

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

¿Innovar y ser disruptivo en el salón de clases? Tres estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica

*¿Innovar e ser disruptivo na sala de aula? Três estratégias para
o ensino-aprendizagem da argumentação jurídica*

*Innovate and be disruptive in the classroom?
Three strategies for the teaching learning of legal argumentation*

Hugo Manuel Camarillo Hinojoza 

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

RESUMEN Las universidades de Harvard y Stanford no tuvieron miedo de innovar en la enseñanza-aprendizaje del derecho hace décadas (Pérez, 2018). Lo más destacable es que lo hicieron cuando nadie apostaba al respecto ante el poder que tenía una enseñanza-aprendizaje tradicional, memorística y reproduccionista del derecho. Las escuelas y profesores de derecho no podemos anclarnos en el pasado. En este artículo se presentan tres estrategias innovadoras y disruptivas para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Argumentación Jurídica desarrolladas en un curso formal de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) ubicada en México. Corresponden a un estudio exploratorio y descriptivo en el que se utilizó una metodología cualitativa en el contexto de una etnografía universitaria. Para la recolección de los datos se utilizó la observación participante. El soporte epistemológico para documentar esta práctica docente fue el trabajo de Elgueta y Palma (2021), ya que es urgente reflexionar al respecto y tratar de transformarla en busca de un mejor aprendizaje. Las tres estrategias documentadas adquieren relevancia no solo por su carácter disruptivo, sino porque buscan fortalecer algunas habilidades argumentativas en los y las estudiantes que podrían poner en práctica en el futuro como profesionales del derecho.

PALABRAS CLAVE enseñanza-aprendizaje del derecho, argumentación jurídica, estrategias pedagógicas, innovación docente, etnografía.

RESUMO As universidades de Harvard e Stanford não tiveram medo de inovar no ensino-aprendizagem do direito décadas atrás (Pérez, 2018). O mais marcante é que o fizeram quando ninguém apostava no poder do ensino-aprendizagem tradicional, mecânico e reprodutivo do direito. Faculdades e professores de Direito não podem se ancorar no passado. Este artigo apresenta três estratégias inovadoras e disruptivas para o ensino-aprendizagem da disciplina de Argumentação Jurídica desenvolvidas em um curso formal da Universidade Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), localizada no México. Correspondem a um estudo exploratório e descritivo em que foi utilizada uma metodologia qualitativa no contexto de uma etnografia escolar. A observação participante foi utilizada para a coleta de dados. O suporte epistemológico para documentar esta prática docente foi o trabalho de Elgueta e Palma (2021), pois é urgente refletir sobre ela e tentar transformá-la em busca de melhores aprendizagens. As três estratégias aqui documentadas tornam-se relevantes não só pelo seu caráter disruptivo, mas também porque procuram fortalecer nos alunos algumas competências argumentativas que poderão colocar em prática no futuro como profissionais do direito.

PALABRAS CHAVE ensino-aprendizagem de direito, argumentação jurídica, estratégias pedagógicas, inovação no ensino, etnografía.

ABSTRACT Harvard and Stanford universities were not afraid to innovate in the teaching-learning of law decades ago (Pérez, 2018). The most outstanding thing is that they did it when no one was betting on the power of traditional, rote and reproductionist teaching-learning of the law. Law schools and professors cannot anchor ourselves in the past. This paper presents three innovative and disruptive strategies for the teaching-learning of the subject of Legal Argumentation developed in a formal course at the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) located in Mexico. They correspond to an exploratory and descriptive study in which a qualitative methodology was used in the context of school ethnography. Participant observation was used to collect data. The epistemological support to document this teaching practice was the work of Elgueta and Palma (2021), since it is urgent to reflect on it and try to transform it in search of better learning. The three strategies documented here become relevant not only because of their disruptive nature, but also because they seek to strengthen some argumentative skills in students that they could put into practice in the future as legal professionals.

KEYWORDS teaching-learning of law; legal argumentation, pedagogical strategies, teaching innovation, ethnography.

Introducción

Como menciona Witker (2023) el rumbo en la enseñanza-aprendizaje del derecho es adoptar una visión más transigente que incorpore —por ejemplo— el debate y el diálogo del estudiante para activar su participación. Por ello advierte que mediante el constructivismo jurídico se debe «superar la enseñanza centrada exclusivamente

en los contenidos» (Witker, 2023: 2). Promover la necesidad de superar la enseñanza formalista, memorística y distante de la problematización de temas y contenidos de clase que no generan discusión y curiosidad entre los estudiantes (Witker, 2023). Esta problemática se suscita porque la enseñanza-aprendizaje del derecho actual se ejerce regularmente bajo un paradigma tradicionalista (Witker, 2007) y reproduccionista (González, 2013) a pesar de las críticas recurrentes que se han vertido en la literatura con el paso de los años (Elgueta y Palma, 2014).

En el contexto institucional donde se realizó este estudio ocurre lo mismo. La clase de tipo magistral impera en la enseñanza del derecho. Me refiero a aquella que es fundamentalmente expositiva debido al uso preponderante del discurso oral donde «los profesores actúan como conferencistas y los estudiantes como sujetos pasivos. Es un método expositivo que se centra en la transmisión de conocimiento. El énfasis en esta tarea impide que el profesor verifique el aprendizaje del estudiante a lo largo del proceso» (Elgueta y Palma, 2014: 911).

Así, particularmente en la asignatura de Argumentación Jurídica, que forma parte del plan de estudios de la licenciatura en Derecho de la UACJ, también se reproduce este problema. Persiste una tendencia histórica en la práctica de una enseñanza-aprendizaje poco flexible, que no permite nuevas formas de enseñar o que impide una participación directa del estudiantado, en la que la mayoría de los docentes que la han impartido se posicionan en «la repetición acrítica de textos y descartan la investigación como herramienta formativa» (Witker, 2023: 2). Por ello es necesario reflexionar sobre cómo debiera ser el aprendizaje de los estudiantes de derecho y próximos profesionistas. Es pertinente establecer estrategias institucionales con la finalidad de poder adoptar medidas alternativas o implementar nuevas estrategias en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, desde enero de 2016, fecha en que comencé a desempeñarme como profesor de la asignatura de Argumentación Jurídica en la institución referida, mi aproximación para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos estuvo desapegada del paradigma tradicional. Me posicioné en la práctica docente de un constructivismo jurídico en el que los mismos estudiantes van construyendo su aprendizaje de manera innovadora y dinámica (González, 2013); crítica y creativa (Merlín, 2016); donde los estudiantes participan en la toma de decisiones, en las formas de evaluación y en los recursos de aprendizaje para propiciar el pensamiento crítico y la reflexión activa (Witker, 2023, parafraseando el libro de Ibarra, 2002). Es decir, en el salón de clases me sumergí en un constructivismo en el que «el estudiante no solo tiene una participación directa en el desarrollo de la clase, sino que este supuesto es fundamental» (Mendoza, 2022: 119).

Puse en práctica una serie de estrategias innovadoras en el salón de clases desde 2016 y durante dieciséis semestres consecutivos. Sin embargo, es hasta el semestre agosto-diciembre de 2023 cuando comencé a documentar el proceso de enseñanza-

aprendizaje impartido en la asignatura bajo una metodología cualitativa, mediante un estudio etnográfico, utilizando la observación participante para la recolección y análisis de los datos. Mi documentación de la práctica docente tiene como soporte epistemológico el estudio de Elgueta y Palma (2021) ya que —como sostienen estos autores— es pertinente que los docentes reflexionen e investiguen al respecto para poder reformar en el aula y transformar la formación jurídica.

Por tanto, considerando lo anterior y tratándose de una investigación cuyo alcance es de tipo exploratorio y descriptivo, el objetivo de este artículo es narrar la experiencia del desarrollo e implementación de tres estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de la Argumentación Jurídica en un curso formal de la licenciatura en derecho de la UACJ durante el semestre agosto-diciembre de 2023. En el salón de clases, se implementó una pedagogía jurídica basada en diversas estrategias. Por razones de espacio, solo se destacarán las siguientes tres:

- Relación de conceptos jurídicos aleatorios bajo una línea argumental.
- Continuidad de un argumento colectivo a partir de un argumento individual.
- Defensa de posturas y posicionamientos individuales con piezas blancas y piezas negras.

El artículo está dividido en cinco partes. En la primera se rescatan, a manera de contexto, algunos argumentos de la literatura especializada respecto a la necesidad de poner en práctica una enseñanza-aprendizaje del derecho más activa, novedosa crítica, motivante y disruptiva en los salones de clases. En la segunda parte se expone la literatura contemporánea respecto a la puesta en práctica de estrategias pedagógicas innovadoras en asignaturas afines de algunas instituciones de educación superior (IES) en América Latina. La tercera parte se concentra en los aspectos relacionados a la metodología utilizada. En la cuarta, se narra la experiencia de implementación y desarrollo de las estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la Argumentación Jurídica en el contexto de la UACJ. Finalmente, en el quinto y último apartado, se presentan las reflexiones finales.

Por una enseñanza-aprendizaje del derecho más activa e innovadora en las universidades

Existen universidades que han demostrado una gran disposición por innovar en la enseñanza del derecho desde antaño. Un ejemplo de innovación y apertura son los casos de la Escuela de Derecho de Harvard y Stanford (Pérez, 2018). La primera universidad en cita y más antigua de Estados Unidos (fundada en 1636) se caracterizó por imponer metodologías de enseñanza-aprendizaje en el derecho que aún están vigentes como, por ejemplo, el método de discusión de casos del profesor Christopher Columbus

Langdell (Pérez, 2018). En tanto que la segunda casa de estudios referida nunca tuvo temor a la disrupción en cuanto a diseños curriculares, metodologías emergentes, procesos de aprendizaje y prácticas docentes en las que, por dar un ejemplo, se enseña el derecho desde una perspectiva interdisciplinaria, globalizada y comparada mediante el análisis de problemas reales relacionados a cuestiones internacionales de complejidad (Pérez, 2018).

En contraposición a este modelo se encuentran las escuelas latinoamericanas donde los profesores y las escuelas que no han logrado adaptarse a un aprendizaje más disruptivo del derecho quedarán fuera del epicentro de la innovación ante la velocidad con la que se mueve el mundo (Camarillo y Barboza, 2020). Éste y el ejercicio de la abogacía no son los mismos desde hace años. Por tanto, las universidades no deben continuar alentando una enseñanza-aprendizaje del derecho desligada de nuevas metodologías que pudieran aportar una mejor visión de la realidad imperante. Todo está en proceso de cambio. La vida y la sociedad se transforman y la manera en cómo enseñamos y aprendemos el derecho también debe seguir el mismo curso. Por lo que, ante la realidad que vivimos, es necesario aceptar sin resistencia que la enseñanza tradicional del derecho es un modelo obsoleto (Cáceres, 2016).

La enseñanza-aprendizaje del derecho debe ser creativa e innovadora. Cabe mencionar que, en ocasiones, se condiciona la innovación con el uso de tecnología digital a la hora de enseñar. Durante la pandemia de Covid-19 y, en consecuencia, el confinamiento sanitario, la enseñanza-aprendizaje del derecho estuvo mediada por pantallas y plataformas digitales. Esto representó una serie de desafíos para las organizaciones académicas debido a este cambio y su utilización emergente (Camarillo y Vázquez, 2022), así como por la forma en que se suscitaban las interacciones pedagógicas entre estudiantes y profesores en el contexto pandémico (Elgueta, 2020). En este sentido es claro que la innovación —aunque forzada por la emergencia sanitaria— estuvo presente. Sin embargo, es obvio que innovar no solo se produce al incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje. Si bien es casi imposible «no voltear la mirada a aprendizajes disruptivos y expandidos del derecho» (Camarillo y Barboza, 2020: 3) ante la cultura digital en la que estamos inmersos; innovar también implica por ejemplo poner en práctica alternativas metodológicas de cómo enseñar.

Bajo esta premisa, las prácticas docentes comprometidas con la participación activa del estudiante, que generan espacios de creación en el salón e incorporan nuevas estrategias de enseñanza, se posicionan como modelos de enseñanza-aprendizaje que desafían el marco tradicional y formalista. La innovación desde el aula es el rumbo que deben de seguir las escuelas de derecho de las universidades y sus actores implicados.

Estrategias innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho en universidades de Educación Superior de América Latina

Innovar es clave en todo proceso educativo. Pero sobre todo es pertinente propiciar cambios en las enseñanzas habituales debido a que se contraponen a las brechas generacionales que existen entre profesores y estudiantes, a las tecnologías vigentes y por ende, al contexto social actual. En este sentido, es urgente que los docentes tengan claro cómo desarrollar los contenidos de aprendizaje en las sesiones de clase de manera vanguardista. La pertinencia de lo anterior radica precisamente en la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante dado que los temas curriculares le deben impactar y trascender de manera significativa en su formación académica y en su vida cotidiana y profesional ante las dinámicas actuales con las que el mundo trabaja.

Poner en práctica estrategias transformadoras revitaliza la enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo. Precisamente, en profesiones tan tradicionales como el derecho es lo que hace más falta, por lo que la formación jurídica debe deconstruirse, incluso desde que nos referimos a esta como *formación*. Formar ya implica una enseñanza-aprendizaje tradicional, jerárquica y formalista. Regularmente en mi universidad —como ocurre en otros contextos institucionales— cada *profesor nuevo* realiza lo mismo que un *profesor antiguo*. No hay una gran diferencia. Quizá solo la edad y la experiencia los distinguen. El primer día de clase, lo que realiza el *profesor nuevo* es dejar en claro su jerarquía ante los estudiantes para esconder su juventud e inexperience. Además, se focaliza en reproducir los mismos contenidos de clase con los que, años antes, estudió en un curso cuyo docente era el *profesor antiguo*. Por eso afirmo que la diferencia entre uno y otro no es tan clara como pareciera ser.

Regularmente, bajo la enseñanza-aprendizaje tradicional, no existen interacciones dinámicas o dialógicas con los estudiantes porque lo que se evalúa es su capacidad de memoria. La práctica docente guarda como eje central la firme creencia en que entre más estudiantes no acrediten la materia, supuestamente lo convierte en un *mejor profesor*. Hasta se escuchan comentarios en su salón de clases como: «conmigo no cualquiera pasa» o «aquí no cualquiera obtiene un diez» (Notas de campo). Esto de alguna manera tiene un impacto en los estudiantes ya que se interesan más por el resultado numérico de su calificación, que por su aprendizaje real. Y en cuanto al docente lo medular es el porcentaje de reprobación, no cuánto y qué aprendieron los estudiantes de manera significativa.

El ejemplo anterior es una representación clara de la enseñanza-aprendizaje tradicional del derecho en nuestros días. El aprendizaje de los estudiantes no es lo que importa; sino dejar en claro el *docentecentrismo* (Cea, 2016). Es decir, esta práctica no admite estrategias innovadoras; solo la exposición de los contenidos de manera acrítica, reproduciendo la forma de enseñar bajo el ambiente estático de la clase magistral y promoviendo, voluntaria o involuntariamente, la memorización de temáticas

predeterminadas sin analizar su pertinencia. Por ende, poner en práctica estrategias vanguardistas se vuelve una tarea urgente. Todo lo anterior, para la estimulación y desarrollo profesional de los futuros abogados.

En la literatura especializada se encuentran documentadas algunas estrategias innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho (o respecto a ciertas asignaturas) implementadas en diferentes contextos institucionales en América Latina. Los trabajos que comparten experiencias o investigaciones sobre el método de caso son los más comunes. Este método puede consistir —por ejemplo— en un análisis de casos judiciales reales a través de los cuales se enseñan conceptualizaciones o principios del derecho y en el que los y las estudiantes ponen atención a los razonamientos jurídicos que fueron expuestos. Si bien el método de caso fue creado por Langdell en 1870 en la universidad de Harvard (Witker, 2007) y por tanto es un modelo de antaño; puede considerarse como una estrategia innovadora al ponerse en práctica por primera vez en un determinado contexto institucional.

Por ejemplo, Escalante, Ortega y Mendizábal (2023) realizaron un estudio en una universidad mexicana acerca del método de caso en dos asignaturas de nivel licenciatura y maestría bajo el modelo pedagógico por competencias. Algunos de sus resultados derivan del análisis de un caso planteado en el que existe un debate acerca de una problemática de derechos humanos: entre una parte que defiende al Estado y otra a las víctimas. Durante este proceso los estudiantes desarrollaron un autoaprendizaje al investigar el problema, promoviendo la curiosidad, el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad de opiniones; así como el uso de la retórica jurídica.

Respecto a estrategias innovadoras distintas al método de caso, se posiciona el trabajo de Valencia y Suárez (2023), donde analizaron la incorporación de Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC), TIC y TOC (Tecnologías Online) en la enseñanza-aprendizaje del derecho en una universidad de Colombia. Determinaron que, si bien los académicos se adaptaron para utilizar estas tecnologías, estas implican demasiados retos y una carga laboral mayor a la hora de enseñar. De todas formas, reconocen que en su institución deben avanzar en las metodologías de enseñanza utilizadas y «diseñar actividades ajustadas a las particularidades individuales de aprendizaje, superando el modelo clásico expositivo» (Valencia y Suárez, 2023: 77).

Achoy y Cambroneró (2023) también analizaron una estrategia innovadora en la que utilizan TIC y TAC, pero en el contexto de la asignatura de Introducción al Estudio del Derecho II de una IES de Costa Rica. Consistió en la incorporación de episodios de *podcasts* para favorecer el aprendizaje. Esto permitió acercar los contenidos de clase a los estudiantes mediante grabaciones de entrevistas a través de la aplicación Zoom —entre el profesor y otros colegas— que posteriormente subían a la red en la plataforma SoundCloud para su acceso. Se puso en práctica la enseñanza-aprendizaje del derecho mediante este recurso considerando que los estudiantes consumen este tipo de medio como entretenimiento en su vida diaria. Con la ayuda de ciertas dinámicas

estructuradas en cada *podcast* se generó una mayor participación de los estudiantes, lo que propició el diálogo y la curiosidad en conjunto.

Por último, Martínez, Arriaga y Hernández (2023) analizan las estrategias innovadoras implementadas en un curso de Derechos Humanos, Cultura y Democracia en una universidad de México a través de cuatro actividades específicas: el cine-debate, el círculo-reflexión, el foro de estudiantes y un curso-taller. Entre sus conclusiones se encuentran que una aproximación a los derechos humanos de manera crítica, relacional, deconstructiva, vinculando el derecho escrito con la realidad vivida y considerando la interdisciplinariedad, aporta una perspectiva holística para una mejor comprensión.

Apartado metodológico

Este artículo deriva de un proceso de investigación cuyo alcance es de tipo exploratorio debido a que, en el espacio institucional donde se desarrolló (la UACJ, ubicada en la Frontera Norte de México), no existen estudios acerca de las estrategias pedagógicas relacionadas a la Argumentación Jurídica durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se empleó una metodología cualitativa en el contexto de una etnografía universitaria. Para la recolección de los datos se llevó a cabo una observación participante. El estudio es descriptivo porque da cuenta de la propia práctica docente desarrollada durante el semestre agosto-diciembre de 2023 en un curso formal, con cuarenta y dos estudiantes, correspondiente a la asignatura de Argumentación Jurídica, en la que se implementaron una serie de estrategias pedagógicas innovadoras, de las cuales destacan tres.

De esta manera, implementar y desarrollar estas estrategias a la par que indagar lo que sucedía en el salón de clases significó reflexionar sobre «tres campos de interacción que están unidos de manera indisoluble: el de la pedagogía, que responde a cómo enseñar; el del derecho, que responde a qué enseñar; y el del proyecto educativo curricular, que responde a para qué enseñar» (Elgueta y Palma, 2021: 500).

Como se mencionó, documentar sobre las estrategias pedagógicas implementadas requirió la observación participante. Para ello se tomaron múltiples notas de campo. Las anotaciones aludían a varios tópicos, por ejemplo, las estrategias pedagógicas puestas en práctica, quiénes participaban, cómo se desarrollaban las dinámicas, las dificultades que representaba para algunos estudiantes, las facilidades que les resultaban a otros, la manera en que los estudiantes se apropiaban de las dinámicas, las mejoras en su práctica y aprendizaje individual, la evolución del grupo a lo largo del semestre, entre otros aspectos. También se registraron comentarios (sobre la asignatura y las actividades) hechos por los estudiantes ya sea durante las sesiones de clase, al finalizar la sesión (en el mismo salón o en los pasillos de la escuela) y también, en plataforma institucional de evaluación docente de la universidad.

Desde luego, el artículo tiene limitaciones dado que se reconoce la subjetividad de las interpretaciones hechas por el investigador en el marco de un estudio etnográfico

universitario a partir de la observación participante. Aunque, citando a Bertely (2001), tal subjetividad forma parte de la esencia misma de este tipo de análisis. Por lo que las narraciones que se comparten acerca de estas tres estrategias pueden contribuir de alguna manera a la reflexión y comprensión de la práctica docente en las universidades para seguir innovando en la enseñanza-aprendizaje del derecho y particularmente, en la Argumentación Jurídica. Incluso, tales estrategias pueden replicarse en otras instituciones de educación superior de América Latina sin importar las diferencias entre los espacios institucionales.

Las tres estrategias innovadoras y disruptivas para la enseñanza-aprendizaje de la Argumentación Jurídica

En el salón de clases del curso en mención, las estrategias innovadoras consistieron en una pedagogía jurídica basada en: i) relación de conceptos jurídicos aleatorios bajo una línea argumental; ii) continuidad de un argumento colectivo a partir de un argumento individual; y iii) defensa de posturas y posicionamientos individuales con piezas blancas y piezas negras.

A continuación, y atendiendo al objetivo, se narra la experiencia de implementación en el salón de clases.

Relación de conceptos jurídicos aleatorios bajo una línea argumental

Todas las historias poseen una línea argumental. Pero no solo estas; también las sentencias, los escritos de demandas, los de contestación, los recursos de impugnación de resoluciones judiciales, entre otros discursos jurídicos. Esta condición no es exclusiva en la escritura de la abogacía, también incide en el ejercicio de la oralidad. En México se decretó la vigencia de un Sistema Penal Acusatorio a partir de una reforma constitucional en el 2008 que se había implementado un año antes en el Estado de Chihuahua (Acosta y Camarillo, 2015), donde precisamente se ubica la universidad donde se desarrolló este estudio. Por lo que es importante que los estudiantes puedan estructurar argumentos escritos y orales con la debida trascendencia de una línea argumental que mantenga su coherencia y cohesión.

Para propiciar lo anterior, en ciertas sesiones se les pedía a algunos estudiantes, de manera aleatoria y sorpresiva, mencionar una palabra jurídica o referir un concepto de derecho. Luego, el profesor escribía en el pizarrón las palabras o conceptos como si fuera una lista, para después solicitar a quien quisiera participar, unir las palabras bajo una expresión verbal de razonamientos, siempre y cuando se realizara respetando una coherencia argumentativa.

Los estudiantes que participaban eran libres de elegir el tema o la rama del derecho sobre la cual estructuraban los razonamientos. También había libertad para hacerlo comenzando con una historia ficticia, un caso verídico o desde la teoría. Podían hacerlo

utilizando los tecnicismos jurídicos adecuados o de manera más flexible. Tampoco era necesario seguir un orden determinado y no existía límite de tiempo. El único requisito era conectar todas y cada una de las palabras o conceptos de manera coherente, ponderando el significado que tenían.

Cada vez que se realizaba esta dinámica comenzábamos uniendo tres palabras. El o la participante en turno le correspondía unir luego cuatro, cinco, seis o más palabras. En ocasiones, algunos estudiantes solo podían conectar tres. Los más hábiles lograron hilar hasta seis palabras sin perder la línea argumental. En ocasiones, el ejercicio se tornaba complejo cuando algunas de las palabras no formaban parte de la misma categoría temática. Por ejemplo, para reunir o listar las palabras jurídicas de manera aleatoria, tres estudiantes mencionaban algunas pertenecientes al derecho civil al ser interpelados por parte del profesor (como contrato, arrendador, prescripción positiva). Sin embargo, un cuarto estudiante proponía el concepto de Ministerio Público, correspondiente al derecho penal. Para un docente o un abogado experto quizá resulte sencillo hacer la conexión de las cuatro palabras bajo una línea argumental sólida; pero he documentado que no es tan simple para todos los estudiantes de un grupo. Cuando había palabras o conceptos de distintas categorías temáticas, los estudiantes participantes dudaban en sus razonamientos. En alguna ocasión, lo quisieron intentar hasta cuatro estudiantes con el mismo juego de palabras que veían fallar al anterior jugador-participante. Incluso algunos, antes de pasar al frente del salón, habían hecho un bosquejo en sus cuadernos y me decían: «Ya profesor, yo lo tengo. Sé cómo hacerlo» (Notas de campo). No podíamos usar otro grupo de palabras o incorporar más al listado si no lográbamos realizar el ejercicio propuesto.

En las primeras ocasiones que se implementó esta estrategia, algunos estudiantes trataron de hacer trampa. Mas nunca interpreté esto como algo negativo, sino como una medida para encontrar soluciones alternas ante lo imprevisto en la regla de la dinámica. Por ejemplo, uno de los estudiantes realizó una oración en menos de cinco segundos en la que conectó cuatro palabras. No obstante, solo las mencionó una tras otra sin relacionarlas según lo que cada una implicaba. La oración tenía cierto grado de lógica, pero no existía una línea argumental. Al conectarlas no había razonamientos. Esta participación permitió que clarificáramos de mejor manera cómo hacerlo, para qué hacerlo y con qué fines, en el contexto de la clase de Argumentación Jurídica y la práctica futura de la abogacía, se realizaba.

Hubo dos estudiantes que realizaron esta dinámica de manera excepcional. Una de ellas lo hizo con una gran fuerza argumentativa, hilando seis palabras a la vez y demostrando un amplio conocimiento de su significado, bajo una línea argumental relacionada con la práctica jurídica real. El otro, desde la mitad del semestre, se consolidó como el mejor de la clase, destacando en cada sesión. La forma en cómo ejecutó la dinámica se caracterizó por unir seis palabras-conceptos que de por sí eran complejos y distantes. Empero, su línea argumental fue clara, explicativa y teórica.

Continuidad de un argumento colectivo a partir de un argumento individual

Otra de las estrategias empleadas tuvo como objetivo propiciar la participación de los cuarenta y dos estudiantes de forma activa en una sola dinámica. Incluir a todo el grupo no fue fácil. Sobre todo, porque en cada salón hay estudiantes que tienen temor de hacerlo, son inseguros para expresar sus ideas o quizás, no se sienten cómodos con que su participación sea observada por el resto. Cuando se detectaba un estudiante que cumplía con este perfil y era su turno, se le apoyaba positivamente. Incluso, sus compañeros lo alentaban a nadar junto con ellos en este desafío.

Al inicio el profesor explicaba la estrategia a seguir, pero sin mencionar el objetivo. Al final, el profesor preguntaba a los estudiantes si alguno quería comentar, desde su perspectiva, cuál fue el objetivo de llevar a cabo lo realizado. Siempre había respuestas creativas y argumentadas por parte de aquellos. La estrategia consistió en que el profesor le pedía aleatoriamente a algún estudiante elegir un tema. El requisito es que debía ser de carácter jurídico y de cualquier rama del derecho. La temática propuesta por el estudiante generalmente era la que más dominaba a lo largo de su formación jurídica o relativa a contenidos que estaba aprendiendo con otros profesores en otras asignaturas. El hecho de que los propios estudiantes propusieran los temas alrededor de los cuales giraba la estrategia implica lo que Witker (2023) sostuvo citando a Ibarra (2002) acerca del constructivismo jurídico, es decir, que los estudiantes deben participar en la toma de decisiones y en las estrategias pedagógicas; ya que es medular que estén inmersos directamente en el desarrollo de la sesión de clase (Mendoza, 2022).

Una vez seleccionado el tema por un estudiante, el mismo o la misma debía comenzar a desarrollarlo asegurándose de hacerlo con argumentos. Tras unos minutos, se le pedía a otro estudiante continuar con el argumento exactamente donde había quedado el compañero o la compañera que lo antecedió, continuando con el posicionamiento inicial. Es decir, si el tema seleccionado era en favor de una determinada reforma legislativa o en contra de la prisión preventiva oficiosa, el participante que seguía debía formular sus argumentos en el mismo sentido, sin contraargumentar o refutar. Esto ocurría de manera sucesiva hasta que ningún estudiante quedaba sin poder expresar sus argumentos. Algunos lo hacían de manera eficaz y contundente, mientras otros expresaban argumentos poco sustentados o hasta débiles. No obstante, todos y todas se comprometían a dar su mejor esfuerzo argumentativo. Solo establecimos una regla: los cuarenta y dos debían participar y si el participante en turno no tenía palabras para comenzar o darle continuidad al argumento, volvíamos a empezar con otro tema jurídico propuesto por otro estudiante. Así hasta lograr la participación de todos y todas. En varias ocasiones recurrimos a esta estrategia al final de la clase. De tal forma que, en casos como este, los estudiantes demostraban una clara intención de no quedarse sin palabras por razones evidentes.

Una segunda variante de esta estrategia consistía en que, en lugar de dar continuidad a los argumentos del primer compañero o compañera, se debe continuar contraargumentando o refutando a quien había expresado sus argumentos anteriormente. Desde mi perspectiva, esta variante representaba una mayor complejidad que la anterior, aunque algunos estudiantes me comentaron que a ellos les resultaba más difícil aquella porque no estaban de acuerdo con la postura que se trazó desde el primer planteamiento y les parecía complicado dar argumentos en contra de lo que, en esencia, pensaban sobre el tema catalizador.

Defensa de posturas y posicionamientos individuales con piezas blancas y piezas negras

Todos los abogados saben que un caso posee varias caras. Puede ser como un cubo Rubik ya que suele tener diversas aristas y todas deben estudiarse para poder presentarlo de la mejor manera ante los tribunales, si es que no se quiere que la contraparte lo haga por uno y tome ventaja. Mi padre decía que el derecho es una pugna entre dos facciones. Lo escuché decirlo durante la graduación de la licenciatura en derecho de mi hermano, cuando yo tenía quince años. Tenía razón. En un juicio, dos partes compiten por una resolución judicial favorable: la parte actora y la parte demandada —por ejemplo— en materia de derecho civil, mercantil, familiar, laboral, entre otras. Además, un abogado puede representar hoy en un juicio de pensión alimenticia a la parte actora en determinado número de expediente y mañana, defender los intereses de la parte demandada en otro número de causa.

Por estas razones comparto con mis estudiantes desde el 2016, fecha en que comencé a ser profesor de Argumentación Jurídica, que es importante saber las estrategias legales que se formularán y desarrollarán en un juicio real tanto desde la perspectiva del actor como desde la perspectiva del demandado. Igual que en un tablero de ajedrez. Los abogados deben actuar defendiendo los intereses de quien contrata sus servicios; pero hacerlo también implica pensar en cuál podría ser la estrategia legal de la contraparte. Por eso —entre otras razones— el derecho se puede asimilar como un juego de ajedrez (Robles, 1988). Y los estudiantes deben prepararse para *jugar* en el futuro, en su ejercicio profesional, con piezas blancas o piezas negras.

Esta estrategia pedagógica. Consiste en que se le pide a algún estudiante que pase al frente del salón. Después, se le solicita que seleccione un tema jurídico que domine desde su perspectiva. El único requisito es que debe ser controversial o tener la característica de poder propiciar posturas contrarias. Regularmente los estudiantes eligen temas que tienen una postura *a favor* y otra *en contra* porque les facilita jugar con piezas blancas y piezas negras. Aunque en ocasiones algunos participantes se focalizan en temas que, si bien pueden rescatarse posicionamientos divergentes, sería absurdo estar en contra (por ejemplo, cuando eligen la libertad de expresión). Son en este tipo

de temáticas donde resulta interesante escuchar hacia dónde se dirige el argumento y contraargumento de los estudiantes. Esto les permite dotar a su exposición argumentativa una reflexión profunda.

En cada caso, la estrategia pedagógica estimula el pensamiento crítico de los estudiantes porque si consideraban su perspectiva sobre el tema o problema como definitiva antes del ejercicio, en ocasiones encuentran ellos mismos argumentos que confrontan lo que solo era una creencia sin sustento, o sea de manera *a priori*.

La idea es que durante cierto tiempo (variable según las posibilidades de cada estudiante) debe hablar sobre el tema escogido, procurando expresar argumentos lo más sólidos posibles que apoyen una postura determinada. Cuando el estudiante culmina de jugar con piezas blancas, le toca jugar con piezas negras. Es decir, tiene que hablar ahora sobre el mismo tema, pero siguiendo una posición contraria. Para esto debe contraargumentar lo que dijo minutos antes, refutar lo expresado. Al final, se le pregunta al estudiante en cuál de los dos posicionamientos se sintió más cómodo o en cuál considera que emitió los mejores argumentos. Algunos estudiantes han expresado: «Yo pensé que iba a argumentar mejor a favor de esta postura porque es la perspectiva con la que se supone que estoy de acuerdo» (Notas de campo). Durante el desarrollo de estas dinámicas se percibe que cada ejercicio y cada vez que lo realizan les permite a los y las estudiantes desarrollar habilidades y destrezas para el debate de las ideas, para fortalecer la expresión de posicionamientos argumentativos claros y definidos, para estructurar razonamientos de manera lógica y coherente y para encontrar rápidamente contra argumentos y refutaciones que al inicio del ejercicio parecían no identificarse.

Reflexiones finales

Como se pudo observar, no solo se trata de tres estrategias pedagógicas que transgreden en la enseñanza-aprendizaje del derecho y particularmente en la Argumentación Jurídica, en el contexto de un salón de clases de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Se trata de estrategias disruptivas porque confrontan lo establecido no solo en el plano de la enseñanza tradicional del derecho; sino que también cambian el paradigma habitual que el estudiante de derecho espera regularmente en una sesión de clase: la memorización de contenidos y la clase expositiva por parte del profesor.

Al inicio del curso, los estudiantes se mostraban de cierta forma abrumados cuando se percataron que, a diferencia de sus otros cursos en el de Argumentación Jurídica tenían que participar y debatir de forma consistente. No era suficiente permanecer en la silla siguiendo un papel pasivo y limitándose a tomar notas de las reflexiones del profesor. Los estudiantes eran interpelados directamente para conocer sus perspectivas y sus consideraciones sobre lo que se afirmaba en las sesiones de clase. Incluso desde el primer día, se les informó que no esperaran ver a un profesor tradicional dado que —por ejemplo— nunca se les iba a pedir escribir notas en su cuaderno o com-

putador bajo el dictado del profesor, puesto que dictar los conceptos lo pudiera hacer hasta un infante que supiera leer. En este sentido, desde los primeros días se buscaba mostrar al grupo una ruptura (al menos pedagógica) entre los demás profesores de Argumentación Jurídica y quien escribe este artículo. Se le invitaba al estudiante a la reflexión de los contenidos, a la puesta en duda de las ideas de los autores, del profesor y de los estudiantes que conformaban el grupo universitario.

Poner en práctica estas tres estrategias novedosas para el aprendizaje-enseñanza de la Argumentación Jurídica no ha sido una tarea fácil. Cada semestre que llegan nuevos estudiantes a tomar mi materia implica un nuevo proceso con un giro de 180 grados. Se comienza desde cero porque llegan al curso esperando las mismas dinámicas pedagógica a la que están acostumbrados.

Cuando es la hora de clase, se escucha la calma y el sosiego de los estudiantes en combinación con las voces de los profesores en la mayoría de los salones del edificio de derecho (Notas de campo). En cambio, a diez metros o más de distancia desde la puerta de mi salón hacia afuera, se puede escuchar el ruido comprendido por las risas de mis estudiantes, sus objeciones, sus argumentos, sus propuestas para las dinámicas, sus ocurrencias, sus diálogos, sus aplausos como muestra de apoyo colectivo hacia sus compañeros que participaron en alguna de las estrategias compartidas en este espacio, entre otros sonidos. Incluso, debo aceptar que, por error humano, en algunas ocasiones se me olvida que estoy posicionado en el paradigma de enseñanza-aprendizaje del derecho que es creativo y motivante, e irónicamente les pido a mis estudiantes que guarden silencio y que volvamos a la formalidad (como lo hacen mis colegas). Por tanto, innovar y ser disruptivo en el salón de clases resulta demasiado complejo. El camino ha sido todo un reto que requiere paciencia y al mismo tiempo constancia. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Argumentación Jurídica ha evolucionado para incluir motivación y aliento hacia los estudiantes y no solo teoría y práctica.

Al principio los estudiantes no se adaptan a esta dinámica porque es un aprendizaje adverso a la manera tradicional. Pero una vez adaptados tras varias sesiones, paradójicamente tienen que acudir ese mismo día (o en las horas siguientes) a la clase de otro docente que ejerce una pedagogía tradicional. De tal forma que la disrupción en los procesos de aprendizaje nunca es suficiente ni es completa; por lo que se deben poner en práctica más estrategias innovadoras que deconstruyan la enseñanza-aprendizaje. La formación jurídica debe deconstruirse y las estrategias innovadoras son imprescindibles en las universidades.

Por esta razón, es pertinente realizar estudios en las escuelas y facultades de derecho que analicen la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudios como el presentado en este apartado y bajo una metodología cualitativa de corte etnográfico, son acordes al objeto de estudio porque se instalan en la cotidianidad de la enseñanza-aprendizaje que se vive en los salones de clases. Esto permite encontrar las ventajas, desventajas, oportunidades, deficiencias y ausencias de cada paradigma de enseñanza

para marcar el rumbo que se debe seguir en cada contexto institucional, así como también el cómo debe hacerse y para qué debe realizarse.


En este sentido, las estrategias pedagógicas innovadoras trastocan lo común, lo ordinario, la zona confortable a la que regularmente se adhieren estudiantes y profesores de derecho. En conclusión, bajo las tres estrategias narradas el estudiante toma el protagonismo del salón de clases. Por lo que su impacto va más allá de sus cuatro paredes (o la pantalla digital), pues si lo disruptivo e innovador puede cambiar cómo se aprende una asignatura jurídica, imaginemos lo que estos dos condicionantes o catalizadores pueden transformar en el ejercicio profesional de la abogacía.

Referencias

- ACOSTA, Joaho y Hugo Camarillo (2015). «La aplicación del modelo acusatorio en México: La inminente metamorfosis del ministerio público». *Revista Inclusiones*, 2 (2): 176-186. Disponible en <https://tipg.link/RU9Q>.
- ACHOY, José y Andrei Cambronero (2023). «Las voces del Derecho: Estrategia didáctica innovadora en la mediación virtual del aprendizaje». *InterSedes, Revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica*, 24 (1): 151-170. Disponible en <https://tipg.link/RU9F>.
- BERTELY, María (2001). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- CÁCERES, Enrique (2016). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico. Tomo I*. México: UNAM.
- CAMARILLO, Hugo y Claudia Barboza (2020). «El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho: Profesión tradicional y cultura digital». *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 54: 1-16. Disponible en <https://tipg.link/RU9r>.
- CAMARILLO, Hugo y Alejandro Vázquez (2022). «Desafíos en la enseñanza-aprendizaje del Derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez durante la pandemia». *Vía Iuris*, 33: 1-37. Disponible en <https://tipg.link/RU9->.
- CEA CURIMILLA, Caroline (2016). «Las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje». *Extramuros: Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, (15): 91-105. Disponible en <https://tipg.link/RUA8>.
- ELGUETA, María Francisca y Eric Palma (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924. Disponible en <https://tipg.link/RUAG>.
- ELGUETA, María Francisca (2020). «¿Hay alguien ahí?: Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 1-7. Disponible en <https://tipg.link/RUAJ>.
- ELGUETA, María Francisca y Eric Palma (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica». *Derecho PUCP*, 87: 499-522. Disponible en <https://tipg.link/RUAS>.

- ESCALANTE, Ana, Juan Ortega y Gabriela Mendizábal (2023). «Método de casos como estrategia de aprendizaje del derecho». *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 19 (47): 2-12. Disponible en <https://tipg.link/RUAU>.
- GONZÁLEZ, Jorge (2013). «Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (137): 499-527. Disponible en <https://tipg.link/RUAc>.
- IBARRA, Francisco (2002). *Docencia jurídica*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- MARTÍNEZ PASCACIO, Itzel Arriaga y Alejandrina Hernández (2023). «Programa de Derechos Humanos: Estrategia para formar una visión holística de los Derechos Humanos». *Revista Lex de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas*, 21 (31): 45-70. Disponible en <https://tipg.link/RUAd>.
- MENDOZA, Elizabeth (2022). *Pedagogía jurídica y constructivismo. Aportes para el aprendizaje y la enseñanza del derecho*. Tesis para optar al grado de doctora en Ciencias Jurídicas en México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- MERLÍN, Rosa (2016). «De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho». En Enrique Cáceres (compilador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 477-486). México: UNAM.
- PÉREZ, Rogelio (2018). «De Harvard a Stanford: Sobre la historia de la educación jurídica en los Estados Unidos». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 151: 313-358. Disponible en <https://tipg.link/RUB4>.
- ROBLES, Gregorio (1988). *Las reglas del derecho y las reglas de los juegos*. México: UNAM.
- VALENCIA, Susana y Yiney Suárez (2023). «Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín». *Revista Científica Uisrael*, 10 (1): 61-80. Disponible en <https://tipg.link/RUBK>.
- WITKER, Jorge (2007). «La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10: 181-207. Disponible en <https://tipg.link/RUBV>.
- . (2023). «El constructivismo como estrategia de renovación de la enseñanza del derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10 (1): 1-12. Disponible en <https://tipg.link/RUBb>.

Sobre el autor

HUGO MANUEL CAMARILLO HINOJOZA es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de México, nivel 1. Es profesor e investigador a tiempo completo del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Además, es doctor en Ciencias Sociales, maestro en Educación y licenciado en Derecho. Desde 2017 al 2018 asumió el cargo de titular del Centro de Innovación Educativa de la Secretaría Académica de la institución mencionada. Su correo electrónico es hcamaril@uacj.mx.  <https://orcid.org/0000-0002-9934-545X>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

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

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



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