

**HACIA LA IDENTIFICACIÓN DEL PAQUETE BÁSICO DE COMPETENCIAS A  
DESARROLLAR POR EL ALUMNO QUE CURSA LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE  
FILOSOFÍA DEL DERECHO Y/O CORRIENTES FILOSÓFICO-JURÍDICAS EN LA  
UAEM**

Edgar R. Aguilera García<sup>1</sup>

**Resumen**

El autor, en esta colaboración, tiene como objetivo identificar el paquete básico de competencias que deben desarrollar los alumnos al cursar las unidades de aprendizaje correspondientes a las corrientes filosófico-jurídicas.

La propuesta del autor, considera importante la identificación de algunos problemas jus-filosóficos fundamentales y de la articulación de cómo distintas escuelas, corrientes o tradiciones podrían ofrecer propuestas de solución o abordaje de los mismos.

**Abstract**

The authors aim is to identify the basic set of skills and competencies that the student of undergraduate courses such as "legal philosophy", "jurisprudence", "legal theory", and the like, must develop in order to achieve those courses' learning objectives. The author claims that it is important to adopt a problem based approach to such disciplines in which legal philosophical problems are both identified and put into context. This approach makes it easier for the student to examine different legal philosophy schools of thought in terms of how they contribute to the solution or clarification of the questions that have captured the attention of legal scholars over centuries.

**Resumé**

L'auteur a l'intention d'identifier les compétences que doivent développer les étudiants lors des cours concernant les unités d'apprentissage correspondant aux théories de la philosophie juridique.

Pour l'auteur il est nécessaire d'abord, d'identifier les problèmes juridiques et philosophiques fondamentaux, afin de pouvoir articuler les théories, les courants ou les traditions qui pourraient offrir des solutions aux problématiques spécifiques.

**Palabras clave**

Competencias, docencia, proceso enseñanza aprendizaje, política educativa, conocimiento

**Key words**

Skills, Competencies, Teaching-learning Process, Educational Policy, Legal Knowledge.

**Mots-clés**

Compétences, l'enseignement, Processus d'enseignement-apprentissage, Politique éducative, Connaissance.

**SUMARIO:** I. *Introducción*; II. *Una breve digresión sobre la importancia de las políticas educativas orientadas a la generación de habilidades-competencias en el educando*, III. *Sobre la noción de 'competencias'*; IV. *La competencia analítico-argumentativa*; V. *La competencia analítico-metacognitiva*; VI. *Desarrollando la*

<sup>1</sup> Doctor en derecho por la UNAM; Profesor-investigador de tiempo completo adscrito al Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas, Justicia Penal y Seguridad Pública – UAEM; Miembro del SNI, Nivel I.

competencia de problematizar en filosofía del derecho;

## VII. Bibliografía

### I. Introducción

En el documento intitulado “Currículum de Licenciatura en Derecho 2004” pueden hallarse frases como las siguientes:

- A) “Los alumnos no sólo deben aprender teorías y conceptos, *sino además, desarrollar competencias* mediante la aplicación de habilidades, aptitudes y valores...” (énfasis nuestro), y;
- B) “Ahora, debe darse una estrecha interacción entre alumnos y profesor, en donde este último *debe enseñar a aprender, poniendo énfasis en que el estudiante asimile los modos de actuación necesarios para adquirir, de manera independiente, el conocimiento...*” (énfasis nuestro).

Estas ideas, en conjunción con múltiples elementos esparcidos a lo largo del texto referido, reflejan claramente el hecho conocido de que la organización y estructura curricular del plan 2004, presupone lo que ha dado en llamarse un “*enfoque de enseñanza basado en competencias*”.

Pues bien, en esta oportunidad, me daré a la tarea de tratar de identificar las que desde mi punto de vista, constituyen algunas de las competencias básicas (y hasta decisivas) que el alumno (obviamente orientado y apoyado por el profesor) debería mínimamente desarrollar, cuando cursa alguna de las unidades de aprendizaje mencionadas en el título de esta colaboración; a saber: *Filosofía del derecho y/o Corrientes filosófico-jurídicas*.

Se trata de un paquete competencial que consta de las siguientes:

- A) La que denominaré “*Competencia analítico-argumentativa*”;
- B) La que aludiré como “*Competencia analítico-metacognitiva*”, y;
- C) La competencia consistente en “*problematizar*” en el ámbito filosófico-jurídico



## II. Una breve digresión sobre la importancia de las políticas educativas orientadas a la generación de *habilidades-competencias* en el educando

Organizaciones tales como “*The Partnership for 21st Century Skills*”,<sup>2</sup> “*The North Central Regional Educational Laboratory*”,<sup>3</sup> “*Edutopia*”,<sup>4</sup> “*The 21st Century Literacy Conference*”,<sup>5</sup> “*The Australian Department of Education, Research, and Training*”,<sup>6</sup> entre otras, han venido proponiendo -desde inicios del siglo XXI- que las políticas educativas en diversos países se orienten hacia la enseñanza de ciertas habilidades o competencias (“*knowledge skills*”) necesarias para el desarrollo del cúmulo de tareas cognitivas (“*knowledge tasks*”) que, de manera cotidiana y constante, surgen en el marco globalizado de la interacción entre diversas *sociedades del conocimiento* contemporáneas.<sup>7</sup>

<sup>2</sup> Véase el sitio: <http://www.p21.org/>

<sup>3</sup> Véase el sitio: <http://www2.ed.gov/pubs/RegionalEdLabs/NCREL.html>

<sup>4</sup> Véase el sitio: <http://www.edutopia.org/>

<sup>5</sup> Véase el sitio: <http://www.21stcenturyliteracy.org/white/index.htm>

<sup>6</sup> Véase el sitio: <http://www.deewr.gov.au/Pages/default.aspx>

<sup>7</sup> En términos generales, todas las sociedades humanas (pasadas, presentes y futuras) han sido, son y serán *sociedades del conocimiento* en el sentido de que sus particulares manifestaciones culturales, tecnológicas, ideológicas, intelectuales, etc., no podrían entenderse sino mediante la referencia al conocimiento –o más genéricamente, a la cultura- que en su seno se produce (con base en las reglas de procesamiento de la información disponibles en la época de que se trate) y se diseminan. Sin embargo, lo que actualmente se denota con la expresión ‘*sociedad(es) del conocimiento*’ constituye más específicamente un ideal o una aspiración –en proceso de concreción- que consiste en crear las condiciones para la emergencia de escenarios cada vez más comunes en los que se garantice tanto el *libre, igual y universal acceso* a la diversa gama de conocimientos (teóricos, técnicos, especializados, etc.) generados por la especie humana, así como el *efectivo aprovechamiento* de los mismos, de modo tal que su empleo y aplicación sirvan de *motor* de un desarrollo humano equitativamente *próspero y sustentable*. Se trata pues de dejar atrás los tiempos en que el conocimiento era acaparado por un grupo selecto y privilegiado de iniciados o sabios encargados de resguardarlo y de transmitirlo sectariamente, así como las correspondientes prácticas de secrecía, exclusión, segregación y desigualdad que ello acarrea, para dar paso a nuevas y creativas formas de interacción social tendentes a generar *lazos genuinos de solidaridad* entre los miembros de una comunidad, capaces de resistir la prueba del tiempo, solidificados por un espíritu de *inclusión*, de *libertad de expresión*, de *consciencia* de los problemas actuales y de *respeto a la diversidad cultural y al medio ambiente*. Véase, *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, pp. 17-24. La versión original se intitula *Towards Knowledge Societies*, UNESCO Publishing, 2005. Ahora bien, en el transcurso de esta digresión hemos hablado de “*sociedades del conocimiento*” en lugar de referirnos a una exclusiva “*sociedad del conocimiento*”. En efecto, si se asume una perspectiva panorámica, es posible intentar describir las transformaciones que el mundo viene experimentando como una serie de sucesos tendentes a la conformación de una suerte de *sociedad global* del conocimiento. Sin embargo, como explica Anderson (Véase, Ronald E. Anderson “*Implications of the Information and Knowledge Society for Education*”, en *International Handbook of Information Technology in Education*, Springer, 2010), también podemos entender las nuevas formas de organización social como una especie de conglomeración de micro-sociedades del conocimiento, es decir, como un entramado o red inmensa de múltiples sociedades del conocimiento (quizá unas inmersas en otras) de las más variadas dimensiones, las cuales mantienen entre sí las más diversas interrelaciones. En este sentido, se habla de *sociedades del conocimiento* a nivel *nacional*, a nivel *organizacional* (por ejemplo, una empresa o negocio, etc.), y a escalas más pequeñas (como clubes literarios, o las propias aulas de clase, etc.). El común denominador de dichas estructuras sociales consiste en

Dichas organizaciones enarbolan lo que se conoce como el “21st Century Skills Movement” (o “Movimiento por las habilidades-competencias del siglo XXI”).<sup>8</sup>

Este movimiento ha tenido tal impacto que incluso la OCDE se encuentra implementando la denominada “Estrategia para el desarrollo de Habilidades-Competencias” (“The Skills Strategy”).<sup>9</sup>

En un discurso reciente (Julio de 2011) pronunciado en el *Joint Vienna Institute*, Ángel Gurría realiza los siguientes comentarios que puntualmente destacan la importancia de la generación de políticas educativas con énfasis en el desarrollo de un conjunto de habilidades y competencias adecuadas para formar individuos capaces de tener una vida productiva más duradera y digna:<sup>10</sup>

“... Las habilidades-competencias son un componente esencial del éxito. Lo que los individuos saben y pueden hacer tiene un impacto profundo en la competitividad, productividad y cohesión social de sus países. Pero de manera más importante, tiene un impacto en la calidad de sus vidas; en su propia autorrealización.

... El alcance de nuestros sistemas educativos es muy importante, no obstante, la calidad de los conocimientos y de su transmisión es decisiva. La pregunta es ¿qué estamos aprendiendo y para qué? El fracaso en transformar un determinado talento en un conjunto de habilidades valiosas tiene implicaciones negativas para

---

el énfasis que la mayoría de sus miembros pone en actividades cognoscitivas (“*knowledge-related activities*”) relacionadas con la comprensión y mejoramiento, tanto de las formas en que el conocimiento al interior del grupo se produce, interactúa entre sí, se evalúa y monitorea, así como de las modalidades de transmisión o diseminación del mismo.

<sup>8</sup> Algunas de esas habilidades o competencias cruciales son: A) Accesar, ensamblar y reorganizar el conocimiento relevante y eficientemente; B) Analizar e interpretar críticamente diversos tipos de evidencia; C) Trabajo colaborativo y en equipo; D) Resolución de problemas complejos; E) Generación creativa de productos de conocimiento (ideas, proyectos, etc.); F) Habilidades de comunicación, presentación y diseminación del conocimiento; G) Selección de herramientas tecnológicas adecuadas (software) y evaluación de su desempeño. Algunas de las tareas para las que el despliegue adecuado de las habilidades anteriores es necesario, son: A) Planear estrategias y procedimientos; B) Seleccionar herramientas apropiadas; C) Recolectar y organizar conocimientos relevantes; D) Analizar y sintetizar información compleja; E) Comunicar y diseminar productos de conocimiento. Véase, Ronald E. Anderson “Implications of the Information and Knowledge Society for Education”, en *International Handbook of Information Technology in Education*, Springer, 2010.

<sup>9</sup> Véase el sitio: [http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en\\_2649\\_37455\\_47414086\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en_2649_37455_47414086_1_1_1_37455,00.html)

<sup>10</sup> Véase el sitio: [http://www.oecd.org/document/32/0,3746,en\\_21571361\\_44315115\\_48374880\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/32/0,3746,en_21571361_44315115_48374880_1_1_1_1,00.html)



*el bienestar del individuo y para su desempeño como entidad económica. Pero también tiene repercusiones sociales adversas en la medida en que bajos niveles educativos se asocian frecuentemente a mala salud, interés limitado en asuntos políticos y a una debilitada confianza en los congéneres.*

... En adición a lo anterior, nuestras economías y nuestros mercados laborales se encuentran sufriendo transformaciones profundas como resultado de los avances tecnológicos, la globalización y de cambios en las demandas del consumidor. *La muerte del paradigma conocido como “un solo trabajo para toda la vida” dificulta la reintegración al mercado laboral para algunos trabajadores, poseedores de un conjunto muy limitado y sumamente específico de habilidades.*

... Por estas razones, *es sumamente importante el adquirir un rango amplio de habilidades-competencias **genéricas** que incluya **competencias básicas** como la de lectura o la numérica, pero también, habilidades de comunicación eficiente y para operar en ambientes tecnológicamente intensivos.*<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> En el documento “Towards an OECD Skills Strategy” (“Hacia la estrategia sobre habilidades de la OCDE”), la OCDE explica las razones que respaldan el diseño e implementación de una estrategia general para el desarrollo de *habilidades-competencias* susceptible de ser seguida por los países miembros (y no-miembros también). El documento sostiene que en el contexto de altos índices de desempleo (resultantes de la crisis de 2008) y en el que la competencia se incrementa cada vez más como efecto de la globalización, es urgente asegurar un suministro permanente de habilidades-competencias, su maximización, así como la optimización del desarrollo progresivo de más habilidades, a los efectos de impulsar el desarrollo y el crecimiento económicos y la inclusión social. En este sentido, las habilidades-competencias deberían ocupar un lugar privilegiado en las agendas nacionales e internacionales. De hecho, la inversión en educación, capacitación y entrenamiento en los países de la OCDE representa en promedio, el 13% del total del gasto público. No obstante, los gobiernos deben enfocarse en la realización de un gasto más eficaz y eficiente que pueda ser compartido por actores públicos y privados. Muchos países han implementado estrategias orientadas a la formación de habilidades, sin embargo, los resultados obtenidos no son homogéneos. Es decir, el éxito registrado varía considerablemente. Precisamente para promover un enfoque de aprendizaje mutuo entre diversos gobiernos y para aprender de las distintas experiencias de implementación de esta clase de medidas y políticas, la OCDE se encuentra en proceso de preparación de la estrategia referida en el título de esta sección. La denominada “Skills Strategy” en comento busca auxiliar a los países miembros y no-miembros en los siguientes rubros: A) En el fortalecimiento de la capacidad de respuesta de los gobiernos en términos de poder adaptar la oferta de habilidades-competencias a las demandas cambiantes; B) En la mejora constante de la eficiencia y calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, de modo que las habilidades adecuadas se transmitan de la mejor manera en el tiempo y lugar más pertinentes; C) En la flexibilidad de la oferta educativa, con lo cual se promueva que los individuos puedan estudiar o capacitarse en la especialidad, tiempo y modo en que lo deseen; D) En los procesos de certificación de las habilidades adquiridas, tanto a lo largo de la educación formal, como en el campo laboral; E) En la flexibilización de los procesos de acceso a la educación y capacitación, de modo que no se encuentren fuertemente restringidos por requisitos de edad, tiempo, etc.; F) Así como en el diseño de procedimientos de re-ingreso, otorgamiento de créditos, oferta de módulos específicos de instrucción, sistemas de acumulación y transferencia de créditos académicos, etc.

Como explica el documento citado, la Estrategia para el desarrollo de Habilidades-Competencias forma parte del esfuerzo más general de la OCDE consistente en acelerar el proceso de recuperación económica de los países miembros. La referida estrategia permitirá integrar en un marco coherente, el trabajo ya desarrollado al

### III. Sobre la noción de ‘competencias’

Los términos ‘competencia’ y ‘habilidad’ suelen tratarse, en ocasiones, como sinónimos en la literatura sobre *psicología educativa y aprendizaje significativo*. En este trabajo no entraremos en la discusión técnica sobre si tratar como equivalentes a tales conceptos es correcto o no. Asumiremos que lo es, aunque por mera convención, preferiremos el empleo de la expresión ‘competencia’.

A continuación propondremos una articulación más precisa de dicha noción, la cual se inscribe en el marco de las investigaciones sobre “*Pensamiento Complejo*”:<sup>12</sup>

El término ‘competencia’ denota:

- A) al conjunto de procesos (modelos o patrones) cognitivo-conductuales *complejos* de desempeño;
- B) cuyo despliegue es idóneo en determinados contextos;
- C) dichos procesos y operaciones cognitivas integran diferentes saberes (como los denominados “*conocimiento declarativo*” y “*conocimiento procedural*”);
- D) a los efectos de realizar actividades, desempeñar tareas o resolver problemas en ámbitos específicos;
- E) bajo una perspectiva de procesamiento *meta-cognitivo* (que implica ser conscientes de las estrategias de aprendizaje empleadas), *mejoramiento continuo* (mediante la conformación de estructuras cognitivas flexibles o mutables) y *compromiso ético* (que implica la revisión constante de la alineación de nuestro proceder intelectual con ciertos principios morales).<sup>13</sup>

---

interior de la OCDE relativo a la medición y evaluación de habilidades, y ofrecerá a la par, directrices generales a ser implementadas por los distintos países en las variadas etapas de su propio desarrollo. Véase el sitio: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/27/47769000.pdf> Como siguiente paso, la OCDE presentará un *Reporte Interino* para ministros de educación en el marco de la denominada “*Reunión Ministerial del Consejo*” (“*Ministerial Council Meeting*”) a celebrarse en 2012. Por su parte, la estrategia completa pretende lanzarse en el primer trimestre de 2013.

<sup>12</sup> Véase, Arroyave, Inés, “La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento; Un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía”, *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, UNESCO, Ecuador, 2003, pp. 330-361.

<sup>13</sup> Véase Aguerrondo, Inés, “Conocimiento Complejo y Competencias Educativas”, *Working Papers on Curriculum Issues*, No. 8, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2009.



Como puede observarse, las competencias son dependientes del contexto, el cual se encuentra determinado por la rama de actividad humana o del conocimiento de que se trate, así como por las tareas y/o problemas característicos de aquellas (aunque claro está que puede hablarse de un conjunto de competencias genéricas o básicas que podrían ser requeridas en múltiples contextos, más aún cuando cada vez con mayor frecuencia, la naturaleza de las plataformas de interacción es de carácter tecnológico, en cuyo caso, además de las competencias específicas y sustantivas, son necesarias ciertas competencias o destrezas cruciales relativas al manejo de las llamadas *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* o TIC's)<sup>14</sup>.

#### **IV. La competencia analítico-argumentativa**

Por limitaciones de espacio y enfoque, no podemos detenernos a realizar un diagnóstico pormenorizado del estado de la educación jurídica en México (que en muchos sentidos refleja el estado general de la educación en sus diversos niveles), ni del de la Filosofía del Derecho en particular.

Con base en las investigaciones que a este respecto se han venido produciendo<sup>15</sup>, podemos brevemente decir que el enfoque de enseñanza orientado al desarrollo de competencias brilla por su ausencia. En su lugar, persiste el modelo anacrónico

---

<sup>14</sup> Es precisamente a estas competencias genéricas o básicas que pueden requerirse en múltiples contextos, a las que se refiere Ángel Gurría en el fragmento de su discurso anteriormente citado. Son ellas las que permitirían, al menos en teoría, que el individuo pueda adaptarse y ser eficiente en diversos ámbitos laborales, sobre todo en una época, como la actual, en la que el paradigma de “*un único trabajo para toda la vida*” se resquebraja.

<sup>15</sup> Véase: Witker, Jorge (Comp.), *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, IJ-UNAM, 2ª Ed., 1995, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=247>; Bohmer, Martín (Comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, España, Gedisa, 1999; Fix-Fierro, Héctor, (Ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios socio-jurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, IJ-UNAM, 2006, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2261>; Cienfuegos Salgado, David, Macías Vázquez, María Carmen, (Coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del Derecho*, México, IJ-UNAM, 2007, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2406>; Alianza por la excelencia académica, *La enseñanza del derecho en México*, México, Porrúa, 2007; Serna de la Garza, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho”, México, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Núm. 111, en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/111/art/art7.htm>; Witker, Jorge, “Hacia una investigación jurídica integrativa”, México, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Núm. 122, en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/122/art/art12.htm>; Flores, Imer, “Los métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho”, en Serna de la Garza, José María, (Coord.), *Metodología del derecho comparado, Memorias del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, IJ-UNAM, 2005., en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1793/8.pdf>

de “*la clase magistral*” que presupone (e impone) una pasividad acrítica de parte de los educandos, quienes recurren básicamente a la *memorización* de los datos y/o de las cápsulas distorsionadas del pensamiento de autores (muchas veces inconexos y provenientes de distintas tradiciones epistémicas), que los profesores les inculcan mediante apuntes improvisados (que incluso son dictados en clase), o mediante el seguimiento de ciertos textos *pseudo*-filosóficos que, en el mejor de los casos, son sólo expositivos (no detonan capacidades críticas), y en el peor, tergiversan las ideas originales de los autores que supuestamente exponen.

Este modo de proceder contribuye a frustrar cualquier atisbo de interés que por la filosofía jurídica pudiera tener el alumno, y, de hecho, abona a la conformación de una *actitud despreciativa* hacia esta disciplina que, no obstante, consideramos crucial en la formación del jurista<sup>16</sup>.

En contraste, sostenemos que previo a la revisión de las tesis sustantivas de la variopinta oferta de modelos teórico-jurídicos (por ejemplo, el de Kelsen, Hart, Raz, Dworkin, Alexy, etc.), un curso de filosofía del derecho debería enfocarse primeramente en proporcionar a los alumnos, una serie de herramientas metodológicas apropiadas a los efectos de abordar críticamente el análisis del pensamiento de los diversos autores, es decir, una serie de *competencias analíticas básicas*, mínimamente rigurosas.

El conjunto de herramientas metodológicas referido giraría en torno a la competencia genérica consistente en *analizar, construir y evaluar argumentos* (o en breve, la *competencia analítico-argumentativa*).

En este orden de ideas, puede decirse que un texto de filosofía del derecho es parecido a una composición musical polifónica: Generalmente consta de diversas secciones identificables, así como de múltiples y paralelas “voces” argumentativas constitutivas de la armonía de la pieza (la progresión o secuencia de acordes), las cuales buscan otorgar sustento a una o varias melodías particulares (las conclusiones o tesis que el autor sostenga).

---

<sup>16</sup> Véase Cáceres, Enrique, “Sobre la utilidad del estudio de la filosofía del derecho”, *El Siete, Revista Jurídica Estudiantil del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora*, año 3, Nú. 13, pp. 4-13.



Por múltiples factores, como la claridad, estilo y agudeza del autor de que se trate, etc., la complejidad de la pieza (el texto filosófico-jurídico) puede ser de fácil acceso para el auditorio. No obstante, en otras ocasiones (quizá las más frecuentes), se requiere un esfuerzo analítico mayor que se traduce en una *reconstrucción argumentativa* rigurosa, la cual implica nuestra *participación activa*.

La reconstrucción argumentativa referida requiere a su vez, de la posesión de otras competencias desplegadas al *unisono*, tales como:

- A) La habilidad de identificar proposiciones de diversas clases (descriptivas, prescriptivas, performativas, etc.);
- B) La habilidad de distinguir cuáles de ellas desempeñan el papel de razones o premisas (o razones que, a su vez, sustentan otras razones) y cuáles el de conclusiones (que también pueden hallarse anidadas en una especie de cadena o entramado reticular argumentativo);
- C) La habilidad de detectar palabras, frases o expresiones polisémicas, ambiguas, vagas e indeterminadas;
- D) La capacidad de detectar falacias (o inferencias incorrectas, también llamadas técnicamente "*non-sequitur*"), así como;
- E) La capacidad de reconstruir las diversas posturas y argumentos que respecto de cierta tesis están siendo (o pueden ser) esgrimidos, identificando los puntos de controversia que surgen en esta dinámica dialéctica, e identificando también, las modalidades y calidad de los argumentos y contra-argumentos intercambiados por los interlocutores.

La idea sería incorporar una suerte de "*taller propedéutico*" en el contenido del programa, en el que el instructor pudiera exponer las herramientas referidas, las cuales bien pueden complementarse con el empleo de *apoyos gráficos* como los mapas conceptuales, los mapas mentales, las redes proposicionales, o las diversas técnicas que en el campo de la denominada *lógica informal*<sup>17</sup> (e incluso en el campo del desarrollo de software de apoyo al razonamiento jurídico)<sup>18</sup> se han propuesto para el análisis y reconstrucción argumentativa.

---

<sup>17</sup> Véase: Groarke, Leo, "Informal Logic", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/logic-informal/>>.

<sup>18</sup> Véase por ejemplo, Walton, Douglas, *Visualization Tools, Argumentation Schemes and Expert Opinion Evidence in Law, Law, Probability and Risk*, 6, 2007, 119-140; y Walton, Douglas, *Argument Diagramming*

El taller podría abarcar dos o tres sesiones intensivas en las que se analicen textos jus-filosóficos “*modelo*” o *representativos* (de preferencia procedentes de distintas tradiciones o escuelas de pensamiento), con distintos grados progresivos o secuenciales de complejidad. Sin embargo, en cierto sentido puede decirse que el taller continúa a lo largo del semestre, en virtud de que las habilidades adquiridas serán requeridas y puestas en práctica al abordarse el análisis sustantivo del contenido del curso.

Esta plataforma (o paquete) de competencias básicas puede explotarse (y extenderse), incluso más allá de la unidad de aprendizaje de *Filosofía del derecho*, hacia las múltiples facetas del ejercicio de la profesión jurídica, las cuales generalmente contienen un importante componente argumentativo.

#### **V. La competencia analítico-metacognitiva**

Entiendo por *competencia analítico-metacognitiva* a la capacidad de *monitorear* y de *auto-regular* nuestro progreso de adquisición y producción de conocimientos, mediante la elección de las técnicas y estrategias adecuadas y de la realización de los ajustes que venga a cuento hacer, tomando en cuenta el estado de avance o éxito en la empresa cognitiva.

Es importante destacar que dicha competencia puede desplegarse también en el caso de la producción de conocimientos realizada por parte de terceros, lo cual, nos sitúa en condiciones de reflexionar críticamente en torno a las motivaciones, objetivos y metodología que otras personas experimentan, persiguen y emplean respectivamente.

Desarrollar la competencia analítico-metacognitiva cobra una importancia crucial en el estudio de la filosofía del derecho y de las corrientes filosófico-jurídicas, ya que nos permite llevar el análisis más allá de la simple memorización de teorías, hacia una mejor comprensión del *contexto* en que aquellas se originan con base en la cual, podemos hacer observaciones críticas mucho más atinadas y, en

---

*in Logic, Law and Artificial Intelligence, Chris Reed, Douglas Walton and Fabrizio Macagno, Knowledge Engineering Review, 22, 2007, 87-109*



términos generales, una evaluación más justa e igualmente más robusta de los méritos y/o deficiencias de la diversa gama de modelos jus-filosóficos disponibles.

En este sentido, consideramos que, como preludeo al estudio de las tesis y modelos filosófico-jurídicos particulares que se considere oportuno abordar en el curso, sería provechoso incluir un módulo en el que el instructor introduzca a los alumnos en lo que actualmente se conoce como el ámbito de las *discusiones meta-teóricas* en la filosofía del derecho, es decir, en reflexiones acerca de cómo y en qué condiciones surgen diversas concepciones o explicaciones en torno al fenómeno jurídico.

De forma un poco más específica, el módulo sobre discusiones meta-teóricas comprendería los siguientes puntos:

1.

Se procedería a explicar que, independientemente de que el teórico lo explicito o no, éste realiza una serie de elecciones previas que sirven de basamento al desarrollo de su propuesta, la cual, en última instancia constituye un *modelo* que, como cualquier otro, arroja luces sobre ciertos aspectos prescindiendo del análisis de otros:

Las elecciones referidas tienen que ver fundamentalmente con el conjunto de propiedades, atributos, características o rasgos de las prácticas jurídicas que, desde la perspectiva del teórico en cuestión, merecen ser atendidas al efecto de proporcionar una explicación filosófica al respecto. Estas elecciones determinan pues, el rango de cobertura explicativa del modelo teórico a analizarse.

Sin embargo, las elecciones aludidas no se abocan exclusivamente a delimitar el “*objeto de estudio*” (como suele llamarse), sino que también tienen que ver con la adquisición de ciertos *compromisos ontológicos y metodológicos* específicos, es decir, con el andamiaje de conceptos interrelacionados y con las herramientas metodológicas particulares que el teórico suscribe a efectos de desplegar sus habilidades analíticas.

A su vez, las elecciones en comento (repetimos, explícitas o no por el teórico) reciben la influencia –de la cual se es consciente o no- de la dinámica y evolución

que se experimenta en campos más generales del conocimiento, como en la teoría y metodología de las ciencias sociales, o en el terreno aún más general de la epistemología o teoría del conocimiento.

Un ejemplo de las elecciones e influencia aludidas lo tenemos en el caso del modelo presentado por Herbert Hart en su famoso “*El Concepto de Derecho*”, obra en la cual el autor en comento es influenciado por la tendencia que en su época experimentaba el campo general de la *teoría social*, consistente en incorporar en las explicaciones de determinadas prácticas o fenómenos sociales, el *punto de vista interno* de los participantes en dichas prácticas, lo cual era visto (y continúa siéndolo) como una *virtud* que abona a las credenciales epistémicas de los modelos sugeridos.

Como sabemos, Hart en efecto, atribuye a este elemento un papel preponderante en su teoría al punto de sostener que el derecho –o al menos el derecho “municipal” sobre el cual reflexiona- existe siempre que la comunidad pertinente de operadores jurídicos –u *oficiales* como los llama- *acepte desde el punto de vista interno*, la(s) regla(s) de reconocimiento que establece(n) los criterios que permiten identificar las normas que pertenecen al sistema jurídico, y así mismo, que las normas identificadas como válidas con base en los criterios de reconocimiento sean *generalmente eficaces* (cumplidas) por la población. Lo anterior se condensa en la conocida frase de que para Hart, el derecho moderno está constituido por *la unión de normas secundarias y primarias*.

Otro elemento metodológico de gran influencia en el pensamiento de Hart es el análisis de corte *wittgensteiniano* de los significados que, para los hablantes competentes de una lengua particular, tienen ciertos términos fundamentales.

El principal propósito de esta herramienta metodológica (a la que generalmente se le conoce como la *filosofía del lenguaje ordinario*) consiste en comprender los intrincados “*juegos del lenguaje*” que los referidos hablantes crean y en los que participan haciendo uso de las expresiones o términos cuyo significado en tales contextos nos interesa elucidar.

En este sentido, en múltiples ocasiones, Hart procede a realizar análisis de esta clase. Sin embargo, es en el caso del significado de “*obligación jurídica*” que esta

metodología resulta fundamental, ya que le permite diferenciar entre casos en los que las personas se ven “*compelidas*” a comportarse conforme a las amenazas realistas hechas por un asaltante, de casos en los que las personas están en presencia de deberes u obligaciones *jurídicas genuinas*, encontrándose, por tanto, *jurídicamente obligadas* a acatar las directrices en cuestión.

2.

Ahora bien, otro aspecto clave que es abordado por las discusiones meta-teóricas (y del que también tendría que dar cuenta nuestro módulo) es el referido a los objetivos *descriptivo-explicativos* y/o *prescriptivo-normativos* de la variedad de modelos jus-filosóficos en circulación.

Estas reflexiones permiten diferenciar entre proyectos teóricos que fundamentalmente están enfocados en describir-explicar el derecho (cómo es) y proyectos orientados a ofrecer pautas acerca de cómo debe ser aquel.

En efecto, puede suceder (y de hecho, es el caso) que algunas propuestas combinan intereses descriptivos y evaluativos o prescriptivos. Lo importante es saber distinguir o diseccionar estos componentes.

Un ejemplo clásico de teoría preponderantemente *descriptiva* o *explicativa*, lo tenemos en el caso de la propuesta teórica de Hans Kelsen, quien por medio de lo que él mismo denomina la “*pureza metódica*”, delimita los alcances de su proyecto, constriñéndose así a reflexionar sobre el derecho como un *sistema de normas* con propiedades objetivas particulares; y a analizar el conjunto de conceptos jurídicos fundamentales que fungen como las condiciones que posibilitan la amplia gama de experiencias jurídicas –*nótese la influencia de Kant*–.

Por su parte, un ejemplo clásico de modelo preponderantemente *prescriptivo* lo encontramos en la propuesta de Ronald Dworkin, cuya teoría, pese a los múltiples cambios y refinamientos que ha experimentado, está orientada a proponer cómo debe ser el derecho. Y no el derecho en general, sino más bien, cómo deberían razonar los jueces –empleando lo que el autor llama un *razonamiento interpretativo*– para hallar la respuesta que se siga de, o se ajuste con, la teoría que, desde el punto de vista de una moral institucional, mejor explique la práctica que sirve de marco al conflicto o controversia llevada a tribunales.



3.

Por último, pero no menos importante, el módulo meta-teórico que se propone debería hacer énfasis en otro aspecto fundamental del desarrollo de teorías filosóficas en torno al derecho, el cual tiene que ver con la *dinámica dialéctica* en que aquellas suelen tener lugar.

En efecto, la mayoría de los modelos jus-filosóficos establecen diálogos explícitos (y a veces implícitos) con otros modelos previos o concomitantes. Es decir, no surgen de la nada ni en aislamiento, sino que eligen discutir o contender con otras propuestas, de modo que, a partir de las conclusiones de dicho ejercicio dialéctico (las cuales frecuentemente se manifiestan en términos del señalamiento de defectos explicativos múltiples), construyen el edificio de su propia teoría (la cual es común presentar como un modelo que subsana debilidades previas de diversa índole).

Un ejemplo de esta dinámica también lo podemos encontrar en la propuesta de Hart, quien comienza por reconstruir las tesis constitutivas del modelo del derecho que según él, John Austin presenta.

Luego de la detección de ciertas fallas en la propuesta de Austin –quien propone entender al derecho como un *conjunto de órdenes respaldadas por amenazas de castigo emitidas por un soberano*- el autor en comento edifica su propuesta destacando cómo el modelo del derecho que lo concibe como *la unión de normas primarias y secundarias* supera las objeciones dirigidas al modelo de Austin, así como las debilidades de un escenario hipotético al que Hart denomina “*sociedad pre-jurídica*”.

Otro ejemplo de esta *dialéctica* lo hallamos en Dworkin, quien en las primeras fases del desarrollo de su teoría se dedica a la férrea crítica de su predecesor en la cátedra de filosofía del derecho en Oxford, el propio Hart. Como sabemos, el blanco de las objeciones de Dworkin es la noción hartiana de la existencia de una o varias *reglas de reconocimiento*. A partir de las críticas específicas a esta noción, en las cuales no podemos detenernos aquí, Dworkin desarrolla su idea de que, además de las reglas, también existen y forman parte del sistema, *principios jurídicamente válidos*, cuya detección no se reduce a la mera revisión de si ciertas

personas facultadas para tales efectos, llevaron a cabo o no la serie de procedimientos apropiados para la promulgación de leyes. De modo que, ante los denominados *casos difíciles* (cuya regulación no ha sido contemplada por las reglas del sistema jurídico), los jueces no proceden a ejercer simplemente su *discreción* (a la que Dworkin entiende como “*arbitrariedad*”), sino que deben recurrir a la elucidación de la clase de constreñimientos, también jurídicos, representada por lo que Dworkin llama “*principios*”.

Un ejemplo más lo tenemos en el caso del surgimiento al interior de la escuela positivista anglo-sajona, de las corrientes denominadas “*positivismo excluyente*” y “*positivismo incluyente*”.

Dicha discusión surge a partir de la respuesta póstuma que Hart dirigiera a las críticas provenientes principalmente de Dworkin. En su “Post-Script al concepto del derecho”, Hart concede de un lado, que la regla de reconocimiento es mejor concebida como una “*convención social*” en lugar de una “*regla social*”; y de otro, que nada impide que los criterios establecidos por la regla de reconocimiento para identificar las normas que pertenecen al sistema jurídico, incluyan *tests* de carácter moral. Esta tesis fue posteriormente desarrollada *in extenso* por autores como Waluchow y Coleman, y atacada por autores como Raz y Marmor.

Pero en el caso del propio Raz, tenemos un ejemplo más de dialéctica. Este autor da continuidad a la discusión que surge a partir de concebir a las normas jurídicas como fuentes que proporcionan “*razones para la acción*”.

En su propuesta, Raz ahonda sobre este aspecto llevando a cabo una investigación conceptual más detallada de cómo una norma jurídica afecta el *razonamiento práctico* de sus destinatarios, concluyendo que si el derecho es una institución que pretende estar dotada de *autoridad*, al menos, algunas de las normas del sistema constituyen *directivas* que se caracterizan por ser “*razones protegidas*”. Es decir, razones de *primer orden* para actuar conforme a los requerimientos conductuales de ellas mismas; pero simultáneamente constituyen razones de *segundo orden*, de carácter excluyente, las cuales sugieren al destinatario, no actuar sobre la base de la ponderación de las razones *dependientes* que la autoridad, en principio, ya consideró para emitir la correspondiente directiva.

En fin, podríamos seguir mencionando ejemplos de esta *dinámica dialéctica*, pero consideramos que con los referidos, el punto ha sido establecido.

4.

Ahora bien, es importante destacar que como resultado de esta dinámica dialéctica, las objeciones, refutaciones y críticas que son esgrimidas, se vuelven cada vez más sutiles y sofisticadas. Por ello, es frecuente que para comprender una discusión específica en este ámbito sea necesario recorrer la intrincada trayectoria de intercambio argumentativo que generalmente se encuentra dispersa en diversas revistas especializadas, libros, etc.

## **VI. Desarrollando la *competencia de problematizar* en filosofía del derecho**

Consideramos que el *aprendizaje significativo* de los contenidos de las unidades de aprendizaje correspondientes (Filosofía del derecho y/o Corrientes filosófico-jurídicas), tiene mayores probabilidades de gestarse si la información se presenta a la manera de la identificación de algunos problemas jus-filosóficos fundamentales y de la articulación de cómo distintas escuelas, corrientes o tradiciones (la corriente del derecho natural clásico de Finnis, los positivismo excluyente e incluyente, los estudios de crítica jurídica, la teoría feminista del derecho, etc.) podrían ofrecer propuestas de solución o abordaje de los mismos, en lugar del formato que aborda, de manera general y muchas veces de forma inconexa y descontextualizada, cada una de las corrientes o escuelas referidas sin identificar los puntos de contacto y debate entre aquellas.

## **VII. Bibliografía**

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Hacia las Sociedades del Conocimiento*, 2005 (La versión original se intitula *Towards Knowledge Societies*, UNESCO Publishing, 2005).

Ronald E. Anderson, "Implications of the Information and Knowledge Society for Education", en *International Handbook of Information Technology in Education*, Springer, 2010.

Aguerrondo, Inés, "Conocimiento Complejo y Competencias Educativas", *Working Papers on Curriculum Issues*, No. 8, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2009.



Alianza por la excelencia académica, *La enseñanza del derecho en México*, México, Porrúa, 2007;

Arroyave, Inés, “La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento; Un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía”, *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, UNESCO, Ecuador, 2003, pp. 330-361.

Bohmer, Martin (Comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, España, Gedisa, 1999;

Cáceres, Enrique, “Sobre la utilidad del estudio de la filosofía del derecho”, *El Siete, Revista Jurídica Estudiantil del Departamento de Derecho de la Universidad de Sonora*, año 3, Nú. 13, pp. 4-13.

Cienfuegos Salgado, David, Macías Vázquez, María Carmen, (Coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del Derecho*, México, IJ-UNAM, 2007, en:  
<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2406>;

Fix-Fierro, Héctor, (Ed.), *Del gobierno de los abogados al imperio de las leyes. Estudios socio-jurídicos sobre educación y profesión jurídicas en el México contemporáneo*, México, IJ-UNAM, 2006, en:  
<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2261>;

Flores, Imer, “Los métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho”, en Serna de la Garza, José María, (Coord.), *Metodología del derecho comparado, Memorias del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, IJ-UNAM, 2005., en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1793/8.pdf>

Serna de la Garza, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho”, México, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Núm. 111, en:  
<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/111/art/art7.htm>;

Walton, Douglas, *Visualization Tools, Argumentation Schemes and Expert Opinion Evidence in Law, Law, Probability and Risk*, 6, 2007, 119-140.  
\_\_\_\_\_, *Argument Diagramming in Logic, Law and Artificial Intelligence*, Chris Reed, Douglas Walton and Fabrizio Macagno, *Knowledge Engineering Review*, 22, 2007, 87-109

Witker, Jorge (Comp.), *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, IJ-UNAM, 2ª Ed., 1995, en:  
<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=247>;

\_\_\_\_\_, "Hacia una investigación jurídica integrativa", México, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, Núm. 122, en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/122/art/art12.htm>