cuyo objetivo primordial es promover la incorporación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evaluar los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría de Educación Pública, a fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística<sup>6</sup>. Para cumplir con ese cometido se crea un subsistema de educación superior que brinda atención educativa pertinente a jóvenes, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar el desa-

---

<sup>4</sup> Parlamento Europeo, “Propuesta de resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales”, *Informe de la comisión de cultura y educación, Bruselas*, 21 de diciembre de 2015, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0373+0+DOC+XML+V0//ES>.

<sup>5</sup> Arroyo, Rosario, *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islámicos occidentales*. Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad, 2000, p. 52

<sup>6</sup> Para mayor información de las actividades de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) visite su sitio oficial <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>.

rollo de sus pueblos y regiones y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos, de esta manera nacen las Universidades Interculturales.

Estas instituciones de educación superior, señala Casillas<sup>7</sup> parten de la premisa de que la diferencia debe concebirse como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; supone una relación de intercambio de conocimientos y valores entre las diversas culturas en condiciones de igualdad que aporte al desarrollo del conocimiento, la filosofía y la cosmovisión del mundo, y a las relaciones que en éste se establecen entre diferentes actores en circunstancias distintas.

Cabe destacar que la Universidad Intercultural de Chiapas puso en marcha el programa de licenciatura en derecho del cual ya egreso la primera generación, sin embargo los contenidos del programa poco responden a las exigencias del modelo, así lo manifiesta Ávila<sup>8</sup> en un ensayo que describe la situación de esa casa de estudios.

El enfoque intercultural proporciona a la enseñanza del derecho, como se ha venido mencionando, nuevas herramientas que fortalecen el conocimiento interdisciplinario que se requiere para enfrentar el fenómeno jurídico, tales como el aprendizaje de una lengua originaria, así como el identificar los saberes diversos y cosmovisión de los pueblos originarios que determinan sus sistemas normativos internos. Incluir un eje transversal con este enfoque propiciaría la convivencia en la diversidad cultural basada en el respeto a las diferencias, la interacción y dialogo de los pueblos originarios abonando al reconocimiento de su identidad cultural: lo que resulta ser una estrategia didáctica pertinente en escenarios multiculturales como el Estado de Chiapas.

### III. COMPETENCIAS Y CONOCIMIENTOS QUE APORTA EL ENFOQUE DIDÁCTICO INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

El diseñar un eje transversal, siguiendo las ideas de Botero<sup>9</sup> es una estrategia que interrelaciona el sector educativo con la familia y la sociedad, favorece la

<sup>7</sup> Casillas Muñoz, María de Lourdes *et al.*, *Las Universidades Interculturales Modelo Educativo*, Mexico, CGEIB, 2006, p. 153.

<sup>8</sup> Ávila Romero, L. E., “Las universidades interculturales de México en la encrucijada”, *nósis*, México, núm. 25(50), julio-diciembre de 2016, pp. 200-215.

<sup>9</sup> Botero Chica, Carlos Alberto, “Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores”, *POLITÉCNICA*, Medellín, núm. 3, agosto-septiembre de 2006, pp. 49-59.

formación integral de los estudiantes y brinda un fundamento ético a la propia institución educativa. Se caracteriza, además por ser globalizante porque atraviesa, vincula y conecta muchas asignaturas del currículo, lo que la convierte en instrumento que recorre asignaturas y temas y cumple el objetivo de tener visión de conjunto.

Ahora bien, si busca generar uno de naturaleza intercultural se requiere en primer lugar determinar las competencias y los conocimientos que integren campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orienten la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia jurídica a las fuentes mismas de los sistemas normativos de los pueblos originarios de México en general y en lo particular de las comunidades en que conviven y dialogan todos los días las y los estudiantes, definiendo así su identidad cultural e impulsando el dialogo, el respeto, la gestión e interacción de las diferencias; es decir que amalgamen la interculturalidad con el derecho de forma tal que se propicie y desarrolle la convivencia en la diversidad cultural.

El curriculum jurídico debe adaptarse para la formación de todos los individuos que estudian la ciencia del derecho a las competencias básicas de las diferentes culturas, permitiendo, de este modo, que cada individuo pueda elegir, libremente, su propio bagaje cultural y ejercer su derecho a participar en todas las culturas e instituciones de la sociedad.

El modelo didáctico intercultural toma como referente pedagógico que la interculturalidad es la opción educativa más completa para el desarrollo integral de todo ser humano y el progreso sostenido de cualquier sociedad. De acuerdo con Arroyo<sup>10</sup> este modelo pretende alcanzar la unidad respetando las diferencias culturales, desarrollando las siguientes competencias: Construcción de identidad cultural; restauración del lenguaje materno; despliegue de habilidades comunicativas multilingües y multimodales; participación en experiencias creativas y recreativas de formas culturales diversas; análisis crítico de las tablas de valores (jerarquías y contenidos) de cada cultura.

Desarrollar estas competencias en las y los estudiantes de derecho es un desafío, que se traduce en diferentes actividades como la de identificar los conocimientos representativos de cada cultura que integra la sociedad, y con ello los temas, problemas y especificaciones que los diferencian de los demás, como pueden ser aspectos relacionados con la alimentación, cobijo,

---

<sup>10</sup> Arroyo González, Rosario, “Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1 (16), 2001, pp.153-182.

salud y mecanismos para su satisfacción, recursos para el ocio y la diversión, criterios de expresión estética y conceptos de belleza, sistemas de producción y de intercambio comercial, criterios de desarrollo humano, sistemas de comunicación y lenguajes, formas de organización social y política, formas de organización del tiempo y el espacio, formas de estructurar el conocimiento y criterios de racionalidad, sistemas religiosos, tablas de valores.<sup>11</sup>

El perfil de egreso de quienes cursen un programa de derecho que incluya este eje transversal incluirá una formación que integra al conocimiento jurídico aspectos del saber, saber hacer y saber ser, conocimientos básicos sobre diversidad cultural y lingüística, actitudes y disposición para la construcción de conocimiento desde perspectivas diferentes y mediante el diálogo, así como habilidades para la investigación, el análisis crítico y la construcción del diálogo intercultural.

Con base en la diversidad cultural del pueblo mexicano, de manera concreta se sugieren algunas de las siguientes áreas de oportunidad para ser utilizadas en su oportunidad como eje transversal.

### 1. *Argumentación y diálogo Jurídico intercultural*

Con el objetivo de promover un proceso de interlocución y aprendizaje en reciprocidad que favorezca las condiciones para la integración de saberes derivados de culturas diversas, las cuales se enriquecen unas a otras. El diálogo intercultural en lo jurídico permite el acceso a todo tipo de conocimientos, descubrir distintas formas de vivir y expresarse, acordes con un fondo común de valores compartidos, que favorecen el desarrollo integral de la ciudadanía, lo que genera a la vez, argumentos para un nuevo discurso del derecho.

### 2. *Derecho a la identidad cultural*

Con la intención de reflexionar acerca de la coexistencia de diferentes culturas en una misma sociedad, cada una con su propia lengua, tradición, religión, cosmovisión y sistema normativo; cada pueblo o comunidad con su propio esquema de valores; elementos que deben ser tomados en consideración para garantizar el respeto a las diferencias. El derecho a la identidad cultural implica conocer, en profundidad, las competencias básicas de las diferentes culturas.

---

<sup>11</sup> Medina Rivilla, Antonio *et al.*, *Didáctica General*, Madrid, Pearson, 2009, p. 406.

### 3. *Derecho al patrimonio cultural*

Con el propósito de incorporar los saberes diversos de los pueblos originarios, entendidos estos como el conjunto de conocimientos prácticos, experimentales y reflexivos que se transmiten por generaciones, mediante un mecanismo de pedagogía comunitaria, a los contenidos de la ciencia del derecho, lo que se traduce en un intercambio de valores.

### 4. *Cosmovisión de los pueblos originarios*

Con la finalidad de estudiar los diferentes aspectos que determinan en los pueblos y comunidades originarias la forma de ver y entender el mundo que les rodea, buscando con ello garantizar la dignidad de todos los individuos y desde luego el respeto a las diferencias.

### 5. *Cursos de lenguas originarias*

La lengua materna como instrumento de pensamiento, vehículo de conocimiento cultural y medio para el intercambio inter-subjetivo permite acceder a los saberes diversos de los pueblos y comunidades, mismos que fundamentan sus sistemas normativos y nos dan una idea diferente de los otros.

### 6. *Sistemas normativos de pueblos originario*

Como parte del pluralismo jurídico, al entender la existencia de diferentes sistemas normativos que a la par del sistema jurídico positivo vigente establece reglas cuyo cumplimiento es obligatorio porque nacen de las prácticas, usos y costumbres de los pueblos y comunidades que encierran valores que se consideran trascendentes y que precisamente marcan diferencias culturales. Todas las experiencias de aprendizaje implican la realización de proyectos de investigación para coadyuvar no solo a la comprensión del fenómeno jurídico sino también a que las alumnas y los alumnos se apropien de los métodos que utilizan las ciencias para aproximarse a las interpretaciones de la realidad que les rodea.

Ahora bien, para la construcción y puesta en marcha de este eje transversal será necesario contar con recurso humano debidamente capacitado, por lo que las Instituciones Educativas deberán implementar diversas estra-



tegias como proporcionar un profesor de apoyo que trabaje con el profesor tutor para alcanzar objetivos específicos tales como el desarrollo de habilidades superiores de lectura y escritura en diferentes lenguas, poner el énfasis de la enseñanza en aquellas palabras y frases que son más efectivas para lograr la comunicación, fomentando las habilidades de traducción, explicar las tareas didácticas en diferentes lenguas, pidiendo la colaboración de diferentes agentes educativos, conocedores de diferentes lenguas.

Lo anterior desafortunadamente se convierte en una dificultad para la implementación de un eje transversal intercultural que se suma a otros que existen en las instituciones de educación superior como el dominio de la lectura y la escritura del lenguaje/s oficial/es de cada Estado, el rechazo por implementar una enseñanza que haga uso de todas las lenguas maternas de la comunidad, en toda la variedad de situaciones educativas, y no solo cuando se presenta la necesidad inmediata de transmitir una información.

#### IV. LA NECESIDAD DE LA INCLUSIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN CHIAPAS

Para acreditar la pertinencia del eje transversal intercultural en la enseñanza del derecho, se analiza a continuación con fines didácticos y bajo el contexto multicultural un tema relacionado con el derecho electoral, la reincorporación a un cargo de elección popular producto de una resolución judicial en un municipio indígena del Estado de Chiapas.

Tomando como punto de partida que en la citada entidad federativa conviven los pueblos originarios Tseltal, Tsotsil, Chol, Zoque, Tojolabal, Mame, Kakchiquel, Lacandón, Mocho, Jacalteco, Chuj y Kanjobal<sup>12</sup> la existencia del dialogo intercultural y de sistemas normativos diferenciados, es evidente.

El escenario del conflicto es el Municipio Indígena de San Pedro Chenalhó Chiapas, los hechos son los siguientes: Mediante el decreto 216 emitido por el Pleno de la Sexagésima Sexta Legislatura del Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Chiapas, se calificó y aprobó la renuncia de Rosa Pérez al cargo de presidenta municipal. A consecuencia de esa resolución administrativa se generó el Juicio para la protección de los derechos político electorales del ciudadano SUP-JDC 1654/2016 promovido por Rosa Pérez, quién inconforme y aduciendo como agravio que dicho de-

---

<sup>12</sup> Reconocidos y protegidos por el artículo 7o. de la Constitución Chiapaneca como pueblos indígenas del Estado.

creto, afectaba su derecho político electoral de ser votada en su vertiente de ocupar y ejercer el cargo para el que fue electa, por originarse de un procedimiento viciado, pues la sustitución tiene como antecedente una supuesta renuncia que carece de toda validez, al haber sido suscrita bajo coacción, a cambio de salvar la vida del Presidente de la Mesa Directiva del Congreso del Estado, Diputado Oscar Eduardo Ramírez Aguilar.<sup>13</sup>

El 17 de agosto de 2016 después de conocer *per saltum* la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación resolvió ordenando la reincorporación de la mencionada ciudadana al cargo de Presidenta Municipal, en atención a que acreditó a satisfacción de la autoridad haber sido víctima de violencia política de género. En la sentencia definitiva la autoridad judicial electoral señaló en relación a los argumentos de la actora que la enjuiciante fue enfática en visibilizar que había sido objeto de violencia política por razón de género; después de citar diversos instrumentos internacionales que garantizan el principio de igualdad entre la mujer y el hombre, así como el derecho humano de la mujer a una vida libre de violencia, sostuvo que la renuncia que firmó fue obtenida a través de violencia física, psicológica e institucional, sin su consentimiento y voluntad, como medio para liberar a los Diputados que se encontraban retenidos en San Pedro, Chenalhó, Chiapas.

La autoridad consideró en el fallo que además se le impidió el ejercicio del cargo para el que fue democráticamente electa y que ese hecho encuadra en el supuesto de Violencia política de género que ofrece el Protocolo para Atender la Violencia Política contra las Mujeres. En resumen se genera violencia en contra de una mujer que ha sido democráticamente electa, al no permitirle desempeñar o mantenerse en el cargo popular, situación que trasciende el aspecto meramente individual de la titular del derecho de sufragio pasivo, e involucra a la comunidad en su conjunto, pues ha sido el electorado quien la ha situado en esa posición.

Ahora bien, en la propia resolución se argumenta que si bien es cierto se reconoce el derecho que tienen los pueblos y comunidades indígenas a la autonomía y autodeterminación para establecer sus propios sistemas normativos internos y la forma en que habrán de gobernarse, esto no puede mirarse de manera independiente o aislado del derecho que tienen las mujeres a ejercer en condiciones de igualdad con los hombres, funciones públicas o de toma de decisiones al interior de la comunidad, así como a

<sup>13</sup> La sentencia definitiva del expediente SUP-JDC 1654/2016 de la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación puede obtenerse en <http://portales.te.gob.mx/genero/sites/default/files/SUP%20JDC%201654%202016.pdf>.

vivir en un ambiente libre de violencia. Siendo este el discurso intercultural del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, que dicho sea de paso, resulta ser la autoridad judicial que más ha trabajado este tema y ha generado material didáctico que intenta acercar a la ciudadanía la justicia que se denomina abierta en la que debe predominar la transparencia, rendición de cuentas y protección de datos.

Sin entrar al análisis de los argumentos de las partes y de las consideraciones de la autoridad, si se hubiese tomado en cuenta el enfoque intercultural del derecho en su resolución se habría percatado que los contextos social, político y jurídico de Chenalhó, al estar integrado en un noventa por ciento por personas de origen Tsotsil, resulta trascendente conocer para poder establecer una resolución adecuada a la realidad social que considere el respeto a los derechos individuales y colectivos de ese pueblo originario establecer los alcances del derecho a la autodeterminación y la evolución histórica del autogobierno en ese municipio.

De manera breve, se puede afirmar que el contexto político de Chenalhó es de constante movilidad y choque, desde los ochentas aparece en la región el Partido Socialista de los Trabajadores de México de tendencia izquierdista, generándose conflictos por la posesión de tierras e invasiones, de igual forma se desencadenó una lucha entre católicos y evangélicos que provocó expulsiones de comunidades enteras. En los noventas el Partido Frente Cardenista de Reconstrucción Nacional se establece en varias de sus localidades, aparece una lucha política que incluye denuncias de fraude electoral en contra del gobierno.

En 1996 dada la simpatía con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) diversas comunidades rompen relación con los gobiernos Federal y Estatal; surge en abril de ese año, el autodenominado Consejo Municipal Autónomo de San Pedro Polhó, siendo esta organización paralela al Ayuntamiento Municipal de Chenalhó; de igual forma, aparecen abiertamente grupos paramilitares. El 22 de diciembre de 1997 en Acteal, comunidad que está a 25 minutos a pie de la sede del Consejo Autónomo de Polhó, fueron asesinadas 45 personas del grupo comunitario “las abejas”.

Los conflictos antes descritos son tan solo algunos de los suscitados en Chenalhó pues existe un buen número de hechos en los que se involucra a su gente, caracterizándose todos por guardar relación con la lucha de sus comunidades por el reconocimiento del derecho a la libre autodeterminación, del que se desprenden los derechos de autogobierno y autogestión en todos los ámbitos de la vida en sociedad, así como los de participación política, económica, social y cultural, el pleno acceso a la jurisdicción estatal y el derecho a la consulta.

Es por lo anterior que si bien es cierto en el referido juicio se acredita, según la autoridad resolutora, la existencia de violencia política de género; quizá era competencia de la asamblea comunitaria de Chenalhó determinar la persona que debía gobernar el municipio, ya sea refrendando a la inconforme, o bien, designando a otra persona, todo ello con el fin de generar condiciones para la paz social y gobernabilidad, pues el conflicto de origen es otro y está relacionado con la lucha por el poder, tal como lo manifestara, el Ministro González Oropeza en su voto concurrente.

En suma el desempeño de la función jurisdiccional podría ser incluyente si se contara en la formación de las y los abogados Chiapanecos con eje transversal de contenido intercultural, dada la multiculturalidad de esta Entidad Federativa.

## V. CONCLUSIONES

La interculturalidad permite al derecho mediante el conocimiento de los saberes diversos, cosmovisión y lengua de los pueblos originarios una construcción o diseño jurídico integral que toma en cuenta la identidad de los pueblos y comunidades originarias y los visibiliza; propicia el respeto, la interacción y el dialogo en la diversidad. La enseñanza del derecho requiere de un modelo didáctico intercultural que le auxilie a cumplir con ciertos fines que parecen haberse quedado en el olvido pero que nunca han dejado de ser objeto del discurso científico jurídico como son la inclusión, el respeto a las diferencias, la democracia participativa, la ciudadanía y la convivencia en la diversidad.

La competencias y el conocimiento del enfoque intercultural en el derecho puede ser provechoso en la formación de las abogadas y los abogados, pues les aporta entre otras herramientas el conocimiento de una lengua originaria, los saberes diversos y cosmovisión de los pueblos originarios, siendo esto no solo un tema innovador sino necesario para armonizar la sociedad y promover el pluralismo en lo jurídico.

El diseño de un eje transversal en los programas de licenciatura en Derecho que aporte competencias para la convivencia en la diversidad basándose en la enseñanza de componentes del enfoque intercultural puede propiciar un aprendizaje integral de la ciencia del derecho.

En contextos como el de San Pedro Chenalhó en Chiapas, el enfoque intercultural del Derecho puede abonar a que los conflictos de carácter político sean resueltos con criterios de justicia integrales, es decir que consideren todo el contexto en el que se desarrolla la vida en esas sociedades y se atiendan los verdaderos problemas de fondo de la ciudadanía, relacio-

nados entre otros temas con el de la libre autodeterminación en su sentido material.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ARROYO GONZÁLEZ, Rosario, *Diseño y desarrollo del currículum intercultural. Los valores islámicosoccidentales*, Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad, 2000.
- ARROYO GONZÁLEZ, Rosario, “Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del Currículum Intercultural”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1 (16), 2001.
- ÁVILA ROMERO, L. E., “Las universidades interculturales de México en la encrucijada”, *nóesis*, México, núm. 25(50), julio-diciembre de 2016.
- BOTERO CHICA, Carlos A., “Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores”, *POLITÉCNICA*, Medellín, núm. 3, agosto-septiembre de 2006.
- CASILLAS, María de L. *et al.*, *Las Universidades Interculturales Modelo Educativo*, Mexico, CGEIB, 2006.
- GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge A., *La Construcción del Derecho*, 2a. ed., México, UNAM, 2014.
- MEDINA RIVILLA, Antonio *et al.*, *Didáctica General*, Madrid, Pearson, 2009.
- MORÍN, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, 6a. Reimpresión, España, gedisa, 2003.
- PARLAMENTO EUROPEO, “Propuesta de resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales”, *Informe de la comisión de cultura y educación*, Bruselas, 21 de diciembre de 2015, <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0373+0+DOC+XML+V0//ES>.
- ROMERO DIAZ, Erika, *Educación Intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Mexico, Coordinación de educación intercultural y bilingüe, 2011.

## PORTAFOLIOS DIGITALES, MODERNIZANDO LA ENSEÑANZA JURIDICA

María Montserrat VARGAS CASTILLO

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El portafolio*. III. *El portafolio digital*.

### I. INTRODUCCION

Nuestro sistema jurídico cambia de manera constante, anteriormente no contábamos con tipos penales que involucraran el uso del internet y del whats app; del Facebook o incluso el comercio electrónico; esta ultima materia del derecho enfrenta el enorme proceso de desmaterialización de documentos, ya que no es necesario contar con un documento físico como una hoja de papel; ahora nos enfrentamos a una nueva realidad; de la misma forma la enseñanza jurídica debe de cambiar; debe de buscar involucrarse en un contexto electrónico, que permita hacer del uso del internet un elemento de ayuda; aunado al simple hecho de que el catedrático adquiere la nueva función de facilitador del conocimiento.

Dado lo anterior, dejan de ser obsoletos; los trabajos impresos y clases tradicionales; obligando al catedrático enfocado a una enseñanza jurídica a implementar una nueva estrategia que busquen centrar la atención del alumno en clase; entonces la cuestionante es, que deberá de hacer el catedrático de derecho en esta época tecnológica.

Primero deberemos entender quien es el catedrático de la licenciatura en derecho, en una consideración personal, es aquel profesional que ingresa a una aula a exponer ideas y/o experiencias, bajo diferentes técnicas de enseñanza; entre ellas la conferencia, lluvia de ideas, etcétera; con presentaciones de power point; papel bond, o con anotaciones en un pizarrón; así que centrado en un concepto jurídico expone de manera sucinta el tema que conforme a una planeación didáctica, se abordara en clase.

Algunos catedráticos, contarán con alguna especialización en pedagogía tal es el caso que como lo señala Amparo Fernandez March en el documento denominado “El portafolio docente como estrategia formativa y desarrollo profesional”, la profesión de profesor de universidad entraña tales retos y exigencias que son precisos unos conocimientos y unas competencias, así como una preparación específica y un proceso de progreso en la carrera profesional.

Así mismo se debe de continuar con una actividad investigadora que con lleve la formación de un alumno con esta habilidad; hasta este momento hemos determinado que el catedrático de derecho deberá de contar con conocimientos y competencias, a fin de impartir mejor una clase, mas allá de tener el conocimiento de la materia.

Sin embargo frente a lo que nosotros aprendimos en nuestras aulas y en compañía de nuestros catedráticos; la herramienta doctrinaria fueron los libros, el acceder a impresiones y en algunos casos ya iniciaba el internet como una forma de investigación y si nuestras condiciones lo permitían iniciar con un elemento tan esencial en la actualidad que fue el Internet.

Y así, con ese ultimo elemento denominado internet cambio nuestra forma de aprendizaje; ahora ese elemento se encuentra unido en teléfono celular que nos acompaña en todo momento; que ingresa como un elemento adherido al alumno, incluso al estudiante en derecho, mismo que también cambió; ya no necesita una herramienta impresa o documento; simplemente bajo un mismo elemento ya sea celular o tableta; incorpora todos los elementos de estudio, de comunicación y de distracción, sin embargo en un marco de habilidades docentes incorporaremos el presente elemento a nuestra enseñanza jurídica.

## II. EL PORTAFOLIO

Este elemento didáctico, vino a cambiar la enseñanza, a fin de concretar de manera metodológica y profesional, todos y cada uno de los elementos de enseñanza en la planeación; mismo que en su origen al encontrarnos en un mundo impreso, se concreto en una carpeta o en un folder.

Su finalidad simplemente era recopilar datos, evidencias, documentos que son necesario e indispensables para la enseñanza de la clase, y sobre todo dicho elemento podría ser compartido con algún otro docente o con el propio alumno; a fin de contar con una recopilación elemental de la enseñanza de la materia y que este podría ir creciendo o incorporando demás elementos.

De ocuparlo en el mundo jurídico, deberíamos de contar con una carpeta que a su vez contaría con leyes impresas, tesis jurisprudenciales, parte de doctrina, presentaciones, y demás elementos; en concreto, traeríamos una carpeta de gran grosor a fin de impartir la materia de derecho civil, por así decir un ejemplo, esto sin incluir que el portafolio digital deberá incluir comentarios de demás profesores, elementos didácticos o la incorporación de experiencias dadas en clases.

Sin embargo como lo hemos abordado anteriormente, un elemento impreso o físico, por ocupar una terminología común, no será de utilidad en esta época; por lo que de hacer uso de este elemento, debemos de realizar una modificación en su estructura y acoplarlo a esta era de la modernidad.

### III. EL PORTAFOLIO DIGITAL

Como queda evidencia sin mayor abundamiento de portafolio, al incorporarlo de manera clara al mundo tecnológico, se crea el portafolio digital que viene a facilitar la comunicación entre el docente y el alumno; a través de la creación de un sitio *web* que permite una consulta libre las 24 horas y los 365 días del año; mediante el cual se puede incorporar elementos como presentaciones de power point; elementos visuales como videos o infografías; o inclusive sin la necesidad de la descargar; se puede insertar hipervínculos que desarrollen el redireccionamiento a algún sitio de internet y la captura, consulta de recomendaciones y calificaciones.

Haciendo uno de la plataforma de google sites, como una herramienta que crea una pagina web de manera gratuita, sin embargo la presente recomendación es indicativa, mas no limitativa, por lo que en la dirección de un hipervínculo, nos dará a conocer una primera pantalla creada por el catedrático, a fin de señalar el inicio de la materia; en un consideración personal, se concreta con el logo de la institución y los valores.





FUENTE: <https://sites.google.com/site/uadderechoromanoi/>.

Y bajo la elección de un menú, se complementara con paginas que permitan incorporan elementos de diferentes tipos; a fin de concretar que es lo que el catedrático pretende incorporar en dicha pagina, siempre siendo una herramienta que facilite la comunicación con su alumno.



FUENTE: <https://sites.google.com/site/ceuhderechoromano/>.

Pudiendo establecer, como se muestra en el ejemplo incorporar el temario, el calendario de clases, calificaciones, tareas, archivos o videos; siempre mostrando una profesionalidad y orden de los documentos.

A partir de este momento, las consideraciones vertidas por su servidora, obran a una opinión personal, como recomendación para el lector; mas no como obligación, considerando que todo catedrático cuenta con una técnica de enseñanza jurídica respetando cada una de las asignaturas que dada su complejidad de estudio fuere necesario incorporar diferentes elementos educativos.

Para un primer punto, será necesario concretar un temario, cuáles serán los temas que se abordaran en clase, que unidades que subtemas se

abordaran, tal como se muestra en la imagen a continuación y como se puede apreciar en la parte inferior se podrá incorporar el documento en su versión PDF o Word, concretando que el alumno si lo desea.



FUENTE: <https://sites.google.com/site/ceuhdorchoromano/home/temario>.

En un segundo apartado se recomienda incorporar, el calendario de clases, si es posible y dada la propia naturaleza de la materia, establecer que unidades, temas o subtemas se abordaran, así como concretar eventos que pudieran acontecer en la misma materia, como la planeación del examen, mismo que indicara que unidades abarcara, como se muestra:

**2 Calendario**

Fecha de Clase	Horario	Tema a desarrollar	Lectura de Libro	Observación
21 de enero 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 1	Entrega del Libro	Inicio de Cuatrimestre
28 de enero 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 1	Cap. 1, 2, 3	
04 de febrero 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 2	Cap. 4, 5, 5	
11 de febrero 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 2	Cap. 7, 8, 9	
18 de febrero 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Cap. 10, 11, 12	
25 de febrero 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Cap. 13, 14, 15	
04 de marzo 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 4	Cap. 16, 17, 18	Examen
11 de marzo 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 4	Cap. 19, 20, 21	
18 de marzo 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 5	Cap. 22, 23, 24	
25 de marzo 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 5	Cap. 25, 26, 27	
01 de abril 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 6	Cap. 28, 29, 30	
08 de abril 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 6	Cap. 31, 32, 33	
22 de abril 2017	16:00 a 18:00 horas	-	Entrega de proyecto Final	Examen

FUENTE: <https://sites.google.com/site/ceuhdorchoromano/home/2-calendario>.

Como se podría apreciar en las imágenes, también se establece actividades como la lectura del libro, o presentaciones que podremos incluir

dentro de la planeación, herramienta adecuada de una profesionalización de la docencia.

Fecha de clase	Horario	Tema a desarrollar	Lectura de Libro	Observación
13 mayo 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 1	Cap. 34, 35, 36	
20 mayo 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 1	Cap. 37, 38, 39	
27 mayo 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 2	Cap. 40, 41, 42	
03 junio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 2	Cap. 43, 44, 45	
10 junio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 2	Cap. 46, 47, 48	
17 junio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 2	Cap. 49, 50, 51	
24 junio 2017	16:00 a 18:00 horas	Primer Examen	Cap. 52	Examen
01 julio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Cap. 53, 54, 55	
08 julio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Cap. 56, 57, 58	
15 julio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Cap. 59, 60, 61	
22 julio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Cap. 62, 63, 64	
29 julio 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Conclusión Libro	Presentación
05 agosto 2017	16:00 a 18:00 horas	Unidad 3	Conclusión Libro	Presentación
12 agosto 2017	16:00 a 18:00 horas	Examen segundo parcial		Examen

FUENTE: <https://sites.google.com/site/ceuhderechoromano/home/2-calendario-ii>.

Para lo concerniente al material didáctico, que se hará uso existe la plantilla denominada archivador que permite incorporar cada uno de los elementos que se harán uso en clase, evitando la molestia de enviarla por correo, y enfrentándonos a otro tipo de complicaciones, que inclusive la descarga de los propios documentos facilitara al alumno, aunque este ultima es un opción ya que simplemente puede seleccionar ver; a fin de no llenar su memoria interna.

Nombre del archivo	Tamaño	Fecha	Autor
DERECHO ROMANO I clase 1 1 pptx	99 kb	23 ene. 2017 12:38	Montserrat Vargas
Der Rom 25 ene pptx	8003 kb	29 ene. 2017 10:53	Montserrat Vargas
DER ROMANO 04 FEB pptx	14295 kb	6 feb. 2017 10:51	Montserrat Vargas
Der Romano 11 Feb clase 2 pptx	13861 kb	18 feb. 2017 13:07	Montserrat Vargas
Der Romano 11 Feb pptx	4994 kb	6 feb. 2017 10:59	Montserrat Vargas
der romano 18 feb pptm	1290 kb	18 feb. 2017 13:19	Montserrat Vargas
Der Romano 25 feb parte 1 pptx	2426 kb	19 feb. 2017 11:39	Montserrat Vargas
CASO - CONCURSO ROMANO pdf	161 kb	16 mar. 2017 12:01	Montserrat Vargas
DERECHO PROCESAL ROMANO pdf	1879 kb	21 mar. 2017 9:40	Montserrat Vargas
DERECHO PROCESAL ROMANO pptx	10555 kb	7 mar. 2017 14:56	Montserrat Vargas

FUENTE: <https://sites.google.com/site/ceuhderechoromano/home/archivos>.



FUENTE: <https://sites.google.com/site/ddhhceuh/home/videos>.

Por último vendrás las calificaciones o evaluación de alguna tarea, trabajo o examen, con esto se concreta una comunicación constante entre el alumno y el catedrático, tal como se muestra, omitiendo el nombre de los alumnos, para efectos de esta presentación:

Par	T 1	T 2
Ordenar	Ordenar	Ordenar
*	SI	9.5
*	SI	10
*	SI*	9
	SI	9.5
**	SI	9.5
	No	
	SI	
	SI	
	No	9
	No	9
*	SI	8
	No	9
	No	9.5
	No	9
*	SI	9
	SI	8
	No	8
	No	9
*	SI	8
*	SI	9.5
	No	9

Mostrando 30 elementos

Y así de manera general se concreta un portafolio digital encaminado a la enseñanza, en la experiencia, me permito concluir con lo siguiente; la implementación de portafolio digital en la enseñanza jurídica, fue aceptado en

un gran porcentaje, no sin antes contemplar que alumnos hicieron mención de que el uso de estas herramientas lejos de ayudar, entorpecerían su aprendizaje, sin embargo solo hizo falta una explicación puntual y personalizada a fin de que concretara los beneficios.

Opinion	Parti	Cuadro	Oblig	Examen
Ordenar	Ordenar	Ordenar	Ordenar	Ordenar
90	90			NA
85	390	100*	100*	NA
90	70	100	90	100
90	100	95		
80	100	80	R	NA
		95	100	NA
95				NA
100*	200	100*	100*	100
80	200	70	90	NA
90	280	100	100*	NA
95	80	90	100	NA
			R	NA

Mostrando 12 elementos

Así mismo, ante una primera teoría de que los archivos se encontrarían en la plataforma antes de iniciar la clase, compromiso que asumí su servidora, a fin de que los alumnos que tuvieran la intención de dar a lectura a los mismos pudieran hacerlo, también me enfrente a que ante el registro de cuando se accede o se sube un archivo ellos pudieran concretar que mi compromiso fue o no cumplido.

Al final, como es evidente en cada clase los alumnos hacen uso del celular o en su caso de la tableta esta herramienta me permitió incorporarme en ese mundo digital, y pese a que en cada clase proyectaba las presentaciones de Power Point, ellos preferían descargarlo y ocupar su celular ya que podían manipular la visión de la presentación, así mismo cuando se trato de un elemento de lectura, les facilito su lectura, ya que en cualquier momento podrían hacer uso del mismo, solo accediendo a Internet, sin necesidad de cargar con un pesado libro.

Así mismo, la herramienta de multimedia, en concreto de videos, ayudo a su servidora a hacer uso de los millones de elementos que tenemos en el mundo del Internet, a fin de dinamizar la clase e impactar en la formación de los futuros abogados, que al terminar con sus estudios, salen a un mundo profesional digital.

En la experiencia docente, me permito concluir que esta herramienta facilitó, la enseñanza de aulas, sin eliminar el papel del profesional de derecho de manera personal, lo que conlleva a una mejor comunicación con los alumnos, y mejores resultados de aprendizaje.

*Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, tomo 4, editado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, se publicó en versión digital el 24 de junio de 2020. En su composición tipográfica se utilizó tipo *Baskerville* en 9, 10 y 11 puntos.