

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Fundamentación pedagógica y iusfilosófica emancipadora para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia

*Fundamentos pedagógicos e filosóficos emancipatórios para desenhos curriculares
de programas de direito na Colômbia*

*Emancipatory pedagogical and philosophical foundation for curricular designs
of law programs in Colombia*

Carlos Alfredo Pérez Fuentes  y Annie Julieth Álvarez Maestre 

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia

Ruth Katherine Sanabria Alarcón 

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

RESUMEN El presente artículo de resultados tiene como finalidad presentar una propuesta de fundamentación pedagógica y iusfilosófica de carácter emancipador para los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia. Metodológicamente, esta investigación se desarrolló bajo un paradigma emergente, cuya naturaleza interdisciplinar permite interrelacionar las estructuras categóricas del derecho, la pedagogía y la filosofía, desde un enfoque cualitativo, un diseño documental y un método hermenéutico que permitió recolectar, analizar e interpretar lo mejor posible actos humanos expresados como textos, a través de la técnica de recolección de revisión documental y el uso de matrices de análisis. Como resultado se encontró que la naturaleza conciliadora del modelo pedagógico dialogante permite integrar elementos estructurales de la pedagogía crítica, la educación y la andragogía, coherentes con una fundamentación iusfilosófica emancipadora, lo cual lleva a la formación de profesionales del derecho integrales, autónomos y libres, comprometidos con la transformación social a través del desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas, prácticas, axiológicas y socioafectivas, a partir de procesos de concienciación que permitan identificar problemáticas y alternativas de solución desde el diálogo comunitario e intercultural, la ecología de saberes, la participación y la reflexión crítica con las comunidades vulnerables.

PALABRAS CLAVE Fundamentos filosóficos, fundamentos pedagógicos, diseño curricular, constructivismo, pedagogía jurídica.

RESUMO O objetivo deste artigo de resultados é apresentar uma proposta de fundamentação pedagógica e jurídico-filosófica de caráter emancipatório para os desenhos curriculares dos programas de direito na Colômbia. Metodologicamente, esta investigação desenvolveu-se sob um paradigma emergente, cuja natureza interdisciplinar permite interligar as estruturas categóricas do direito, da pedagogia e da filosofia, a partir de uma abordagem qualitativa, de um desenho documental e de um método hermenêutico que permitiu recolher, analisar e interpretar o melhor possível. atos humanos expressos em textos, por meio da técnica de coleta de revisão documental e uso de matrizes de análise. Como resultados, constatou-se que o caráter conciliador do modelo pedagógico dialógico permite a integração de elementos estruturais da pedagogia crítica, da educação e da andragogia, condizentes com uma fundamentação jurídico-filosófica emancipatória, o que conduz à formação de juristas integrais, autônomos e livres. profissionais comprometidos com a transformação social através do desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, práticas, axiológicas e socioafetivas, baseadas em processos de sensibilização que permitam identificar problemas e soluções alternativas. do diálogo comunitário e intercultural, da ecologia do conhecimento, da participação e da reflexão crítica com comunidades vulneráveis.

PALABRAS-CHAVE Fundamentos filosóficos, fundamentos pedagógicos, desenho curricular, construtivismo, pedagogia jurídica.

ABSTRACT The purpose of this article is to present a proposal for an emancipatory pedagogical and legal-philosophical foundation for the curricular designs of law programs in Colombia. Methodologically, this research was developed under an emerging paradigm, whose interdisciplinary nature allows for the interrelation of the categorical structures of law, pedagogy and philosophy, from a qualitative approach, a documentary design and a hermeneutic method that allowed for the collection, analysis and interpretation of human acts expressed as texts, through the technique of document review collection and the use of analysis matrices. As a result, it was found that the conciliatory nature of the dialogical pedagogical model allows the integration of structural elements of critical pedagogy, education and andragogy, consistent with an emancipatory iusphilosophical foundation, which leads to the formation of comprehensive, autonomous and free legal professionals committed to social transformation through the development of cognitive, metacognitive, practical, axiological and socio-affective skills, based on awareness processes that allow the identification of problems and alternative solutions from community and intercultural dialogue, the ecology of knowledge, participation and critical reflection with vulnerable communities.

KEYWORDS Philosophical foundations, pedagogical foundations, curricular design, constructivism, legal pedagogy.

Introducción

Este artículo de resultados de investigación es producto de la tesis doctoral titulada «Fundamentación filosófico-pedagógica para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia: un análisis desde una propuesta emancipadora», la cual tenía como objetivo general «proponer una fundamentación filosófico-pedagógica pertinente, emancipadora y sociocrítica para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia».

De esta forma, en el primer capítulo de este artículo se realizará un análisis de la fundamentación pedagógica emancipadora y la teoría del diseño curricular emancipador en el contexto de la enseñanza del derecho; en el segundo capítulo, se comprenden los fundamentos iusfilosóficos que a nivel ontológico, epistemológico y axiológico sustentan esta propuesta pedagógica emancipadora y finalmente, en el tercer capítulo, se propone un esquema teórico sustancial de carácter interdisciplinar que pretende interrelacionar elementos propios de la filosofía, el derecho y la pedagogía para comprender estructuralmente esta propuesta de fundamentación pedagógica y iusfilosófica para diseños curriculares de carácter emancipador en programas de derecho de Colombia.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un paradigma emergente, cuya naturaleza polisistémica no se reduce a las partes, sino que busca comprender cómo se relacionan las partes de un todo, a través de metodologías interdisciplinarias en donde interactúan los subsistemas de disciplinas particulares como el derecho, la pedagogía y la filosofía, sin perder de vista sus objetos de estudio. El enfoque de investigación desarrollado fue cualitativo, bajo un método hermenéutico, un diseño documental y técnica de recolección de datos de revisión documental, desde la técnica de análisis del proceso de teorización (Hurtado de Barrera, 2010; Martínez Miguélez, 1997 y 2004; Tancara, 1993).

Desarrollo del estudio

Análisis de la fundamentación pedagógica emancipadora

Una propuesta desde el modelo pedagógico dialogante de corte emancipador y andragógico con el diseño curricular emancipador.

Conceptualización del modelo pedagógico dialogante

Los modelos pedagógicos se conciben como paradigmas que interpretan, dirigen y transforman el campo educativo, los cuales poseen como rasgos generales ser obje-

tivos, anticipatorios, corroborables y guardan correspondencia con los procesos que modelan. Estos modelos son un marco teórico referencial que desarrollan un modelo de ser humano que será reproducido por las instituciones educativas en los diferentes niveles educativos (De Zubiría, 2012).

En este punto, Julián de Zubiría (2012) agrupa los modelos pedagógicos en los heteroestructurantes y los de escuela tradicional. El modelo pedagógico heteroestructurante se enfoca en la repetición, la imitación y la memoria, lo cual puede generar un aprendizaje mecánico y sin significado (Ausubel y Novak, 1983; Feuerstein, 1993; Not, 2006); el modelo pedagógico autoestructurante de la escuela activa sitúa al estudiante como centro del aprendizaje, promoviendo los procesos de autoaprendizaje, socialización y la búsqueda de la felicidad desde un enfoque humanista y flexible (Montessori, 1986; Rousseau, 2007; Wallon, 1992); asimismo, el constructivismo pedagógico destaca la importancia del individuo en la construcción del conocimiento, comprendiendo aquellos elementos personales que influyen en el proceso de aprendizaje (Carretero, 1994; Vasco, 1998). Finalmente, la propuesta de este autor se consolida en el «Modelo pedagógico interestructurante o dialogante», que busca integrar los anteriores modelos pedagógicos, al reconocer que el conocimiento se construye afuera del aula, pero se reconstruye en esta a través de la interacción con el docente (De Zubiría, 2012; Morin, 1999; Not, 2006; Not y Madero Bèz, 1983; Pérez Fuentes, Álvarez Maestre y Sanabria Alarcón, 2024). Ahora bien, profundizando en este último modelo pedagógico, este se caracteriza por los siguientes postulados:

- Propósitos: Su propósito es garantizar el desarrollo de las competencias cognitivas, valorativas y prácticas de los estudiantes desde la complejidad de su contexto social, cultural, político, etcétera. Su esencia es el desarrollo de estas dimensiones y no simplemente el aprendizaje a nivel cognitivo o práctico. Se busca formar integralmente seres humanos éticos, libres, solidarios autónomos y comprometidos con la transformación social (De Zubiría, 2012).
- Contenidos: Los contenidos curriculares a desarrollar deben ser cognitivos, procedimentales y valorativos. El desarrollo de los procesos de pensamiento debe darse a partir de proporcionar herramientas cognitivas como la lectura y la escritura, que permiten el desarrollo de las estructuras mentales y socioafectivas del estudiante. Además de estas, se deben desarrollar temáticas a través de la lógica deductiva e inductiva que permitan que el pensamiento se desarrolle en esta doble vía (Merani, 1969).
- Secuencia curricular: Se promueve el diálogo entre las secuencias cronológicas, empíricas y lógicas, lo que depende del contenido a trabajar y el desarrollo del estudiante. Este modelo promueve el diálogo entre las diferentes secuencias o formas de concatenar los contenidos curriculares (De Zubiría, 2012).

- Estrategias metodológicas: Las estrategias utilizadas son de tipo dialogante e interestructurante, y destacan el papel activo del estudiante y del docente como un mediador cultural. El docente planifica los contenidos adecuados al desarrollo del estudiante, mientras que este participa a través de preguntas, diálogos, interacciones críticas y reflexivas, entre otras (De Zubiría, 2012; Pérez Fuentes y Álvarez Maestre, 2020).
- Evaluación: La evaluación busca ser integral y aborda las dimensiones cognitiva, práctica y valorativa del estudiante, y considera aspectos del contexto personal, familiar y social. Su carácter es intersubjetivo, debido a que permite la participación de docentes y estudiantes en la atención, seguimiento, reflexión y acciones individuales y colectivas que se lleven a cabo frente las evaluaciones realizadas (De Zubiría, 2012).

El modelo pedagógico dialogante de corte emancipador y su relación con la pedagogía crítica, la educación popular y la andragogía

Ahora bien, De Zubiría, en su artículo «La vigencia de las ideas de Paulo Freire» publicado en el *El Espectador*, plantea que este pedagogo es el más influyente en América Latina, ya que su visión ha nutrido a miles de educadores e instituciones regionales e internacionales alrededor del mundo.¹

Además de lo anterior, este autor afirma que el modelo pedagógico dialogante surge a partir de las ideas emancipadoras de Paulo Freire, ya que el conocimiento se construye a partir de la interacción del individuo con su entorno, al generar ideas interestructuradas que buscan construir una sociedad más democrática, justa y equitativa. De esta forma, el autor retoma las cuatro tesis del pensamiento emancipador de Freire: i) rechaza la idea de la «educación bancaria», buscando promover un aprendizaje emancipador en donde se crean y recrean ideas para fomentar la esperanza y la autonomía; ii) considera la educación como acto político que busca formar individuos libres, críticos y autónomos, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática; iii) defiende la idea de la esperanza en un mundo mejor, y empodera a los estudiantes para la transformación positiva de las realidades injustas; y iv) propone un diálogo horizontal de todas las voces relacionadas con el proceso educativo para lograr dichas transformaciones.

De este modo, al comprender la naturaleza conciliadora del modelo pedagógico dialogante se comprende también que existen elementos estructurales de la pedagogía crítica, la educación popular y la andragogía que pueden llegar a integrar la estructura

1. Véase «La vigencia de las ideas de Paulo Freire», de Julián de Zubiría, *El Espectador*, 28 de septiembre de 2021, disponible en <https://tipg.link/mMQW>.

conceptual del modelo pedagógico propuesto por Julián De Zubiría (2012), los que se desarrollan en el anexo 1.

El modelo pedagógico dialogante de corte emancipador y su relación con el diseño curricular emancipador

Comprendemos que el modelo pedagógico dialogante de corte emancipador tiene como propósitos desarrollar competencias cognitivas, prácticas y valorativas partir del contexto social, político, cultural y ambiental de los estudiantes, con el ánimo de formar profesionales integrales, éticos, autónomos, libres y comprometidos con la transformación social. En este contexto, se hace necesario pensar en la estructura de un diseño curricular emancipador coherente con los principios del modelo pedagógico dialogante de corte emancipador.

Grundy (1998), en la línea de la «Teoría de los intereses constitutivos» planteada por Habermas (1972: 23), plantea que el currículo surge a partir de los intereses cognitivos básicos del ser humano que influyen en la construcción racional del conocimiento, que evidencia tres intereses: el interés técnico, práctico y emancipador.

En el diseño curricular, el *interés técnico* se desarrolla a través de modelo de diseño curricular centrado en objetivos, el cual busca controlar el aprendizaje del estudiante para que el producto se ajuste a los objetivos planteados (Tyler, 2013); el *interés práctico* no se enfoca en la relación de medios y fines, sino en el resultado que se produce de la interacción dialéctica y comprensiva entre el docente y el estudiante con el ánimo de darle significado al mundo, todo esto en búsqueda del bien para toda la comunidad educativa (Stenhouse, 1975). Finalmente, el *interés emancipador* busca la «liberación», que lleva a reflexionar constantemente sobre si las prácticas curriculares actúan a favor o en contra de la emancipación de los participantes, ya que esta consiste en un ideal en el que se analiza la emancipación de los actos del habla en los participantes (Grundy, 1998).

La responsabilidad del diseño, ejecución y evaluación del currículo recae en el estudiante y el docente, debido a que la interacción dialéctica genera espacios de participación para la construcción de un currículo negociado entre las partes, que parte del desarrollo de una perspectiva crítica preocupada por las problemáticas contextuales que aquejan a la comunidad. El contenido del currículo debe ser negociado y debe tener un interés emancipador que busque promover la conciencia crítica en la comunidad educativa, mientras la evaluación curricular es realizada por toda la comunidad educativa, quienes realizarán juicios críticos frente al desarrollo del currículo en los contextos concretos, con el ánimo de generar los cambios necesarios basados en el interés emancipatorio.

Comprensión de los fundamentos filosóficos ontológicos, epistemológicos y axiológicos del diseño curricular emancipador en la filosofía general y la filosofía del derecho

Los fundamentos iusfilosóficos de los programas de derecho pueden desarrollarse en tres tendencias: la formalista,² antiformalista³ y emancipadora. En este sentido, estas líneas se encuentran entrelazadas en los diseños curriculares, debido a que un mismo diseño curricular puede conservar elementos de cada una de estas posturas, lo cual depende de los contextos en donde se desarrolla el currículo (Pérez Fuentes y Álvarez Maestre, 2021; Pérez Fuentes, Álvarez Maestre y Restrepo Restrepo, 2022). A continuación, se presentará la fundamentación iusfilosófica emancipadora en su dimensión ontológica, epistemológica y axiológica.

Ontología jurídica emancipadora: Esta postura proviene de la «ontología emancipadora», la cual plantea que la realidad es producto de relaciones dialécticas entre seres humanos, en donde se generan relaciones de opresión que deben ser emancipadas a través de la racionalidad comunicativa, el comunismo o el desarrollo de la conciencia

2. La tendencia iusfilosófica formalista propone a *nivel ontológico* que el derecho plantea que existe una única realidad de carácter concreto o abstracto. Por ello, el derecho se encuentra conformado por textos, concretamente «enunciados jurídicos» o «normas jurídicas», los cuales son previos a la actividad interpretativa (Hernández Marín, 2008; Kelsen, 2020; Barceló, 2023; Posada-Ramírez, 2014; Searle, 1997). A *nivel epistemológico*, la construcción del conocimiento científico jurídico lógico-deductivo debe partir de la neutralidad del investigador, quien busca verificar empíricamente hipótesis; se privilegian estudios conceptuales, de validez y dogmática jurídica (Aguirre-Román y Pabón-Mantilla, 2020; Ferrajoli, 2004; Briones, 1996). Finalmente, a *nivel axiológico* se plantea que la moral pertenece al fuero interno o subjetivo del individuo, mientras que el derecho al fuero externo o intersubjetivo, debido al cumplimiento de las normas jurídicas, las cuales son sancionables. El derecho no permite elementos extrajurídicos, ya que estos pertenecen al orden subjetivo de la conducta humana (Monge, 2013; Seijo-Suarez, 2009).

3. La tendencia iusfilosófica antiformalista plantea que a *nivel ontológico* existen múltiples realidades que se derivan del pensamiento, el lenguaje y la experiencia. El derecho se comprende como un hecho institucional creado por convenciones sociales y regido por reglas regulativas y constitutivas. Se entiende como la objetivación de la justicia, por lo que se encuentra conformado por la realidad empírica (norma jurídica) y una realidad axiológica (principios) (Atienza, 1978; Méndez, 2020; Patiño, 2011; Sánchez de la Torre, 1969; Searle, 1997; Torres, 1984; Barceló, 2023; Posada-Ramírez, 2014). A *nivel epistemológico*, el derecho es comprendido como una ciencia social que busca la comprensión de su objeto de estudio a través de un investigador que influye y es influido por su entorno. Se privilegian estudios de carácter cualitativo, centrados en la eficacia y legitimidad de la norma (Aguirre-Román y Pabón-Mantilla, 2020; Díaz Rodríguez, 2013; Guachetá Torres y Rojas Toledo, 2020; Cáceres Nieto, 2015; Peláez Mejía, 2019; Briones, 1996). Finalmente, a *nivel axiológico*, bajo el no-positivismo incluyente, los efectos morales puede socavar la validez jurídica, por lo que la fórmula de la extrema injusticia de Radbruch se constituye como el umbral que permite determinar la extrema injusticia generada por la vulneración a los derechos humanos, comprendidos como los principios morales de justicia sobre los cuales se sustenta un sistema jurídico (Alexy, 2013; Seijo-Suarez, 2009).

subjetiva del individuo y las comunidades (Freire, 1968; García Vela y Longoni Martínez, 2020; Habermas, 1990 y 1999; Loayza Maturrano, 2022; Marx, 2015; Toretta Zen y Donizetti Sgarbi, 2019). De esta forma, a nivel jurídico se comprende que el derecho y el contexto se constituyen recíprocamente, debido a que el derecho no es externo a la realidad, sino que se interrelaciona con esta a través del lenguaje, los individuos y las instituciones, por lo que existe una realidad jurídica constituida por relaciones dialécticas en donde el derecho no es ajeno a la realidad como lo plantea el liberalismo, ni depende completamente de ella como lo expone el marxismo, sino que es un campo social en donde se desarrollan luchas de poder entre actores hegemónicos y contrahegemónicos. De esta forma, el derecho es un campo social que posee un carácter móvil y dinámico, en donde se busca generar consensos entre los diferentes actores hegemónicos y contrahegemónicos, teniendo por finalidad la búsqueda de la defensa de los derechos humanos y la lucha en contra de todas las formas de vulneración de la dignidad. En este sentido, se plantea que el Estado liberal asumió la creación y aplicación del derecho, reduciendo el ámbito de la validez jurídica solo al derecho estatal y generando con ello la distinción entre los conceptos de emancipación social legal e ilegal. De esta forma, la preocupación del Estado liberal es luchar contra la *emancipación social ilegal*, debido a que esta se encuentra integrada por grupos sociales históricamente excluidos a través de un fascismo social generado por la clasificación entre la sociedad íntima, extraña e incivil en el sistema. Es por esto que el «cosmopolitismo subalterno» se ofrece como un movimiento globalizador de carácter contrahegemónico que busca atender a aquellas personas que han sido vulneradas por un sistema hegemónico a través de proyectos emancipatorios que van más allá del capitalismo, y comprende el derecho como una herramienta contrahegemónica que puede reivindicar la dignidad humana en el mundo (Ávila, Martínez de Correa y Medina, 2009; Patarroyo Rengifo y otros, 2011; De Sousa Santos, 2012; Galindo Delgado, 2019).

Epistemología jurídica emancipadora: Esta postura proviene del contexto de las «epistemologías del sur», en donde se da un reclamo por la generación de nuevos procesos de producción del conocimiento, el cual busca incluir a aquellas clases, grupos y movimientos sociales que históricamente han sido oprimidos, excluidos y destruidos a través de la desigualdad generada por el capitalismo, el liberalismo y la colonización. De esta forma, este conjunto de epistemologías ha sufrido la «injusticia epistémica» de no poder participar en la construcción del conocimiento científico y verse obligadas a reconocer un solo conocimiento válido, el del «norte global». Es por esto que estas epistemologías guardan como premisa fundamental que la comprensión del mundo no debe reducirse a una sola postura, sino que debe ampliarse a otras culturas, debido a que la diversidad del mundo es infinita y por tanto no puede monopolizarse por una teoría general. Esto puede desarrollarse a partir de una sociología de las ausencias y las emergencias que comprenda la ecología de saberes y la traducción intercultural, permitiendo el diálogo entre el pensamiento hegemónico y contrahegemónico para

construir un mejor futuro para la humanidad. De esta forma, las críticas a lo cuantitativo y a lo cualitativo han generado el nacimiento de una «ciencia emancipadora» que supera la visión reduccionista, unicultural y fragmentaria, fetichista de los números y relatos, por una ciencia que busca emancipar a través de la lógica dialéctica que busca deconstruir y contextualizar al individuo en relación con su entorno. Esta *ciencia emancipadora* de naturaleza contrahegemónica proviene de la integración entre el conocimiento académico, popular y ancestral, ya que busca construir un multiculturalismo crítico y democrático en donde converjan movimientos, programas y políticas que reconozcan la diversidad y los derechos culturales desde una visión solidaria, democrática y equitativa, por lo que no se trata de descubrir en el otro nuestra esencia, sino de comprender que en el otro hay elementos que nos pueden ayudar a erradicar la inequidad social en la que vivimos (Ayuste, 2006; Breilh, 2010; De Sousa Santos, 2011; Estrada García, 2023; García Vela y Longoni Martínez, 2020; Sembler, 2018). De esta forma, se plantea que la posibilidad de comprender la construcción del conocimiento científico jurídico debe partir de la participación del investigador en el contexto en el que se encuentra, a partir del diálogo intercultural y la ecología de saberes. Esta propuesta de ciencia jurídica busca ir más allá de la mera descripción o comprensión del fenómeno jurídico o sociojurídico, debido a que supone un compromiso ético y práctico de transformación social de la realidad de las comunidades vulnerables, lo cual requiere de una actitud epistémica diferente del científico jurídico relacionado con el compromiso social, la creatividad, la alteridad, la búsqueda de la emancipación a través del diálogo comunitario y la orientación crítica hacia los efectos políticos del derecho en la sociedad. Esto debido a que la ciencia del derecho puede entenderse como un campo social en donde se da la lucha entre intérpretes que buscan dominar la interpretación y argumentación de los textos jurídicos, por lo que se pretende que el derecho sea una herramienta contrahegemónica que promueva el desarrollo de reformas estructurales en la sociedad, que reivindiquen la dignidad humana a través de la comprensión del pluralismo jurídico como puente que permitirá consolidar un orden cosmopolita en donde se respeten los derechos humanos. Esto lleva a que la ciencia jurídica desarrolle la construcción de un conocimiento jurídico contrahegemónico comprometido con la eficacia real y efectiva de los derechos humanos, por lo que la praxis jurídico-crítica busca la formación de abogados concentrados en la defensa de los territorios, las víctimas del conflicto armado, las mujeres, el racismo, la naturaleza, etcétera. La enseñanza del derecho debe asumir un potencial transformador a través del litigio estratégico, las clínicas jurídicas, la educación popular, el desarrollo comunitario, la movilización popular, la investigación acción participativa, etcétera (Aguirre-Román y Pabón-Mantilla, 2020; Ávila, Martínez de Correa y Medina, 2009; Galindo Delgado, 2019).

Axiología jurídica emancipadora: Esta postura plantea que la búsqueda de la emancipación social debe contar con la participación de una perspectiva intercultural que

considere al ser humano desde un punto de vista biosocioespiritual, que comprenda que este se desarrolla en una realidad compleja. Así, los valores se emiten dependiendo de los sujetos valorantes, lo cual influye en su entorno social, político, cultural y ambiental. De esta forma, el *diálogo intercultural axiológico* debe comprenderse como un proceso significativo de corte horizontal, incluyente, diverso y respetuoso de los diferentes seres humanos (Dussel, 2016; Montoya, Yanza y Montoya, 2020). En este contexto, el derecho se entiende como una práctica social discursiva que carece de uniformidad semántica al encontrarse influenciado por diferentes discursos políticos, morales, culturales, etcétera. Esta concepción genera que los valores hegemónicos dependan de la relación entre fuerzas sociales que buscan preservar o tomar el poder para dominar. En este contexto, se pretende que el derecho promueva valores contrahegemónicos que reivindiquen la dignidad humana a través de la emancipación social (Haba, 2004).

Esquema interdisciplinar teórico sustancial del diseño curricular emancipador en programas de derecho

En la **figura 1** se presenta el esquema teórico sustancial de carácter interdisciplinar en el cual se evidencia la relación entre el modelo pedagógico heteroestructurante, el diseño curricular técnico y la fundamentación iusfilosófica formalista. Asimismo, se muestra la relación entre el modelo pedagógico autoestructurante de corte constructivista, el diseño curricular práctico y la fundamentación iusfilosófica antiformalista y, finalmente, se evidencia la propuesta de este trabajo de investigación: la relación entre el modelo pedagógico dialogante de corte emancipador y el diseño curricular emancipador, para establecer una relación interdisciplinaria con la fundamentación iusfilosófica emancipadora.

En la **figura 2** se presenta el esquema teórico sustancial que sustenta la fundamentación filosófica del modelo pedagógico dialogante de corte emancipador para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia.

Conclusiones

El presente artículo concluye la posibilidad de desarrollar una fundamentación iusfilosófica emancipadora bajo el modelo pedagógico dialogante emancipador para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia. De esta forma, en el entendido de que los modelos pedagógicos se conciben como paradigmas que interpretan, dirigen y transforman el campo educativo, con el ánimo de constituirse como un marco referencial que guía a las instituciones educativas en la formación del ser humano, se visualizan tres grandes modelos pedagógicos: heteroestructurante, autoestructurante y dialogante o interestructurante.

Conforme a lo anterior, el modelo dialogante o interestructurante busca integrar los modelos anteriores, comprendiendo que el conocimiento se genera afuera de la

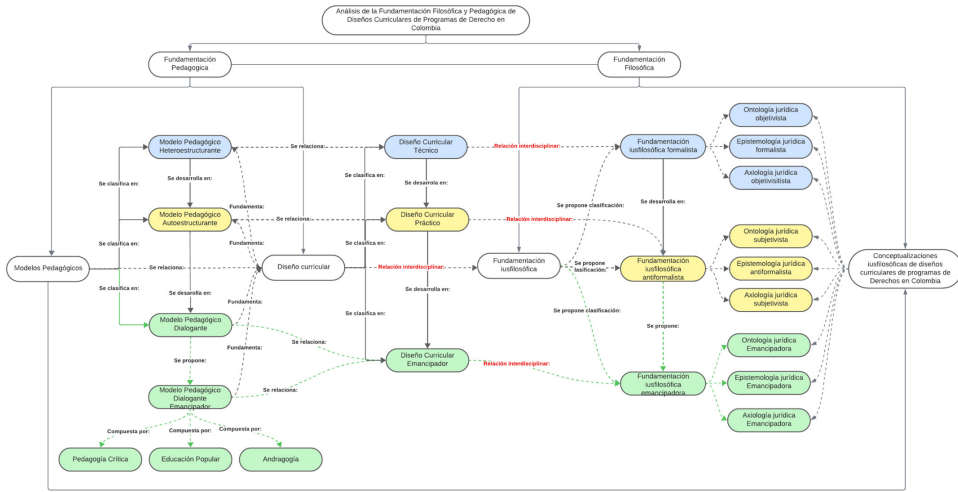


Figura 1. Esquema teórico sustancial de la fundamentación iusfilosófica y pedagógica emancipadora en programas de derecho en Colombia.

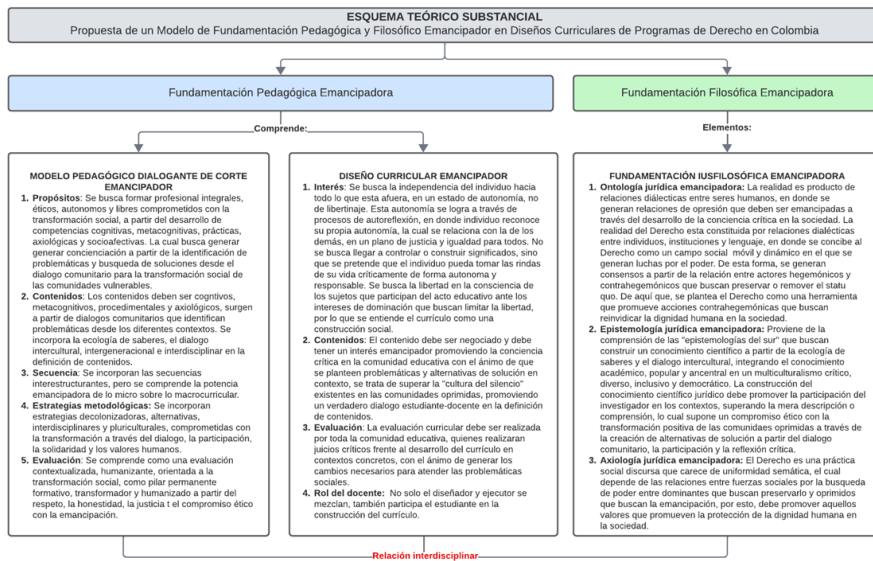


Figura 2. Esquema teórico sustancial interdisciplinar de la fundamentación filosófica del modelo pedagógico dialogante de corte emancipador para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia.

escuela, pero reconstruido por la mediación entre docente y estudiante en el aula, buscando contribuir a la formación integral a través del desarrollo cognitivo, práctico, socioafectivo y valorativo del estudiante. Al respecto, es importante mencionar que el propósito de este modelo pedagógico es formar seres humanos éticos, libres, autónomos, solidarios y comprometidos con la transformación social, que busquen construir sociedades más democráticas, justas y éticas. En este sentido, este modelo pedagógico guarda coherencia sustancial con los postulados teóricos de la pedagogía crítica, que buscan formar a partir de un proceso emancipador a partir de la autonomía y la esperanza, el cual entiende el acto educativo como un acto político a través del cual se construye una sociedad más justa, democrática y equitativa constituida por seres humanos libres y autónomos, a través de diálogos horizontales para que las comunidades oprimidas identifiquen sus problemáticas y alternativas de solución frente a estas, logrando emanciparse.

De esta forma, tomando en cuenta la naturaleza conciliatoria del modelo pedagógico dialogante o interestructurante y la relación estrecha entre la pedagogía crítica, la educación popular y la andragogía, se pretende proponer el «Modelo pedagógico dialogante de corte emancipador», el cual pretende integrar a través de la lógica dialéctica los modelos pedagógicos heteroestructurante, autoestructurante y dialogante con elementos estructurales de la pedagogía crítica, la educación popular y la andragogía, con el ánimo de generar un modelo pedagógico que atienda a las particularidades de la formación de los estudiantes de derecho del mundo contemporáneo.

Este modelo pedagógico dialogante de corte emancipador tiene como propósitos formar profesionales integrales, autónomos y libres comprometidos con la transformación social, a partir del desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas, prácticas, axiológicas y socioafectivas, que buscan generar concienciación a partir de la identificación de problemáticas y búsqueda de soluciones desde el diálogo comunitario para la transformación social de las comunidades vulnerables. Estos propósitos son coherentes con el interés del diseño curricular emancipador, el cual busca lograr la autonomía del estudiante a partir de procesos de autorreflexión en donde se pretende que el individuo tome las riendas de su vida libre y responsablemente, y con ello pueda contribuir a la generación de conciencia crítica en su comunidad, con el ánimo de que puedan emanciparse del estado de opresión en el que se encuentran. Asimismo, este modelo pedagógico dialogante de corte emancipador y el diseño curricular emancipador son coherentes con la fundamentación iusfilosófica emancipadora que plantea que el derecho es un campo social móvil y dinámico en donde se desarrollan relaciones dialécticas, y con ello, relaciones de opresión que deben ser emancipadas a través del uso del derecho como una herramienta contrahegemónica que busca reivindicar la dignidad humana. Para ello es necesaria la construcción de una ciencia jurídica emancipadora que tenga en cuenta la ecología de saberes y los diálogos interculturales, integrando el conocimiento académico, popular y ancestral a través del

multiculturalismo crítico, diverso, inclusivo y democrático, por lo que, superando la mera descripción y comprensión, el investigador jurídico tiene un compromiso ético con la transformación social de las comunidades oprimidas a través de la creación de alternativas de solución desde el diálogo comunitario, la participación y la reflexión crítica. Finalmente, se comprende el derecho como un campo social discursivo en el cual se generan relaciones entre fuerzas sociales que buscan preservar el poder o emanciparse, razón por la cual el derecho debe promover aquellos valores que buscan la protección de la dignidad y la búsqueda de una sociedad más justa, equitativa y libre.

Anexo 1. Comprensión interrelacional del modelo pedagógico dialogante o interestructurante

Pedagogía crítica

- Categorías de análisis: Ayuste, 2006; Borjas, 2014; Freire, 1968, 2006 y 2014; House, 2000; Loayza Maturrano, 2022; Mora, 2009; Muñoz-Dagua, Andrade y Cisneros-Estupiñán, 2011; Ortega, 2009; Ramírez Bravo, 2008; Rojas Olaya, 2009; Valencia, 2016.
- Propósitos: Se comprende como un nuevo paradigma pedagógico que pretende generar procesos de concienciación social a partir del fortalecimiento del pensamiento democrático y la búsqueda de alternativas creativas de solución ante las problemáticas evidenciadas en los contextos sociales. Este paradigma busca promover la comunicación horizontal, el diálogo comunitario, la humanización y la contextualización del proceso educativo con la realidad, con el ánimo de generar procesos de transformación social bajo los supuestos de participación, diálogo ético, comprensión mutua, resolución pacífica de conflicto y compromiso social.
- Contenidos: Se promueve el diálogo comunitario para la definición de contenidos a partir de la identificación de las problemáticas, objetivos, destinatarios, actividades y el lugar de ejecución (dentro o fuera de la escuela) del proceso de enseñanza-aprendizaje, que pretende generar una transformación bajo los principios de justicia, equidad y solidaridad. No se restringe hacia la enseñanza de conocimientos o competencias del nivel cognitivo, práctico, valorativo o emocional, debido a que incorpora la ecología de saberes a partir del diálogo intercultural, intergeneracional e interdisciplinar.
- Secuencia curricular: Lo macrocurricular se encuentra permeado por factores políticos, sociales, económicos y culturales, mientras que lo microcurricular se encuentra impregnado por las experiencias de cada participante. La práctica pedagógica crítica tiene la potencia para transformar lo macro a partir de la

reflexión crítica que posibilita los procesos de transformación social, a partir de la problematización de las políticas públicas y la generación de tensiones entre lo global y lo local. La práctica se construye en su devenir, los sujetos la coconstruyen a partir de sus singularidades, potencialidades y limitaciones.

- Estrategias metodológicas: La didáctica crítica busca ser una nueva pedagogía descolonizada, alternativa, sociocrítica y revolucionaria, parte de la relación entre lo teórico-práctico, lo interdisciplinar, intergeneracional, pluriétnico y pluricultural, comprometida con la transformación y la emancipación de las comunidades oprimidas. Promueve la creatividad, el diálogo, la participación, la solidaridad, la cooperación, el cultivo de valores humanos a través de técnicas grupales como la exposición activa, la enseñanza en grupo, el taller crítico, el método de casos, las estaciones de trabajo, los centros de interés, entre otras.
- Evaluación: La evaluación crítica se entiende como una reflexión contextualizada, sistemática, humanizante y transformadora, orientada a comprender significados y potencialidades, así como obstáculos que impiden lograr los ideales de la educación. Es un pilar permanente, un espacio formativo, transformador y humanizante. Es una práctica reflexiva que busca aportar elementos para el mejoramiento continuo, desde el respeto, justicia, honestidad y compromiso con la transformación. Sus elementos son: la participación, comunicación, contextualización, significación, humanización y transformación.

Educación popular

- Categorías de análisis: Coppens y Van de Velde, 2005; De la Riva Rodríguez, 1991; Jara Holliday, 1998 y 2003; Moreno, 1997; Núñez, 1986; Pérez Fuentes y Álvarez Maestre, 2021; Pérez Fuentes, Álvarez Maestre y Restrepo Restrepo, 2022; Vargas y Bustillos, 1984.
- Propósitos: Se entiende como un sistema metodológico de referencia plural, no como un conjunto de técnicas organizadas en un método. Es un sistema metodológico y dinámico que pretende facilitar procesos de transformación y desarrollo comunitario a través de alternativas y construcción colectiva de oportunidades. Parte de la participación, la crítica y el apoyo popular para generar cambios sociales ante las situaciones de opresión. Lo importante no es lo pedagógico ni lo didáctico, sino el compromiso ético con la construcción de sociedades más participativas, democráticas y equitativas ante las condiciones de desigualdad.
- Contenidos: Los contenidos temáticos no admiten una delimitación a priori, siempre serán los problemas más cercanos los que interesan a los sectores po-

pulares y colectivos concretos. Se recomienda ir a situaciones concretas en las que exista la posibilidad estratégica de alcanzar logros significativos a corto plazo, lo que generará el desarrollo progresivo de la organización y la motivación por parte de las participaciones a continuar acciones de transformación positiva en su entorno. Esto se puede organizar planteando metas a largo plazo de transformación comunitaria.

- Secuencia curricular: En la educación popular no hay aulas, ni cursos específicos, ni grados, ni textos, la «escuela» es la vida cotidiana de los grupos y sectores populares, es válido cualquier lugar y cualquier sector, pero adaptando siempre las técnicas al contexto particular, al sistema político-económico, la ideología dominante, el lenguaje y la cultura del pueblo en el momento histórico. La educación popular es una respuesta ante las condiciones de desigualdad que se viven en el día a día de las personas, por lo que se busca identificar y analizar las causas de estas problemáticas, con el ánimo de transformar estas situaciones con la participación de toda la comunidad.
- Estrategias metodológicas: Las técnicas participativas de la educación popular no garantizan que se haga educación popular, ya que estas técnicas se utilizan para que la gente participe y se integre, para hacer más comprensibles los temas a tratar. Ante todo, estas técnicas deben servir para fortalecer la organización y generar concientización popular, no para lo contrario. Es importante que estas estrategias metodológicas se adecuen a las características del grupo y sus intereses particulares, los objetivos que se pretenden lograr y las condiciones de tiempo, espacio y recursos disponibles. Aquí se puede utilizar el aprendizaje basado en juegos en cada uno de los momentos.
- Evaluación: La educación popular es un sistema metodológico que busca guiar nuestras acciones, lo cual implica necesariamente reelaborar nuestros objetivos periódicamente a partir de la acción colectiva, revisar y adecuar los métodos y técnicas de actuación, redefinir criterios para planificar una nueva práctica transformadora. Esto se genera a partir de un sistema permanente de evaluación y monitoreo de la práctica, para adecuarla a las modificaciones del contexto. No se trata solo de evaluar prácticas, sino de sistematizarlas para identificar las lecciones aprendidas en favor de los procesos aprendidos.

Andragogía

- Categorías de análisis: Adam, 1977, 1984; Alcalá, 1998; Álvarez, 1977; Ayzanoa y otros, 1984; Azofeifa-Bolaños, 2017; Alonso Chacón, 2012; INEA, 2007; Sánchez, 1989; Tarrio, 1994; Valdez, 2018.

- **Propósitos:** Se comprende como la ciencia y el arte que se enfoca en la formación del adulto. Estudia el proceso formativo del adulto a partir de teorías comprensivas, incorporando no solo guías racionales, sino todas las dimensiones del ser humano: biológica, histórico-antropológica, social, psicológica y ergológica. Se basa en el aprendizaje autodirigido basado en el principio de autorregulación, autonomía y transferencia, el aprendizaje significativo, la resolución de problemas de la vida cotidiana, el diálogo, la liberación ante las situaciones de opresión social que se encuentran las comunidades.
- **Contenidos:** La definición de contenidos depende de cada persona, lo cual genera un giro epistemológico, ya que se enfoca en las necesidades e intereses de los estudiantes en sus contextos de vida, reafirmando los principios de autonomía, autorregulación y transferencia, lo cual, lejos de favorecer el individualismo, promueve el aprendizaje compartido, la construcción de comunidades de aprendizaje y la búsqueda de consensos sociales. El acto andragógico busca ser propulsor de la formación por competencias cognitivas y metacognitivas, con el ánimo de transferir lo aprendido en la resolución de problemas de la vida cotidiana.
- **Secuencia curricular:** Para realizar el aprendizaje es necesario establecer un ambiente adecuado; planear las actividades a desarrollar; realizar un diagnóstico de necesidades con base en el modelo de competencias cognitivas, metacognitivas, prácticas y axiológicas; elaborar un plan de estudios que contenga objetivos, recursos y estrategias; desarrollar estrategias metodológicas como investigación, debates, conferencias, juegos de roles, análisis de casos, etcétera; y evaluar a través de instrumentos eficientes que garanticen los resultados del proceso andragógico.
- **Estrategias metodológicas:** Las estrategias andragógicas abordan cuatro dimensiones: la formación desde y para la vida, la creación de ambientes favorables, la inducción a la acción liberadora y la construcción de proyectos vitales, personales y colectivos. Esto se realiza a través de relatos de vida o autobiografías, la construcción de grupos andragógicos para lograr el aprendizaje compartido mediante el incentivo de la creatividad, la poesía, la expresión corporal y los saberes ancestrales, y finalmente, se abre la posibilidad para socialización de nuevos proyectos de vida basados en la liberación, el crecimiento personal y la transformación social.
- **Evaluación:** Los grupos andragógicos se convierten en participantes críticos permanentes en el diseño, desarrollo y evaluación de sus propios proyectos de vida. No se trata de generar procesos individuales, sino «tejidos» interpersonales que dimanen saberes experienciales; estas experiencias debidamente expresadas, codificadas y sistematizadas pueden ser convertidas en aprendizaje relevantes y

comunicables. La sistematización se convierte en una forma de realizar evaluación permanente, mejoramiento y redireccionamiento del proyecto para lograr aprendizajes significativos.

Referencias

- ADAM, Félix (1977). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. 2.^a ed. Caracas: Publicaciones de la Presidencia.
- . (1984). «La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto». *Revista de Andragogía* 1 (1).
- AGUIRRE-ROMÁN, Javier Orlando y Ana Patricia Pabón-Mantilla (2020). «Hacia una epistemología jurídica crítica: Precisiones y distinciones sobre epistemología jurídica, métodos y metodología». *Entramado*, 16 (2): 186-201. DOI: [10.21678/entramado.16.2.1886](https://doi.org/10.21678/entramado.16.2.1886).
- ALCALÁ, Adolfo (1998). *Propuesta de una definición unificadora de andragogía*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- ALEXY, Robert (2013). «Derecho, moral y la existencia de los derechos humanos». *Signos Filosóficos*, 15 (30): 153-171. Disponible en <https://tipg.link/mO-E>.
- ALONSO CHACÓN, Paula (2012). «La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior». *Revista Electrónica Educare*, 16 (1): 15-26. Disponible en <https://tipg.link/mO-G>.
- ÁLVAREZ, Aura (1977). «Análisis crítico de la andragogía en base a las ideas de Knowles, Adam y Savicevic». Tesis doctoral. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- ATIENZA, Manuel (1978). «Para una ontología de la norma jurídica». *El Basilisco. Revista de Materialismo Filosófico*, 3: 37-45. Disponible en <https://tipg.link/nN4H>.
- AUSUBEL, David P. y Joseph D. Novak (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- ÁVILA, Flor, Luz Martínez de Correa y Jesús Medina (2009). «Los derechos humanos como emancipación. Recepción del pensamiento de Boaventura De Sousa Santos en Europa: Transición paradigmática, hermenéutica diatópica y diálogo intercultural». *Lecciones y Ensayos*, 86: 407-415. Disponible en <https://tipg.link/mO-N>.
- AYUSTE, Ana (2006). «Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo». En Ana Ayuste (coordinadora), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 65-102). Barcelona: Octaedro.
- AYZANO, Gerardo, Juan Chong, Félix Adam, Francisco Gutiérrez Pérez, Gustavo Cirigliano, Leopoldo Chiappo, Joao Bosco Pinto y Aline Lampe (1984). *Siete visiones de la educación de adultos*. Quinta Eréndira, Pátzcuaro, Michoacán: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (Crefal).

- AZOFEIFA-BOLAÑOS, José Bernal (2017). «Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural». *Revista Electrónica Educare*, 21 (1): 1-16. Disponible en <https://tipg.link/mO-Q>.
- BARCELÓ, Axel (2023). *Introducción a la ontología*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BORJAS, Mónica Patricia (2014). «La evaluación del aprendizaje como compromiso: Una visión desde la pedagogía crítica». *Rastros Rostros*, 16 (30): 35-45. DOI: [10.16925/ra.v16i30.816](https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.816).
- BREILH, Jaime (2010). «Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad». *UASB-DIGITAL, Repositorio institucional del Organismo Académico de la Comunidad Andina (CAN)*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Disponible en <https://tipg.link/mO-W>.
- BRIONES, Guillermo (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- CÁCERES NIETO, Enrique (2015). «Epistemología jurídica aplicada». En Jorge Luis Fabra Zamora (editor), *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho* (p. 2195). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- CARRETERO, Mario (1994). *Constructivismo y educación*. Madrid: Luis Vives.
- COPPENS, Federico y Herman Van de Velde (2005). *Técnicas de educación popular*. Estelí, Nicaragua: Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario, CURN/CICAP.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2011). «Introducción: las epistemologías del sur», en *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*. Edición de las actas del IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales. Barcelona: Cidob.
- . (2012). *Derecho y emancipación*. Quito: Corte Constitucional para el Periodo de Transición.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, Santa Nurkis (2013). «Epistemología del pensamiento jurídico: Formación intencionada en los profesionales del Derecho». *Pensamiento Jurídico*, 38: 203-222. Disponible en <https://tipg.link/mO-s>.
- DUSSEL, Enrique D. (2016). «Transmodernidad e interculturalidad». *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 21: 31-54. Disponible en https://tipg.link/mO_2.
- ESTRADA GARCÍA, Alex (2023). «Las epistemologías del sur para una educación emancipadora». *Revista Portuguesa de Educação*, 36 (1): e23003-e23003. Disponible en https://tipg.link/mO_4.
- FERRAJOLI, Luigi (2004). *Epistemología jurídica y garantismo*. Ciudad de México: Fontamara.
- FEUERSTEIN, Reuven (1993). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Instituto Superior Pío X.


- FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- . (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- . (2014). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- GALINDO DELGADO, Gonzalo (2019). *Derecho y emancipación social: Reflexiones para una praxis jurídica crítica*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- GARCÍA VELA, Alfonso y Roberto Longoni Martínez (2020). «El giro normativo de Jürgen Habermas como fundamentación ontológica de la teoría crítica». *Sociológica*, 35 (101): 9-33. Disponible en https://tipg.link/mO_7.
- GRUNDY, Shirley (1998). *Producto o praxis del currículum*. 3.ª ed. Madrid: Morata.
- GUACHETÁ TORRES, Julián David y Johana Rojas Toledo (2020). «Epistemología jurídica: Devenir de la enseñanza y ejercicio profesional de la ciencia del Derecho en Colombia». *Justicia*, 25 (38): 77-94. DOI: [10.17081/just.25.38.3698](https://doi.org/10.17081/just.25.38.3698).
- HABA, Enrique Pedro (2004). *Axiología jurídica fundamental. Bases de valoración en el discurso jurídico: Materiales para discernir en forma analítico-realista las claves retóricas de esos discursos*. San José: Universidad de Costa Rica.
- HABERMAS, Jürgen (1972). *Conocimiento e interés*. 2.ª ed. Madrid: Taurus.
- . (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- . (1999). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ MARÍN, Rafael (2008). «Sobre ontología jurídica e interpretación del derecho». *Isonomía*, 29: 33-78. Disponible en https://tipg.link/mO_A.
- HOUSE, Ernest R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- HURTADO DE BARRERA, Jacqueline (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quirón.
- INEA, Instituto Nacional para la Educación de Adultos (2007). *Andragogía*. Ciudad de México: INEA.
- JARA HOLLIDAY, Oscar (1998). «Educación popular: Un concepto en búsqueda de definición práctica». En *Selección de Lecturas sobre Metodología de la Educación Popular* (pp. 5-26). La Habana: Editorial CIE «Graciela Bustillos».
- . (2003). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. San José: CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- KELSEN, Hans (2020). *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- DE LA RIVA RODRÍGUEZ, Fernando (1991). «Educación popular: Educación en el tejido social». *Documentación Social*, 84: 203-19.
- LOAYZA MATURRANO, Edward Faustino (2022). «La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza». *Tierra Nuestra*, 16 (1): 25-33. Disponible en https://tipg.link/mO_H.

- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel (1997). *El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Ciudad de México: Trillas.
- . (2004). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- MARX, Karl (2015). *Manuscritos económico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- MÉNDEZ, Julio Raúl (2020). «Sobre la ontología del derecho». *Revista Sapientia*, 76 (248): 123-148. Disponible en <https://tipg.link/ne2r>.
- MERANI, Alberto (1969). *Psicología y pedagogía*. México: Grijalbo.
- MONGE, Natalia Leonor (2013). «Axiología, sistemas éticos, derecho y moral». *Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 3 (1): 11-28. Disponible en https://tipg.link/mO_L.
- MONTESSORI, María (1986). *La mente absorbente del niño* (trad. Mireia Bofill). Ciudad de México: Diana.
- MONTOYA, Johana Katerine, Willian Geovanny Yanza y Edgar Segundo Montoya (2020). «La dinámica axiológica intercultural en la formación de docentes: Una propuesta necesaria para el contexto educativo del Ecuador». *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11 (5): 268-293. Disponible en <https://tipg.link/nezz>.
- MORA, David (2009). «Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora». *Revista Integra Educativa*, 2 (1): 25-60. Disponible en https://tipg.link/mO_T.
- MORENO, María del Pilar (coordinadora) (1997). *Educación Popular: Una metodología*. Ciudad de Panamá: Instituto Cooperativo Interamericano (ICI).
- MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco. Disponible en https://tipg.link/mO_Y.
- MUÑOZ-DAGUA, Clarena, Martha Andrade y Mireya Cisneros-Estupiñán (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: Una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá: Magisterio.
- NOT, Louis (2006). *La enseñanza dialogante: Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- NOT, Louis y Sergio René Madero Bèz (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Medellín: Fondo de Cultura Económica.
- NÚÑEZ, Carlos (1986). *Educación para transformar, transformar para educar*. Lima: Tarea.
- ORTEGA, Piedad (2009). «La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos». *Pedagogía y Saberes*, 31: 26-33. DOI: [10.17227/01212494.31pys26.33](https://doi.org/10.17227/01212494.31pys26.33).
- PATARROYO RENGIFO, Santiago, Oscar Andrés López Cortés, Javier Francisco Arenas Ferro, Felipe Cadena García, Sergio Alonso Castaño Suelta, Martha Elena Delgado Ramos, Javier Eduardo Revelo Rebolledo, Viviana Rodríguez Peña y Diana Carrillo González (2011). «Máquinas de guerra: Derecho y emancipación». *Revista Via Iuris*, 10: 51-70. Disponible en https://tipg.link/mO_c.
- PATIÑO, Alejandro (2011). «Ontología jurídica y reglas constitutivas». *Disertaciones*, 2: 160-179. Disponible en <https://tipg.link/ne36>.


- PELÁEZ MEJÍA, José María (2019). «Las diferencias conceptuales y prácticas entre el “balanceo” de Ronald Dworkin y la “ponderación” de Robert Alexy». *Ius et Praxis*, 25 (3): 167-214. DOI: [10.4067/S0718-00122019000300167](https://doi.org/10.4067/S0718-00122019000300167).
- PÉREZ FUENTES, Carlos Alfredo y Annie Julieth Álvarez Maestre (2020). «Nuevos enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje aplicados en la ciencia jurídica». En Neida Albornoza-Arias y Valmore Bermúdez-Pirela (editoras), *Análisis de coyunturas fronterizas en y desde Colombia* (pp. 207-244). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Disponible en https://tipg.link/mO_f.
- . (2021). «Challenges and progress in the implementation of Education for Peace in Latin America». *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12 (2): 756-776. Disponible en https://tipg.link/mO_g.
- PÉREZ-FUENTES, Carlos Alfredo, Annie Julieth Álvarez-Maestre y Nataly Restrepo Restrepo (2022). «Trends in curriculum studies on the philosophical foundation of university Law programs in Latin America». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (2): 165-88. DOI: [10.5354/0719-5885.2022.66360](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.66360).
- PÉREZ FUENTES, Carlos Alfredo, Annie Julieth Álvarez Maestre y Ruth Katherine Sanabria Alarcón (2024). «Tendencias en la fundamentación filosófica y pedagógica en diseños curriculares de programas de derecho en Colombia». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 11 (1): 311-37. DOI: [10.5354/0719-5885.2024.73727](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2024.73727).
- POSADA-RAMÍREZ, Jorge (2014). «Ontología y lenguaje de la realidad social». *Cinta de Moebio*, 50: 70-79. DOI: [10.4067/S0717-554X2014000200003](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200003).
- RAMÍREZ BRAVO, Roberto (2008). «La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos». *Folios*, 28: 108-19. Disponible en <https://tipg.link/mP03>.
- ROJAS OLAYA, Alí Ramón (2009). «La didáctica crítica, crítica la crítica educación bancaria». *Revista Integra Educativa*, 2 (1): 93-108. Disponible en <https://tipg.link/nN54>.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (2007). *Emilio*. Madrid: Edaf.
- SÁNCHEZ DE LA TORRE, Ángel (1969). «La ontología jurídica como filosofía del derecho». *Anuario de Filosofía del Derecho*, 14: 83-106. Disponible en <https://tipg.link/nN59>.
- SÁNCHEZ, Pedro A. (1989). «Hacia una estrategia peda-andragógica que incremente la participación del estudiante en el aprendizaje de la Matemática (un enfoque antinómico)». Tesis de maestría. UNELLEZ. Barinas, Venezuela.
- SEARLE, John R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- SEIJO-SUAREZ, Cristina (2009). «Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos». *Clío América*, 3 (6): 152-64. Disponible en <https://tipg.link/mP09>.
- SEMBLER, Camilo (2018). «Injusticias y emancipación. La renovación de las bases epistemológicas de la crítica social». *Cinta de Moebio*, 63: 377-390. DOI: [10.4067/S0717-554X2018000300377](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000300377).
- STENHOUSE, Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.


- TANCARA, Constantino (1993). «La investigación documental». *Temas Sociales*, 17: 91-106.
- TARRIO, José Antonio (1994). *La educación y su problemática*. La Coruña: Ediciós do Castro.
- TORRETTA ZEN, Eliéser y Antonio Donizetti Sgarbi (2019). «Trabajo, alienación y emancipación humana en Marx: Fundamentos ontológicos en la formación del ser social». *Educere*, 23 (75): 379-92. Disponible en <https://tipg.link/mPoC>.
- TORRES, Manuel (1984). *Lógica, ontología y axiología del derecho*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- TYLER, Ralph W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- VALDEZ, Julio (2018). *Andragogía: Una lectura prospectiva*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- VALENCIA, María Patricia (2016). «La didáctica en la pedagogía crítica, una apuesta para la permanencia». *Revista Reflexiones y Saberes*, 3 (5): 28-32. Disponible en <https://tipg.link/mPoK>.
- VARGAS, Laura y Graciela Bustillos (1984). *Técnicas participativas para la educación popular*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- VASCO, Carlos (1998). *Constructivismo en el aula: ¿Ilusiones o realidades?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- WALLON, Henri (1992). *Psicología y educación en el niño*. Madrid: Visor/MEC, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DE ZUBIRÍA, Julián (2012). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.

Sobre los autores

CARLOS ALFREDO PÉREZ FUENTES es doctor en Educación y Estudios Sociales Summa Cum Laude del Tecnológico de Antioquia, magíster en Justicia y Tutela de los Derechos con énfasis en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Externado de Colombia, y abogado de la Universidad Simón Bolívar. Es docente del Tecnológico de Antioquia, miembro del grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia. Su correo electrónico es abog.carlosperez@gmail.com.  0000-0003-0645-5973.

ANNIE JULIETH ÁLVAREZ MAESTRE es doctora en Educación de la Universidad Nova Southeastern, Posdoctora en Psicología Educativa de la Universidad de Sevilla, magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales, y psicóloga de la Universidad de Pamplona. Es docente de planta de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia y miembro del grupo de investigación Observatos y Senderos del Tecnológico de Antioquia. Su correo electrónico es annie.julieth@gmail.com.

 0000-0002-9432-8554.

RUTH KATHERINE SANABRIA ALARCÓN es candidata a doctora en Ciencias de la Salud de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad San Buenaventura, especialista de evaluación y diagnóstico neuropsicológico de la Universidad San Buenaventura y psicóloga de la Universidad de Pamplona. Su correo electrónico es rksanabria@alu.ucam.edu.co.  0000-0003-3433-1943.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)