

Experiencias exitosas de innovación en la formación jurídica

José Francisco Báez Corona
(Coordinador)



UNIVERSIDAD DE XALAPA
Saber · Trascender



Universidad Veracruzana

prodep



Instituto Interdisciplinario de Investigaciones
Universidad de Xalapa



Instituto de Investigaciones Jurídicas

Experiencias exitosas de innovación en la formación jurídica

Coordinador:

José Francisco Báez Corona

Prólogo:

Imer B. Flores Mendoza

Autores (as):

Adela Hernández Díaz

Alejandra Cid Droppelmann

Amada Eulogio Vargas

Baltazar Reyna Reynoso

Beatriz Larraín Martínez

Beatriz Antonieta Moya

Figueroa

Carlos Muñiz Díaz

Emilio Garrote Campillay

Felipe Ulloa Cruz

Francisco Berríos Drolett

Francisco Javier Tejero Bolón

Günther Besser Valenzuela

Joaquín Ordóñez

José Francisco Báez Corona

Juan Rubio González

Lucio Ordoñez

Manuel Campos Díaz

María Elena Reyes Monjaras

María Lilia Viveros Ramírez

Miguel Acuña García

Orisell Richards Martínez

Patricia Toledo Zúñiga

Rodrigo Cardozo Pozo

Shelom Velasco

Taeli Gómez Francisco

Walter González Morales

Xochithl Guadalupe Rangel

Romero

Instituciones participantes:

Universidad Academia de

Humanismo Cristiano, Chile

Universidad Autónoma de San

Luis Potosí, México

Universidad Autónoma del

Carmen, México

Universidad Autónoma del

Estado de México, México

Universidad Católica de

Temuco, Chile

Universidad de Atacama, Chile

Universidad de Concepción,

Chile

Universidad de la Habana, Cuba

Universidad Nacional Autónoma

de México, México

Universidad Veracruzana,

México

ISBN: 978-607-8156-76-4



9 786078 1156764



prodep



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

UNIVERSIDAD VERACRUZANA



Experiencias exitosas de innovación en la formación jurídica

José Francisco Báez Corona

(Coordinador)

Imer B. Flores Mendoza

(Prólogo)

Adela Hernández Díaz
Alejandra Cid Droppelmann
Amada Eulogio Vargas
Baltazar Reyna Reynoso
Beatriz Larraín Martínez
Beatriz Antonieta Moya Figueroa
Carlos Muñiz Díaz
Emilio Garrote Campillay
Felipe Ulloa Cruz
Francisco Berríos Drolett
Francisco Javier Tejero Bolón
Günther Besser Valenzuela
Joaquín Ordóñez
José Francisco Báez Corona
Juan Rubio González
Lucio Ordoñez
Manuel Campos Díaz
María Elena Reyes Monjaras
María Lilia Viveros Ramírez
Miguel Acuña García
Orisell Richards Martínez
Patricia Toledo Zúñiga
Rodrigo Cardozo Pozo

Shelom Velasco
Taeli Gómez Francisco
Walter González Morales
Xochithl Guadalupe Rangel
Romero
(Autores –as-)
Universidad Academia de
Humanismo Cristiano, Chile
Universidad Autónoma de San Luis
Potosí, México
Universidad Autónoma del Carmen,
México
Universidad Autónoma del Estado
de México, México
Universidad Católica de Temuco,
Chile
Universidad de Atacama, Chile
Universidad de Concepción, Chile
Universidad de la Habana, Cuba
Universidad Nacional Autónoma de
México, México
Universidad Veracruzana, México
(Instituciones participantes)

El tiraje digital de esta obra: “Experiencias exitosas de innovación en la formación jurídica” se realizó, previo arbitraje del Consejo Editorial por la Universidad de Xalapa, Marzo de 2018, edición digital de distribución gratuita.

La Universidad de Xalapa es titular de los derechos de esta edición. El coordinador José Francisco Báez Corona y cada uno de los coautores son titulares y responsables de su aportación y contenido.

Auxiliar de diseño editorial y maquetado: Elizeth Arely Cabrera Alarcón.

Diseño de Portada: José Francisco Báez Corona.

Imagen de portada: Recuperada de Internet y trabajada digitalmente al amparo del artículo 148 de la Ley Federal de Derechos de Autor en México que permite la reproducción de fotografías e ilustraciones difundidos por cualquier medio, si esto no ha sido expresamente por el titular del derecho.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

Editorial: Universidad de Xalapa, A.C. Kilómetro 2 de la carretera Xalapa-Veracruz. CP: 91190. Xalapa, Veracruz, México.

Obra realizada con el apoyo, revisión y aprobación del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana y con el financiamiento de recursos obtenidos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP).

ISBN: 978-607-8156-76-4



prodep



Coordinador

José Francisco Báez Corona



UV
Universidad
Veracruzana

Licenciado en Derecho y en Pedagogía, Especialista y Maestro en Docencia Universitaria, Doctor en Derecho Público graduado con honores; actualmente es Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Veracruzana ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, se ha desempeñado en puestos de dirección y coordinación académica y es autor y coordinador de diversas publicaciones periódicas y bibliográficas de circulación nacional y con certificación internacional como la revista *Universos Jurídicos* de la Universidad Veracruzana, cuenta con participación en más 70 trabajos publicados relacionados con el análisis del Derecho con un enfoque multidisciplinar su trabajo se enfoca también en temas de pedagogía jurídica y derechos humanos.

Prologo

Imer B. Flores Mendoza



UNAM
Universidad
Nacional
Autónoma
de México

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, Doctor y Licenciado en Derecho, graduado en ambos casos con mención honorífica, por la Facultad de Derecho de la UNAM, Maestro en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard. Es Investigador titular "B" de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, PRIDE Nivel D y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel III. Actualmente es Profesor Visitante en la Facultad de Derecho de la Universidad de Georgetown. imer@unam.mx

Autores (Universidades Internacionales)



UdeC
Universidad
de
Concepción,
Chile

Beatriz Larraín Martínez

Profesora Introducción al Derecho, Filosofía del Derecho, Sociología del Derecho, Metodología de la Investigación, y Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción, Chile. PhD en “Law, Policy and Society” Northeastern University, Boston, MA, EEUU. Diplomado en Educación por la Universidad de Concepción. Abogado y Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción. Correo electrónico blarrain@udec.cl

Günther Besser Valenzuela

Profesor de Derecho Procesal de la Universidad de Concepción, Chile. Doctor en Derecho y Máster en Derecho Público por la Universidad Complutense de Madrid. Diplomado en Educación por la Universidad de Concepción. Abogado y Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción. Correo electrónico gbesser@udec.cl

Manuel Campos Díaz

Profesor de Historia Constitucional de Chile, Introducción al Derecho, Metodología de la Investigación, Derechos Fundamentales, y Jefe de Carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Concepción. Doctor en Derecho por la Universidad de Chile. Diplomado en Educación por la Universidad de Concepción. Abogado y Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Concepción. Correo electrónico manucamp@udec.cl

Alejandra Cid Droppelmann

Universidad Católica de Temuco, Chile. Académica de planta, Licenciada en Ciencias Jurídicas por la Universidad Católica de Temuco y Magíster en Derecho Penal y Nuevo Proceso Penal, Universidad Mayor.

Patricia Toledo Zúñiga

Universidad Católica de Temuco, Chile. Licenciada en Ciencias Jurídicas, por la Universidad Católica de Temuco; Abogada, título otorgado por Corte Suprema de Justicia; Doctora en Derecho, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona; Master Avanzado en Ciencias Jurídicas, Universidad Pompeu



UC Temuco
Universidad
Católica de
Temuco,
Chile

Fabra, Barcelona.

Beatriz Antonieta Moya Figueroa

Licenciada en Educación, Profesora de Inglés, Universidad Católica de Temuco, Master of English as a Foreign Language, Universidad Católica de Temuco, Diplomado en Gestión y Evaluación de Proyectos en Educación Superior, Pontificia Universidad Católica de Chile



UDA
Universidad
de Atacama,
Chile

Taeli Gómez Francisco

Abogada, Doctora en Ciencias Filosóficas, Diplomada en enfoque contemporáneo del proceso docente educativo, Diplomada en Pensamiento Complejo, Académica Asociada de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Metodología de la Investigación y Ética, Creadora y Directora-Coordinadora del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID).

Emilio Garrote Campillay

Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Doctor en Derecho, Magister en Derecho Público, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Derecho Constitucional, Derecho Administrativo y Teoría del Estado.

Francisco Berríos Drolett

Profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Educación en Historia y Geografía, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Historia de las Instituciones Jurídicas, e Historia Social y Política.

Miguel Acuña García

Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Profesor de Historia y Geografía, Magister en Derecho de la Empresa y del Trabajo, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte la asignatura de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social.

Rodrigo Cardozo Pozo

Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Doctor en Derecho penal, Académico Asistente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte la asignatura de Derecho Penal I.

Walter González Morales

Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, Académico y Secretario de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte la asignatura de Derecho Civil III.

Felipe Ulloa Cruz

Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Diplomado en Derecho de Familia, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, Director del Departamento de Ciencias Jurídicas, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Derecho Civil I, Derecho Civil II y Derecho Civil IV.

Juan Rubio González

Psicólogo, Licenciado en Psicología, Diplomado en Pensamiento Complejo, Diplomado en Psicología Educativa-Supervisión de Casos, Profesional encargado del desarrollo metodológico del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID), del Departamento de Ciencias Jurídicas de la UDA, imparte las asignaturas de Psicología General, Psicología Social y Ética Profesional, en la Facultad Tecnológica de la UDA.

Adela Hernández Díaz

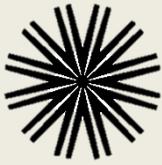
Doctora en Ciencias Psicológicas y Presidenta del Consejo Científico del Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba de la Universidad de la Habana (UH). Profesora Titular-colaboradora de la Facultad de Derecho de la UH.



UH
Universidad
de la
Habana,
Cuba

Orisell Richards Martínez

Doctora en Ciencias Jurídicas, Universidad de La Habana, Cuba y Universidad de Paris X Ouest Nanterre La Défense, Francia. Máster en Derecho Constitucional y Administrativo. Profesora Auxiliar de Derecho Administrativo y Coordinadora de primer año de la Facultad de Derecho (UH).



Universidad
Academia de
Humanismo
Cristiano,
Chile

Shelom Velasco

Académica Investigadora de la Escuela de Derecho, Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos “Harald Edelstam” y Observatorio de Educación en Derechos Humanos, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile; A.B., J.D., & M.C.J. at Pontificia Universidad Católica, LL.M. at Notre Dame University & S.J.D. at Indiana University - Bloomington, Maurer School of Law, U.S.A.

Autores (Universidades Nacionales)



UASLP
Universidad
Autónoma
del San Luis
Potosí

Xochithl Guadalupe Rangel Romero

Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Facultad de Derecho “Abogado Ponciano Arriaga Leija” de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, docente a nivel licenciatura y posgrado en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, maneja las líneas de investigación en: Política Criminal y Derecho Penal, Sistema de Justicia Juvenil y Derecho Penal e Investigación Educativa en el Derecho. Docente certificada por SETEC, miembro de diversas sociedades de investigación, entre las que destacan la Sociedad Mexicana de Criminología y la Red de Investigadores Parlamentarios en Línea (REDIPAL). Doctora en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa, y Doctoranda en Ciencias Penales y Política Criminal por el Instituto Nacional de Ciencias Penales

Baltazar Reyna Reynoso

Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Facultad de Derecho “Abogado Ponciano Arriaga Leija” de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, doctorado en derecho por la Universidad de Xalapa, Veracruz y docente certificado por la SETEC. Profesor de las materias en licenciatura Derecho Penal I parte general, Derecho Penal II delitos en particular, Derecho

Procesal Penal, Prácticas Forenses de Derecho Penal, y en Posgrado Derecho Penal Internacional, Bases Generales de la Criminología, Metodología y Técnicas de la Investigación Jurídica.



UAEM
Universidad
Autónoma
del Estado
de México

Carlos Muñiz Díaz

Doctor en Derecho. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinador del Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas, Justicia Penal y Seguridad Pública. Correo electrónico: cmunizd@uaemex.mx

Lucio Ordoñez

Maestro en Derecho Parlamentario. Profesor de Asignatura y Asesor a Distancia, en Licenciatura y Posgrado respectivamente, de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales. Correo electrónico: lordonezh@gmail.com.

Joaquín Ordóñez

Doctor en Derecho; Profesor e Investigador de Tiempo Completo por oposición adscrito al Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas, Justicia Penal y Seguridad Pública en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1; correo electrónico: joaquin.o@me.com.

María Elena Reyes Monjaras

Profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Carmen, licenciada en derecho y Doctora en Derecho Público por la Universidad Veracruzana.

Amada Eulogio Vargas

Profesora de tiempo completo y administrativo de la Universidad Autónoma del Carmen, licenciada en idioma inglés por la Universidad Veracruzana, especialidad en la enseñanza del inglés por la Universidad Autónoma de Yucatán y maestra en la enseñanza del inglés por Canterbury Christ Church Colleague.

Francisco Javier Tejero Bolón



UNACAR
Universidad
Autónoma
del Carmen
Campeche

Índice general

Sección 1. Aportaciones teóricas y curriculares.....	1
1. Reflexiones sobre la necesidad de una metodología democrática en la formación del jurista en México	2
2. La enseñanza del derecho. Un camino hacia la sociedad del conocimiento	34
3. Modelo CIT 2.0 como enfoque de formación para la licenciatura en Derecho	52
4. Innovaciones didácticas: Reflexiones epistemológicas en torno a la enseñanza del Derecho y sus modelos.....	85
Sección 2. Aportes de metodologías y experiencias didácticas	123
5. Experiencia exploratoria del programa para la enseñanza integral del Derecho, en la Universidad de Atacama-Chile.....	124
6. El proyecto “charlas criminológicas” estrategia de enseñanza en la Facultad de Derecho de la UASLP	155
7. Enseñanza de Macrocompetencias Genéricas en la Carrera de Derecho de la Universidad de Concepción de Chile: Innovación en Educación Jurídica	178
8. Innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del derecho procesal penal en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.....	203
9. Estrategias de Aprendizaje en el Ámbito Jurídico; una experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana.....	227

10. Comunidad de aprendizaje de Derecho: impactos en la formación de abogados chilenos	254
11. La incorporación de la técnica de debates en la práctica docente para materias teóricas, un ejercicio desde la Experiencia Educativa de Filosofía del Derecho en la UV.	281
12. Propuesta metodológica para el análisis de casos de derechos humanos	296



4. Innovaciones didácticas: Reflexiones epistemológicas en torno a la enseñanza del Derecho y sus modelos¹⁰⁶

Lucio Ordoñez¹⁰⁷
Carlos Muñoz Díaz¹⁰⁸

***Sumario:** 1. Introducción; 2. Algunas precisiones conceptuales 3. Desfase en los modelos de docencia, calidad educativa y enseñanza del Derecho; 4 problemáticas epistemológicas, métodos y estrategias didácticas en la enseñanza del Derecho; 5. Conclusiones; 6. Fuentes de información.*

¹⁰⁶ La denominación de este capítulo es producto de las reflexiones que nacieron en torno de las discusiones realizadas en el curso “La pedagogía del Derecho y sus Métodos” que se llevó a cabo en el mes de Junio de 2017 en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, dirigido a profesores de tiempo completo y de asignatura del espacio académico. Los autores al enseñar agradecen a los profesores que, como alumnos, permitieron un óptimo aprendizaje.

¹⁰⁷ Maestro en Derecho Parlamentario. Profesor de Asignatura y Asesor a Distancia, en Licenciatura y Posgrado respectivamente, de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales. Correo electrónico: lordonezh@gmail.com.

¹⁰⁸ Doctor en Derecho. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinador del Centro de Investigación en Ciencias Jurídicas, Justicia Penal y Seguridad Pública. Correo electrónico: cmunizd@uaemex.mx



1. Introducción

Considerando la problemática educativa de la enseñanza del Derecho en México, así como los datos cuantitativos que conforman un parámetro para medir la “calidad” de la enseñanza -acordes con instrumentos de medición internacionales y estandarizados como la prueba PISA, producto de la internacionalización y de la globalización educativa en términos del TLC (Tratado de Libre Comercio) y de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) que de manera no visible construyen los perfiles laborales que el mundo requiere¹⁰⁹, este capítulo presenta una reflexión epistemológica sobre los modelos de docencia paradigmáticos¹¹⁰ como el tradicional y el tecnocrático que, históricamente, el primero, y en la actualidad, el segundo, se aplican y se siguen aplicando en las facultades de Derecho, y su relación de incidencia en esa visión cuantitativa de la calidad de la educación superior.

Se propone un pensar epistémico¹¹¹, acerca de lo que David Mosquera menciona como “las problemáticas epistemológicas en

¹⁰⁹ Carrillo Suárez, Agustín Eduardo. “La globalización y su incidencia sobre los Estados nacionales”. Trabajo presentado en el Congreso Internacional *Elementos para la forja del Estado Constitucional* de la Facultad de Derecho, Agosto 3, 2017. Toluca México, 2017.

¹¹⁰ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica y formación jurídica”, en Witker Velásquez, Jorge Alberto (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*, México, UNAM, 1995, p. 221.

¹¹¹ Zemelman Merino, Hugo, “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en Sánchez Ramos, Irene y Sosa

la planificación de la enseñanza del Derecho”¹¹², dando respuesta a cuestionamientos como: ¿qué merece ser enseñado?, ¿cómo se va a enseñar? y, al final, ¿cómo se va a evaluar? Interrogantes que se pueden ubicar y explicar en ese proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera diferenciada, en los distintos modelos de docencia aplicados al Derecho.

La didáctica como ciencia práctica de la educación referente al “cómo enseñar mejor”¹¹³, los métodos, como “pasos generales que se recomiendan, a fin de lograr un objetivo”¹¹⁴ que es el de la enseñanza y, un análisis comparado de experiencias en docencia del derecho, representan medios para resolver las interrogantes planteadas. Se reflexiona en torno de la innovación en la enseñanza del Derecho, dando cuenta de tres casos documentados por la investigación, el del Método de “Talleres de escritura para estudiantes de Derecho”¹¹⁵, la ayuda didáctica denominada

Elizaga, Raquel (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, México, UNAM-Siglo XXI, 2004, p. 23.

¹¹² Mosquera Schwartz, David Manuel, “Problemáticas epistemológicas en la planificación de la enseñanza del derecho”, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Argentina, año XIII, núm. 25, enero-junio de 2015, pp. 203.

¹¹³ Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, *Didáctica general*, San José de Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA, 2009, p. 11.

¹¹⁴ García Cordoba, Francisco Fernando, *Metodología de la investigación*, México D.F., Limusa, 2016, p. 67.

¹¹⁵ Legarre, Santiago y Vitetta, Mariano, “La crisis del llamado ‘legal writing’ y la renovación de la enseñanza de la escritura en las facultades de derecho argentinas”, *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Argentina, año XIV, núm. 28, julio-diciembre de 2016, p.15.

“Dibujar conceptos jurídicos”¹¹⁶ y, la experiencia comparada de la formación de juristas en Alemania¹¹⁷.

Tendrá especial relevancia, en el ámbito de una epistemología jurídica renovada su relación con la docencia crítica, que en palabras de Witker “rompe con el círculo vicioso de un formalismo jurídico autosuficiente y estéril, que separa norma de contenido (ser, del deber ser), intentando diseñar un derecho abstracto carente de destinatarios humanos y, en consecuencia, ahistórico e irreal”¹¹⁸. La docencia crítica se concibe entonces, como un modelo que, aplicado en conjunto con métodos y estrategias didácticas novedosas como las planteadas puede garantizar un mejor resultado en la enseñanza del Derecho, al lograr una enseñanza que para Beatriz Quintar “es un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad, de los aspectos económicos, políticos y culturales que se están entrecruzando en alguien en concreto y en una situación concreta”¹¹⁹.

¹¹⁶ Legarre, Santiago, “Dibujar conceptos jurídicos: una experiencia docente alternativa”, Academia, *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Argentina, año XIII, núm. 26, julio-diciembre de 2015, p. 205.

¹¹⁷ Liebrecht, Johannes, “Formando juristas en Alemania: estructuras, método e ideales”, Academia, *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, Argentina, año XIII, núm. 25, enero-junio de 2015, p. 37.

¹¹⁸ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 222.

¹¹⁹ Rivas Díaz, Jorge, “Pedagogía de la dignidad de estar siendo: entrevista con Hugo Zemelman y Beatriz Quintar”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, año XXVII, núm. 1, enero-junio de 2005, p. 118.



2. Algunas precisiones conceptuales

Reflexionar desde la epistemología implica partir de un análisis conceptual¹²⁰ sobre lo que debe entenderse por didáctica en el marco de la enseñanza como proceso inscrito y relacionado con la educación y la pedagogía. Es indiscutible que existen dudas sobre lo que de manera precisa significa educación, enseñanza, pedagogía y docencia. Este apartado busca, de manera instrumental, clarificar una serie de conceptos que están relacionados, partiendo del más general hasta arribar a una concepción de la didáctica, “como práctica, como propia o adecuada para generar buenas condiciones para enseñar o instruir”¹²¹ y para innovar.

Para Quintar:

La pedagogía, como la conocemos hoy, responde a un contrato social de lógica civilizatoria dramática: justamente cuando se habla de pedagogía se habla de paidea y de conducere, en el sentido de darle luz, y de conducir... términos de origen grecolatino. Desde esta perspectiva epistémica y pedagógica de asumir que la enseñanza es una práctica social-cultural determinante en la vida de los pueblos, se puede dar cuenta de que nuestra visión de la pedagogía está totalmente permeada de esta mirada universalista de cuño eurocéntrico ¹²².

¹²⁰ El análisis conceptual busca, ante todo, una clarificación de los conceptos. Para ello tiene que partir de los significados usuales de los términos... La clarificación del concepto es también determinación de las notas esenciales del objeto al que se refiere. Véase Villoro, Luis, *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI Editores, 2008, p. 23.

¹²¹ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23^a. ed., Madrid, Espasa Calpe, 2014.

¹²² Rivas Díaz, Jorge, op. cit., p. 124.



Reconocer el origen del vocablo nos permite entender la lógica interna detrás del concepto. Se concibe a la pedagogía como el “conjunto de enunciados que pretenden orientar el quehacer educativo confiriéndole su sentido”¹²³. Desde esta definición se entiende que, como conjunto de enunciados, la teoría es la pedagogía¹²⁴ que es la ciencia de la educación¹²⁵, que vendría a contribuir al logro de ese propósito del que habla Quintar.

Se ha concebido también a la pedagogía, como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza¹²⁶, conceptos que se amalgaman. Si entendemos que la educación se considera como la “reproducción de las estructuras de conocimiento adecuadas al funcionamiento de la sociedad”¹²⁷, la que consiste en desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios y ejemplos¹²⁸, ésta requiere tanto de una teoría y de una práctica. La teoría la

¹²³ Cárdenas Méndez, María Elena, “Ensayo sobre didáctica y pedagogías jurídicas”, en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, la enseñanza del derecho*, México, UNAM, 2007, p. 88.

¹²⁴ María Elena Cárdenas Méndez manifiesta que “La pedagogía surgió como disciplina del conocimiento dentro de un contexto histórico. Las comunidades sintieron la necesidad de comunicar a sus hijos sus saberes, sus tradiciones, sus convicciones, sus creencias y sus oficios. Así, conforme avanzaron y evolucionaron las prácticas educativas, se realizó un trabajo de sistematización y se fue construyendo un cuerpo teórico”. *Idem*.

¹²⁵ Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, *op. cit.*, p. 11.

¹²⁶ Real Academia Española, *op. cit.*

¹²⁷ Ordoñez, Joaquín, *La investigación de la Democracia en la Educación*, México, UAEM-Miguel Ángel Porrúa, 2012, p.15.

¹²⁸ Real Academia Española, *op. cit.*



proporciona la pedagogía que es la ciencia de la educación y la práctica es decir, el cómo hacerlo, lo proporciona la didáctica¹²⁹.

“La pedagogía y la didáctica parten de la reflexión sobre el mundo de la vida y regresan al mismo, y en este recorrido reconstruyen y transforman cuerpos teóricos, toman en consideración el contexto escolar, los objetivos, contenidos, los procesos de pensamiento y acción, y desarrollan métodos, procedimientos y estrategias que propician y facilitan la construcción del conocimiento”¹³⁰, ésta es quizá una reflexión pertinente sobre lo que la epistemología implica, pensar en el contexto y adecuar lo que se enseña a la realidad en que los estudiantes están inmersos, haciendo uso de un pensamiento creativo en sus procesos.

Pedagogía y didáctica se encuentran presentes en un proceso que se ha denominado de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza está ligada al ejercicio de la docencia reconocida “como práctica y ejercicio del docente y, al docente como aquel que enseña”¹³¹, de tal manera que la enseñanza es la actividad que se realiza, en el marco de la situación de la clase, para orientar o dirigir el aprendizaje¹³². Para Torres y Girón mientras que enseñar es incentivar y orientar con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en las áreas o asignaturas, el aprendizaje no se puede circunscribir a ese escenario, se da de muchas maneras y en diversas situaciones, incluso, sin nadie que

¹²⁹ Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, op. cit., p. 11.

¹³⁰ Cárdenas Méndez, María Elena, op. cit., p. 89.

¹³¹ Real Academia Española, op. cit.

¹³² Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, op. cit., p. 26.

enseñe, rebasando con ello la situación formal de enseñanza-aprendizaje¹³³ en el aula.

Es importante notar “que mientras la acción de aprender está en la persona que aprende, la acción de enseñar se centra en la otra persona, el maestro o maestra”¹³⁴. Aprender significa adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia¹³⁵, de tal manera que todo lo que existe es objeto de aprendizaje.

Es en ese proceso y en el ámbito de lo educativo, en los que la didáctica da respuesta al ¿cómo hacerlo?, teniendo una relación importante con las investigaciones referentes a cómo enseñar mejor. Bajo el concepto de didáctica se incluyen “las estrategias y las técnicas que facilitan la enseñanza de una disciplina y hacen posible su aprendizaje”¹³⁶, estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra¹³⁷. “La dirección armónica y eficiente de esos elementos, principios y técnicas en el aprendizaje de los estudiantes, se denomina didáctica”¹³⁸.

Según Nérici “uno de los principales objetivos de la didáctica, es hacer que la enseñanza se adecue a la realidad y a las posibilidades del o la estudiante y de la sociedad”¹³⁹, es por eso que se afirma

¹³³ Ibidem, pp. 29-31.

¹³⁴ Ibidem, p. 29.

¹³⁵ Real Academia Española, op. cit..

¹³⁶ Cárdenas Méndez, María Elena, op. cit., p. 89.

¹³⁷ Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, op. cit., p. 11.

¹³⁸ Cárdenas Méndez, María Elena, op. cit., p. 89.

¹³⁹ Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, op. cit., p. 13.

que la didáctica depende mucho de la habilidad para enseñar, de la intuición del maestro o maestra¹⁴⁰, por lo que no puede estar sujeta a parámetros que la desvirtúen de su objetivo¹⁴¹.

La didáctica como disciplina práctica tiene un método que para Mattos es:

La organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados, esto es de conducir a los alumnos desde el no saber nada hasta el dominio seguro y satisfactorio de la asignatura, de modo que se hagan más aptos para la vida en común y se capaciten mejor para su futuro trabajo profesional. Se propone hacer que los alumnos aprendan la asignatura de la mejor manera posible, al nivel de su capacidad actual, dentro de las condiciones reales en que la enseñanza se desarrolla, aprovechando inteligentemente el tiempo, las circunstancias y las posibilidades materiales y culturales que se presentan en la localidad donde se ubica la escuela¹⁴².

Entre los recursos que organizan a través del método, se encuentran las denominadas ayudas didácticas que¹⁴³:

- a) Son importantes porque estimulan los sentidos mejorando la calidad de los aprendizajes.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 11.

¹⁴¹ Para Quintar el espacio de la didáctica, se ha empezado “a llenar así de normatividades de las políticas públicas, currículo, teorías, programas... y actualmente de todo lo que tiene que ver con competencias, estándares de calidad, etc., o sea, de todos los nuevos lenguajes que son síntomas de parámetros que minimizan a los sujetos, sujetos de la educación y en la educación, sujetos cuyas prácticas son las de enseñar y las de aprender”. Véase Rivas Díaz, Jorge, op. cit., p. 124.

¹⁴² Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, op. cit., p. 60.

¹⁴³ Ibidem, p. 72.

- b) Permiten ahorro de tiempo, ya que además de hacer que los alumnos y alumnas aprendan más eficazmente, facilitan un rápido aprendizaje.
- c) Despiertan el interés y mantienen la atención de quienes escuchan, evitando el aburrimiento y la monotonía.
- d) Dan vida a la clase, la exposición, al trabajo en equipo, la conferencia o la enseñanza.

Como se puede deducir, la didáctica es una disciplina que abona a conseguir la reflexión epistemológica, es un vital potenciador de la enseñanza que toma en consideración al sujeto y a la sociedad, los problemas y las condiciones reales que se presentan en el aula, quizá por ello, para Zemelman “No es casual... que la didáctica... haya sido, a partir de los últimos años del siglo pasado, algo menor. Para Quintar esto fue una decisión política: no puede ser algo menor un espacio que se ocupe de pensar el problema de la enseñanza, cuando el problema de la enseñanza es el de una relación sujeto-sujeto, un problema humano capital¹⁴⁴, que debe resolverse en la prioridad de una formación que considere las implicaciones de esa relación.

3. Desfase en los modelos de docencia, calidad educativa y enseñanza del Derecho

Zemelman afirmó que “el ritmo de la realidad no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al

¹⁴⁴ Rivas Díaz, Jorge, op. cit., p. 124.



sujeto, por eso constantemente se genera un desajuste”¹⁴⁵, un desfase entre la teoría y la realidad.

En el caso de la enseñanza del Derecho, se puede afirmar que se encuentra actualmente, y desde hace años, en un desfase entre esa realidad y los modelos de docencia que imperan en las facultades de Derecho. Quizá el problema esté relacionado con una visión cuantitativa de la educación superior, con el concepto de “calidad” que ha permeado en la evaluación de la enseñanza, acorde con un modelo de docencia que perpetúa esa condición y que no está reflejando la realidad histórica.

Según Quintar, esto se denomina la mercantilización del sujeto¹⁴⁶, dado que conceptos como calidad se utilizan para medir o evaluar la educación que se imparte, ante ello, la pregunta que surge inmediatamente es si ese concepto no pensado para la enseñanza tiene un significado real para el momento actual. Hoy se utilizan conceptos como el de capital humano, producto académico, eficiencia y eficacia como criterios que dan cuenta de una “educación de calidad” que se sostienen con porcentajes y datos cuya lógica de construcción parece no coincidir con las realidades de los sujetos que se forman en las universidades.

En razón de ello, se hace necesario, no un pensar teórico¹⁴⁷, sino un pensar epistémico, en el que “la centralidad es la pregunta, no

¹⁴⁵ Zemelman Merino, Hugo, op. cit., p. 21.

¹⁴⁶ Rivas Díaz, Jorge, op. cit., p. 125.

¹⁴⁷ Zemelman afirma que el pensamiento teórico es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo que el discurso de ese pensamiento es de carácter predicativo, es decir, atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que

el predicado, ni la atribución de propiedades”¹⁴⁸, es decir, valerse del pensamiento, que implica una postura, una actitud frente a lo que se pretende conocer. Con la intención de hacer uso de ese pensamiento epistémico, a continuación se presentan dos modelos de docencia que se han identificado en las universidades, el tradicional y el tecnocrático, entendiendo sus principales aspectos y su coincidencia o no con la realidad académica actual, que el modelo crítico si refiere.

3.1. El modelo tradicional

Uno de los modelos históricos que aun en esta época sigue vigente en las universidades, “de antecedentes medievales, se basa en una técnica de enseñanza autoritaria, que centra en el profesor toda la comunicación informativa –dueño del conocimiento y del método– relegando a los estudiantes a un papel pasivo y receptivo”¹⁴⁹ que, para John Dewey constituía un “testimonio de la atmosfera social de la escuela, donde el maestro era el monarca de la clase y la sumisión y obediencia a su dictado eran virtudes escolares más importantes que la iniciativa y la independencia del alumno”¹⁵⁰.

Este modelo de docencia coincide con la denominada “clase magistral clásica de tradición didáctica romana que ha recibido críticas”¹⁵¹, pues en aras de mantener una relación vertical, el

puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad. Vease Zemelman Merino, Hugo, op. cit., p. 23

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 222.

¹⁵⁰ Ordoñez, Joaquín, op. cit., p.90.

¹⁵¹ Liebrecht, Johannes, op. cit., p. 56.

docente ofrece soluciones sin incentivar la resolución de problemas por parte del estudiante¹⁵². Paulo Freire la ha llamado “Concepción bancaria de la educación”, la de las relaciones de naturaleza narrativa, que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes: los educandos¹⁵³. De ahí que ocurra en ella que¹⁵⁴:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- g) El educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.

La realidad del estudiante, inserto en este modelo, es la de objeto que debe tender a minimizar su actuar, reduciendo la

¹⁵² López Olvera, Miguel Alejandro, “Otro punto de vista sobre la enseñanza-aprendizaje del Derecho en México” en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, la enseñanza del derecho*, México, UNAM, 2007, p. 237.

¹⁵³ Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, p. 77.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 80.

comunicación en el ámbito del aula al monólogo del docente, del educador, quien tiene, como figura autoritaria, plena capacidad de acción.

“Los métodos y técnicas para la enseñanza del Derecho en México, como en muchos otros países, se han distinguido por su carácter tradicionalista y por su dificultad para encontrar un equilibrio entre la formación teórica y la práctica”¹⁵⁵, dado que una figura autoritaria limita lo que se enseña en el aula, invalidando toda relación entre lo que sucede ahí y lo que en la realidad se observa, de ahí la dificultad para conciliar los contenidos teóricos con la misma.

Witker, basándose en una reflexión de Edgar Faure, presente los rasgos distintivos de este modelo de docencia¹⁵⁶:

- a) Verticalismo, al favorecer las relaciones en el salón de clases, de tipo jerárquicas, de subordinación, competitivas, etcétera. Un superior (maestro) y un subordinado (alumno).
- b) Autoritarismo, al dar la voz a uno solo de los actores: el docente.
- c) Verbalismo, al desarrollar las clases preferentemente a través de las exposiciones magistrales que sustituyen a la realidad y a las fuentes del conocimiento mismas.
- d) Intelectualismo, al dar más importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística),

¹⁵⁵ Cárdenas Méndez, María Elena, op. cit., p. 90.

¹⁵⁶ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 222.

dejando de lado las áreas afectivas y de los valores, separando el aula de toda relación con la realidad circundante.

Estos rasgos dan cuenta de una enseñanza que no incentiva la duda, que afirma en vez de preguntar, que no cuestiona lo que se ofrece como contenido en los programas de aprendizaje, que no permite discusión alguna ante los contenidos y, para la que es suficiente, un ejercicio memorístico de evaluación.

Este modelo de docencia jurídica tradicional “supone al Derecho como el conjunto de normas que rigen la conducta de los hombres en sociedad. Por tanto, ellas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico. Las normas prefiguran la realidad deseable y esta última debe ajustarse a ellas¹⁵⁷, si consideramos la existencia de las tres grandes corrientes del Derecho: la iusnaturalista, la iuspositivista y la iusrealista¹⁵⁸, se puede afirmar que el modelo tradicional es eminentemente iuspositivista, dado que se fundamenta en la concepción de que solo es Derecho aquello que se ha establecido en la ley a través de un proceso legislativo, y que no es derecho lo que no se encuentre positivizado en la norma, sin tomar en consideración sectores tan importantes del área del conocimiento del Derecho que piensan al hecho social y su realidad fáctica¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 226.

¹⁵⁸ Ordoñez, Joaquín, op. cit., p. 72.

¹⁵⁹ Ibidem, pp. 73-75.



3.2. El modelo tecnocrático

Este modelo educativo surge en Estados Unidos, concibe la tarea docente “como una actividad neutral que adiestra a los estudiantes con base en estímulos premio-castigo, descontextualizando los contenidos histórico-sociales de las disciplinas científicas”¹⁶⁰, en el que lo que importa es que el alumno pueda realizar determinadas actividades que se establecen como objetivos en los programas de estudio.

Desde 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”¹⁶¹, en donde las actividades de aprendizaje “buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos, ayudados por complejos medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivación evidentes”¹⁶². Se centra en las habilidades que debe desarrollar el docente para poder usar la tecnología¹⁶³ generando alumnos, a la manera de Sartori, que responden a la imagen que se

¹⁶⁰ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 223.

¹⁶¹ Idem.

¹⁶² Idem.

¹⁶³ Castañeda Rivas, María Leoba, “Tendencias de la enseñanza en la facultad de derecho de la UNAM en la época actual” en Godínez Méndez, Wendy y García Peña, José Heriberto (coords.), *Metodologías: Enseñanza e investigación jurídicas, 40 años de vida académica, homenaje al doctor Jorge Witker*, México, UNAM, 2007, p. 274.



presenta, que son dirigidos por estímulos visuales, por la primacía de la imagen por sobre las palabras¹⁶⁴.

“Desde el ángulo de la docencia crítica, la tecnología educativa es una especie de *gatopardismo*, en el cual subsisten algunos de los componentes de la docencia tradicional: el verticalismo y el autoritarismo, legitimado por el uso de la tecnología y el aparente acercamiento del carácter objetivo”¹⁶⁵, con lo que se vendría a perpetuar la condición de alumno objeto, a través de nuevos medios de sujeción más atractivos, más actuales y visuales que lo estimulan.

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”¹⁶⁶, sin que “el contexto sociojurídico, base de toda formación-información jurídicas verdaderas¹⁶⁷, sea considerado, puesto que únicamente importan las conductas desprovistas de todo análisis de sus causas o consecuencias, de los porqués de esas conductas en el momento actual y en el histórico.

¹⁶⁴ Sartori, Giovanni, Homo videns. *La sociedad teledirigida*, México, Punto de Lectura, 1997, pp. 13-15.

¹⁶⁵ Castañeda Rivas, María Leoba, op. cit., p. 274.

¹⁶⁶ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 223.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 227.



3.3. El modelo crítico

“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..., sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él”¹⁶⁸. La mirada del contexto, el reconocimiento al menos de su complejidad¹⁶⁹ permite vincular lo que sucede en la clase con lo que pasa en la sociedad.

Más que una disciplina, la docencia crítica constituiría una orientación, no solamente pedagógica, sino además filosófica, y casi una orientación de vida¹⁷⁰ en la que “lo teórico y lo práctico pueden ser mutuamente enriquecidos, si se les plantea correctamente”¹⁷¹ permitiendo a lo práctico, en palabras de Mosquera, dotar nuevamente de sentido a los contenidos enseñados.

En este modelo “profesores y alumnos tienen que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperando para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto”¹⁷², de tal manera que se pueda dilucidar “por qué los estudiantes no comprenden, por qué sostienen más de una vez que frente a la dificultad es mejor

¹⁶⁸ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 224.

¹⁶⁹ Castañeda Rivas, María Leoba, op. cit., p. 275.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 274.

¹⁷¹ Mosquera Schwartz, David Manuel, op. cit., pp. 214.

¹⁷² Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 224.

memorizar o simplemente pasar por alto la dificultad y abordar otro tema más amigable¹⁷³ tanto para el estudiante como para el docente.

Desde la perspectiva crítica, el aprendizaje se considera “como un proceso dialéctico que se nutre de interacciones grupales e individuales que actúan no sólo sobre el área cognoscitiva sino en el campo de un crecimiento humano integral”¹⁷⁴ y, por lo tanto, “de naturaleza social y cultural, de tal manera que la inteligencia se logra, más que se posee, y cobra vida en los actos cotidianos y en los escolares”¹⁷⁵, que en los modelos tradicional y tecnocrático no se analizan y pasan desapercibidos.

Witker plantea que el modelo de docencia crítica –humano y solidario– debe asimilarse “a una nueva epistemología del Derecho en donde el cómo aprender se subsuma en un qué aprender, uniendo forma y contenido, Derecho y realidad social”¹⁷⁶, pues con ello se puede hacer la diferencia.

Quintar y Zemelman¹⁷⁷ consideran sobre la docencia crítica que:

- a) Se presenta como opción a la lógica civilizatoria por medio de la educación dominante;
- b) Permite la recuperación del sujeto como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que debe ser

¹⁷³ Litwin, Edith, *El oficio de...*, cit., p. 28.

¹⁷⁴ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 225.

¹⁷⁵ Litwin, Edith, “El campo de la...”, cit., pp. 109 y 110.

¹⁷⁶ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica...”, cit., p. 230.

¹⁷⁷ Rivas Díaz, Jorge, op. cit., pp. 118-124.

capacitado para ello. Aquí el concepto de capacitación excede el de capacitación técnica porque implica recuperar al sujeto en la integridad de sus facultades: del entendimiento, emocionales, volitivas, etc.

- c) Hace uso de la discusión epistémica, como una epistemología que apunta a darle un estatus a la subjetividad, y eso es quizás uno de los vínculos principales con la educación.
- d) En términos prácticos y frente a sus circunstancias económicas, sociales, culturales, institucionales, etc., postula que el ser humano no puede limitarse simplemente a conocerlas, reduciéndolas a meros objetos disciplinarios de estudio, de análisis (que es a lo que puede conducir en este momento el desarrollo metodológico dominante).
- e) Coincide con una pedagogía, concebida como el espacio de recuperación de la memoria, de la historia y del olvido.

De esta manera, arribar a la docencia crítica se presenta como un reto, del que surgen diversas interrogantes: “¿Cómo motivar y orientar a los estudiantes para superar su breve vida de pasividad como escuchas y no como partícipes en la escuela?”¹⁷⁸, ¿cómo lograr ese cometido en la enseñanza del Derecho?, ¿con qué herramientas se cuenta para superar problemas que ciertos modelos han dejado impregnados en las facultades?.

Quizá las respuestas a las interrogantes que plantea la epistemología, se manifiesten si respondemos a otras

¹⁷⁸ Mendoza Bremauntz, Emma, op. cit., p. 331.

interrogantes que, en ese orden de ideas Miguel Carbonell ha formulado: ¿qué Derecho se quiere enseñar? ¿qué juristas se quieren formar? y ¿qué tipo de enseñanza requieren esos modelos de Derecho y juristas?”¹⁷⁹.

Si partimos de la premisa de que “el Derecho es ante todo una actividad intelectual que requiere de lectura, reflexión, creatividad y debate”¹⁸⁰, la enseñanza del Derecho entonces, deberá de tender a vislumbrar lo jurídico en amplitud, tomando en consideración tanto la iusnaturalismo y al iuspositivismo presentes en los modelos tradicional y tecnocrático, pero dando una importancia fundamental al iusrealismo para construir una definición de Derecho que dé cuenta del ser y el deber ser. Desde una perspectiva amplia considerar que:

Un sector del área del conocimiento del derecho está abocado a tomar en consideración de manera preponderante al hecho social y su realidad fáctica, con la finalidad de colmar o subsanar las deficiencias que existen en los mandatos o normas emanados del proceso legislativo y de la actividad del Estado, es decir, la jurisprudencia. Efectivamente, ahí donde el iuspositivismo carece de completitud y precisión, pues las normas estatales no pueden –es imposible– considerar todos los casos para proporcionar todas las soluciones, el iusrealismo entra como una alternativa para subsanar esa importante deficiencia. No obstante, esa postura por sí sola no pueda dar una idea completa de lo jurídico o del derecho, pues también es importante y necesario el proceso legislativo estatal para su puesta en vigencia y para su vigilancia por parte del propio Estado, y no debe soslayar la

¹⁷⁹ Cárdenas Méndez, María Elena, op. cit., p. 94.

¹⁸⁰ López Olvera, Miguel Alejandro, op. cit., p. 249.

importancia de la justicia que debe estar también incluida en dicha conceptualización¹⁸¹.

Ampliar la concepción del Derecho tendrá incidencia en la formación de los futuros abogados. Aun cuando “representa una diferencia enorme el hecho de que los profesionales del Derecho sean sujetos críticos, autónomos, imparciales e inquietos en la búsqueda del conocimiento, a que sean personas pasivas, sumisas, absolutamente heterónomas y conformistas con el estado de cosas”¹⁸², se sostiene, como afirma Litwin, que debemos “reconstruir las prácticas y no abandonar el camino de la crítica reflexiva”¹⁸³.

4. Problemáticas epistemológicas, métodos y estrategias didácticas en la enseñanza del Derecho

Roberto G. McLean, de manera sintética, reflexiona sobre la naturaleza de la enseñanza del Derecho y menciona las consecuencias que en la realidad han tenido los modelos de docencia en naciones latinoamericanas, cuya historia y tradición son más cercanas a la de México:

“Enseñar Derecho en Latinoamérica puede ser –y lo es muy a menudo– una experiencia intelectualmente gratificante, en la cual los oradores pueden hacer presentaciones brillantes y eruditas. Las discusiones jurídicas son muchas veces sobre una escuela de pensamiento u otra, sobre un modelo u otro, y sólo muy rara vez sobre la realidad...Tomando en cuenta los muchos ejemplos de

¹⁸¹ Ordoñez, Joaquín, op. cit., p.75.

¹⁸² Cárdenas Méndez, María Elena, op. cit., p. 95.

¹⁸³ Litwin, Edith, El oficio de..., cit., p. 42.



legislación en Latinoamérica, uno está tentado a pensar, a veces, que las leyes no buscan regular la vida real, sino que constituyen un acto puro de autoridad y poder, cuyo objeto más directo es ser objeto de enseñanza racional en las facultades de Derecho, para lo que deben estar bien redactadas”¹⁸⁴.

De esa incongruencia que han demostrado los modelos de enseñanza que imperan en México, de la desconexión entre la regulación y la vida jurídica real, se desprende la necesidad de una epistemología para resolver esa relación docente-alumno, que “cumpla una importante función al momento de planificar la enseñanza, tanto para el Derecho como para otras disciplinas que se debe atender en el proceso de enseñanza”¹⁸⁵. Edith Litwin, ha señalado algunas preguntas a las que la didáctica ha intentado dar respuesta: “¿de qué manera planear una clase?, ¿cómo mejorar la enseñanza?, ¿cómo cambiar los programas?”¹⁸⁶, estas preguntas, como se deduce, tienen una amplia relación con los métodos y estrategias que el docente emprende en clase.

Si se concibe que la expresión de una buena enseñanza debiera también contemplar a la epistemología¹⁸⁷, se afirma la utilidad de

¹⁸⁴ Maclean Ugarteche, Roberto G., *Reformar la justicia: ¿de qué se trata?*, México, UNAM, 2004, p. 51.

¹⁸⁵ Mosquera Schwartz, David Manuel, *op. cit.*, p. 204.

¹⁸⁶ Litwin, Edith, “El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en De Camilloni, Alicia et. al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 91.

¹⁸⁷ Litwin, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008, p. 39.

la pregunta como elemento principal para lograr este cometido en el ámbito de la docencia.

Para lograr ese cometido, un buen docente hace uso de herramientas propias de la epistemología cuando¹⁸⁸:

- a) Analiza y cuestiona la validez e interpretación de los contenidos de la disciplina; y
- b) Preconstruye un plan de acción para asegurar las condiciones que permitirán a los educandos reconstruir el contenido enseñado.

Con estas herramientas proporcionadas por la epistemología se pueden resolver las problemáticas hasta aquí referidas, si se aplica el control epistemológico que ejerce el docente al preguntarse¹⁸⁹: ¿qué merece ser enseñado?, ¿cómo se va a enseñar? y, consecuentemente, ¿cómo se va a evaluar?, preguntas ante las que se ofrecen, como respuestas, un método, una ayuda didáctica y la experiencia comparada.

4.1. ¿Qué merece ser enseñado?

“No todo contenido merece ser enseñado, sino sólo aquello que reviste la relevancia, precisión y necesidad”¹⁹⁰, para David Mosquera, solo se puede saber al formular las preguntas siguientes: ¿hay algo valioso que ofrecer? y, en caso afirmativo, ¿cuál es su valor?

¹⁸⁸ Mosquera Schwartz, David Manuel, *op. cit.*, p. 204.

¹⁸⁹ *Ibidem*, pp. 205 y 210.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 205.



La experiencia de Santiago Legarre y Mariano Vitetta sobre un taller de escritura para estudiantes de abogacía que tiene por fin enseñar a escribir bien, con un método quizá novedoso, poco ortodoxo¹⁹¹, valioso *per se*, es la respuesta que se ofrece a la primer interrogante, consecuentemente, se debe determinar la naturaleza de su valor.

Aparentemente la enseñanza de la escritura del Derecho se ha ubicado como secundaria o no fundamental en la formación del futuro abogado, las materias relativas a los talleres de lectura y redacción ocupan un lugar accesorio en los planes de estudio y pocas veces se imparten con el rigor que demandan, sin embargo, “a poco que uno analice la tarea de un abogado, puede llegar a una conclusión: nada de lo que hace puede llevarse a cabo sin utilizar la principal herramienta que tiene a disposición: la palabra. Sea en forma escrita, sea en forma oral, todo lo que hace el abogado se materializa por medio de la lengua”¹⁹².

Por ello “es siempre importante reconocer que la precisión en el lenguaje, tanto escrito como oral, es indispensable para el jurista, cuando una palabra parecida en su significado puede cambiar totalmente el resultado que se obtenga en una ley o proceso”¹⁹³. Quien ingresa a la carrera de Derecho se enfrenta visiblemente a este problema: ante la gran cantidad de palabras técnicas

¹⁹¹ Legarre, Santiago y Vitetta, Mariano, *op. cit.*, p.26.

¹⁹² *Ibidem*, p.16.

¹⁹³ Mendoza Bremauntz, Emma, “La actualización de la enseñanza del Derecho frente a la Globalización” en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, la enseñanza del derecho*, México, UNAM, 2007, p. 333.

supuestamente unívocas que incluso pueden resultar confusas en la propia disciplina¹⁹⁴, por lo que es menester que aquel que ha de aprender Derecho, conozca y domine el lenguaje.

Una propuesta de formación lingüística para estudiantes de Derecho¹⁹⁵, que desde 2008 comenzó a dictarse en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica Argentina, como una nueva materia de carácter optativa, el “Taller de Escritura e Investigación Jurídica” ha sido descrito por Legarre y Vitteta:

Tiene dos partes: la primera se desarrolla en el aula; la segunda, en la oficina del profesor a cargo. En el caso del aula, veinte estudiantes se reúnen con el profesor y llevan su escritura para ser revisada según las reglas básicas de la ortografía y la gramática castellanas, para lo cual los estudiantes llevan un ejemplar de ortografía básica de la lengua española. Para cada clase leen un tema o sección que se les señala, se discute sobre lo que llama la atención de los estudiantes y se presenta el trabajo que es editado públicamente en la sala mediante su proyección, lo que incluye corrección de estilo y ortotipográfica¹⁹⁶, en la que participan tanto los estudiantes como el profesor. Para la segunda parte, la que tiene lugar en la oficina del profesor, se debe tener en cuenta que se partió de una premisa fundamental: se escribe lo que se lee, se aprende a escribir leyendo a los que escriben bien, de tal manera que se recurrió a cinco novelistas

¹⁹⁴ Mosquera Schwartz, David Manuel, *op. cit.*, p. 213.

¹⁹⁵ Legarre, Santiago y Vitteta, Mariano, *op. cit.*, p. 18.

¹⁹⁶ Para Mariana Eguaras, la corrección de estilo está relacionada con las imprecisiones de vocabulario, la riqueza léxica e inconsistencias sintácticas, entre otras, en tanto la corrección ortotipográfica implica corregir errores ortográficos y de puntuación, ajustar la ortografía a las normas de la Real Academia Española y aplicar recursos tipográficos (cursivas, comillas, negritas, etc.), entre otros. Véase Eguaras, Mariana, *Corrección de estilo y ortotipográfica: diferencias*, Barcelona, Mariana Eguaras Consultoría Editorial, 2015, <http://marianaeguaras.com/correccion-de-estilo-y-ortotipografica-diferencias/>.

españoles (Alarcón, Clarín, Galdós, Pereda y Valera), que escriben con una prosa elegante, ejemplar, diáfana y simple. En esa segunda parte, los estudiantes leen cada mes una novela de los autores referidos, se les da una consigna y elaboran un ensayo de 3 a 5 páginas a partir de ella, que presentarán frente a tres compañeros y el profesor (devenido en tutor), esa primer versión es leída en voz alta por uno de ellos, (momento en que los estudiantes dan cuenta de lo mal que lo hacen), sus compañeros encuentran la mayor cantidad de errores y los escriben en el papel, con esa información el autor escribe una segunda versión y se la envía al tutor por correo, el tutor hace correcciones y le envía la tercer versión al estudiante, quien elabora la última (cuarta) versión que, a veces, llega a publicarse en alguna revista¹⁹⁷.

De la descripción de este método, se puede deducir el valor y la importancia de la lengua para el ejercicio del Derecho, al que no se le ha dado la importancia debida. Se observa como Legarre y Vitteta han creado un método innovador que recupera una necesidad de formación de los estudiantes de Derecho de nuestra época, como lo es el escribir y redactar correctamente. Acorde con la pregunta sobre lo que merece ser enseñado, no es posible negar el valor de las reglas (ortografía y gramática) en un ejercicio lingüístico adecuado del futuro abogado.

4.2. ¿Cómo se va a enseñar?

Esta pregunta “no es ajena a la vigilancia epistemológica que se debe mantener en el proceso de enseñanza”¹⁹⁸, refiere, la etapa de

¹⁹⁷ *Ibidem*, pp. 26-31.

¹⁹⁸ Mosquera Schwartz, David Manuel, *op. cit.*, p. 210.

preconstrucción¹⁹⁹ de los contenidos y obstáculos que los estudiantes presentan, con el objetivo de tomarlos en cuenta a la hora de impartir la clase. Santiago Legarre refiere una problemática en el ámbito de la enseñanza del Derecho, en la que su preconstrucción tuvo resultados encomiables a través de una ayuda didáctica.

El motivo que lo llevó a utilizar los dibujos como ayuda didáctica en sus clases fue, en principio, su condición de aprendiz visual que, consciente de los estudiantes visuales a quienes tocó enseñar, decidió utilizar una idea de la que había conocido como alumno. El detonante, según narra, ocurrió en 2010, durante una clase de Alemán en el Instituto Goethe, el profesor Wolfgang Tichy intentaba explicar el refrán “los extremos se tocan”, para lo cual hizo dos dibujos, en el primero se observaba un cordón sostenido por dos manos frente a un clavo y, en el segundo, el cordón suspendido por la mitad sobre el clavo, de tal manera que sus extremos casi se tocaban²⁰⁰.

Legarre, dando clase de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica Argentina, le solicitó a sus estudiantes dibujar un mapa que reflejara la estructura del Poder Judicial de la Nación y de las Provincias, el cuál en efecto realizaron, reportando ventajas de comprensión y memorización. Tiempo después comenzó a encargar dibujos para evaluar la

¹⁹⁹ Preconstruir es crear una serie de objetos didácticos que permitan generar las condiciones de posibilidad necesarias para el proceso de aprendizaje, pero no pensando en un alumno abstracto o genérico, sino en los reales.

²⁰⁰ Legarre, Santiago, *op. cit.*, pp. 207 y 208.

comprender los temas y, utilizaba esos mismos dibujos para, de nueva cuenta, ilustrar de mejor manera esos temas. Ello derivó en la realización de competencias artísticas, en las que se otorgaban premios para los autores de los mejores dibujos, acuarelas y bajorrelieves que presentaban en la galería de arte de la Universidad, lo cual significaba un incentivo para los estudiantes, al exponer sus piezas en un auténtico museo. Poco tiempo después lograría obtener una beca para el ganador que consistía en participar en la International Youth Leadership Conference a realizarse en República Checa²⁰¹.

La experiencia por demás gratificante, comenzó a impartirse por Legarre en África, en la Universidad Strathmore de Kenia, comprobando su efectividad aun en contextos diferentes, en la que ya no solo se presentaron dibujos, sino pinturas y otras manifestaciones artísticas que se sumaron para celebrar a los vencedores como el canto, la danza y la poesía. Dicha ayuda didáctica trascendió incluso el momento de la enseñanza, para constituir una modalidad en la evaluación²⁰², de tal manera que los estudiantes podían dibujar la respuesta a la mitad de las preguntas de los exámenes²⁰³.

La estrategia didáctica creada por Santiago Legarre, es un referente de la adecuación del aprendizaje a las necesidades de los

²⁰¹ *Ibidem*, p. 209.

²⁰² Legarre da un ejemplo de la manera en que se formula la pregunta de evaluación: “Explique la diferencia entre la teoría espacial y la teoría decisional de la privacidad constitucional. Si así lo prefiriese, puede dibujar la respuesta”.

²⁰³ Legarre, Santiago, *op. cit.*, pp. 212 y 213.

estudiantes, que específicamente surgió de la necesidad de mejorar la comprensión de los temas tratados en clase, logrando trascender como un medio idóneo que garantiza la enseñanza y el aprendizaje, más allá del carácter de ayuda didáctica con el que surgió.

4.3. ¿Cómo se va a evaluar?

Evaluar, refiere el concepto que permitirá aclarar una de las problemáticas epistemológicas que se proponen. Para Quintar, “la evaluación es el gran problema porque es una manera de juzgar a otros”²⁰⁴ que, en nuestro actual sistema se basa en la memorización. Habría que preguntarse si existen modelos de evaluación que no someten al estudiante al juicio del docente con la intención de garantizar su imparcialidad y, si estos están respaldados por una formación que prepare para ese fin.

La experiencia de Johannes Liebrecht sobre la formación de juristas en Alemania, da cuenta de un examen que es evaluado por persona distinta al docente, como un modelo de evaluación que es respaldado por una formación en la que hay una educación práctica, sometiendo a los estudiantes a práctica pública, que ya no se hace en la universidad:

Los estudiantes se postulan en uno de los tribunales regionales superiores (Oberlandesgerichte) para obtener una plaza en el Referendiat (estudios prácticos) y ser empleados por un sueldo modesto pagado por el Estado que, sin embargo, permite sobrevivir. Durante unos meses se trabaja con un abogado; unos meses al lado de un juez en derecho penal o un fiscal donde tiene que hacer los alegatos

²⁰⁴ Rivas Díaz, Jorge, “*op. cit.*”, p. 137.



orales en juicios penales; otro tiempo se está con un juez en causas civiles esbozando los fundamentos de sus sentencias o manejando la recepción de la prueba; luego unos meses en el área de derecho público, ya sea en el ámbito de un Ministerio federal o local u otra dependencia administrativa o en un tribunal administrativo, entre otras estaciones de práctica ²⁰⁵.

Resultado de esa práctica pública, el estudiante adquiere experiencia directa en el ámbito profesional teniendo como guías en el proceso a auténticos operadores jurídicos que materialmente funcionan como mentores. El modelo tiene aspectos de la enseñanza clínica y del estudio de caso, sin embargo, tiene diferencias sustanciales.

El método de casos como método de enseñanza activa que utiliza el método socrático en el salón de clases²⁰⁶ puede entenderse mejor si se conoce su origen. Fue diseñado por Christopher Columbus Langdell quien, en palabras de Witker, fue un hombre enclaustrado y libresco que durante 16 años de práctica profesional vivió recluido, atendiendo a muy pocos clientes, pasando la mayor parte de tiempo en las bibliotecas de Derecho redactando escritos y bosquejando apelaciones para otros abogados, quien sostenía que los estudiantes debían aprender de los libros, dado que, si el Derecho es una ciencia, todos los materiales necesarios para desarrollar esas ciencia se encontraban en los libros²⁰⁷. Dicho método, tiene como principal crítico a Jerome Frank, quien afirmó que al estudiar en libros de casos, no se estudian realmente casos, pues su atención se restringe a las

²⁰⁵ Liebrecht, Johannes, *op. cit.*, pp. 44 y 45.

²⁰⁶ Cárdenas Méndez, María Elena, *op. cit.*, p. 91.

²⁰⁷ Witker Velásquez, Jorge Alberto, “La enseñanza clínica...”, *cit.*, pp. 182 y 183.

resoluciones judiciales²⁰⁸, lo que no ocurre en el caso de la formación de juristas en Alemania, en tanto se someta a práctica de carácter público al estudiante quien tiene experiencia directa con casos reales, no solo sus resoluciones.

Alicia Álvarez ha mencionado, por otra parte, que “el método clínico es un método de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, las destrezas de análisis, comunicación y persuasión al manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por un abogado”²⁰⁹. En este método los profesores se dedican exclusivamente a enseñar y trabajar en los casos, sin participar en ellos, de tal manera que los estudiantes observan el lado humano de la administración de justicia, los métodos usados para resolver conflictos y traducen los deseos del cliente²¹⁰, lo que no encuentra referente en el caso alemán, dado que en este, el profesor es más bien el mentor experimentado en el ámbito profesional, que directamente actúa en la resolución de los casos que le son sometidos orientando al estudiante en la práctica real.

La experiencia comparada sobre la enseñanza del Derecho en Alemania, es un referente sobre la formación que garantiza que la evaluación, no se perciba como una forma de juzgar al otro, al dividir la figura del docente entre quien imparte clase y quien la evalúa. Asimismo, presenta una formación práctica que, a diferencia de la enseñanza clínica y el estudio de casos, viene a

²⁰⁸ *Idem.*

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 190.

²¹⁰ *Ibidem*. 190 y 191.

significar un modelo de formación integral que permite experimentar el Derecho en la realidad social de los abogados y jueces, en los tribunales y ministerios.

5. Conclusiones

Pensar desde la epistemología permite concluir que en la enseñanza del Derecho se debe superar esa contradicción educador-educando a la que se refiere Freire, “a través de la conciliación, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”²¹¹, conscientes de su realidad y de cómo lo que se enseña en la Universidad se pone en juego en su vida diaria. No se puede, ni se logrará este objetivo a través de los modelos tradicional o tecnocrático que, surgieron de contextos distintos y están desfasados de la realidad mexicana, uno por proceder de una tradición medieval y hasta monárquica y el otro, por provenir de un país cuya realidad social dista mucho de la nuestra.

Estos modelos, si los consideramos “cerrados a la consideración del entorno en el cual se desenvuelve el fenómeno y el acto educativo, están condenados al fracaso y... a aumentar las probabilidades de fracaso de sus alumnos”²¹², situación que en el ámbito de las estadísticas parece no encontrar un referente, por la construcción de los datos que dan cuenta de cantidades y no de

²¹¹ Freire, Paulo, *op. cit.*, p. 79.

²¹² Castañeda Rivas, María Leoba, *op. cit.*, p. 275.

realidades en la formación de nuevos profesionistas, que en la cotidianidad de las aulas se puede verificar, y que dista mucho del concepto de “calidad educativa”.

Existe un desfase entre la teoría y la realidad, la enseñanza del Derecho, enmarcada en los modelos tradicional y tecnocrático, perpetúa estructuras que mantienen anquilosado al estudiante, que imponen antes de comunicar, que incentivan la memorización antes que el pensamiento, que restringen el concepto de Derecho, que promueven la imagen como sustituto a la palabra, la conducta y el control de los estímulos que, en suma, obnubilan el pensamiento con erudición, al desincentivar un ejercicio de duda, una conciencia histórico-social, descontextualizando al estudiante y aislándolo de su realidad.

Ante este desajuste o desfase, se propone la perspectiva crítica como modelo de docencia ideal para la enseñanza del Derecho, en el que se recupere la comunicación y el derecho a la palabra y a la reflexión, en el que se recupere la memoria histórica, la interacción grupal, el valor de lo cotidiano y el rescate de la subjetividad, la que responda, en un ejercicio de reflexión epistemológica, de control epistemológico, de vigilancia epistemológica, a las necesidades reales de los estudiantes.

Circunscrita en ese modelo, la didáctica, disciplina práctica de naturaleza innovadora, parte de la pregunta para preconstruir, construir y reconstruir métodos, procedimientos y estrategias de enseñanza, para determinar qué contenidos enseñar, su relevancia y su valor, dando cuenta de los obstáculos que los estudiantes presentan y diseñando nuevas formas de evaluación que

efectivamente garanticen el aprendizaje. El método, la estrategia didáctica y la experiencia comparada presentadas, son evidencia precisa de lo que el pensamiento creativo, crítico y productor genera, de las innovaciones que en el ámbito de la enseñanza se pueden lograr, del valor, si se quiere de una didáctica que se construya sobre el pensamiento epistémico para pasar de un sujeto-objeto al sujeto erguido, íntegro y constructor.

6. Fuentes de información

Cárdenas Méndez, María Elena, “Ensayo sobre didáctica y pedagogías jurídicas”, en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, la enseñanza del Derecho*, México, UNAM, 2007, pp. 87-98.

Carrillo Suárez, Agustín Eduardo, “La globalización y su incidencia sobre los Estados nacionales”, trabajo presentado en el Congreso Internacional *Elementos para la forja del Estado Constitucional de la Facultad de Derecho*, Agosto 3, 2017, Toluca México, 2017.

Castañeda Rivas, María Leoba, “Tendencias de la enseñanza en la facultad de Derecho de la UNAM en la época actual” en Godínez Méndez, Wendy y García Peña, José Heriberto (coords.), *Metodologías: Enseñanza e investigación jurídicas, 40 años de vida académica, homenaje al doctor Jorge Witker*, México, UNAM, 2007.

Eguaras, Mariana, *Corrección de estilo y ortotipográfica: diferencias*, Barcelona, Mariana Eguaras Consultoría Editorial, 2015, <http://marianaeguaras.com/correccion-de-estilo-y-ortotipografica-diferencias/>

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.

García Córdoba, Francisco Fernando, *Metodología de la investigación*, México D.F., Limusa, 2016.

Legarre, Santiago y VITETTA, Mariano, “La crisis del llamado “legal writing” y la renovación de la enseñanza de la escritura en las facultades de Derecho argentinas”, Academia, *Revista sobre Enseñanza del Derecho, Argentina*, año XIV, núm. 28, julio-diciembre de 2016, pp.15-35.

Legarre, Santiago, “Dibujar conceptos jurídicos: una experiencia docente alternativa”, Academia, *Revista sobre Enseñanza del Derecho, Argentina*, año XIII, núm. 26, julio-diciembre de 2015, pp. 205-213.

Liebrecht, Johannes, “Formando juristas en Alemania: estructuras, método e ideales”, Academia, *Revista sobre Enseñanza del Derecho, Argentina*, año XIII, núm. 25, enero-junio de 2015, pp. 37-74.

Litwin, Edith, “El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en De Camilloni, Alicia et. al., *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

Litwin, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.

López Olvera, Miguel Alejandro, “Otro punto de vista sobre la enseñanza-aprendizaje del Derecho en México” en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, la enseñanza del derecho, México*, UNAM, 2007, pp. 235-251.

Maclean Ugarteche, Roberto G., *Reformar la justicia: ¿de qué se trata?*, México, UNAM, 2004.

Mendoza Bremauntz, Emma, “La actualización de la enseñanza del Derecho frente a la Globalización” en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano, la enseñanza del Derecho*, México, UNAM, 2007, pp. 315-343.

Mosquera Schvartz, David Manuel, “Problemáticas epistemológicas en la planificación de la enseñanza del Derecho”, Academia, *Revista sobre Enseñanza del Derecho, Argentina*, año XIII, núm. 25, enero-junio de 2015, pp. 203-216.

Ordoñez, Joaquín, *La investigación de la Democracia en la Educación*, México, UAEM-Miguel Ángel Porrúa, 2012.

Quintar, Estela Beatriz, *La enseñanza como puente a la vida*, México, Instituto Politécnico Nacional, 2006.

Rivas Díaz, Jorge, “Pedagogía de la dignidad de estar siendo: entrevista con Hugo Zemelman y Beatriz Quintar”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, año XXVII, núm. 1, enero-junio de 2005, pp. 113-140.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23^a. ed.,
Madrid, Espasa Calpe, 2014.

Sartori, Giovanni, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México,
Punto de Lectura, 1997.

Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina,
Didáctica general, San José de Costa Rica, Coordinación
Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA, 2009.

Villoro, Luis, *Crear, saber, conocer*, México, Siglo XXI Editores,
2008.

Witker Velásquez, Jorge Alberto, “Docencia crítica y formación
jurídica”, en Witker Velásquez, Jorge Alberto (comp.),
Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho, México,
UNAM, 1995, pp. 221-230.

Witker Velásquez, Jorge Alberto, “La enseñanza clínica como
recurso de aprendizaje jurídico”, Academia, *Revista sobre
Enseñanza del Derecho*, Argentina, año V, núm. 10, julio-
diciembre de 2007, pp. 181-207.

Zemelman Merino, Hugo, “Pensar teórico y pensar epistémico.
Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”,
en Sánchez Ramos, Irene y Sosa Elízaga, Raquel (coords.),
América Latina: los desafíos del pensamiento crítico, México,
UNAM-Siglo XXI, 2004, pp. 21-33.