

# Constructivismo en la educación jurídica para la transformación social

Elizabeth Mendoza Morales\*

Diana Soto Zubieta\*\*

## **Resumen:**

En este artículo se realiza un análisis que parte de una breve conceptualización sobre la educación jurídica tradicional frente a la propuesta del constructivismo aplicado al ámbito del derecho. En este sentido, se presenta un somero estudio sobre la transformación social, los actores sociales y la moral cívica. Por último, se enfatiza en las líneas de convergencia del constructivismo en la enseñanza-aprendizaje del derecho para la transformación social, destacando esta visión constructivista y su influencia que permea en los procesos de politización del aula en el contexto de la educación jurídica.

## **Abstract:**

*In this paper, an analysis is carried out based on a brief conceptualization of traditional legal education against the proposal of constructivism applied to the field of law. In this sense, a shallow study on social transformation, social actors and civic morals is presented. Finally, it emphasizes the convergence lines of constructivism in the teaching and learning of law for social transformation, highlighting this constructivist vision and its influence that permeates the processes of politicization of the classroom in the context of legal education.*

**Sumario:** Introducción / I. Educación jurídica y constructivismo / II. Transformación social, actores sociales y moral cívica / III. El constructivismo en la enseñanza-aprendizaje del derecho para la politización del aula y la transformación social: negación del carácter amoral de la disciplina / IV. Conclusiones / Fuentes de consulta

\* Maestra en Ciencias Jurídicas por la Universidad Autónoma de Querétaro.

\*\* Maestra en Ciencias Jurídicas por la Universidad Autónoma de Querétaro.

Este artículo se llevó a cabo con la colaboración de los Doctores Lutz Alexander Keferstein Caballero y Raúl Ruíz Canizales, quienes, respectivamente, dirigen actualmente las tesis doctorales de las autoras.

## ***Introducción***

Durante años se ha socializado la necesidad de replantear la manera tradicional en la cual se suscita la enseñanza del derecho. Existen pues, diversas posturas que se actualizan como alternativas que responden, desde otras perspectivas, a la enseñanza habitual en el ámbito jurídico. Ejemplo de lo anterior se advierte en los postulados de la teoría epistemológica constructivista desde el derecho, la cual sostiene que, al margen de este, el estudiante (con el acompañamiento, la guía y el apoyo del docente) construye su propio conocimiento. La hipótesis sugiere que lo anterior da pauta para que el estudiante jurídico se asuma como un actor coadyuvante en la transformación social, a partir de una postura frente a fenómenos de índole jurídica que no se encuentran desvinculados del tema ético y de las grandes tareas pendientes en esa área. El objetivo ha sido construir un argumento que vincule los postulados de la educación jurídica en el marco del constructivismo y la transformación social con base en la moral cívica. La pregunta central es: ¿cómo contribuye la educación jurídica inmersa en el constructivismo para la transformación social fundamentada en la moral cívica?

### ***I. Educación jurídica y constructivismo***

Como primera idea, señalaremos que una de las principales propuestas del constructivismo en la educación jurídica, considera al estudiante como generador de conocimientos al aprender y desarrollar la construcción de saberes, aptitudes, actitudes y habilidades, situación que se contrapone a la concepción tradicional en la enseñanza y el aprendizaje del derecho.

#### ***I.1. Enseñanza tradicional del derecho***

Al actualizarse como un fenómeno que no permanece estático sino en constante movimiento, el derecho cambia y, por tanto, la forma en la que éste se enseña también se hace. Sin embargo, como sostiene Witker, “[...] la educación tradicional en el campo de la enseñanza jurídica encuentra reforzada su hegemonía en la concepción estática del derecho”<sup>1</sup> y, por ello, se explica que en la educación jurídica existen diversos problemas en razón de la manera en que se enseña. Parece que esta manera de enseñar se encuentra divorciada de

<sup>1</sup> Jorge Witker Velásquez, *Metodología de la enseñanza del derecho*, p. 56.

la realidad en que se vive, tanto por los docentes como por los estudiantes. La naturaleza de la enseñanza de la ciencia jurídica en occidente y particularmente en México, se encuentra estrechamente relacionada con la historia y la tradición jurídica del sistema romano germánico. Sobre ello, se entiende que la enseñanza jurídica tiene una indiscutible influencia del fenómeno histórico y cultural que ha rodeado todo el saber jurídico de occidente, y este es el derecho romano.<sup>2</sup>

Al respecto, Pérez Lledó señala que “[...] predomina un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca de contenidos de normas, instituciones y conceptos jurídicos”.<sup>3</sup> Se entiende de esta manera, que una de las principales causas de estos problemas encuentra su razón de ser con la forma tradicional de enseñar el derecho, ya que ésta dista de los fenómenos jurídicos que permean a nuestra sociedad, por tanto, si la dinámica de enseñanza no responde a dichas necesidades, el proceso de formación de operadores jurídicos será deficiente, ya que no generarán empatía por las causas sociales ni por los requerimientos de su entorno, mismos que el derecho exige.

Pero, ¿qué se entiende por enseñanza tradicional del derecho? Como primer punto, es preciso considerar que el esquema tradicional de dicha enseñanza en México responde a la manera en la cual nuestra familia jurídica se ha constituido durante siglos. Es decir, el sistema jurídico mexicano, toda vez que forma parte de la familia romano-germánica, retoma esta tradición jurídica y varias de sus prácticas, como la forma en la que el derecho se ha enseñado. Esta educación pasó por varios escenarios, desde el nacimiento de la enseñanza de la jurisprudencia hasta la metamorfosis que se vivió durante el medievo. Así, la educación jurídica tuvo diversos momentos, en los cuales, las formas de enseñar fueron, en un inicio, innovadoras, incluso para nuestra actualidad. Sin embargo, de todas esas maneras de enseñar, el derecho se situó preponderantemente en una, misma que hoy en día aún prevalece en la mayor parte de la educación jurídica. Dicha manera de enseñar es la consistente en la cátedra magistral, conocida también como *magister dixit*, donde el centro del proceso educativo se encuentra en el docente y en la que el estudiante es un receptor pasivo de los contenidos que se enuncian.

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> Juan Antonio Pérez Lledó, *La enseñanza del derecho. Dos modelos y una propuesta*, p. 122.

Esta forma de enseñanza es conocida como tradicional, y respecto de ella, Sánchez Vázquez sostiene que:

[...] dentro de un sistema de enseñanza tradicional, el profesor es el único que posee de antemano el conocimiento; saber que transmite a los alumnos, en forma autoritaria, a quienes considera como cosas y no sujetos del conocimiento. De esta manera, los alumnos, a través de una conducta pasiva y receptiva, repiten de memoria la información expresada por el profesor.<sup>4</sup>

Así, Garrafa, en concordancia con Morin, explica que hace tres siglos, se presentó una fragmentación en los saberes, pues el positivismo promovió una ruptura radical entre ellos. Lo anterior tuvo lugar debido al principio de disyunción, que colocaba a las ciencias humanas en una “inconciencia extrafísica” y a las ciencias naturales en una “inconciencia de su realidad social”.<sup>5</sup> Es preciso cortar con este ciclo para construir una visión global del conocimiento, ya que la ruptura entre saberes propició un pensamiento reduccionista que facilitó la manipulación del objeto de estudio.<sup>6</sup>

Así, Witker Velásquez incorpora un nuevo elemento al discurso sobre el proceso de enseñanza. Dicho elemento es el aprendizaje, y sostiene que:

[...] la enseñanza-aprendizaje tiene como norte vital la formación de profesionales del Derecho, formación deficiente, pues se lleva a cabo por medio de un proceso de enseñanza segmentado del proceso de aprendizaje que siguen los estudiantes, sin considerar que éste es un proceso dialéctico, que retroalimenta tanto al profesor como al estudiante. Legitimando con ello roles de jerarquía y autoridad incuestionable del catedrático, acentuando la visión filosófica del proceso educativo, que favorece y contribuye a la reproducción de la enseñanza tradicional.<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Rafael Sánchez Vázquez, “Algunas consideraciones sobre la docencia e investigación jurídica en México. Demasiados abogados y escasos juristas”, *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, México, pp. 815-853.

<sup>5</sup> Volnei Garrafa, “Multi-inter-transdisciplinariedad, complejidad y total compleja en Bioética”, *Estatuto Epistemológico de la Bioética*, pp. 67-85.

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

<sup>7</sup> Jorge Witker Velásquez, *op. cit.*, p. 59.

En este orden de ideas, se advierte que en el marco de la educación tradicional jurídica, los métodos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje se encuentran caracterizadas, preponderantemente, por el docente, situación que acentúa, de forma notable, relaciones de verticalidad. “Los profesores son los portadores de la voz jerárquica, definen los significados privilegiados, y desempeñan su tarea frente a alumnos pasivos que solo receptan el mensaje, incapaces de construirse en voces alternativas”.<sup>8</sup>

Con base en lo anterior inferimos que la enseñanza tradicional en el derecho es aquella que se centra en el profesor, en su discurso y en su cátedra. Este tipo de enseñanza enfatiza en la verticalidad de saberes y de relaciones, omitiendo el diálogo y una horizontalidad que resultaría significativa para la formación del estudiante y para la concepción que éste tendría no solo de su entorno, sino de las causas sociales y demandas que se actualizan. Ante ello, Tessio Conca precisa que “Este modelo predominante de enseñanza, y la definición y estructura fuerte de los contenidos, promueven en el alumno la adquisición de saberes parciales, fragmentados y yuxtapuestos, de los que debe dar cuenta en el examen, uno de los momentos de mayor importancia para los estudiantes [...]”.<sup>9</sup> Respecto de tal perspectiva, podemos señalar que, en la enseñanza tradicional del derecho, el aprendizaje puede quedar mermado e inconcluso, ya que el estudiante encuentra posturas absolutas en las cuales el profesor se presenta ante él como el dador de información y, en consecuencia, adoptará un papel pasivo que le impedirá problematizar, cuestionar y reflexionar más allá del saber que le es dado.

Frente a este escenario:

[...] es necesario que el pensamiento y conocimiento jurídico del siglo XXI, se aleje del excesivo formalismo de la exégesis columna vertebral del positivismo jurídico decimonónico. Y que deje de ser visto, desde una perspectiva disciplinaria. Lo que ahora hace falta es la conjugación de las diferentes disciplinas que permitan a través de la multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, adentrarse a la complejidad del conoci-

<sup>8</sup> Adriana Tessio Conca, “De ideales de justicia a vacío de saber: la experiencia académica de los estudiantes de abogacía”, *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, p. 57.

<sup>9</sup> *Idem.*

miento a la que estamos convocados los juristas del presente y del porvenir (sic) que no podemos renunciar, si es que pretendemos recobrar la identidad de intelectuales preocupados en la construcción de conocimiento y su vinculación con la dinámica social y del avance científico y tecnológico.<sup>10</sup>

Al respecto, Garrafa señala que la pluridisciplina evocan el estudio de un tema propio de una disciplina en particular desde la mirada de diversas disciplinas. En igual sentido, explica que a partir de la interdisciplina se presenta la transferencia de métodos de una disciplina a otra.<sup>11</sup> Además, añade el autor, que la transdisciplina significa situarse entre, a través y más allá de las disciplinas, por lo que en ella, la unidad del conocimiento es su imperativo.<sup>12</sup>

En este orden de ideas, Wallerstein explica que frente a la concepción homogénea de ciencia y saber, edificada en el contexto de la Edad Media y cuya base se advertía en las ciencias naturales y su conocimiento, la universidad presentó una transformación, misma que se suscitó dentro de las Facultades de Filosofía y Derecho, donde se construyeron modernas estructuras de conocimiento. Era en estas Facultades en las cuales ingresaban estudiantes que se planteaban abordar tanto ciencias naturales como artes y humanidades, y fue en ese momento que se construyeron “múltiples estructuras disciplinarias autónomas”.<sup>13</sup> Lo anterior da cuenta de una superación epistemológica sobre el conocimiento único y disciplinar, aperturándolo a la concepción y construcción conjunta de saberes.

Así, “La creación de múltiples disciplinas se basaba en la creencia de que la investigación sistemática requería una concentración hábil en las múltiples zonas separadas de la realidad, la cual había sido racionalmente dividida en distintos grupos de conocimiento”.<sup>14</sup> De esta manera, en el contexto histórico y cultural del siglo XIX, diversas disciplinas permitieron la construcción de todo un abanico que respondía a una diversa gama de posiciones epistemológicas. En este sentido:

<sup>10</sup> Rafael Sánchez Vázquez, *op. cit.*, pp. 815-853.

<sup>11</sup> Volnei Garrafa, *op. cit.*, pp. 67-85.

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> Immanuel Wallerstein, *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, p. 9.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 10.

El impacto de la nueva Revolución Científica altera profundamente nuestra división y articulación del trabajo intelectual, de las humanidades, de las ciencias, las técnicas y las artes. Obliga a replantear, en estos inicios del siglo XXI, una nueva cultura general, y las nuevas formas de cultura especializada con intersecciones y campos acotados, que rompen las fronteras tradicionales del sistema educativo y de la investigación científica y humanística [...] Quien no se acerque con inquietud a la comprensión y el dominio de las “nuevas ciencias” como las ciencias de la complejidad no sólo no entenderá (y practicará mal) el quehacer tecnocientífico, sino el artístico y el político.<sup>15</sup>

Con lo anterior, se evidencia la necesidad de cambiar nuestra concepción de conocer, ya que el objeto de estudio y el conocimiento mismo se construyen entre las disciplinas, a través de las disciplinas y más allá de ellas. Frente a este escenario, advertimos que la enseñanza tradicional en la educación jurídica se ha quedado atrás respecto de las necesidades que se actualizan con fenómenos como la transición de sociedades locales a sociedades globales, el cambio de la unidisciplinariedad a la inter y transdisciplinariedad en el derecho, el cambio de currículos rígidos a planes de estudio que se caracterizan por ser dinámicos y orientados a la solución de problemas, así como el cambio de solución de problemas desde una sola visión a la innovación y a la creatividad. En la actualidad, la enseñanza del derecho debe propiciar un cambio en la formación de generaciones futuras que se asuman como diferentes, las cuales sean capaces de generar cambios y de responder a las modificaciones, a las demandas y a las necesidades sociales de su entorno.

### ***1.2. Enseñanza aprendizaje del derecho: una mirada desde el constructivismo***

Frente a esta enseñanza tradicional del derecho, existen otras propuestas alternativas, como la que se sugiere a partir de la enseñanza aprendizaje del derecho desde la visión constructivista. Es preciso señalar que la multiplicidad de acepciones constructivistas evidencia las diversas posturas desde las cuales puede observarse dicho fenómeno. Por lo que al derecho se refiere, en este

<sup>15</sup> Pablo González Casanova, *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*, p. 11.

artículo se retoma la postura del constructivismo desde su perspectiva pedagógica-didáctica dentro del marco de la educación jurídica. En el contexto del derecho, a la corriente constructivista pedagógica y didáctica se le considera como moderna, crítica, experimental, activa y de descubrimiento.<sup>16</sup>

Ortiz Granja señala que el ser humano es un sujeto activo que toma parte de la construcción de su conocimiento y su realidad. El conocimiento es una construcción que realiza el ser humano. En razón de esto, cada persona percibe la realidad y la organiza en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que suma a la edificación de una unidad coherente que dota de sentido a la realidad.<sup>17</sup> De esta manera, el desarrollo del conocimiento consiste en un doble proceso constructivo: por una parte, refiere la organización de las actividades del sujeto que conoce, que da inicio con la coordinación de sus acciones, continúa con el desarrollo de su conocimiento y culmina en la lógica; y, por otra parte, la organización del material que adquiere por la experiencia. Existen múltiples realidades que se construyen de manera individual, ya que cada persona percibe la realidad de manera particular dependiendo de sus capacidades físicas, así como de las condiciones sociales y culturales en las cuales se ve inmersa.

Así, con el término constructivismo jurídico se designa:

[...] el enfoque teórico cuyo objeto de estudio son el discurso jurídico positivo y sus metadiscursos en tanto parte de los insumos cognitivos que contribuyen a la generación de los estados psicológicos (incluyendo estados mentales y esquemas representacionales) determinantes de la forma en que se percibe jurídicamente la vida social y con base en los cuales tienen lugar las conductas jurídicas mediante cuya realización los agentes jurídicos inciden en los procesos de construcción de la realidad social.<sup>18</sup>

Por su parte, Robles Vázquez determina que el enfoque del constructivismo educativo para atender los problemas referentes a la educación supe-

<sup>16</sup> Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento*, pp. 7-19.

<sup>17</sup> Dorys Ortiz Granja, “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, pp. 93-110.

<sup>18</sup> Enrique Cáceres Nieto, “Psicología y constructivismo jurídico: apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria”, *Conclusiones del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, p. 19.



rior ha tenido una gran influencia en diversas instituciones educativas. En este sentido, partiendo de sus experiencias académicas, considera que, en derecho “[...] el constructivismo educativo es un enfoque viable para replantear la educación jurídica, ya que permite abarcar los diferentes aspectos complejos que encierran los procesos educativos”.<sup>19</sup> De esta manera se explica que en el marco del derecho, el conocimiento se manifiesta como un producto de los procesos que el individuo desarrolla internamente pero en función y con influencia del ambiente donde se desarrolla. De esta forma, el conocimiento es un resultado en constante modificación y, por ende, continuamente elaborado, a partir de la suma de conocimientos previos y nuevos que se adquieren cotidianamente. El conocimiento en el ámbito jurídico no se reduce a una trasmisión lineal, sino que representa el producto de diversos factores que convergen en la educación jurídica, como los docentes y los propios estudiantes.

Como se advierte, el constructivismo jurídico desde su acepción pedagógica y educativa aplicado al derecho, implica superar la relación de verticalidad en la relación docente estudiante; trata, entonces, de situar a ambos como actores en el ambiente bajo el cual se presentan los contextos de análisis, intercambio de ideas, diálogo y comunicación. En el marco del constructivismo en el ámbito del derecho, se concibe el proceso educativo como una dualidad constituida por la enseñanza y el aprendizaje al margen de un dinamismo; en él, tanto educador como educando, son participes en dicho proceso e interactúan entre sí, de tal manera que el conocimiento es una construcción real que se lleva a cabo por aquel que conoce y aprende mediante un saber hacer.

## ***II. Transformación social, actores sociales y moral cívica***

Para dar paso a la segunda variable que compone nuestra propuesta, indicaremos los elementos clave de la transformación social. Desde esta perspectiva, se entiende al estudiante como actor social en las dinámicas de cambio. ¿Todo es válido en la búsqueda de transformación? Si la respuesta fuera negativa, habrá que preguntarnos cómo podemos, entonces, abordar este tema.

<sup>19</sup> Jorge Robles Vázquez, “Educación jurídica y constructivismo educativo”, *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, pp.91-814.

## II.1. Actores sociales: de la sociología de la acción a las aulas

Quizás el título de este apartado pueda causar extrañeza: ¿acaso no es natural entender cualquier perspectiva sociológica en las aulas? Ciertamente. Lo que aquí se pretende es hacer un énfasis profundo en una idea particular que plantea Touraine cuando habla de actores sociales; y es que este autor quiere destacar las limitaciones de la idea (de muchos) respecto de la incapacidad que tienen ciertas instituciones, como la escuela, para “[...] modificar sensiblemente las desigualdades sociales, lo que lleva implícito que docentes o educadores no pueden en manera alguna ser realmente actores”.<sup>20</sup> Afirma que, de hecho, las desigualdades se pueden acrecentar o disminuir en el tránsito por la educación, y que en ese sentido, la institución escolar es un lugar plenamente apto para la acción social.<sup>21</sup> Lo anterior es sólo una pequeña idea sobre la postura teórica que hace alusión a la sociología de la acción.

Llamar “actor” a una persona, tiene que ver con entenderlo en una dinámica, justamente, de acción relevante en la vida cotidiana y que pretende generar transformaciones o defender cierto valor o interés. Un actor, primero que nada, debe tener capacidad de acción:<sup>22</sup> las aulas son espacios idóneos para generar capacidades. El actor es el proveedor del porvenir; actúa porque tiene la capacidad de hacerlo y no pretende que alguien más se ocupe del cambio. Sin embargo, esta aseveración —por sí sola— niega la complejidad de la acción y presupone que la persona, sin más, define su propio futuro; niega las condiciones socioeconómicas (contextuales) del sujeto.

Las transiciones paradigmáticas sociales y epistemológicas requieren de luchas sociales.<sup>23</sup> Un actor puede entenderse “social” (desde la perspectiva

<sup>20</sup> Alain Touraine, *El regreso del actor*, p. 103.

<sup>21</sup> Sabemos, como han notado muchos autores (y el propio Touraine) que la educación oficial, como parte de un sistema preestablecido y difícilmente adaptable a los cambios, es un espacio que no va a brindar generosa y ampliamente las posibilidades de inmersión de la crítica y de la acción social para la transformación. Sin embargo, la propuesta de Touraine es aprovechar las brechas de posibilidad de una “(...) responsabilidad individual y colectiva de los docentes (...) Todo lo que permita (...) un aprendizaje activo (...)” y crítico. *Idem*.

<sup>22</sup> Las capacidades “(...) no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (...) capacidad significa “oportunidad de seleccionar””. Martha C. Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, pp. 40 y 45.

<sup>23</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Crítica de la razón indolente*, pp. 17, 18 y *passim*.

explicada en el primer párrafo de este apartado) o no. Un actor, en términos amplios, puede ser cualquier persona con infinidad de intereses desligados de la idea de colectividad, aunque un actor individual siempre tiene mayor peso si actúa en nombre de un colectivo.<sup>24</sup> Vale la pena, empero, considerar lo siguiente para reflexionar: “Una imagen de la vida social reducida a puro cambio [una vez comprendido que los actores sociales pueden generar cambios], ¿no favorece a quienes tengan la mayor posibilidad de aprovechar ese cambio porque son más ricos, calculadores o poderosos?”<sup>25</sup> En el mismo sentido, ¿podríamos decir que cualquier pretensión de transformación social puede justificarse éticamente?

## ***II.2. Transformación social y moral cívica en la educación***

En cuanto a la transformación social, resalta que es un término enunciado en múltiples trabajos, pero poco conceptualizado. Podemos inferir, en primer lugar, que parece sencillo comprender a qué se refiere: es un proceso de cambio que se advierte en las estructuras sociales de determinado tiempo y lugar. Por otra parte, quizá no sea conveniente otorgarle un sentido u otro, en aras de no pretender darle una connotación ideológica al mismo, aunque en todo trabajo se observará un claro posicionamiento sobre cuál es el sentido que, de acuerdo con el autor, debe seguir la transformación social. Atienza, sí define dicho sentido: transformación social quiere decir “[...] hacer avanzar los valores del socialismo democrático [...] supone una transformación social todo aquello que contribuye a una sociedad más igualitaria y menos excluyente, en la que todos tengan la oportunidad de desarrollarse como seres autónomos”.<sup>26</sup> La de Atienza no es una definición imparcial (de la literalidad del concepto), sin embargo, sí es una aportación desde el punto de vista ético, lo cual es sumamente necesario. Afirmamos lo anterior debido a que, si dicho concepto se deja a la especulación del interés individual, éste podría servir de la misma forma a los valores de los más fervientes defensores de los derechos fundamentales, así como a los opresores que menoscaban los mismos, quienes perpetúan la explotación.<sup>27</sup> La razón que fundamentaría esta última acción sería

<sup>24</sup> Marc Parés, “Democracia y decisiones públicas. Introducción al análisis de políticas públicas”.

<sup>25</sup> Alain Touraine, *op. cit.* p. 33.

<sup>26</sup> Manuel Atienza, *Filosofía del derecho y transformación social*, p. 346.

<sup>27</sup> Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, p. 36.

totalmente instrumental<sup>28</sup> y no constituiría una aportación a la enseñanza en los términos del presente trabajo.

La transformación social es estudiada en diversas disciplinas; sin embargo, en la educación jurídica esto puede (en general) llegar a ser mencionado, pero desde el actual paradigma dominante en la región resulta difícil su entendimiento, ya que a partir de ciertas corrientes del positivismo jurídico no se pueden vislumbrar esquemas de regulación de la convivencia humana más allá de presupuestos autorregulables (sin fundamento en estudios inter, multi o transdisciplinarios), cuyas normas tienen la capacidad de hacerse cumplir coercitivamente y son creadas para “quedarse”.<sup>29</sup>

Los procesos de transformación social son frenados por “[...] la mayor parte de las concepciones del Derecho hoy dominantes, y por diversas razones. La más importante es, seguramente, el abandono, por parte de la teoría del Derecho de las últimas décadas, de los saberes sociales”.<sup>30</sup> Bajo el nuevo paradigma que se asoma en la ciencia, en las formas de conocer o filosofía de la ciencia, hace falta pensar en red, lo que implica nunca omitir las posibilidades extensas para explicarnos un determinado objeto de estudio; en otras palabras, se requiere pensar en las variadas articulaciones entre el todo y sus partes desde ambas perspectivas, es decir, sin enaltecer la importancia de uno u otro para evitar reduccionismos que nieguen la complejidad.<sup>31</sup>

A partir de una crítica a los reduccionismos de la complejidad, Garrafa explica que la escisión del conocimiento y sus métodos “[...] impide el desenvolvimiento del proceso de humanización entre diferentes disciplinas, tornándolas impersonales y desvinculadas de cualquier contexto cultural y social.”<sup>32</sup> Estos procesos están, en la actualidad, plagados de un problema que ha sido ampliamente abordado desde la teoría y que se refleja constantemente en la práctica: la creciente individualización. Bauman ha sido uno de los grandes críticos de la *modernidad líquida* que, antes que nada, se caracteriza por una cultura del egoísmo,<sup>33</sup> cuyos miembros intentan alcanzar la máxima libertad.

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> Esto ya se ha estudiado en el apartado referente a la enseñanza del derecho.

<sup>30</sup> Manuel Atienza, *op. cit.*, p. 275.

<sup>31</sup> Alexander Ortiz Ocaña, “La nueva ciencia que visiona Fritjof Capra”, pp. 349-362.

<sup>32</sup> Volnei Garrafa, *op. cit.*, pp. 67-85.

<sup>33</sup> Si es que esos dos términos no son antagónicos.

El autor afirma, de hecho, que ya se ha llegado a ese grado de libertad y que ahora sólo queda llenar ciertos huecos.<sup>34</sup>

Touraine asegura que los “antisociólogos” (sucesores de sociólogos críticos) se posicionan de la siguiente manera: no debe haber intermediarios ni nada que intervenga entre el Estado y el individuo “[...] como si ya no existiera ningún compromiso específicamente social y sólo quedara de aquí en adelante el combate de la vida contra la muerte”.<sup>35</sup> Tal discurso es sumamente similar al de los derechos humanos en el campo jurídico, pues en su ponderación de derechos enaltece el individualismo incluso cuando se habla de derechos sociales, ya que (a diferencia de los derechos civiles y políticos), tienen diversas dificultades para materializar los satisfactores que reconoce el discurso.<sup>36</sup> Esto debería poner en el centro del debate sobre transformación social la afirmación de Touraine que hemos citado, pues el estudio eminentemente disciplinar del derecho no se puede explicar las contradicciones del mismo, restringe su entendimiento. Si bien es cierto, la existencia de las disciplinas tiene justificación por las perspectivas que brinda de un mismo objeto de estudio, es a partir del esquema de comprensión de la transdisciplinariedad y de la “provocación” de la complejidad que se evita la simplificación del objeto.<sup>37</sup>

Dado que el derecho no es resultado de una “medida objetiva”, y sí el de todo un proceso de búsqueda de consensos tanto prácticos como teóricos,<sup>38</sup> no podemos hacer caso omiso a la necesidad de propugnar, desde la educación jurídica, por la moral cívica: en la noción que Cortina comparte, ésta tiene que ver con la búsqueda del consenso donde estén representados los intereses, no personales o de grupo, sino los que puedan tener el carácter de

<sup>34</sup> Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, p. 27.

<sup>35</sup> Alain Touraine, *op. cit.*, p. 39.

<sup>36</sup> Se dice, por ejemplo, que los derechos sociales requieren del erario público en una medida que los derechos civiles y políticos no, cuando en realidad esa no es una distinción válida, como ya han apuntado autores. v. Roberto Gargarella, “Primeros apuntes para una teoría sobre los derechos sociales. ¿Es posible justificar un tratamiento jurídico diferenciado para los derechos sociales e individuales?”, *Jueces para la democracia*, pp. 11-15. Subirats afirma que, frente a nuevas estructuras redistributivas (tanto políticas como jurídicas) que se han intentado implementar en los últimos años, nos hemos percatado de que la noción “redistribución”, “[...] no se basaba en criterios compartidos de justicia social ni en un consenso sobre los derechos fundamentales, sino simplemente en la existencia o no de dinero [...]”. Joan Subirats, “Los grandes procesos de cambio y transformación social. Algunos elementos de análisis”, *Cambio social y cooperación en el s. XXI*, pp. 8-20.

<sup>37</sup> Volnei Garrafa, *op. cit.*, pp. 67-85.

<sup>38</sup> Manuel Atienza, *op. cit.*, p. 348.

generalizables.<sup>39</sup> A pesar de lo ambiguo que puede resultar hablar de intereses generalizables, esta moral propugna por acuerdos donde los grupos inmersos en cualquier conflicto se vean representados en un diálogo limpio (imparcial) que regule las fuerzas fácticas entre los participantes. Parece sumamente conflictivo lograr consensos satisfactorios, sin embargo, de otra manera la democracia no tendría sentido, sería letra muerta (como podríamos afirmar que, de hecho, muchas veces lo es). Cabe decir que, “Para quien busque en lo moral una satisfacción de intereses egoístas es una ética como esta demasiado exigente, porque le prescribe atender a intereses generalizables, a la autonomía de todos y cada uno, a la solidaridad”.<sup>40</sup>

La moral cívica tendría, en este sentido, fundamento en la dignidad humana, donde la noción kantiana (que supone no tratar a ninguna persona como un medio sino siempre como un fin)<sup>41</sup> es el punto de partida de otras explicaciones del concepto. El tema de la dignidad tiene un estrecho vínculo con la teoría del reconocimiento,<sup>42</sup> no sólo desde las interpretaciones y la teorización reciente, sino desde el origen de la discusión (atribuido a Hegel). De Zan expone, en concordancia con la literatura del tema, que “[...] el reconocimiento es recíproco, o no es [...]”,<sup>43</sup> por lo que el “no reconocimiento” del otro supone consecuencias sociales e individuales, pues “Si yo no reconozco al otro en la interacción como un determinado tipo de persona, tampoco puedo verme reconocido como tal tipo de persona en mis reacciones, porque a él debo precisamente concederle las cualidades y facultades en que quiero ser confirmado por él”.<sup>44</sup> Se trata, en otras palabras, de buscar intersubjetividad a través del presupuesto necesario —en toda sociedad— de un reconocimiento recíproco como base necesaria del tejido social y de la realización en términos colectivos.<sup>45</sup> Esa colectividad debe permitirse constantes transformaciones, no para evolucionar, sino para (con-

<sup>39</sup> Adela Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, p. 205.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 208.

<sup>41</sup> Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, pp. 47-49.

<sup>42</sup> Axel Honneth, *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*.

<sup>43</sup> Julio de Zan, “La lucha por el reconocimiento en Hegel: ¿acontecimiento moral, o antropológico? Discusiones de algunas interpretaciones recientes”, pp. 307-318.

<sup>44</sup> Axel Honneth, *op. cit.*, p. 53.

<sup>45</sup> “La Forma de la libertad no es meramente la autodeterminación y la autorrealización, sino más bien la determinación y realización de metas que engrandecen, protegen y unen la vida sobre la tierra”. Herbert Marcuse, *Un ensayo sobre la liberación*, p. 50.

textualmente) permitir el diálogo y la vida digna. Nada de esto es posible sin la acción social, porque los núcleos de poder existen fáctica o jurídicamente, y difícilmente saldrán de su zona privilegiada sin la apelación al cambio.

Tal consenso debe contener, como principio, la armonía con todo lo existente, no sólo con la especie humana;<sup>46</sup> por ello, el pensamiento en red del que hemos hablado no se ciñe al elemento social, sino que abarcan otras formas de vida y, por tanto, el ámbito ecológico, donde las dinámicas en redes, de sistemas vivos, complejizan el objeto por estudiar y constituyen un reto epistemológico.<sup>47</sup> Para Touraine, las posibilidades de un consenso tal implican “[...] la voluntad [del actor] de afirmarse, de elegir por sí mismo y de reconocer a los demás como personas con sus diferencias y propia voluntad de ser”.<sup>48</sup> Sólo cabe hacer una anotación a las palabras de este autor, y tiene que ver con nuestra postura al respecto de la voluntad como el elemento fundante de la ética: si negamos la existencia de conflictos culturales (o incluso sobre temas de falta de cobertura de las necesidades básicas, que, en algunas sociedades, orilla a la dependencia, al desconocimiento o a la apatía sobre el tema ético) que se entrometen entre la voluntad y la capacidad, no podemos afirmar que nuestro concepto de ética está completo. Lo anterior quiere decir que, si asumimos que toda persona tiene la misma capacidad de pensar sus acciones en términos éticos, nuestras conclusiones van a ser infructíferas. Es cierto que podemos enunciar ejemplos de personas que han salido de los denominados “determinismos sociales” para romper con cualquier imposición cultural, pero eso a menudo cuesta, como afirma Ihering, incluso siglos de lucha.<sup>49</sup> Por tanto, será difícil vislumbrar a un hombre negro (por ejemplo) que ha sido esclavizado, reducido a la *nuda vida*<sup>50</sup> sin lo más básico para poder afirmar su autonomía, mucho menos su merecimiento de trato digno, como actor social (por tanto, ético) con “[...] voluntad de afirmarse, de elegir por sí mismo y de reconocer a los demás [...]”.<sup>51</sup> A pesar de lo anterior, en ningún momento ne-

<sup>46</sup> Max Horkheimer, *op. cit.* p. 16.

<sup>47</sup> Alexander Ortiz Ocaña, *op. cit.*

<sup>48</sup> Alain Touraine, *op. cit.*, p. 29.

<sup>49</sup> Ihering, *La lucha por el derecho*.

<sup>50</sup> En concordancia con el tema que desarrollamos, “[...] la nuda vida conduce, en las democracias burguesas, al primado de lo privado sobre lo público y de las libertades individuales sobre las obligaciones colectivas”. Giorgio Agamben, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, p. 154.

<sup>51</sup> Alain Touraine, *op. cit.*, p. 29.

gamos la posibilidad (nótese que se ha evitado decir “probabilidad”) de que, justo de esas condiciones de negación de la dignidad, surgen las luchas más prometedoras y con el mayor potencial transformador.

En estos términos, los actores ocupan un papel trascendental en la transformación social basada en la moral cívica. Sin embargo, sin la comprensión de la importancia de reconocer al otro, el papel del actor queda relegado a un simple instrumento<sup>52</sup> para fines personales o de grupo. En la educación jurídica, así como entre los profesionistas de la disciplina “[...] lo instrumental se convirtió en lo importante, la ley y los procedimientos [...]”.<sup>53</sup> Comúnmente, se le da una gran trascendencia a la técnica y la forma, ya que:

[...] los abogados, no pocas veces piensan en su trabajo como podría pensarse una obra de arte [...] apreciando la elegancia, coherencia, balance, y otras virtudes estéticas, por sobre las virtudes morales tales como la honestidad, la generosidad y la humanidad. Incluso la justicia [...] es transformada por algún pensador de la ley dentro de una forma estética. Nunca piensan en la sensibilidad que las personas necesitan y sus predicamentos, solo miran esa simetría, ¡ese orden!<sup>54</sup>

La transformación social no es posible sin el actor. El campo jurídico, sin duda, requiere un análisis que corrija esa concepción estática de la sociedad que regula. A veces, sin decirlo, pero no sin comprenderlo, los juristas dejamos pasar frente a nuestros ojos cómo las formas jurídicas intentan perpetuar una realidad que está, de hecho, en constante cambio. No por ello se niega la utilidad práctica de exigir, desde la norma con poder coercitivo, límites a las acciones humanas, que, como sabemos, pueden llegar a afectar a otros sujetos o colectividades. Empero, en este mismo argumento encontramos la justificación para dar paso al apartado siguiente: la utilidad práctica del derecho no lo reduce a la ley, la capacidad de coacción, etcétera, como erróneamente podemos llegar a asumir, sino que invita a pensar al derecho desde sus fundamentos y su teoría, pero también, desde sus inevitables transformaciones, invita a construirlo críticamente.

<sup>52</sup> Véase Max Horkheimer, *op. cit.*

<sup>53</sup> Jesús Antonio de la Torre Rangel y Oscar Arnulfo de la Torre de Lara, “La dicta-dura de los instrumentos: ciencia y derecho deshumanizados”, pp. 690-720.

<sup>54</sup> Adam Gearey, *Legal theory today. Law and aesthetics*, p. VII.



### ***III. El constructivismo en la enseñanza-aprendizaje del derecho para la politización del aula y la transformación social: negación del carácter amoral de la disciplina***

Una significativa parte de la postura constructivista que hemos referido, se entiende a partir de metodologías activas de aprendizaje, atendiendo a las capacidades del estudiante y a las características de su entorno. Entendemos a las metodologías activas de aprendizaje como el conjunto de procedimientos, condiciones, estrategias de acción, oportunidades y rutas por seguir en función de los objetivos del curso que los docentes de derecho llevan a cabo para la formación de los estudiantes en consonancia con su perfil profesional.<sup>55</sup> Dichas metodologías se plantean como principal objetivo, motivar al estudiante a construir conocimiento a partir del planteamiento y la solución de problemas. Partiendo de lo anterior, “[...] se ubica al estudiante de derecho en un contexto que permite la observación integral del fenómeno jurídico como aspecto del ejercicio social”.<sup>56</sup> Respecto a ello, Berger y Luckmann señalan que “[...] todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; o sea, que la apertura al mundo en tanto es intrínseca a la construcción social del hombre, está siempre precedida por el orden social”<sup>57</sup> y continúan explicando que “[...] la apertura al mundo, intrínseca biológicamente a la existencia humana, es siempre transformada por el orden social”.<sup>58</sup> Debido a lo anterior, a la educación jurídica atañe fomentar una formación de profesionistas conscientes de las demandas sociales y cuya apertura al mundo les permita formar parte de una serie de transformaciones, así como ser conscientes de la concepción dinámica del derecho.

Debido a ello y a partir del estudio que se ha realizado previamente sobre la enseñanza tradicional del derecho, cabe reflexionar sobre la manera en la cual éste, de forma preponderante, aún se enseña de tal forma que conceptos como justicia, libertad, transformación social e incluso el propio derecho, se replanteen y se piensen desde una nueva enseñanza que atienda a una realidad jurídica y a las transformaciones epistemológicas del derecho, así como de las

<sup>55</sup> Rodolfo Mantilla Jacome, *Aprendizaje del derecho*, p. 46.

<sup>56</sup> *Idem*.

<sup>57</sup> Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, p. 72.

<sup>58</sup> *Idem*.

necesidades de la sociedad. En consonancia con lo anterior, Kennedy señala que “[...] gran parte del trabajo crítico del derecho ha sido de orden histórico: rastrear cómo las élites utilizaron conscientemente la ley en provecho propio y, al mismo tiempo, ver cómo el pensamiento jurídico menos consciente opera como una visión del mundo que reconcilia a la gente con el *statu quo* haciéndolo parecer natural y justo [...]”.<sup>59</sup> Así, es necesario concientizar sobre la importancia en la enseñanza de tener un posicionamiento claro sobre qué es lo que se enseña, con la finalidad de que estas reflexiones contribuyan a una nueva forma de ver, pensar y aplicar el derecho.

En este orden de ideas, Kennedy pugna por una enseñanza clínica del derecho, consistente en conciliar la teoría con el estudio del derecho desde una perspectiva práctica, a partir de una visión constructivista y de metodologías activas del aprendizaje. Así, Kennedy<sup>60</sup> sugiere politizar el aula, lo cual significa enseñar doctrina básica con casos reales e hipotéticos, que cumplan con ciertos supuestos: primero, deben ser pedagógicamente útiles para el aprendizaje del derecho, y segundo, estos casos deben evidenciar brechas, conflictos y ambigüedades del derecho. Para esto, es necesaria la comprensión de las “[...] nociones de desorden, imprevisibilidad, error y caos como fomentadoras de [...] las transformaciones”.<sup>61</sup> Esto se contrapone a la enseñanza tradicional del derecho que, durante mucho tiempo, se ha entendido como un conjunto de saberes inamovibles que no salen de las barreras disciplinares.

Con ello se advierte una aplicación del constructivismo en el ámbito jurídico, que sirva para contrarrestar “[...] el problema de la falta de perspectiva o la aparente neutralidad o la abstracción de los estudios jurídicos transformando el aula en un lugar donde los alumnos aprendan doctrina y argumentación jurídica en el proceso de autodefinirse como actores políticos en sus vidas profesionales”<sup>62</sup> y por ende, para pugnar por una transformación social con base en la moral cívica.

<sup>59</sup> Duncan Kennedy, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, p. 15.

<sup>60</sup> *Ibid.* p. 44.

<sup>61</sup> Volnei Garrafa, *op. cit.*, pp. 67-85.

<sup>62</sup> Duncan Kennedy, *op. cit.*, p. 71.

Frente al dogmatismo/positivismo normativista<sup>63</sup> tradicional e imperante en el estudio del derecho, se abren nuevos horizontes que responden a la complejidad que, en gran medida, hoy en día se ha aceptado en el campo epistemológico. Como se ha dicho, esa complejidad no puede ser atendida desde la disciplina sin más. La transdisciplinariedad necesita libertad; es decir, proporcionar al estudiante la posibilidad de transgredir las barreras de las disciplinas, posicionándose en otras perspectivas del mismo objeto de estudio.<sup>64</sup> Un ejemplo de aplicación de estos horizontes es el interpretativo-argumentativo,<sup>65</sup> que encuentra una buena fundamentación en el derecho,<sup>66</sup> por la necesidad que subyace, en la naturaleza de la propia ley, de ser interpretada: “Es la interpretación la que permite conciliar la tensión entre norma general y caso concreto”.<sup>67</sup> Sin embargo, no debe entenderse que aquí se propugna por el enaltecimiento del lenguaje y la interpretación normativa sobre las prácticas y responsabilidades sociales del campo jurídico, es decir, de los profesionales del derecho para transformarlo desde los procesos de enseñanza aprendizaje. A partir de la argumentación (de este horizonte en el derecho), un estudiante de dicha disciplina debe ser capaz de cuestionar las estructuras existentes, los paradigmas dominantes y las posibilidades frente a estos. Por tanto, desde una visión integral, la transformación social es un tema con el que el derecho se encuentra en deuda.<sup>68</sup>

Las metodologías activas de aprendizaje deben procurar capacitar al estudiante, no sólo en análisis crítico, sino desde una perspectiva sensibilizadora sobre los grandes conflictos que perturban la intersubjetividad y no sólo su entorno más inmediato. Desde el concepto *ethos estético*, Marcuse propone una construcción social distinta para cambiar la indiferencia por conocimiento, introspección y, finalmente, transformación. A diferencia de la teoría del reconocimiento de Honneth, Marcuse pone énfasis en la realización social

<sup>63</sup> Atienza afirma que, por lo menos en el mundo latino, ésta ha sido la concepción dominante del campo jurídico. La dimensión del lenguaje no es suficiente frente a un derecho que se suponga trascendental en la dimensión valorativa. Manuel Atienza, *op. cit.*, pp. 51-52.

<sup>64</sup> Volnei Garrafa, *op. cit.*, pp. 67-85.

<sup>65</sup> Diego E. Pinilla-Rodríguez, *et al.*, “Complejidad, formación jurídica y transformación social. Algunas anotaciones”, p. 87.

<sup>66</sup> Al respecto, v. Gerardo Ribeiro, *Verdad y argumentación jurídica*.

<sup>67</sup> Diego E. Pinilla-Rodríguez, *et al.*, *loc. cit.*

<sup>68</sup> Esta es la tesis que defiende Atienza, v. Manuel Atienza, *op. cit.*

mientras Honneth afirma que la autorrealización es el fin de las acciones colectivas que buscan terminar con el menosprecio, sin por ello afirmar que Honneth niega la trascendencia de los fines sociales.<sup>69</sup>

Desde la moral cívica, en la educación jurídica se requiere una formación transversal con los saberes entre todas las disciplinas y ciencias para así mezclarlos al punto que el derecho no sea sinónimo de norma o, en el mejor de los casos, de meros cambios normativos. Se trata de que la educación jurídica involucre críticamente a los estudiantes con las preocupaciones informales que poco o nada tienen que ver con una reforma legislativa o con el aumento de la cantidad de derechos positivizados o leyes en general, sino que pueda vislumbrar otras formas de acción, como la transformación de la lógica del sistema jurídico; en otras palabras, para que el derecho no sea un “[...] instrumento de extrañamiento que alimenta situaciones de exclusión social [...]”<sup>70</sup> o de “no reconocimiento”.

La educación jurídica y su ejercicio ha sido estigmatizado, en buena medida por las prácticas totalmente ajenas al entendimiento del reconocimiento recíproco que muchos juristas perpetúan. De tal forma y dado que el conocimiento es una construcción,<sup>71</sup> dentro del propio derecho y sus operadores se encuentra gran parte del problema de dicha estigmatización. Para el imaginario colectivo, lo jurídico tiene una razón de ser de dominación o, en todo caso, no sirve para fines de transformación social sino como simple instrumento de regulación de masas deslindado de cualquier posibilidad de trascendencia ética y que —además— no ha sido útil para el gran problema que ha permanecido latente a pesar de los pequeños pero significativos logros democráticos: la organización social.<sup>72</sup>

Así, el constructivismo en la educación jurídica como postura epistemológica y, en ese sentido, trasladada a metodologías de enseñanza aprendizaje, afirma el valor que subyace en dichos procesos para transformar socialmente por su carácter activo. Es urgente la transformación en dos sentidos: en el problema del estigma que carga el derecho históricamente (lo que lo ilegítima para actuar desde la sociología de la acción) y, en segundo lugar, desde una

<sup>69</sup> v. Herbert Marcuse, *op. cit.* y Axel Honneth, *op. cit.*

<sup>70</sup> Antonio Madrid, *La política y la justicia del sufrimiento*, p. 152.

<sup>71</sup> Donde no se niega la intervención de lo biológico y lo físico o la realidad en su sentido más estricto.

<sup>72</sup> Sobre este punto, v. Manuel Atienza, *op. cit.*, pp. 346 y 361.

perspectiva académica y fáctica, donde los estudiantes puedan asumirse como actores sociales e intervengan en los cambios que, inevitablemente —para bien o para mal— le esperan a la disciplina jurídica.

#### ***IV. Conclusiones***

El constructivismo posiciona al estudiante críticamente. Por lo anterior, desde las aulas, ésta es una postura que invariablemente coadyuva en el entendimiento crítico del derecho y que, aunque claramente diferenciadas, las normas morales y jurídicas no están del todo escindidas y la moral cívica es una respuesta frente a los conflictos regionales como la desigualdad estructural o el problema de la inseguridad generalizada. La comunicación constructivista en las aulas permite solventar la necesidad de diálogo constructivo fuera de ellas, donde el debate público es el que reconstruye nuestras sociedades. Así, la transformación social en el derecho encuentra su primer momento en la enseñanza-aprendizaje constructivista. A partir de ese enfoque, los estudiantes del campo jurídico pueden aportar a la generación de nuevas dinámicas sociales direccionadas de forma positiva para la colectividad. Este carácter positivo del cambio atiende, sobre todo y en nuestro contexto, a no afectar esferas jurídicas ajenas que muchas veces son menoscabadas incluso en los requerimientos más esenciales para la subsistencia. Entre las diversas alternativas existentes para la transformación con base en la moral cívica, se propugna por metodologías activas de enseñanza-aprendizaje y sociología de la acción en la construcción del derecho, en donde se compartan los saberes y métodos de otras disciplinas para evitar el reduccionismo del objeto de estudio.

#### ***Fuentes de consulta***

##### ***Bibliográficas***

- Agamben, Giorgio, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, edit. Pretextos, Valencia, España, 1998.
- Atienza, Manuel, *Filosofía del derecho y transformación social*, edit. Trotta, Madrid, España, 2017.
- Bauman, Zygmunt, *Modernidad líquida*, edit. Fondo de Cultura Económica, México, 2003.

- Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, edit. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, 1966.
- Brigido, Ana María, Carlos Lista A. Silvana Begala, y Adriana Tessio Conca. *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*, edit. Hispania, Córdoba, Argentina 2009.
- Castro, Gonzalo de, y Miguel Cazares (eds.), *Cambio social y cooperación en el s. XXI*, edit. Icaria-Intervida, Barcelona, España, 2012.
- Cortina, Adela, *Ética aplicada y democracia radical*, 6ª ed., edit. Tecnos, Madrid, 2012.
- Garrafa, Volnei, Miguel Kottow, y Alya Saada, (coord.), *Estatuto Epistemológico de la Bioética*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2005.
- Gearey, Adam, *Legar theory today. Law and aesthetics*, edit. Oxford – Hart Publishing, Estados Unidos de América y Canadá, 2001.
- Godínez Méndez, Wendy A., y José Heriberto García Peña (comp.), *Metodologías: enseñanza e investigación jurídicas*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2015.
- González Casanova, Pablo, *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*, edit. Anthropos–Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 2004.
- Honneth, Axel, *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, edit. Crítica, Barcelona, 1997.
- Horkheimer, Max. *Crítica de la razón instrumental*, 2ª ed., edit. Sur, Buenos Aires, Argentina, 1973.
- Ihering, Rudolf Von, *La lucha por el derecho*, Ediciones Coyoacán, México, 2011.
- Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, ed. Pedro M. Rosario Barbosa, San Juan, Puerto Rico 2007.
- Madrid, Antonio, *La política y la justicia del sufrimiento*, edit. Minima Trotta, Madrid, 2010.
- Mantilla Jacome, Rodolfo, *Aprendizaje del derecho*, edit. UNAB, Colombia, 2016.
- Marcuse, Herbert, *Un ensayo sobre la liberación*, edit. Joaquín Mortiz, México, 1969.
- Márquez Romero, Raúl. (coord.), *Conclusiones del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2004.
- Not, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1983.
- Nussbaum, Martha C., *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, edit. Paidós, Barcelona, España. 2012.
- Pérez Lledó, Juan Antonio, *La enseñanza del derecho. Dos modelos y una propuesta*, edit. Palestra Editores-Temis, Lima, Bogotá, 2006.
- Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, edit. Siglo XXI editores, Argentina, 2012.

- Ribeiro, Gerardo, *Verdad y argumentación jurídica*, edit. Porrúa, México, 2006.
- Sousa Santos, Boaventura de, *Crítica de la razón indolente*, edit. Desclée de Brouwer, Bilbao, España, 2003.
- Touraine, Alain, *El regreso del actor*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, 1987.
- Wallerstein, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, edit. Siglo XXI Editores, México, 1996.
- Witker Velásquez, Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, edit. Porrúa, México, 2008.
- Zan, Julio de, “La lucha por el reconocimiento en Hegel: ¿acontecimiento moral, o antropológico? Discusiones de algunas interpretaciones recientes”, *Yo y el tiempo. La antropología filosófica de G. W. F. Hegel*, edit. Contrastes, Málaga, 2010.

### **Electrónicas**

- Gargarella, Roberto, “Primeros apuntes para una teoría sobre los derechos sociales. ¿Es posible justificar un tratamiento jurídico diferenciado para los derechos sociales e individuales?”, en *Jueces para la democracia*, núm. 31, España, 1998. [http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/primeros\\_apuntes.pdf](http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/primeros_apuntes.pdf).
- Parés, Marc, “Democracia y decisiones públicas. Introducción al análisis de políticas públicas”, Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.coursera.org/learn/democracia/lecture/Aes8x/3-2-tipos-de-actores>.

### **Hemerográficas**

- Ortiz Granja, Dorys, “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”, *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19, Ecuador, 2015.
- Ortiz Ocaña, Alexander, “La nueva ciencia que visiona Fritjof Capra”, *Revista Científica General José María Córdova*, núm. 19, vol. 15, Bogotá, Colombia, 2017.
- Pinilla-Rodríguez, Diego E., Héctor R. Reinoso-Vásquez y María E. López-Merino, “Complejidad, formación jurídica y transformación social. Algunas anotaciones”, *Revistas Jurídicas*, núm. 14 (1), 2017.
- Torre Rangel, Jesús Antonio de la, y Oscar Arnulfo de la Torre de Lara, “La dictadura de los instrumentos: ciencia y derecho deshumanizados”, en *Revista Direito e Práxis*, núm. 13, vol. 7, Río de Janeiro, Brasil, 2016.

