

EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO APLICADO  
AL DERECHO: HACIA UNA FORMACIÓN DINÁMICA\*  
*THE PEDAGOGICAL CONSTRUCTIVISM APPLIED  
TO LAW: TOWARDS A DYNAMIC FORMATION*

Jorge Alberto GONZÁLEZ GALVÁN\*\*

**RESUMEN:** La formación jurídica debe corresponder a la dinámica social. El conocimiento de la inteligencia a través de la neurociencia nos orienta en el sentido de considerar que la formación debe corresponder ahora a las múltiples inteligencias humanas: intelectual, emocional, intuitiva, social, ecológica, cosmológica. El conductismo jurídico puso en el profesor el monopolio del saber y lo impuso a los estudiantes; el constructivismo jurídico, por su parte, pone énfasis en el estudiante como constructor de su propio conocimiento, por lo cual se propone como síntesis, siguiendo a Philippe Not, que ambos accedan a la producción de ideas trabajando de manera conjunta. Este conocimiento producto del diálogo responsable, democrático, en las aulas, hará que se reproduzca en nuestra sociedad una democracia política.

**Palabras clave:** educación jurídica, pedagogía jurídica, enseñanza del derecho, constructivismo jurídico, constructivismo pedagógico.

**ABSTRACT:** *The legal formation must correspond to social dynamics. The knowledge of intelligence through orients us to the neuroscience in the sense to consider that the formation must correspond now to multiple human intelligences: emotional, intuitive, social, ecological, cosmological intellectual. The legal behaviorism put in the professor the monopoly of the knowledge and it imposed the students; the legal constructivism on the other hand, puts emphasis in the student like constructor of its own knowledge, thus sets out like synthesis, following Philippe Not, that both accede to the production of ideas working of joint way. This knowledge product of the responsible, democratic dialogue, in the classrooms, will cause that a political democracy reproduces in our society.*

**Keywords:** *legal education, legal pedagogy, education of law, legal constructivism, pedagogical constructivism.*

\* Artículo recibido el 23 de febrero del 2011 y aceptado para su publicación el 9 de septiembre de 2011. Trabajo que amplía la ponencia, "Emociones, complejidad y culturas: hacia una formación dinámica", presentada en el Tercer Congreso de Formación Jurídica "Agustín Pérez Carrillo", celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad Veracruzana en la ciudad de Jalapa, del 3 al 5 de noviembre de 2010.

\*\* Investigador en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, [jagg@servidor.unam.mx](mailto:jagg@servidor.unam.mx).

*Boletín Mexicano de Derecho Comparado,*  
nueva serie, año XLV, núm. 133,  
enero-abril de 2012, pp. 119-139

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El conductismo jurídico*. III. *El constructivismo jurídico*. IV. *Dinámicas jurídica y social*. V. *Conclusión*. VI. *Bibliografía*.

## I. INTRODUCCIÓN

Sabemos que el fenómeno social es dinámico, sin embargo, no sabemos si la formación jurídica es dinámica. En este trabajo trataremos de exponer, primero, las prácticas docentes que se consideran fomentan la pasividad del alumno y las que fomentan su participación. Al primer conjunto de prácticas las llamaremos conductismo jurídico y a las segundas constructivismo jurídico. Las teorías del aprendizaje que las sustentan son: la teoría de la psicología del comportamiento al conductivismo, y las teorías de la psicología genética, de la psicología culturalista y del aprendizaje significativo al constructivismo.<sup>1</sup>

Se propondrá, después, una serie de prácticas docentes centradas en el aprendizaje dinámico (constructivista) de las dimensiones interna y externa del estudiante, es decir, en sus emociones (inteligencia emocional), en sus ideas (inteligencia intelectual) y en su cultura (inteligencia cultural).

## II. EL CONDUCTISMO JURÍDICO

La llamada teoría de la psicología del comportamiento o conductismo considera que el aprendizaje es condicionamiento producido por hechos externos al sujeto que consolidan o rechazan una conducta.<sup>2</sup> Esta forma de aprendizaje considera que es a través de la información que se proporciona al estudiante (como hecho externo al mismo) justifica la función de “enseñar”. Se considera así que el profesor es un mero transmisor de información etiquetada como “conocimientos”. Estos contenidos disfrazados de conocimientos hechos por los

<sup>1</sup> Calero Pérez, Mavilo, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega Editores, 2009.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 67.

demás, el profesor se dedica a memorizar, para después exponer oralmente de manera “acrítica, imitativa e individualista”.<sup>3</sup>

Para Louis Not esta pedagogía *heteroestructurante* inicia en el siglo XVIII donde se quiere instruir, modelar, dirigir, al estudiante, aislándolo de su condición natural de niño, adolescente, joven que vive en sociedad, para enclaustrarlo en instituciones donde “el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto en el alumno, de producción externas destinadas a formarlo”.<sup>4</sup> Esta pedagogía del conocimiento suele denominarse antigua, tradicional, pasiva, de contenidos, coactiva, y por supuesto, conductista.<sup>5</sup>

Esta pedagogía heteroestructurante está también arraigada en la enseñanza del derecho. En Europa, Christian Chêne menciona que esa función la tenía el anciano, el padre de familia, y que luego fue centrada en el practicante, después en los clérigos y laicos, para finalizar siendo una función institucionalizada por el Estado como detentadora del monopolio de “lo justo”.<sup>6</sup>

Chêne también destaca algo que todavía es vigente en la enseñanza del derecho: el texto y su práctica (como actos externos al alumno). El primero con mayor impacto en los sistemas romano-germánicos (llamados civilistas), y el segundo en los sistemas de la *Common Law* (llamados publicistas). En la enseñanza que se basa en los textos jurídicos, por una parte, se aplica como método: la interpretación. Destacándose como método principal de interpretación desde el siglo XIII la exégesis, la interpretación literal: “Son los lectores que comienzan leyendo un fragmento, explican el vocabulario palabra por palabra y continúan con un breve resumen del sentido (sumario), donde el autor puede dar su opinión”.<sup>7</sup>

La enseñanza del derecho basada en la práctica, por otra parte, no excluye a los textos jurídicos, sino que los glosadores los utilizan para cuestionarlos, para plantearles preguntas, para interrogarlos, dando

<sup>3</sup> *Idem.*

<sup>4</sup> Not, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, trad. de Sergio René Madero Báez, México, FCE, pp. 7, 9.

<sup>5</sup> *Ibidem*, pp. 7, 18 y 19.

<sup>6</sup> Chêne, Christian, “Enseignement du droit”, en Alland, Denis y Rials, Stéphane (dirs.), *Dictionnaire de la culture juridique*, París, Presses Universitaires de France, octubre de 2003, p. 617.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 169.

lugar así al llamado *método de caso* (*questio casus*): la pregunta, problema, interrogante o cuestión (la *litis*), una vez establecida, se exponen los argumentos en *pro* y en *contra* por los estudiantes, para que sean ponderados por el profesor y pueda dar su *solutio*, son *dictum*.<sup>8</sup>

En el conductismo como fenómeno heteroestructurante, el profesor es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje (*profecentrismo*), por ello no se siente obligado a tomar en cuenta las diferencias de desarrollo del alumno, ni atender sus demandas de manera personalizada, ni mucho menos promover su participación (aprendizaje por recepción mecánica).<sup>9</sup>

En la exposición de sus monólogos temáticos, el profesor tampoco toma en cuenta los puntos de vista desarrollados por otras disciplinas ni considera que el suyo es el producto de una cultura y no problematiza confrontándolo con el de otras culturas.<sup>10</sup>

Como mero transmisor de información considera que no es parte de su función vincularla con su utilidad práctica (teórica o empírica), es decir, con su aplicación al pensar o al actuar. Al no relacionar los contenidos con su importancia (funcionalidad o significatividad) en la vida humana y profesional, considera solamente que su esfuerzo en memorizar la información y divulgarla, debe ser correspondida con un esfuerzo similar del alumno al finalizar el curso, o sea, en su evaluación oral o escrita donde debe mostrar que “sabe” al exponer (repetir) de memoria lo que él expuso, sin importarle que al día siguiente ello se olvide por no haberlo vinculado con la realidad.<sup>11</sup>

Estas características del aprendizaje centrado en los contenidos y en el profesor donde el alumno tiene una función pasiva, receptiva, forman parte del quehacer cotidiano que se reproduce en las aulas de nuestras escuelas o facultades de derecho. Es conocida la anécdota en la Facultad de Derecho de la UNAM, que cuenta que el profesor Guillermo Floris Margadant, con el humor e ironía que lo caracterizaban, comentaba que para ser abogado era suficiente con sentarse a escuchar al profesor en las clases y no morir.

<sup>8</sup> *Idem*.

<sup>9</sup> Calero Pérez, Mavilo, *Constructivismo pedagógico...*, *cit.*, pp. 67-69 y 163.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 111.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 137 y 165.

Esta pasividad del alumno se explica porque la enseñanza estuvo basada en responder a las preguntas: “¿Qué pueden aprender los seres humanos? ¿Cómo podemos enseñarlo a otros?”.<sup>12</sup> Estas son preguntas centradas en los contenidos y en el profesor como ejes del proceso de enseñanza. Por ello, la psicología freudiana aplicada a la educación consideró que uno:

De los principales objetivos de la educación es enseñar a los alumnos a conocer más el mundo, incluyendo a las otras personas, y a ser capaz de actuar con propiedad en el mundo y en las relaciones con los demás. Con frecuencia creemos que estamos haciendo esto una realidad cuando enseñamos el “contenido” de las distintas materias, pero ese contenido procede de los sentimientos y las ideas de otras personas. Si queremos entender el contenido de las materias a estudiar, dicen los freudianos, tendremos que intentar reconocer en nosotros mismos esas ideas y esos sentimientos. Lo que comienza con un autoconocimiento, termina siendo un conocimiento del mundo.<sup>13</sup>

La psicología transpersonal, por su parte, pretendió que el alumno aprendiera usando el máximo de sus potencialidades, por ello sus propuestas estuvieron centradas en responder las preguntas: “¿qué es lo que somos capaces de aprender y cómo podemos aprenderlo?”.<sup>14</sup> Así, se empieza a hablar de afectividad, trascendencia, atención, reencarnación artificial, fantasía e imaginación, meditación trascendental, meditación zen, en la aplicación del fenómeno educativo.<sup>15</sup>

La psicología behaviorista (del comportamiento o conductista), que fue la “secta oficial” de los programas educativos en los Estados Unidos de América, se basó en el aprendizaje por competencias, por recompensas y por raciocinio: “El deseo de claridad típico de los behavioristas reclama esa habilidad humana, y sus ideas sobre el aprendizaje nos ayudan a clarificarnos acerca de nuestros objetivos educacionales, a reflexionar con claridad sobre el éxito relativo de las diferentes actividades docentes y a emitir un juicio claro sobre esas mismas activi-

<sup>12</sup> Roberts, Thomas, *4 psicologías aplicadas a la educación*, vol. I: *Freudiana y transpersonal*, trad. de Aurora Cameno, Madrid, Narcea Ediciones, 1978, p. 14.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 127.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 151.

<sup>15</sup> *Ibidem*, pp. 151-273.

dades”.<sup>16</sup> Los temas que se desarrollan siguiendo esta corriente se relacionan con el control, la evaluación y los objetivos de la clase.<sup>17</sup>

La cuarta corriente es la psicología humanista, la cual pretende desarrollar las habilidades de “las relaciones humanas”, “la dinámica de grupos”, para lo cual se centrará en las emociones como el elemento humano de más relevancia: “La educación de esta tendencia desearían incluir en el currículo escolar clases que nos ayudaran a perfeccionar nuestra habilidad para percibir, para imaginar, para sentir, para movernos, para maravillarnos, para intuir, para crear, para fantasear y para experimentar”.<sup>18</sup> La educación al servicio del desarrollo de la persona propondrá discutir sobre las potencialidades humanas, la educación no verbal, el enfoque confluyente, la creatividad, la sensibilidad, el desarrollo moral, el impacto afectivo.<sup>19</sup>

Este tipo de formación (o deformación) centrado en los contenidos y el profesor se explica en la reproducción de un sistema político autoritario, en éste el abogado en su ejercicio profesional tiene la única función de aplicar las normas, pero sin criticarlas ni mucho menos proponer que las cambien si su funcionamiento no es técnica, ética y socialmente funcionales, adecuadas o necesarias.

El sistema político democrático que todos estamos empeñados en construir debe formar a los futuros abogados poniendo en el centro del quehacer cotidiano en las aulas al alumno, como sujeto activo, productor y reproductor de conocimiento, personal y colectivo, a la interacción alumno-profesor, intentando materializar la respuesta pedagógica a la pregunta ¿cómo aprenden juntos alumnos y profesores? Esta es la formación dinámica que el constructivismo pedagógico propone.

### III. EL CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO

Cuando supe lo que era el constructivismo pedagógico, me di cuenta que lo practicaba sin saberlo. Las clases que tomé con Gisèle

<sup>16</sup> Roberts, Thomas, *4 psicologías aplicadas a la educación*, vol. II: *Behaviorista y humanística*, trad. de Aurora Cameno, Madrid, Narcea Ediciones, 1978, pp. 17 y 18.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 44-161.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 178.

<sup>19</sup> *Ibidem*, pp. 181-279.

Barret y su pedagogía vivencial basada en que la práctica debe preceder a la teoría, la vivencia a la explicación, pone en el centro, sin decirlo, al alumno.<sup>20</sup> Ello lo llevo aplicando en mis clases desde que empecé a hacerlo en 1994. Mi materia principal de docencia ha estado relacionada con la metodología de la investigación jurídica, la otra materia ha sido el derecho indígena.<sup>21</sup>

Mi libro de metodología lo llamé “La construcción del derecho” y lo dediqué a los *albañiles del derecho* porque consideré que la investigación jurídica es una actividad que, como cualquier oficio, tiene que conocerse, y aplicarse sus herramientas de trabajo con pasión, disciplina y estilo propios de cada alumno, y que hacer esto no es cosa de “genios”. Mi intención como profesor no era proponerles cómo hacer la investigación como receta, Biblia o reglamento, sino como herramientas para planear y edificar por sí mismos el conocimiento que ellos quisieran obtener, encontrar, descubrir.

En cuanto a la evaluación (institucionalmente impuesta) he buscado no verme como un celoso e inflexible guardián de las recomendaciones propuestas para la elaboración de un trabajo de investigación (quizá sea difícil lograrlo porque está en juego una nota), sino que he tratado de cumplir con mi responsabilidad de revisar el trabajo realizado, justificar mis observaciones y dar la oportunidad de corregir los errores. Tengo fama por ello de maestro *barco* porque finalmente todos sacan diez. Después de esta confesión, quizá justificada, pero no

<sup>20</sup> Estas clases las tomé en el Diplomado “Tiempo abierto a la creatividad”, coordinado por Rosa María Hernández Cobos, Sergio Valdez Ruvalcaba y Carlos Enrique Arozamena, en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco en 1994; y coordinado por Rosa María Hernández Cobos en 1998. De Gisèle Barret puede consultarse *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*, trad. de Mari Cruz Morales Irazabal, Québec, Ediciones Recherche en Expression, 1991, y *Les activités dramatiques en éducation. Former les formateurs*, Montreal, Ediciones Recherche en Expression, 1991.

<sup>21</sup> Sobre esa materia he publicado: *Derecho nayerij. Los sistemas jurídicos indígenas en Nayarit*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2001, 147 pp.; *Constitución y derechos indígenas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002, 287 pp.; “Derecho indígena”, *Enciclopedia jurídica mexicana*, 3a. ed., t. IX, México, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005, 247 pp.; *La construcción del derecho. Métodos y técnicas de investigación jurídica*, 2a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, 248 pp.; *El Estado, los indígenas y el derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2010, 677 pp.

solicitada, pasaría a explicar qué se entiende pues por constructivismo pedagógico.<sup>22</sup>

Desde la perspectiva teórica de la psicología del aprendizaje humano, el constructivismo es un enfoque, método, paradigma, que considera al alumno como la parte activa de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes (*alumnocentrismo*). Centrándose en el cómo aprende el alumno, y no en el cómo enseña el profesor, propone reformas pedagógicas.

Como reacción a la llamada escuela tradicional que basa su método de enseñanza en la exposición magistral y recepción pasiva del alumno,<sup>23</sup> se opone una escuela crítica que despoja al profesor del monopolio de la acción pedagógica y la centra en el alumno y su interacción con su entorno. Psicólogos, filósofos y pedagogos se unen a este movimiento educativo: Marcuse, Heller, Althusser, Gramsci, Montessori, Freire, entre otros.<sup>24</sup>

Para Louis Not, esta pedagogía *autoestructurante* la funda Juan Jacobo Rousseau, quien en su *Emilio o la educación* propone que “el alumno es el artesano de su propia construcción”.<sup>25</sup> A esta corriente se le identifica como moderna, progresista, nueva, crítica, no directiva, experimental, activa, de descubrimiento, de invención, y por supuesto, constructivista.<sup>26</sup>

Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía* establece, por ejemplo, que enseñar no es transferir conocimiento, por ello la enseñanza debe cumplir con las siguientes exigencias: respetar la autonomía de ser el educando, aprehender la realidad, curiosidad, rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, estética y ética, rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, la aceptación de la identidad cultural, disponibilidad para el diálogo, querer bien a los educandos.<sup>27</sup>

<sup>22</sup> Me guiaré por Miranda Arroyo, Juan Carlos, “El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción”, *Revista Iberoamericana de Educación*, [www.rieoei.org](http://www.rieoei.org) (consultada el 20 de octubre de 2010).

<sup>23</sup> Hernández, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa, 2008.

<sup>24</sup> Miranda Arroyo, Juan Carlos, *op. cit.*

<sup>25</sup> Not, Louis, *op. cit.*, p. 9.

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 7 y 8, 14, 16, 19.

<sup>27</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 11a. ed., trad. de Guillermo Palacios, México, Siglo XXI, 2006, pp. 47-135.



Otro ejemplo de esta corriente es la *Pedagogía operatoria*, que propone Montserrat Moreno, la cual:

significa establecer relaciones entre los datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, para obtener una coherencia que se extiende no sólo al campo de lo que llamamos “intelectual” sino también a lo afectivo y social. Se trata de aprender a actuar sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos... Es necesario ayudarle [al estudiante] a que construya instrumentos de análisis y que sea capaz de aportar nuevas alternativas.<sup>28</sup>

El énfasis pedagógico en la construcción de conocimiento “abstracto” en el salón de clases ha tenido aplicación en campos como la biología, salud, discurso, álgebra y física.<sup>29</sup> También en la construcción de conocimiento “complejo” en campos como la pedagogía, matemáticas, planteamiento de hipótesis, química, petróleo, psicología y educación infantil.<sup>30</sup> También se han desarrollado propuestas para construir conocimiento en materia ambiental.<sup>31</sup>

Entre las corrientes o teorías que suelen mencionarse actualmente, cuando se habla de constructivismo pedagógico, destacan la epistemología genética de Jean Piaget, el aprendizaje cultural de Lev Vigotsky, el aprendizaje significativo de David Ausubel y la ciencia cognitiva (recuérdese, por ejemplo, a Tony y Barry Buzan y su propuesta de mapas mentales).<sup>32</sup>

<sup>28</sup> Moreno, Montserrat “Qué es la pedagogía operatoria”, en *id.* (comp.), *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*, México, Fontamara, 2005, p. 48.

<sup>29</sup> Campos Hernández, Miguel Ángel (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores, 2005, pp. 9 y ss.

<sup>30</sup> Campos Hernández, Miguel Ángel (coord.), *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores, 2009, pp. 9 y ss.

<sup>31</sup> García, J. Eduardo y Cano, M. Isabel, “¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en educación ambiental?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41, 2006, pp. 117-131, [www.rioei.org](http://www.rioei.org) (consultada el 20 de octubre de 2010).

<sup>32</sup> Calero Pérez, Mavilo, *Constructivismo. Aprendizaje sin límites*, México, Alfaomega Editor, 2009; Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2a. ed., México, McGraw-Hill, 2002; Buzan, Tony y Barry, *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al*

¿Cómo se ve pues el aprendizaje a través del paradigma constructivista?<sup>33</sup> A través de los lentes del constructivismo el profesor se ve, por ejemplo, como un facilitador, coordinador, organizador, guía de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo a través del diálogo la “críticidad, creatividad y cooperación”.<sup>34</sup>

El alumno se ve como actor de su aprendizaje: él ya sabe y está equipado para aprender más, le corresponde aplicar su curiosidad, interés, disciplina, intelecto e intuiciones, para descubrir sus conocimientos, habilidades y actitudes que le son importantes, funcionales, significativos.<sup>35</sup>

El entorno sociocultural se ve como copartícipe de la formación del estudiante. El conocimiento de la realidad le permite enriquecer sus puntos de vista para aplicarlos proponiendo soluciones a los problemas de su entorno.<sup>36</sup>

Las otras disciplinas se ven como fuentes de conocimientos con las que se debe tener una relación normal, necesaria, dialógica, permanente, en el proceso de descubrimiento de teorías, habilidades y actitudes.<sup>37</sup> El grupo se ve como un motor de propuestas de conocimientos basados en las actividades que se desarrollan mediante el trabajo en equipo.<sup>38</sup>

La aplicación del constructivismo pedagógico en derecho casi no existe, tenemos los trabajos de investigación de Enrique Cáceres quien aplica, por ejemplo, el constructivismo cognoscitivo para estudiar los mecanismos mentales que emplea un juez en las resoluciones que emite.<sup>39</sup> Jorge Robles Vázquez tiene una propuesta de aplicación

*máximo las capacidades de la mente*, Barcelona, Urano, 1996; Andler, Daniel (dir.), *Introduction aux sciences cognitives*, París, Gallimard, 2004.

<sup>33</sup> Me guiaré por Calero Pérez, Mavilo, *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, 1a. reimpr., México, Alfaomega Editores, 2009.

<sup>34</sup> *Ibidem*, pp. 67, 165.

<sup>35</sup> *Ibidem*, pp. 68, 111, 119.

<sup>36</sup> *Ibidem*, pp. 77 y ss.

<sup>37</sup> *Ibidem*, pp. 111 y 165.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 165.

<sup>39</sup> Cáceres, Enrique, “Pasos hacia una teoría constructivista y conexionista del razonamiento judicial en la tradición del derecho romano-germánico”, *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, núm. 3, 2009, pp. 219-252, [www.juridicas.unam.mx](http://www.juridicas.unam.mx) (consultada de 25 de octubre de 2010). Otro tipo de aplicación en *Justiniano. Un prototipo de sistema experto en materia de*

del constructivismo en la enseñanza de la teoría del derecho a nivel maestría.<sup>40</sup>

¿Cómo se podría aplicar el constructivismo pedagógico en el derecho? ¿Se podría tener una formación dinámica del estudiante en derecho para apoyar su comprensión de la dinámica social?

#### IV. DINÁMICAS JURÍDICA Y SOCIAL

Frente a una sociedad que es por definición dinámica (y el fenómeno jurídico como parte de ella), la formación del futuro profesional del derecho debe ser también dinámica. Centrando el aprendizaje en el alumno y su entorno, destacaré los aspectos para su formación dinámica interna y externa.

##### 1. *Formación dinámica interna*

Si se parte de que el alumno está ya equipado para aprender y que llega al salón de clases con conocimientos adquiridos, su formación debe encaminarse a practicar su inteligencia intelectual dialogando con su inteligencia emocional para buscar conocimientos, habilidades y actitudes nuevos para él.<sup>41</sup>

Una formación dinámica debe considerar que la inteligencia del alumno es múltiple: intelectual, emocional, física, energética, social, ecológica y cosmológica. La que me interesa destacar aquí es la inte-

*derechos humanos, elaborado con base en una concepción constructivista del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.

<sup>40</sup> Robles Vázquez, Jorge, *Los Critical Legal Studies y la Crítica a la Educación Jurídica en el Sistema Romano Germánico*, México, Facultad de Derecho de la UNAM, División de Estudios de Posgrado, tesis de doctorado en derecho, 9 de noviembre de 2010.

<sup>41</sup> Para consulta de los puntos que desarrollaré aquí, véase el capítulo “Inteligencia emocional y derecho”, en González Galván, Jorge Alberto, *La construcción del derecho. Métodos y técnicas de investigación jurídica*, 2a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, y “Enseñanza de la metodología de la investigación aplicada en derecho: ¿ciencia jurídica o ciencia ficción? Un ensayo de autocrítica”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, número conmemorativo, sexagésimo aniversario, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2008, pp. 469-510.

ligencia emocional. Se ha considerado que el terreno de las emociones humanas es la parte “inconsciente” propia del estudio del psicoanálisis o monopolio de expresión del género femenino. Nuestra cultura no ha considerado que las emociones formen parte de nuestra conciencia, mente, pensamiento, ni que el género masculino también llore, intuya y sueñe. En un trabajo reciente de Gabriel Zaid, por ejemplo, titulado “Inteligencia sin palabras”, destaca como un ejemplo de la vida cotidiana el hecho de que “La madre entiende lo que quiere un niño que no habla”.<sup>42</sup> ¿Y el papá no entiende? ¿El género masculino acaso no está equipado también para decodificar lo que su bebé le dice sin palabras? Mi propia experiencia me dice que sí.

Ya la llamada psicología humanista, como se dijo, puso el acento de la enseñanza tomando en cuenta las emociones, aunque estuvo centrada no en el desarrollo integral del estudiante, sino sólo en desarrollar su capacidad para “relacionarse con los demás” a través de “dinámicas de grupo”.<sup>43</sup>

Este interés pionero de la pedagogía humanista en las emociones es de destacarse, el estudio ahora de las emociones a través de la neurociencia ha llevado a Antonio Damasio a distinguirlas incluso de los sentimientos:

La emoción es un programa de acciones. El sistema nervioso humano o cualquier sistema nervioso se involucra en una serie de acciones para protegerse. Bien mediante la defensa frente a la amenaza, o proporcionando una oportunidad para alimentarse o para el sexo. Evita la muerte y hace cosas beneficiosas. Luego está la lectura de esa acción. Cuando percibes lo que está sucediendo en tu cuerpo, cuando tienes esa emoción, entonces surge el sentimiento. Emocionar es actuar. Sentir es percibir. Ambas cosas están relacionadas. Una emoción en líneas generales es un sentimiento, pero se refiere a la acción, mientras que el sentimiento es la percepción de esa acción.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Zaid, Gabriel, *Letras Libres*, México, año XII, núm. 142, octubre de 2010, pp. 46 y 47. Véase también Gladwell, Malcolm, *Inteligencia intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?*, 8a. reimpr., México, Taurus, 2009.

<sup>43</sup> Roberts, Thomas, *4 psicologías...*, cit., vol. II, p. 178.

<sup>44</sup> Ariza, Luis Miguel, “El mago del cerebro”, entrevista a Antonio Damasio, *El País Semanal*, Madrid, núm. 1780, 7 de noviembre de 2010, p. 42.

Si la inteligencia intelectual se desarrolla a través, sobre todo, de la información que se percibe por medio del sentido de la vista. La práctica, ejercicio, disciplina, desarrollo, de la inteligencia emocional se basa en la información que se percibe por medio de los sentidos del olfato, oído, tacto, gusto. La primera produce “ideas, pensamientos”, la segunda “creencias, sentimientos”. La primera es información a la cual todos pueden acceder y procesar, es *la mente compartida*, donde unos saben más que otros; en la segunda la información que se percibe es personalísima, es *la mente creativa* porque lo que uno siente es diferente a los demás.

La formación tradicional jurídica basada en el conductismo centra el aprendizaje en la información que proporciona el profesor produciendo profesionales del derecho que son inteligentes intelectualmente porque memorizan la información proporcionada y por tanto son aptos para *repetir* “ideas y pensamientos” de los demás. Así, las ideas y pensamientos propios suelen ser censurados, porque no están basados en lo que dicen los demás (leyes, jurisprudencia, doctrinas). ¿De qué manera el alumno que sabe de esta manera podría saber cosas que no sabe? El alumno que sabe lo que opinan los demás (desde su inteligencia intelectual) podría saber más por su propia cuenta preguntándose lo que no sabe todavía (desde su inteligencia emocional).

La racionalidad propia a la inteligencia intelectual le permite analizar la información recibida (describirla e interpretarla, criticarla), y la intuición propia a la inteligencia emocional le permitiría *crear* información nueva para quien importa primero: para el alumno. Este diálogo entre lo que se sabe y lo que se quisiera saber debería ser la constante en la formación.<sup>45</sup>

Las actividades que se proponen para desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos son el deporte, el yoga, el tai chi, la tensesidad, caminar lo más que se pueda porque: “Tu cuerpo no tiene límites. Es el canal de la energía, la creatividad y la inteligencia de todo el mundo. En este momento el universo está escuchando por tus oídos, viendo por tus ojos y experimentando a través de tu cerebro. El sentido de que estés aquí es permitir la evolución del universo”.

<sup>45</sup> Sobre la distinción y relación entre racionalidad e intuición, véase Moix, Jenny, “¿Podemos fiarnos de la intuición?”, *El País Semanal*, Madrid, núm. 1781, 14 de noviembre de 2010, pp. 32-34; y Gladwell, Malcolm, *op. cit.*

Nada de esto es descabellado. El cuerpo humano ya es el laboratorio experimental más desarrollado del universo.<sup>46</sup>

Será necesario también oler y degustar lentamente la mayor variedad de alimentos:

El ser humano antes de ser humanamente hombre, es cuerpo; posteriormente el hombre actúa como sujeto. La subjetividad del hombre se desarrolla cuando despliega un mundo de significaciones, pero tal subjetividad no puede prescindir del cuerpo con el que recorre esos caminos. Este cuerpo y esta subjetividad no podrán prescindir, a su vez, del hombre que porta el cuerpo con órganos y emociones en su trayectoria como ser social, cultural y dotado de lenguaje, con lo cual se conforma su identidad sin aspirar a la universalización.<sup>47</sup>

Practicar igualmente al menos un instrumento musical, idiomas. Dibujar, pintar, esculpir, cantar, actuar.<sup>48</sup>

## 2. *Formación dinámica externa*

Mi propuesta desde la aplicación del constructivismo pedagógico es que el derecho debe aprenderse no sólo relacionando sus propias disciplinas (constitucional, penal, civil, administrativo... relación intradisciplinaria), sino también relacionándolo con las otras disciplinas sociales y naturales (filosofía, historia, sociología, economía, biología, ecología, medicina... relación interdisciplinaria). La falta de esta apertura ha hecho que las aportaciones del derecho a los cambios de la sociedad no correspondan a su dinámica, por ello se ha desarrolla-

<sup>46</sup> Chopra, Deepak, *Reinventa tu cuerpo, resucita tu alma. Cómo crear un nuevo yo*, México, Aguilar, Fontanar, diciembre de 2009, p. 18. Sobre tensegridad: Castaneda, Carlos, *Pases mágicos. La sabiduría práctica de los chamanes del antiguo México: la tensegridad*, Buenos Aires, Atlántida, 1998.

<sup>47</sup> Durán Amavisca, Norma Delia, "Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón", en *id.* y Jiménez Silva, María del Pilar (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Plaza y Valdés Editores, 2009, p. 13.

<sup>48</sup> Para desarrollo de todas nuestras inteligencias, véase Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995; *id.*, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2010, y Edwards, Betty, *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Barcelona, Urano, 2003.

do corrientes *críticas* que pretenden que el derecho se abra a las otras disciplinas:

¿Por qué el estudio y la crítica del derecho son tan escasos habiendo tantas razones para que prosperen? No pretendo tener una respuesta a la mano para esa pregunta. Quizás la incertidumbre posmoderna que caracteriza esta época y la falta de una teoría crítica que tenga suficiente poder explicador pueden ayudar a explicar esta dificultad. Sólo alimento la esperanza, una esperanza cruel, de que el agravamiento inevitable, en los años venideros, de los males que he mencionado traigan consigo una renovación institucional y jurídica que dicha renovación esté acompañada de un mayor acercamiento de lo jurídico con las ciencias sociales y de una reactivación de la crítica, tal como ocurrió hace un siglo en momentos quizás menos aciagos que los que vivimos hoy en día.<sup>49</sup>

Las actividades que se podrán sugerir para desarrollar un conocimiento jurídico complejo<sup>50</sup> o dinámico, es decir, producto del diálogo interdisciplinario, son la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación basados en información producida por el mayor número de las disciplinas (investigación documental intra e interdisciplinaria) y por la información recopilada basada en cuestionarios aplicados por el propio alumno a personas relacionadas con dichas disciplinas (investigación de encuesta intra e interdisciplinaria).

Otra faceta de la formación dinámica del alumno en derecho está relacionada con su conocimiento y práctica de su integración en una cultura que produce y reproduce su propia concepción del fenómeno jurídico que coexiste con otras concepciones culturales del derecho. Se tiene que pasar de una formación etnocéntrica del fenómeno jurídico, a una formación intercultural del derecho.

Las actividades que se proponen para ello con base en las preguntas de investigación que el alumno proponga, son la búsqueda de in-

<sup>49</sup> García Villegas, Mauricio, *Sociología y crítica del derecho*, México, Fontamara, 2010, p. 11.

<sup>50</sup> Se puede ampliar la consulta de los puntos a desarrollar aquí en el capítulo "El método de la complejidad jurídica: hacia una ecosociología del derecho", en González Galván, Jorge Alberto, *La construcción del derecho. Métodos y técnicas de investigación jurídica*, 1a. reimpr. a la 2a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.

formación relacionada producida en otras culturas jurídicas (extranjeras e indígenas del país y de la entidad federativa correspondiente), es decir, una investigación documental intercultural; y estancias en comunidades indígenas, observando y dialogando con las personas del lugar, llevando un diario de campo, tomando fotografías, videograbando, es decir, una investigación de campo.<sup>51</sup>

## V. CONCLUSIÓN

Se tiene que pasar de un *profecentrismo* pasivo donde predomina el contenido reproducido por el conductismo donde el profesor es acrítico, autoritario, autista, burócrata, memorista, monologuista, individualista, marioneta (mero ejecutor del programa), guardián (de su conocimiento a través de una evaluación memorista), a un *alumnocentrismo* dinámico propuesto por el constructivismo donde el alumno es activo, tolerante, respetuoso, solidario, responsable, ético, competente, comprometido, propositivo, investigador, emocional, intelectual, deportista, artista, políglota, gastrónomo y dialoguista.

No se trata con esto de que todo el peso del proceso de aprendizaje recaiga en las espaldas del alumno, donde el profesor se limita a supervisar las actividades, se trata de que el aula sea un espacio de encuentro para que aprendan juntos: proponiendo lo que les gustaría aprender y el cómo les gustaría aprender, y al final decidiendo por consenso los objetivos y las actividades. Es lo que entiendo por pedagogía *interestructurante* que propone Louis Not como síntesis entre la pedagogía heteroestructurante (basada en los contenidos externos bajo el monopolio del profesor) y la pedagogía autoestructurante (donde el centro del conocimiento está en la actividad del alumno): “Dicho método integra las ventajas de cada uno de los grupos precedentes, elimina sus insuficiencias y supera sus contradicciones”.<sup>52</sup>

Una de las propuestas para la aplicación de esta pedagogía interestructurante sería considerar que tanto el alumno como el profesor son objetos de estudio de una pedagogía, sociología educativa o me-

<sup>51</sup> Se puede consultar un ejemplo realizado por mí en *Derecho nayerij. Los sistemas jurídicos indígenas en Nayarit*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2001, 147 pp.

<sup>52</sup> Not, Louis, *op. cit.*, p. 14.



todo de la educación, *cualitativa*, la cual considera al sujeto y su acción (individual o colectiva, aislada o en conjunto) como centro de su interés.<sup>53</sup> Esto nos debe llevar al conocimiento y aplicación por y para los mismos sujetos (alumnos y profesores como actores de su propia acción constructora de conocimientos, habilidades y actitudes) de los llamados métodos o técnicas de investigación cualitativas: observación de sus hechos y respuestas de sus preguntas, con el fin de comprender (diría Max Weber) y trascender (creo yo) sus significados.<sup>54</sup>

La construcción de un Estado de derecho democrático necesita de profesionales que sean el producto de una formación dinámica donde aprenden a ser actores y no meros espectadores de lo que piensan y sienten:

La estructura y organización escolar deben permitir que el alumnado lleve a la práctica sus derechos y pueda opinar sobre las decisiones que le atañen. Este es un proceso al que hay que prestar atención porque la escuela es uno de los marcos más importantes de socialización de nuestro alumnado, siendo el vivero de ideas y percepciones acerca de principios tan importantes como la democracia y la justicia. Ignorar las opiniones del alumnado en aquellos asuntos que les incumben puede dar lugar a lo que en psicología se denomina “indefensión aprendida”.<sup>55</sup>

El salón de clases debe ser el taller, el laboratorio, donde profesores y alumnos se ponen al servicio de su propia creatividad a través de un diálogo donde el respeto es absoluto, la tolerancia es absoluta,

<sup>53</sup> Tarrés, María Luisa, “Prólogo”, en *id.* (coord., pres. y pról.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa-El Colegio de México-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, diciembre de 2001, p. 18.

<sup>54</sup> *Ibidem*, pp. 51 y 52. Y así desarrollar su inteligencia social: Goleman, Daniel, *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*, México, Planeta, 2006.

<sup>55</sup> Ferrándiz García, Carmen *et al.*, “Estrategias para favorecer la inteligencia emocional en el aula: implicaciones educativas”, en Zavala Berbena, María Alicia (coord.), *Corazón y razón en armonía. Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*, México, Universidad de Guanajuato-Plaza y Valdés Editores, septiembre de 2009, pp. 187 y 188.

la confianza es absoluta y donde se cumplen absolutamente los acuerdos. Si esta democracia interpersonal, interdisciplinaria e intercultural se practica en nuestra clase, aspiraremos a que la democracia económica, cultural, social y política, se practique en nuestra sociedad.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

- ANDLER, Daniel (dir.), *Introduction aux sciences cognitives*, París, Gallimard, 2004.
- ARIZA, Luis Miguel, “El mago del cerebro”, entrevista a Antonio Damasio, *El País Semanal*, Madrid, núm. 1780, 7 de noviembre de 2010.
- BARRET, Gisèle (dir.), *Les activités dramatiques en éducation. Former les formateurs*, Montreal, Ediciones Recherche en Expression, 1991.
- , *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*, trad. de Mari Cruz Morales Irazabal, Québec, Ediciones Recherche en Expression, 1991.
- BUZAN, Tony y Barry, *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Barcelona, Urano, 1996.
- CÁCERES, Enrique, “Pasos hacia una teoría constructivista y conexionista del razonamiento judicial en la tradición del derecho romano-germánico”, *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, núm. 3, 2009, [www.juridicas.unam.mx](http://www.juridicas.unam.mx) (consultada el 25 de octubre de 2010).
- , *Justiniano. Un prototipo de sistema experto en materia de derechos humanos, elaborado con base en una concepción constructivista del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- CALERO PÉREZ, Mavilo, *Constructivismo. Aprendizaje sin límites*, México, Alfaomega Editor, 2009.
- , *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México, Alfaomega Editores, 2009.
- CAMPOS HERNÁNDEZ, Miguel Ángel (coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*, México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores, 2005.
- (coord.), *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores, 2009.

- (coord.), *Argumentación y habilidades en el proceso educativo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Plaza y Valdés Editores, 2008.
- y CORTÉS RÍOS, Leticia, “Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXXII, núm. 4, 2002, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27032405&iCveNum=959> (consultada el 17 de noviembre de 2010).
- CASTANEDA, Carlos, *Pases mágicos. La sabiduría práctica de los chamanes del antiguo México: la tensegridad*, Buenos Aires, Atlántida, 1998.
- CHÈNE, Christian, “Enseignement du droit”, en ALLAND, Denis y RIALS, Stéphane (dirs.), *Dictionnaire de la culture juridique*, París, Presses Universitaires de France, octubre de 2003.
- CHOPRA, Deepak, *Reinventa tu cuerpo, resucita tu alma. Cómo crear un nuevo yo*, México, Aguilar, Fontanar, diciembre de 2009.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2a. ed., México, McGraw-Hill, 2002.
- DURÁN AMAVISCA, Norma Delia, “Pedagogía del cuerpo, la intuición y la razón”, en *id.* y JIMÉNEZ SILVA, María del Pilar (coords.), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-Plaza y Valdés Editores, 2009.
- EDWARDS, Betty, *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Barcelona, Urano, 2003.
- FERRÁNDIZ GARCÍA, Carmen *et al.*, “Estrategias para favorecer la inteligencia emocional en el aula: implicaciones educativas”, en ZAVALA BERBENA, María Alicia (coord.), *Corazón y razón en armonía. Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual*, México, Universidad de Guanajuato-Plaza y Valdés Editores, septiembre de 2009.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 11a. ed., trad. de Guillermo Palacios, México, Siglo XXI, 2006.
- , *Pedagogía del oprimido*, 4a. reimpr. a la 2a. ed., trad. de Jorge Mellado, México, Siglo XXI, 2010.
- , *Cartas a quien pretende enseñar*, 12a. reimpr., pról. de Rosa María Torres, trad. de Stella Mastrangelo, México, Siglo XXI, 2009.

- GARCÍA, J. Eduardo y CANO, M. Isabel, “¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en educación ambiental?”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 41, 2006, [www.rieoei.org](http://www.rieoei.org) (consultada el 20 de octubre de 2010).
- GARCÍA VILLEGAS, Mauricio, *Sociología y crítica del derecho*, México, Fontamara, 2010.
- GARDNER, Howard, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1995.
- , *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós, 2010.
- GLADWELL, Malcolm, *Inteligencia intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?*, 8a. reimpr., México, Taurus, 2009.
- GOLEMAN, Daniel, *Inteligencia social. La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*, México, Planeta, 2006.
- GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto, *Derecho nayerij. Los sistemas jurídicos indígenas en Nayarit*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2001.
- (coord. y pról.), *Constitución y derechos indígenas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002.
- , “Derecho indígena”, *Enciclopedia jurídica mexicana*, 3a. ed., t. IX, México, Porrúa-UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2005.
- , *La construcción del derecho. Métodos y técnicas de investigación jurídica*, 1a. reimpr. a la 2a. ed., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- , “Enseñanza de la metodología de la investigación aplicada en derecho: ¿ciencia jurídica o ciencia ficción? Un ensayo de autocrítica”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, número conmemorativo, sexagésimo aniversario, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2008.
- , *El Estado, los indígenas y el derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2010.
- HERNÁNDEZ, María del Pilar, *Didáctica aplicada al derecho*, México, Porrúa, 2008.
- MIRANDA ARROYO, Juan Carlos, “El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción”, *Revista Iberoamericana de Educación*, [www.rieoei.org](http://www.rieoei.org) (consultada el 20 de octubre de 2010).

- MOIX, Jenny, “¿Podemos fiarnos de la intuición?”, *El País Semanal*, Madrid, núm. 1781, 14 de noviembre de 2010.
- MORENO, Montserrat, “Qué es la pedagogía operatoria”, en *id.* (comp.), *La pedagogía operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*, México, Fontamara, 2005.
- NOT, Louis, *Las pedagogías del conocimiento*, trad. de Sergio René Madero Báez, México, FCE, 1983.
- ROBERTS, Thomas, *4 psicologías aplicadas a la educación*, vol. I: *Freudiana y transpersonal*, y vol. II: *Behaviorista y humanística*, trad. de Aurora Cameno, Madrid, Narcea Ediciones, 1978.
- ROBLES VÁZQUEZ, Jorge, *Los Critical Legal Studies y la Crítica a la Educación Jurídica en el Sistema Romano Germánico*, México, Facultad de Derecho de la UNAM, División de Estudios de Posgrado, tesis de doctorado en derecho, 9 de noviembre de 2010.
- TARRÉS, María Luisa (coord., pres. y pról.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Miguel Ángel Porrúa-El Colegio de México-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, diciembre de 2001.