

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

El constructivismo como estrategia de renovación de la enseñanza del derecho

O construtivismo como estratégia para a renovação do ensino de direito

Constructivism as a strategy for the renewal of law teaching

Jorge Alberto Witker Velásquez 

Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN La enseñanza del derecho ha sido una constante tanto en la preparación como en la formación de abogados y juristas. Se afirma que las estrategias didácticas, aunque positivas, no son suficientes y que es necesario problematizar los contenidos y superar la dogmática jurídica como única opción epistémica de la educación del derecho. En esa misión o tarea, el constructivismo —como alternativa efectiva— puede aplicarse a la ciencia jurídica y coadyuvar para innovar en los cuatro modelos de docencia jurídica existentes. En ellos, la enseñanza crítica y activa es un escenario propicio para plantear un constructivismo creativo, problematizador y posible.

PALABRAS CLAVE Constructivismo, enseñanza dogmática, docencia tradicional, docencia crítica, estrategias didácticas, opción epistémica.

SÍNTESE O ensino do direito tem sido uma constante na preparação e no treinamento de advogados e juristas. Afirma-se que as estratégias de ensino, apesar de seus aspectos positivos, não são suficientes e que os conteúdos devem ser problematizados e a dogmática jurídica deve ser superada como única opção epistémica para o ensino jurídico. Nessa missão ou tarefa, o construtivismo, como alternativa eficaz, pode ser aplicado à ciência jurídica e ajudar a inovar nos quatro modelos de ensino jurídico existentes, em que o ensino crítico e ativo é um cenário adequado para propor um construtivismo criativo, problematizador e possível.

PALAVRAS-CHAVE Construtivismo, ensino dogmático, ensino tradicional, ensino crítico, estratégias didácticas, escolha epistémica.

ABSTRACT The teaching of law has been a constant in the preparation and training of lawyers and jurists. It is claimed that teaching strategies, despite their positive aspects, are not sufficient and that the contents must be problematised and legal dogmatics must be overcome as the only epistemic option for legal education. In this mission or task, constructivism, as an effective alternative, can be applied to legal science and help to innovate in the four existing legal teaching models, in which critical and active teaching is a suitable scenario for proposing a creative, problematising and possible constructivism.

KEYWORDS Constructivism, dogmatic teaching, traditional teaching, critical teaching, didactic strategies, epistemic choice.

Introducción

Hemos sostenido que, para avanzar en la docencia jurídica y activar la participación de los estudiantes, debe problematizarse el contenido de las disciplinas y se deben incorporar visiones flexibles que propicien el debate, el diálogo, la discusión y la curiosidad del estudiante.

El formalismo estático y la palabra exclusiva de los maestros, por el contrario, estimulan la repetición acrítica de textos y descartan la investigación como herramienta formativa. Con dicha práctica se omite la curiosidad epistémica de los alumnos, elemento básico de las profesiones legales.

Como forma de superar la enseñanza centrada exclusivamente en los contenidos, se ha propuesto un cambio conceptual. En ese contexto, el constructivismo opone a la dogmática jurídica, opciones, actitudes y aptitudes distintas en la tarea de la docencia jurídica.

La epistemología constructivista

Estrictamente, desde la perspectiva teórica de la psicología del aprendizaje humano, el constructivismo se puede definir como «un enfoque, método, paradigma, que considera al alumno como la parte activa de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, centrándose en el cómo aprende el alumno, y no en el cómo enseña el profesor, propone reformas pedagógicas» (González Galván, 2012: 126).

Así, se diferencia de la forma tradicional de la escuela. Esta última se basa en la clásica exposición magistral de un profesor, en la que el alumno tiene una labor básicamente pasiva y debe asimilar completamente lo referido por él, sin posibilidad de cuestionar más allá de los márgenes definidos por el docente.

Por su parte, Freire, en *Pedagogía de la autonomía* de 1996, indicó que enseñar no es transferir conocimiento y que por ello la enseñanza debe cumplir con las siguientes exigencias: respetar la autonomía de ser del educando, aprehender la realidad, la

curiosidad, el rigor metódico y la investigación, respetar los saberes de los educandos, estética y ética, rechazar cualquier forma de discriminación, reflexionar de manera crítica sobre la práctica, aceptar la identidad cultural, asegurar disponibilidad para el diálogo y querer bien a los educandos (citado en González Galván, 2012: 126).

En el ámbito pedagógico general, existen las teorías de la epistemología genética de Jean Piaget, del aprendizaje cultural de Lev Vigotsky, del aprendizaje significativo de David Ausubel y de la ciencia cognitiva de Jerome Bruner (González Galván, 2012: 127). Todas estas corrientes consideran al alumno como un ente activo, como un actor de su aprendizaje. En ello, refuerzan su curiosidad, interés, disciplina, intelecto y sus intuiciones para descubrir sus conocimientos, habilidades y actitudes que les son importantes, funcionales y significativas.

Igualmente, se refuerza la necesidad de contextualizar socioculturalmente al estudiante, pues será dicho entorno el que ayude (o no) a la autorrealización pedagógica del educando.

Específicamente, la corriente de la epistemología constructivista se origina a partir de las teorías de la psicología, la educación y el constructivismo social. La expresión «epistemología constructivista» fue utilizada por primera vez por Jean Piaget, en 1967, con forma plural en el famoso artículo de la *Encyclopédie de la Pléiade*, «Logique et connaissance scientifique» (Lógica y conocimiento científico), un texto importante para la epistemología (Becerra, 2018: 11).

Como en muchas teorías, se suele indicar que no existe un único constructivismo, sino que varios constructivismos que, incluso, no son coincidentes en sus principios paradigmáticos (Garza, 2012: 373).

En términos generales, para la epistemología constructivista el conocimiento no se origina en la actividad reflejante de un mundo exterior al hombre e independiente de su voluntad; más bien, es la propia persona quien *construye* sus ideas, las que concibe del mundo y que no son el producto de una actividad en la cual el *objeto* se descubre en su realidad (como *fenómeno* y como *esencia*), sino, más precisamente, de una actividad de otro tipo, en la cual el *sujeto* tiene el papel dominante (Rojo, 1998: 117). De ese modo, las ideas cognoscitivas se originan más en los aparatos cognoscitivos del propio sujeto que en las características, cualidades, propiedades, etcétera, del objeto conocido.

De aquí que, de acuerdo con el constructivismo, la función del conocimiento no sea «representar» el mundo. En lugar de esta función representativa, que el conocimiento no puede cumplir dado su origen, se le asigna una función *instrumental*, por lo cual todo conocimiento es *práctico*. Así, en lugar de pretender que el conocimiento pueda representar un mundo más allá de nuestra experiencia, todo conocimiento debe ser considerado como un instrumento en el dominio de la experiencia. Como afirmaba Piaget, el conocimiento no tiene por objetivo producir una copia de la realidad, sino que sirve, más bien, a la *adaptación* (Glaserfeld, 1994: 22).

Para el constructivismo, una vez que se considera que el conocimiento no es una representación ni una copia, la *verdad* no puede ser definida como un «acuerdo» entre dicha copia y su modelo. Si además se postula —como hace el constructivismo— que el conocimiento tiene una función netamente instrumental, entonces la noción de *verdad* se vuelve, si no molesta, cuando menos innecesaria.

Por eso, esta corriente epistemológica sustituye la noción de verdad por la de *viabilidad* y señala la eficiencia, la economía, la simplicidad y la elegancia como criterios adicionales que ayudarían a decidir entre dos o más conocimientos igualmente viables y prácticos. De este modo, los conocimientos no son verdaderos ni falsos, sino simplemente *viables*. «Juzgaremos *viable* una acción, una operación, una estructura conceptual e incluso una teoría en tanto y en cuanto ella sirva a la ejecución de una tarea o al logro del objetivo elegido» (Glaserfeld, 1994: 22), es decir, en tanto y en cuanto dicho conocimiento resulte «eficiente y útil». Agrega Glaserfeld que:

cuando existan diversas soluciones posibles solo una de ellas será aceptada siguiendo el criterio de la economía, de la simplicidad o de la “elegancia” y no porque sea *verdadera* en el sentido ontológico. En lugar de *verdad* el constructivismo habla de viabilidad y de compatibilidad con los demás modelos construidos (1994: 23).

Esta es la concepción epistemológica constructivista en general. Dentro de ella se pueden ubicar las epistemologías constructivistas particulares de cada una de las ciencias (psicología, biología, física, etcétera). Cada una de ellas consiste en una «aplicación» de las soluciones constructivistas a los problemas particulares del conocimiento del objeto de cada una de dichas ciencias (en el mismo sentido en que, por ejemplo, la psicología educativa es una *aplicación* de la psicología general). Evidentemente, no se conoce lo psíquico del mismo modo que lo biológico o que lo físico y son esas diferencias —del objeto de conocimiento de estas ciencias— las que justifican una reflexión epistemológica particular en cada una de ellas.

Por su parte, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza alrededor de tres ideas fundamentales (Carrasco, 2016: 113):

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea.
- La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención, sino en el sentido de que es él quien aprende. Si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar.

La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no es solo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador.

A su vez, se pueden señalar líneas convergentes del constructivismo en las siguientes ideas (Carrasco, 2016: 115-116):

- El conocimiento de la realidad es descriptivo y se constituye como resultado de operaciones de observación. Aquí, la importancia radica en el reconocimiento esencial que se le otorga a la observación. Se trata de una observación de la observación: una metaobservación.
- Incluye dentro de sus investigaciones al problema del conocimiento. De ahí que hagan una fuerte referencia al marco teórico, considerándolo esencial en cualquier investigación que inicien.
- Se reconocen explícitamente las limitaciones impuestas a la observación, propias de la estructura del observador particular. No se puede avanzar más allá de la estructura del observador.

El constructivismo jurídico: Bases conceptuales

Lo ya referido es traspasado al ámbito jurídico a partir de lo que Cáceres (2000: 8) ha definido como:

El enfoque teórico cuyo objeto de estudio son el discurso jurídico positivo y sus metadisursos, en tanto parte de los insumos cognitivos que contribuyen a la generación de los estados psicológicos (incluyendo estados mentales y esquemas representacionales) determinantes de la forma en que se percibe jurídicamente la vida social y con base en los cuales tienen lugar las conductas jurídicas mediante cuya realización los agentes jurídicos inciden en los procesos de construcción de la realidad social. Estas conductas pueden ser fundamentalmente de dos clases: acciones comunicativas (por ejemplo, dictar una sentencia) o alterando el mundo físico (por ejemplo, privando de la vida a otro sujeto).

Cáceres (2000: 8-9) establece una serie de caracterizaciones del constructivismo jurídico en comparación con el normativismo jurídico:

- El normativismo estudia las normas estrictamente en cuanto a proposiciones lingüísticas; el constructivismo jurídico las asume como insumos cognitivos.
- El normativismo caracteriza a la ciencia jurídica en tanto metadiscurso, mientras que el constructivismo jurídico la considera dentro de la misma categoría conceptual que al derecho positivo, como insumo cognitivo-jurídico.
- El normativismo, a partir de su premisa de pureza metódica, concibe a las normas como entidades autónomas y abstractas, mientras que el constructivismo jurídico las pone en contacto con los sujetos cognoscentes, con la forma en que las procesan, con los estados psicológicos que emergen a partir de dicho

procesamiento, con las conductas sociales que tienen lugar con base en esos estados y con la forma en que estas conductas se transforman en interacción social que influye en la generación de estados de cosas mediante los cuales se modifica la realidad social.

Con todo, Cáceres (2000: 9) identifica algunos problemas que se generarían en el constructivismo por su naturaleza diversa al normativismo:

- La descripción de los procesos psicológicos involucrados en la discriminación de ciertos insumos cognitivos como relevantes para resolver un conflicto jurídico. Así, el cómo determinan los enunciados de derecho positivo y dogmática jurídica, a partir de los cuales se realizan reconstrucciones normativas utilizadas para fundamentar una decisión judicial, o cuáles son las variables que inciden en la construcción de argumentos cuya fundamentación no se construye con base en material identificable como parte del sistema normativo, sino con base en otros insumos (sean principios éticos-sociales, políticas, definiciones, etcétera).
- La determinación del sistema de motivaciones a partir del cual se configura el conocimiento heurístico, propio de cierta comunidad de profesionales (por ejemplo, de los jueces de tal territorio).
- La descripción y predicción de la forma en que dicho conocimiento heurístico es activado cuando en el sujeto cognoscente ocurre el *input* de datos provenientes del exterior (demanda, contestación de demanda, prueba testimonial, pruebas periciales, etcétera), la manera en que sistematiza cognitivamente dichos datos integrándolos a estructuras cognitivas preexistentes y el tipo de *output* comportamentales —incluyendo a la conducta verbal— que tendrán lugar a partir de ellas.
- La determinación de las condiciones psicológicas cognitivas y/o motivacionales de cuya presencia o ausencia depende que los sujetos de derecho se comporten o no según lo prescrito por las normas jurídicas conducentes (realización de conductas jurídicas).
- La determinación de los factores cognitivos y/o motivacionales que están en la base de la institucionalización de conductas contrarias a las prescritas por las normas jurídicas aplicables (por ejemplo, la corrupción administrativa).

Para ello, se propone una didáctica jurídica del estudiante, acorde al constructivismo jurídico, basado en los siguientes puntos (Ibarra, 2002: 105):

- Es una propuesta en construcción, que se va configurando con la participación del colectivo áulico —alumnos y docentes— en la toma de decisiones.

- Analizar críticamente la práctica docente en el aula, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.
- Desarrollar en el docente una auténtica actividad científica y política apoyada en la investigación, en el espíritu universitario y en la autocrítica.
- El aprendizaje es concebido en cuanto cambios estructurales en el ser y en el pensar.
- El grupo es sujeto de aprendizaje y no solo objeto de enseñanza.
- El aprendizaje no es un estado del sujeto, sino un proceso en construcción.
- En el acto de aprender, tanto sujeto como objeto interaccionan y se modifican.
- Los objetivos son puntos de llegada que orientan las acciones de docentes y alumnos.
- Los alumnos deben participar en la determinación de contenidos, en las estrategias didácticas, en las actividades de aprendizaje, en la investigación y en las pautas de evaluación, así como en los objetivos, en los recursos de aprendizaje y en todo lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje del derecho.
- La cuestión didáctica es, entonces, cómo formar sujetos pensantes, reflexivos, críticos y participativos.

El constructivismo jurídico va más allá de lo estrictamente psicológico, pues el conocimiento, en general, no se recibe pasivamente ni mediante los sentidos ni por medio de la comunicación humana. Al contrario, es construido activamente por el sujeto cognoscente.

El sujeto, en cuanto sujeto histórico, posee un anclaje previo con el cual procesa la nueva información, que se resignifica y transforma en aprendizajes significativos nuevos. La nueva información adquiere significado a partir de las relaciones que se establezcan desde el conocimiento previo. En efecto, la realidad normativa se explica como producto de procesos históricos cognitivos (Díaz, 2002: 65).

Así, los anclajes cognitivos previos del sujeto son consecuencia de la realidad jurídico-material en la que se desarrolla, y no de segmentos de *sollen* (deber ser) extraños a su evolución psicosocial concreta.

Por otra parte, el constructivismo no acepta una realidad única y fija, sino varias realidades sociales, producto de los procesos históricos en construcción y de perspectivas subjetivas diferentes, y ratifica que la realidad social —en donde está el derecho— es una construcción convencional en constante transformación, que no admite un segmento autorreproductivo, como el famoso *sollen* de la dogmática jurídica (Zapata, 2012: 59).

Esta dimensión epistemológica la debemos cotejar con otros esquemas o modelos de docencia jurídica que conciben al derecho como fenómeno jurídico-social.

Cuatro modelos de docencia jurídica en el contexto de un constructivismo pedagógico

El constructivismo, como enfoque alternativo al normativismo, permite recrear la docencia tradicional y utilizar la visión texto-contexto, en donde la jurisprudencia, los precedentes y los principios son insumos, junto a registros empíricos de percepciones en los aplicadores y destinatarios que están presentes en la prevención y aplicación de reglas y normas jurídicas.

Docencia tradicional

Este modelo de antecedentes medievales se basa en una técnica de enseñanza autoritaria que centra en el profesor —dueño del conocimiento y del método— toda la comunicación informativa, relegando a los estudiantes a un papel pasivo y receptivo. Es la concepción bancaria de la educación que Freire (1979) describió con singular crudeza.

Los rasgos distintivos de este modelo de docencia son:

- Verticalismo, al favorecer relaciones en el salón de clases de tipo jerárquicas, subordinadas, competitivas, etcétera. Un superior (maestro) y un subordinado (alumno).
- Autoritarismo, al dar la voz a uno solo de los actores: el docente.
- Verbalismo, al desarrollar las clases preferentemente a través de las exposiciones magistrales que sustituyen a la realidad y a las fuentes del conocimiento mismo.
- Intelectualismo, al dar más importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística) y dejar de lado las áreas afectivas y de los valores, al separar el aula de toda relación con la realidad social circundante (Fauré, 1983).

Estas premisas se presentan en materia de concepto de aprendizaje, objetivos, contenidos, actividades y evaluación, en las que el subjetivismo docente excluye al estudiante de toda participación y de las relaciones humanas de igualdad y respeto (Maturana, 1994).

Este modelo —al cual debe adicionarse un factor sociopolítico evidente— se presenta y reproduce con perfiles acendrados en cualquier escuela o facultad de Derecho en México. El operador jurídico en México es el intelectual orgánico del sistema político, que, como docente, magistrado, juez o notario, hace más ideología jurídica que ciencia del derecho (Correas, 2007).

Docencia tecnocrática

Este modelo educativo surge en Estados Unidos y concibe la tarea docente como una «actividad neutral», que adiestra a los estudiantes en base a estímulos (premio-castigo) y descontextualiza los contenidos histórico-sociales de las disciplinas científicas. Este modelo se sustenta en la psicología conductista, que considera que el aprendizaje puede registrarse vía cambios observables que experimentan los estudiantes en su conducta (Skinner, 1985).

Para este modelo, los objetivos de aprendizaje son: la descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al finalizar un ciclo de instrucción. De su formulación parte la acción educativa (Skinner, 1985).

Los contenidos informativos, por su parte, se unen a la conducta (conducta-contenido) y se desglosan y desagregan materias que se descontextualizan y neutralizan de toda relación valorativa sociopolítica.

Las actividades de aprendizaje buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos ayudados por sofisticados medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivaciones evidentes.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, se orienta a la verificación de los objetivos planteados en las metas, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en ellos.

Por causales culturales obvias, este modelo docente se ha observado muy limitadamente en las escuelas y facultades de Derecho en México. Con todo, con el impacto del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, no debe descartarse que el derecho anglosajón comience a moldear algunas instituciones del derecho mexicano.

Docencia crítica

Como reacción a la docencia tradicional y al modelo tecnocrático surge la docencia crítica, que concibe la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su «deber ser» para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera «una buena enseñanza», sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para profesores como para alumnos (Witker y Astudillo, 2023: 37).

Es en este tipo de docencia en la que el estudiante asume un papel activo. El constructivismo es un escenario ideal y propicio para recrear el fenómeno jurídico y problematizar lo normativo a la luz de las variables contextuales siempre alejadas de la realidad regulada o impetrada.

Docencia digital

Hace aproximadamente quince años, cuando se relacionaba el uso de herramientas tecnológicas a la enseñanza del derecho como una forma de innovación educativa, existían grandes discrepancias entre los docentes. En su mayoría, descartaron de inmediato la urgente necesidad de capacitación de competencias tecnológicas docentes (Cázares, 2017).

La pandemia por covid-19 ha dejado en evidencia los años perdidos por la falta de capacitación. Esta falta fue subsanada con premura en cursos *express* de capacitación en tecnología para adecuar las clases presenciales a un modelo denominado *híbrido* o *presencial en línea*, dando como resultado experiencias docentes y estudiantiles, en ocasiones, frustrantes. Lo anterior se debe a la falta de una etapa anterior de ensayo y error que permitiera incrementar el nivel de competencias entre ambas partes, así como también crear lazos de confianza dentro del aula, favorecedores de un ambiente creativo y amigable, indispensable para la enseñanza-aprendizaje.

Es menester distinguir la modalidad en línea impartida durante la emergencia sanitaria de la educación a distancia y del modelo *blended learning*:

- El sistema virtual, conocido como *on line*, se identifica con el modelo poco ordinario de asistir a la escuela. No existen espacios físicos y todo puede ser a distancia, desde el uso de la correspondencia hasta el uso actual de plataformas educativas. Tal es el caso de la educación a distancia, donde el docente se convierte en asesor. Su rol o función es el acompañamiento del participante virtual en su recorrido por el curso, el que está diseñado para que fomente sus habilidades de autoaprendizaje. La teoría pedagógica que sustenta este aprendizaje es el constructivismo.
- A la mezcla de estos dos sistemas —presencial y virtual— se le denomina *blended learning*, donde necesariamente existe el sistema presencial con ciertos recursos en línea, es decir, existe la solicitud de la presencia física y obligatoria del estudiante y del docente en un aula y se hace uso de las tecnologías de información y comunicación, previamente seleccionadas.

Consideraciones finales

La enseñanza del derecho ha sido una preocupación constante en la formación de los abogados, de las abogadas y de los juristas en la región latinoamericana. El predominio de una visión normativista excluyente ha impedido que las ciencias jurídicas se nutran de múltiples insumos que están presentes en la formación de leyes y reglas jurídicas.

Dicha opción epistemológica ha derivado en la hegemonía de una docencia lineal, vertical y repetitiva que impide el desarrollo del pensamiento crítico, en donde los factores valóricos y sociales se alejan del programa y contenido del propio derecho.

El constructivismo jurídico y el creciente pluralismo han empezado a replantear esta visión excluyente y comienzan a abrir perspectivas inter y multidisciplinarias en una nueva didáctica jurídica, que está permitiendo que el derecho se inscriba en el horizonte de las ciencias humanas y sociales.


En este contexto, y en función del ámbito de los derechos humanos que se incorporan a los contenidos jurídicos actuales, las reflexiones precedentes invitan a analizar posibles cambios y enfoques que se requieren para actualizar la formación de operadores del derecho, polivalentes y funcionales tanto a reglas como a principios jurídicos que emergen al mundo actual en épocas de cambios civilizatorios y culturales en los que la sociedad contemporánea se debate.

Referencias

- BECERRA, Gastón (2011). «La epistemología constructivista de Luhmann: Objetivos programáticos, contextos de discusión y supuestos filosóficos». *Sociológica*, 33: 95.
- CÁCERES NIETO, Enrique (2000). *Psicología y constructivismo jurídico: Apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CARRASCO FERNÁNDEZ, Felipe Miguel (2016). «Constructivismo jurídico en la enseñanza del derecho en la globalización». En Enrique Cáceres Nieto (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (p. 113). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CÁZARES, Cristina (2017). *Inclusión de las TIC y la enseñanza en la investigación jurídica en el posgrado en derecho a nivel especialidad de la Unam*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CORREAS, Óscar (2007). *Introducción a la sociología jurídica*. México: Fontamara.
- DÍAZ DÍAZ, Martín (2002). *Derecho y orden*. México: Fontamara.
- FAURÉ, Edgar (1983). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- FREIRE, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GLASERSFELD, Ernst von (1994). «Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20: 22-23.
- GONZÁLES GALVÁN, Jorge (2012). «El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: Hacia una formación dinámica». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 45: 133.
- IBARRA SERRANO, Francisco Javier (2002). *Docencia jurídica*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- MATURANA, Humberto (1994). *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.

- RETAMOZO, Martín (2012). «Constructivismo: Epistemología y metodología en las ciencias sociales». En Enrique de la Garza y Gustavo Leyva (coordinadores), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales* (p. 373). México: Fondo de Cultura Económica.
- ROJO GONZÁLEZ, Miguel Dámaso (1998). «Epistemología, constructivismo y didáctica». *Revista Cubana de Psicología*, 15 (2): 117.
- SKINNER, Frederic (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. España: Martínez Roca Libros Universitarios y Profesionales.
- WITKER, Jorge y Manuel Astudillo (2023). *La enseñanza del derecho: Reflexiones, memoria y experiencia*. México: Solar.
- ZAPATA, Óscar (2012). *Metodología de la investigación*. México: Pax.

Sobre el autor

JORGE WITKER es doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid e investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su correo electrónico es witker@unam.mx.  <https://orcid.org/0000-0003-0545-8988>.

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)