

CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN MATERIA JURÍDICA

1

El modelo vertical y la pedagogía crítica

Jorge Enrique León Molina

Introducción

En la educación legal persisten incongruencias provenientes del pasado y concomitantes en el presente. Es así como, en el marco de la globalización del derecho y la economía, donde las universidades y facultades de Derecho aparecen como ofertantes, y los estudiantes como clientes⁴, sobresale una dicotomía en el perfil del egresado por parte de las facultades de Derecho. De ahí que, como si existiera una tipología de abogados, se encuentran: 1) abogados académicos y 2) abogados profesionales.

Esta realidad, presente en las facultades de Derecho latinoamericanas, no es ajena a la educación legal en Estados Unidos, donde un vasto número de requirentes para cursar la carrera de Derecho, lo hacen con la única intención de constituirse como *men of bussiness*, necesitando únicamente del conocimiento empírico, y desdeñando el conocimiento a través de los libros. No solo en Estados

.....
4 R. Cancino, El modelo neoliberal y la educación universitaria en Latinoamérica. El caso de la universidad chilena. *Sociedad y Discurso*, 2010, pp. 152-167.

Unidos, sino también en Latinoamérica, existen facultades de Derecho que dan prelación al conocimiento del derecho por la vía empírica sobre el conocimiento teórico, y otras facultades que, dada la proliferación de la investigación y de las carreras de posgrado, apuestan por la necesidad del conocimiento teórico⁵. Luego, con el advenimiento del constructivismo, la relación entre los procesos de docencia e investigación resulta de alta necesidad. De ahí que:

Se trata de la revisión del concepto de labor académica tal como tradicionalmente se la concibe, extendiendo los límites de las tareas de investigación pertinentes al profesorado universitario más allá de las temáticas de la propia disciplina, para adentrarse en la denominada investigación educativa, incluyendo explícitamente las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que constituyen insumo para el mejoramiento de la labor docente⁶.

En el presente se propondrá un modelo que goza de una gruesa raigambre teórica, que no desdeña la práctica del derecho, haciendo de este un modelo de enseñanza-aprendizaje del derecho teórico-práctico.

Tratándose del proceso de enseñanza-aprendizaje para la educación legal, el problema de qué significa enseñar y cuál es su propósito implícito figura con antelación a lo que debe enseñarse en las carreras de derecho. Los modelos de aprendizaje anteriores al nacimiento del movimiento *Critical thinking*, ceñían el objetivo de toda enseñanza a la función básica de transmitir información; situación que pregonaba al método memorístico en la obtención de esta. Sin embargo, tras el éxito del movimiento de la lectura crítica, la función de obtener información en el proceso de aprendizaje, constituye el segundo paso de tres niveles hermenéuticos. Los tres niveles ocurren así: 1) el intérprete realiza la lectura del objeto de información pero queda confundido, 2) el intérprete extrae información del objeto de lectura, 3) el intérprete extrae información y la cuestiona o crítica⁷.

5 J. Flood, *Legal education in the global context: Challenges from globalization, technology and changes in government regulation*. University of Westminster School of Law, 2012, p. 23.

6 J. Oiler, Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 19, 2012, pp. 289-301, p. 292.

7 J. Ureta, La lectura crítica de textos jurídicos. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, núm. 4, 2006, pp. 69-81.

El profesor Ricardo Guibourg⁸ emplea una analogía a través de la cual pretende demostrar que la adquisición de información solo es el primer grado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el derecho pues, a paso seguido de la obtención o extracción de información, sobreviene una aplicación funcional del conocimiento obtenido. Continuando con el uso analógico del lenguaje, todo computador —equiparable al cuerpo humano— consta de un *hardware*, el cual presta la energía eléctrica que soportará el *software*. A su vez, este consta de un sistema operativo —primer grado— que define sus funciones genéricas, las cuales, en parte, se encuentran integradas en su memoria. Luego, se encuentran los programas de aplicación —segundo grado— que corresponderán a una función distinta. El usuario, al introducir datos (información), pondrá en funcionamiento el sistema operativo (*input-output*).

Analógicamente, al igual que los computadores u ordenadores, para Guibourg, el ser humano cuenta con un sistema operativo interno que viene dado en el sistema nervioso. Externamente, cuenta con un sistema operativo que proviene de “una teoría del conocimiento, la metafísica, la metodología”⁹, propiedades que a juicio de Guibourg, intrínsecamente vienen dadas la cultura. El segundo grado, es decir, los programas de aplicación, obran en las habilidades adquiridas por el individuo. Al igual que el *software*, la funcionalidad de dichas habilidades requiere de gran información que, de manera articulada, determinará el curso de la acción humana. Los datos suministrados son, por supuesto, informaciones cambiantes, que requieren, entonces, situar a la enseñanza en los procesos de aplicación. Adicionalmente, dado que la información puede ser olvidada y nunca usada, se evidencia la necesidad de un modelo de enseñanza teórico-práctica. De esta manera, el sistema de pensamiento está conformado por una red conceptual que debe ser desarrollada como un programa ejecutable. Por ello, “el docente debe entrenar al estudiante para el uso de la información a medida que los criterios en ella contenidos se incorporan a los hábitos del alumno”¹⁰.

8 R. Guibourg, Función y método en el nivel universitario. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 19, 2012, pp. 15-29.

9 *Ibid.*, p. 26.

10 *Ibid.*, p. 28.

Continuando con los modelos de educación legal estadounidense y latinoamericano, Merryman¹¹ hace una diferenciación entre la tradición romano-canónica —propia de los sistemas jurídicos latinoamericanos— y la tradición angloamericana, resaltando para la primera la tendencia hacia los estudios lógico-sistemáticos y, para la segunda, la prelación por los estudios de naturaleza empírica. Por ello, desde la década de los setenta se intentó superar los denominados abusos de la dogmática jurídica en la enseñanza del derecho, apelando a los estudios empíricos, los cuales traen consigo una superación de la dicotomía *Law in books vs Law in action*¹². Con posterioridad, los abusos de la dogmática jurídica han dado lugar a una concepción crítica, que discrepa de la tradicional, en tanto las teorías jurídicas históricamente han sido el pie de apoyo para las decisiones políticas, queriendo dar a entender con ello una naturaleza política en la dogmática jurídica. Tradicionalmente, dicha dogmática ha correspondido a dos concepciones del derecho: 1) el ordenamiento jurídico como unidad, y 2) la noción del derecho como sistema¹³.

Usando la teoría de Canaris, Melero¹⁴ arguye que la coherencia interna y la unidad del sistema jurídico devienen de un mandato de justicia, estableciendo para la coherencia interna una naturaleza axiológica valorativa y no lógica. De ahí que, cuando las teorías jurídicas —dogmática— no responden a los problemas prácticos o casos concretos, se encuentra un margen de indeterminación legal que da al juez un amplio espectro de interpretación, donde los vacíos legales pueden ser colmados a través de concepciones políticas. Aquí el juez podrá optar por: 1) un pensar dogmático, que no puede salirse de la teoría que adopta o emplea; 2) un pensar investigador que no se encuentra sometido referencialmente a una opinión ya dada¹⁵.

11 Citado por H. Zamudio, Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica. En J. Witker, *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 77-92, p. 77.

12 *Ibid.*, p. 81.

13 Melero, E. La dogmática jurídica es política. *Revista de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso*, núm. 51, 2006, pp. 1-37, p. 10.

14 *Idem*.

15 *Ibid.*, p. 18.

Es así como cualquier modelo de enseñanza-aprendizaje para la educación legal, que vaya a uno de los dos extremos —metodología eminentemente dogmática o eminentemente práctica—, no dará posibilidad a la creación de abogados profesionales y académicos al mismo tiempo. Sin embargo:

Consideramos que a pesar de las apariencias, esta antigua contradicción en realidad no existe, ya que se presentan como opuestos dos aspectos de la enseñanza jurídica que son inseparables y deben utilizarse de manera equilibrada, ya que tanto la inclinación excesiva por la enseñanza teórica, como ha ocurrido tradicionalmente en nuestras facultades de derecho, como la opuesta preferencia por la práctica, en detrimento de la primera, como se ha pretendido en época reciente, resultan perjudiciales para la formación armónica de los estudiantes de derecho, si se toma en cuenta que la teoría sin la práctica se transforma en una simple especulación, como ocurrió en Alemania en la época del racionalismo exagerado [...] pero la práctica desvinculada de la doctrina se traduce en una serie de datos pragmáticos carentes de sistematización, que impiden a los últimos una formación sólida que les permita una actitud crítica hacia los ordenamientos establecidos y, por lo tanto, de la posibilidad de evolución y de cambio¹⁶.

Así pues, lo que se ha mostrado en estas primeras páginas es que el modelo de educación legal y de enseñanza del derecho ha de corresponder a un enfoque filosófico. De esta manera, la metodología empleada, que deberá corresponder a una filosofía, determinará la identidad jurídica de las facultades de derecho. Es así como Vásquez¹⁷ propone deberían ser analizados los métodos de enseñanza del derecho a partir de las concepciones y tradiciones que delimitan la definición del mismo. Ellas son: 1) la concepción formalista o positivista ortodoxa del derecho, 2) las concepciones crítico-realistas y, 3) la concepción deliberativa y democrática del derecho¹⁸.

Bohmer¹⁹ caracteriza a la concepción formalista el derecho como aquella que reduce el conjunto normativo a normas generales y particulares como único objeto de estudio. Al respecto, destaca entre algunas características del modelo:

16 H. Zamudio, Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica, *op. cit.*, p. 81.

17 R. Vásquez, Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, vol. 12, 2008, pp. 221-237, p. 221.

18 *Ibid.*, p. 222

19 Citado por *Ibid.*

1. El estudio exclusivo de las normas generales.
2. La consideración puramente normativa de los órganos del Estado y demás sujetos de actuación dentro de los procesos normativos.
3. La discusión de los temas de estudio mediante las opiniones de los profesores o investigadores del derecho.
4. La ausencia de consideración de lo que suele denominarse las fuentes reales del derecho.
5. La falta de historicidad para la identificación o explicación de las normas jurídicas²⁰.

La figuración de cada una de estas características ocurrió con los movimientos de la jurisprudencia de conceptos y la jurisprudencia analítica. Adicionalmente, en la categoría tres obra para el ideal de ciencia del derecho, la teoría de los enunciados jurídicos²¹, que a la postre equivaldrán a proposiciones normativas, útiles como mecanismo de retroalimentación y completitud de los sistemas jurídicos, ante su inminente indeterminación, la cual constituye el objeto metodológico del presente escrito.

Luego, será a partir de las teorías crítico-realistas que se evidenciará una carencia de determinación semántica en las normas jurídicas y sus expresiones lingüísticas, lo cual se presentará, para objeto de este estudio, como método bivalente —teoría y praxis— en la enseñanza y aprendizaje del derecho.

La tradición jurídica realista, en términos primigenios, pregona por el protagonismo judicial en los sistemas jurídicos, en tanto las sentencias de los tribunales constituyen derecho²². A su vez, el movimiento realista ha deambulado históricamente entre tres concepciones filosóficas, como son: el empirismo, el naturalismo y el pragmatismo²³.

El defecto aledaño que trae consigo la tradición realista, como crítica a la concepción formalista del derecho, ha sido reconocer en una primera etapa un

.....
20 *Ibid.*, p. 223.

21 L. Lara, *Procesos de investigación jurídica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.

22 M. Plazas, *Del realismo al trialismo jurídico. Reflexiones sobre el contenido y la formación de los juristas*. Bogotá: Temis, 1998, p. 72.

23 H. Bouvier, Lenguaje y teoría del derecho. Tensiones en una variante del realismo jurídico. *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, núm. 35, 2011, pp. 25-51, p. 25.

margen excesivo de discrecionalidad judicial subyacente ante la naturaleza indeterminada de las normas jurídicas y el material legal. Sin embargo, el fenómeno de la indeterminación normativa puede ser de uso efectivo en la enseñanza y práctica del derecho.

Formación de juristas: del modelo de educación vertical a la pedagogía crítica

Witker plantea el problema de la actual educación jurídica basada en la ausencia de un enfoque claro a la hora de determinar qué abogados se quieren formar. Para este fin, debe tenerse presente tanto su impacto social como su desenvolvimiento judicial, lo cual permite dinamizar la enseñanza del derecho por medio de un “conocimiento fresco, actual, de impacto social”²⁴. Bajo estas premisas, es posible entender un mejoramiento de la enseñanza jurídica, en la medida en que esta precise el uso de un concepto de derecho acorde con ellas, lo cual garantiza, a lo sumo, una cohesión en el plan de estudios que se pretende implementar.

Es importante comprender que el estudio del derecho implica el análisis, tanto de las normas jurídicas positivas, como de las no positivas, su estructuración en el marco de un sistema jurídico y su implicación social, es decir, su traducción en realidades sociales. Esto significa que, debe tenerse presente el estudio de las realidades jurídicas a la luz de las clásicas escuelas del derecho: desde el naturalismo, el positivismo y el no positivismo. Por ello, como objetivo secundario se pretende analizar la hegemonía del modelo positivista, y, a partir de ahí, su determinación pedagógica y metodológica, con el fin de determinar una enseñanza del derecho a partir de la pedagogía crítica, el estudio de casos, la metodología de la investigación jurídica y el uso práctico de las teorías de la indeterminación normativa.

Como primera medida, proponer la educación jurídica para un abogado implica la determinación de su actividad como *jurista*; es decir, la actividad desempeñada por aquel sujeto que, además de contar con importantes conocimientos teóricos sobre el derecho, cuenta con una visión jurídica crítica y dialéctica enfocada al estudio de la totalidad de fenómenos presentes en el marco de la disciplina, y

.....
24 J. Wikter, *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 1985, p. 110.

no estático, paquidérmico y centrado únicamente en la norma jurídica²⁵. La labor del jurista es importante, dado que es el vehículo para canalizar todo el discurso jurídico, producto de la actividad política del Estado; esto implica su “especificación en la práctica misma del derecho”²⁶; por ende, es importante demostrar que pueden existir tres formas de operadores jurídicos: los estáticos, que piensan que la actividad jurídica es de mera aplicación normativa, el profesional que solo se enfoca en la praxis del derecho, y el jurista crítico, quien analiza ambos puntos de vista y dinamiza en la praxis el estudio del derecho, este es el objetivo.

Para llegar a formar un jurista crítico, debe partirse de una actividad docente que posibilite esa misión, por medio del fomento de una relación íntima entre la actividad docente y la actividad investigativa; sin embargo, esta relación no es armónica, por el contrario, es caótica. Esto plantea una toma de decisiones y de acciones por parte tanto de los docentes como de las instituciones encargadas de impartir educación, incluido el protagonismo de los estudiantes, en aras de lograr una relación armónica que permita la construcción del conocimiento jurídico. Ello implica una reformulación de la pedagogía mediante la cual se dé la enseñanza del conocimiento jurídico. Veamos:

Una primera alternativa se presenta con el surgimiento de pedagogías constructivistas, en las cuales:

El sujeto construye el conocimiento de la realidad [...] a través de los mecanismos cognitivos de que dispone, lo que permite transformaciones en esa misma realidad que estudia. De esta manera, el conocimiento se logra por medio de la actuación sobre la realidad, experimentando sobre objetos situaciones reales y, al mismo tiempo, transformándolas²⁷.

En este modelo pedagógico, los conocimientos aprendidos son producto de la interacción tanto del docente, como de los estudiantes en el marco de la realidad, la cual permea el estudio que se pretende enseñar, posibilitando experiencias, transformaciones y conocimientos acerca del objeto de estudio. La relación docencia-investigación se hace necesaria, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la pedagogía crítica, es dinámico, lo cual trae consigo

.....
25 *Ibid.*, p. 116.

26 P. Barcellona y G. Cotturri, *El Estado y los Juristas*. Vol. 1. Barcelona: Fontanella, 1976, p. 12.

27 M. Alfaro, M. Andonegui y V. Araya, Constructivismo: orígenes y perspectivas. *LAURUS. Revista de Educación*, vol. 13, núm. 24, 2007, pp. 76-92, p. 77.

la indagación y búsqueda de conocimiento; además, permite “la construcción y planteamiento de interrogantes, que sirven para medir dicho proceso”²⁸.

Otra alternativa que surge es la educación crítica, en virtud de la cual el oficio del docente está enmarcado en las condiciones socioculturales, políticas y socio-económicas del entorno social que posibilita su labor, lo que implica no solo su opción profesional, sino además, la transmisión de una identidad social que, en cierta medida, envuelve una “imagen de sí mismo ante el resto de la sociedad”²⁹. Esta pedagogía plantea no solo el análisis de un entorno social determinado, sino su afectación a la labor de educación, como un ámbito de la misma que posibilite su dinámica, sus operaciones propias y su implicación metodológica en el estudio del derecho.

Así, lo que se procura es reproducir un modelo de educación que lleve al convencimiento de querer un cambio social, una crítica a lo que se enseña, y a cómo se hace; en palabras de Durkheim (citado por Ávila):

La historia de la enseñanza, o por lo menos de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica. Esto implica el estudio de la historia de la educación universal y de educación del país; comprender la historia de la escuela (en tanto institución) y de las concepciones pedagógicas que le subyacente en diferentes momentos y contextos históricos culturales³⁰.

Es importante anotar que, en virtud de la pedagogía crítica, se evidencia una integración entre teoría y praxis, por cuanto su principio fundacional estriba en “identificar tanto la realidad de la reflexión como la reflexión de la realidad”³¹. Ahora, no es solo analizar la realidad con miras a transformarla, sino también criticar por qué se da como se da, cómo podría cambiar, qué tan posible y práctico sea ese cambio y qué implica, cuáles son las posibilidades que ha de cambiar o transformar, y, por último, socialmente, cómo podría implementarse. Todo con miras a ser agentes sociales por medio del proceso enseñanza-aprendizaje.

28 J. Oiler, *Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?*, *op. cit.*, p. 291.

29 R. Ávila, *Pedagogía para principiantes o principios de formación del Homo Pedagogicus. Pedagogía y Saberes*, núm. 28, 2008, p. 143.

30 *Ibid.*, p. 144.

31 J. Gómez y L. Gómez, *Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. Praxis*, núm. 66, 2011, pp. 181-190, p. 182.

Pensar en ser agentes sociales que posibiliten cambios en el entorno social implica restablecer la subjetividad en el estudio de las ciencias sociales, lo cual, a la luz de esta pedagogía crítica, implica controvertir los valores primigenios de la modernidad, o, como diría Habermas (siguiendo a Hegel): “Un concepto enfático de la realidad que, como realidad racional, se pone por encima de la facticidad, la contingencia y la actualidad de los fenómenos históricos”³². Esto conlleva una expresión estructural, política y económica que trae consigo la conceptualización de un Estado que anula la subjetividad, esto es, se ve al sujeto como un engranaje, una pieza de material orgánico que encaja en la gran maquinaria que constituye la realidad social. Por ende, se plantea una reconstrucción de dicha realidad, tendiente a generar cambios en el estudiante que:

...suelan integrar las críticas a la forma en la que se acciona, para que la pedagogía se dé en función de la autodeterminación individual y colectiva, rechazando la reproducción cultural estereotipada y homogeneizada del *stablishment*, observando posiciones críticas frente a la ideología, el derecho y el poder en el salón de clases³³.

Plantear una pedagogía de este corte implica una actitud participativa de los estudiantes y los docentes, lo cual debe conducirse por medio de prácticas comunicacionales constantes y libres por las partes en el proceso, enfocando la preocupación del objeto social de estudio desde el contexto hasta el sujeto mismo³⁴. Esto tiene unas características que son:

1. Es tarea del educador calificar al sujeto crítico desde su propia autonomía profesional.
2. La diversidad de enfoques, de complejidades y de herramientas críticas observables desde la realidad debe posibilitar, tanto en el estudiante como en el docente, la producción de nuevos conocimientos en el área que se está desarrollando.
3. Los problemas jurídicos, como punto de partida del proceso de enseñanza.
4. La investigación como punto de relación entre la teoría y la práctica.

.....
32 J. Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz, 2010, p. 65.

33 J. Gómez y L. Gómez, *Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia*, op. cit., p. 183.

34 *Ibid.*, p. 184.

5. Es labor del docente, también, hacer un control de todo el proceso intelectual que se desarrolla al aplicar esta metodología.

Por medio de la pedagogía crítica, se ha superado ampliamente el viejo paradigma de educación vertical, en donde el docente poseía la verdad revelada, por un paradigma dialéctico, en el cual “ambos, docente y estudiante se encuentran en un proceso de construcción de conocimiento, de naturaleza social, producto tanto de su interacción, como de la relación entre pensamiento y acción”³⁵.

La enseñanza basada en problemas surge a partir de la aplicación didáctica de la pedagogía crítica, en donde la investigación cumple la función de servir como eje, como base del proceso de aprendizaje; García y Duarte (citando a Pozo), afirman que:

Se define el problema como una situación que un individuo o grupo quiere o necesita resolver, y para la cual no dispone de un camino rápido y directo. Esta concepción se integra a las definiciones derivadas de la tradición ruso-cubana de la enseñanza problemática, en las cuales, se señala un problema que contiene un procedimiento metodológico que permite no solo plantear las preguntas, sino buscar sus alternativas de solución³⁶.

Así, los problemas objeto de estudio pueden ser de dos clases:

1. Comunes: son aquellos que se dan en la cotidianidad del o los individuos que los estudian. Se presentan en la realidad social de estos, precisamente por eso, porque son individuos sujetos a esa realidad que los soporta. Esta realidad puede aportar temáticas, problemáticas o simplemente variables que permitan un estudio más profundo de lo que se enseña en el aula de clase.
2. Cognoscitivos: problemas cuyo eje de acción es la academia, y que constituyen el marco de enseñanza-aprendizaje de la humanidad. Estos se presentan a partir de tres ejes: el primero es la situación problemática en sí, donde se analiza la situación que se va a estudiar; el segundo son las tareas, que implican las acciones por realizar para dar solución a esa problemática, y el tercero implica las preguntas problemáticas; estas son el

.....
 35 J. García y F. Duarte, *Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política*. *Uni/Pluri/versidad*, núm. 1, 2012, pp. 73-85, p. 75.

36 *Ibid.*, p. 80.

resultado del proceso de investigación, y dan luces para obtener la respuesta buscada.

Así, la finalidad del modelo crítico basado en la solución de problemas es “desarrollar en el sujeto un espíritu científico, a partir de la independencia cognoscitiva y la asimilación de sistemas de conocimiento, para que se enfrente (el estudiante) con eficacia a problemas cognoscitivos o sociales”³⁷. Es decir, se posibilita la investigación a partir de lo que se conoce como caso; en palabras de Ogliastri: “El caso obedece a una descripción de una determinada situación en la vida real [...] es la expresión de una serie de percepciones que un observador tiene de la realidad, estas percepciones están condicionadas por experiencias previas, suposiciones y sentimientos del observador que escribe el caso”³⁸.

El análisis de casos en el aula implica la aprehensión de conocimientos teóricos aplicados a una práctica determinada; es la herramienta perfecta para dinamizar el estudio del derecho a partir de una pedagogía crítica, que permita al estudiante la construcción de conocimientos jurídicos a partir de realidades posibles, que efectivamente se presentan en el marco de operación del derecho, y que se espera que sean aprehendidas por los estudiantes en ejercicio de su práctica como juristas críticos.

En el derecho existen dos acepciones de casos, siguiendo a Alchourrón: los casos genéricos y los casos específicos. Los genéricos son aquellos en virtud de los cuales se puede deducir una solución jurídica a partir de “un conjunto de propiedades comunes entre las diferentes posibilidades de ocurrencia del caso en un momento determinado”³⁹; mientras que los particulares son aquellos que se presentan en casos específicos, y requieren un análisis más profundo por parte del jurista que los estudia. En la metodología propuesta, podemos analizar desde casos genéricos, para estudiar cómo opera el derecho en la realidad, y los individuales, para mirar las alternativas argumentativas que puedan dar solución a ese caso objeto de estudio.

.....
37 *Ibid.*, p. 81.

38 E. Ogliastri, El método de casos. *Cartilla Docente: Publicaciones del CREA*, 1998, pp. 1-32, p. 7.

39 C. Alchourrón, *Fundamentos para una teoría general de los deberes*. Madrid: Marcial Pons, 2010, p. 162.

Bordes de la pedagogía crítica

Para Duhalde, la educación en la modernidad consta de debates, evaluaciones, propuestas y discusiones, en las cuales se propende por un análisis del entorno social en procura de su transformación. Así, se planteó delinear los bordes ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y éticos que “permitieran un modelo de formación educativa opuesta a los clásicos modelos de educación”⁴⁰.

La determinación de bordes en la labor educativa implica diferenciar las posiciones que se tomen respecto a la actividad educativa, y asumir que las afirmaciones hechas en clase puedan modificarse atendiendo al contexto en el cual sean empleadas; es decir que:

Se proponen enunciaciones caracterizadas tanto por su historicidad como por su estado de permanente resignificación, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las mismas. A su vez, implica no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías que consecuentemente quedaron desfasadas con respecto a una realidad que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado⁴¹.

De esta manera, se atienden los casos objeto de estudio en el aula de clase. Los bordes planteados por Duhalde son los siguientes:

1. La historicidad de los planteamientos que se van a enseñar: esto es de suma importancia, dado que permite, tanto al estudiante, como al docente, la comprensión de una realidad social inacabada, sujeta al cambio y al desarrollo, conforme cambien los contextos socioeconómicos que las posibilitan.
2. La docencia con discencia; es decir, con base en una construcción de la enseñanza a partir del aprendizaje. Esto implica una idea de curiosidad epistémica en la cual, según Zemelman (citado por Duhalde) “cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”⁴².

.....
40 M. Duhalde, *Pedagogía crítica y formación docente. Publicación Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*, 2008, pp. 201-213, p. 202.

41 *Ibid.*, p. 203.

42 *Ibid.*, p. 204.

3. Construcción dual del conocimiento (siguiendo a Freire): Duhalde afirma que debe haber una participación activa entre las partes objeto del proceso educativo, en la cual procuren “descubrir y tomar conciencia de la existencia de su relación mutua, para alcanzar la verdadera liberación (el conocimiento)”⁴³.

Entonces, la investigación tiene un papel importantísimo a la hora de determinar la enseñanza crítica; máxime si se es rigurosamente crítico a la hora de hacerlo. Es labor del docente como investigador abrir las puertas del pensamiento crítico para sus estudiantes, dado que por medio de la investigación: “Identifica problemas de enseñanza, construye propuestas de solución, toma como base su propia experiencia, pone en acción las alternativas planteadas, observa y analiza los resultados obtenidos, con el fin de intervenir en la realidad y transmitir su conocimiento a los estudiantes”⁴⁴.

Esto garantiza que, tanto el docente como el estudiante, se entiendan a sí mismos como productores de conocimiento, y no como consumidores de conocimientos ajenos.

Por otro lado, para Freire (citado por Ortega), la pedagogía crítica implica una pedagogía de la práctica, del contexto desde el cual se procede, mediante la labor educativa, a la construcción de un sujeto social que procura analizar su historia; a partir de la “construcción de una visión social para la labor de enseñanza aprendizaje, una formación especial enfocada en el currículo, y la vinculación del sujeto educativo a las prácticas sociales que lo rodean”⁴⁵.

Este modelo trata de ver la labor docente más allá de los contenidos temáticos, incluso, más allá del aula de clase; trata de incentivar la investigación como complemento y mejoramiento de los docentes a la hora de dar a conocer los contenidos temáticos, y de los estudiantes, a la hora de aprender dichos contenidos. Este proceso nace en el docente; tal como dice Oiler, “es importante que la investigación del docente no solo se enfoque a su disciplina propia, sino también

.....
43 *Ibid.*, p. 205.

44 *Ibid.*, p. 206.

45 P. Ortega, La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, núm. 31, 2009, pp. 26-33, p. 27.

a la búsqueda de formas y herramientas para incentivar la investigación de los estudiantes⁷⁴⁶.

Relación docencia-investigación

La labor investigativa en el aula de clase debe provenir desde el docente, dado que las investigaciones desempeñadas por este sirven como insumo para la penetración entre su labor como docente y su labor como investigador, integrándolas en un armónico y estructurado quehacer educativo; en síntesis, se trata de “relacionar la eficacia de la enseñanza y la productividad de la investigación”⁷⁴⁷. Aunque este acoplamiento entre ambas labores es considerado una herejía por sectores determinados de la pedagogía, que definen una y otra de la siguiente forma:

La docencia implica unos tiempos determinados, unas disposiciones y habilidades distintas a las del investigador. Sin embargo, según la perspectiva del profesional a cargo de la enseñanza, la docencia y la investigación pueden relacionarse, al menos, en tres aspectos:

1. Por medio de la docencia se pueden transmitir a los estudiantes nuevos conocimientos, producto de la investigación adelantada por el docente. Esto en virtud de la relación proceso-producto que se evidencia a la hora de realimentar los datos objeto de investigación⁴⁸.
2. El modelo de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación, permite su transmisión por medio de la actividad docente. Esto implica que en este caso, lo que se busca es despertar en el estudiante el hábito investigativo, mostrando que por esa vía es posible la producción y reproducción de nuevos conocimientos a partir del hábito investigativo.
3. Se muestra, además, una relación simbiótica entre la docencia y la investigación al interior de una comunidad académica, lo cual es fruto de la moderna visión de universidad, en la cual cada una de las partes del proceso educativo debe propender por el desarrollo y la construcción de conocimientos.

46 Oiler, J., Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?, *op. cit.*, p. 292.

47 *Idem.*

48 *Ibid.*, p. 293.

Así las cosas, se plantean los siguientes modelos de operación de esta relación:

a. Modelo articulador

La labor docente en el marco de la actividad universitaria no implica solo dar clases, sino que debe garantizar la inevitable relación entre docencia-investigación; relación que, en este modelo, no es recíproca, sino unívoca, en la medida que “una mejor investigación genera una mejor docencia, pero no a la inversa”⁴⁹. Este modelo trae consigo tres incidencias que se evidencian a través del proceso educativo:

- Tangibles: conllevan la transmisión de nuevos conocimientos, o conocimientos más profundos o específicos a los estudiantes, como realimentación del proceso investigativo adelantado por el docente.
- Intangibles: esta forma no tiene en cuenta únicamente lo que sea transmisible en forma directa —conocimientos, procedimientos, habilidades—, sino que se le plantea al estudiante una suerte de formas o métodos en los cuales pueda posicionarse frente a dicho conocimiento.
- Globales: implican la conexión existente entre el conocimiento transmitido y la institución encargada de hacerlo. Es una conexión institucional entre alumno, docente e institución.

Es innegable la ventaja de los docentes-investigadores frente a los docentes que no adelantan investigación, dado que los primeros tienen mayores elementos teóricos para el desarrollo de una clase, pero tienen en contra la disposición de atender a los alumnos, que es sustancialmente menor.

b. Modelo de sentido

En el marco de este modelo, la docencia-investigación puede ser de dos formas:

- Directa: es aquella que se presenta cuando un docente, en el desarrollo de su clase, aplica el resultado de sus investigaciones respecto a un tema, o cuando en el marco de la investigación extrae de la misma temas para compartir en clase⁵⁰.
- Indirecta: se da cuando el docente procura mejorar la comprensión de los temas que dicta, fomentando una posición crítica respecto a ellos.

49 *Ibid.*, p. 294.

50 *Ibid.*, p. 295.

Debe entenderse que la labor del jurista es de corte dogmático-científico, que implica una modificación sustancial a la forma de enseñanza del derecho: lejos de ser cerrada, rigurosa, disciplinar; es una actividad flexible, interdisciplinar, crítica.

La crítica de la estabilidad del saber científico del derecho incluye un avance en la enseñanza: ir más allá de la dogmática teórica predominante, para colocar el contexto de la realidad jurídica presente; lo que quiere decir que “no se trata de una negación de la labor dogmática, sino de una complementación de la misma a partir del análisis de casos que contextualicen su conocimiento”⁵¹.

La educación legal propende por la garantía de formación en las diferentes competencias propias del ejercicio de la abogacía, en estudiantes que no solo serán abogados, sino que además “serán agentes de cambio para su sociedad, líderes, dinamizadores de su entorno social”⁵². Así, la satisfacción por el derecho surge en el momento en que el conocimiento jurídico se hace práctico; la práctica del derecho no solo trae consigo el aterrizaje de los conceptos teóricos a la realidad, sino también confronta la realidad del estudiante con la realidad jurídica que lo envuelve. Esta es la relación entre “El es, el deber ser y el tener que”⁵³, que dirige su ejercicio profesional.

Esta metodología —empleada por los estudiantes de Harvard— fomenta en los alumnos afrontar los diferentes retos que vienen en su ejercicio profesional, permitiendo en ellos el desarrollo de un liderazgo social que va más allá del individualismo con el que se entiende el ejercicio del derecho.

Es preciso afirmar que, desde esta perspectiva, el derecho devela los roles, las ambiciones, las relaciones de todos aquellos que se dedican a él.

Estas aspiraciones van más allá de la técnica de la ley, y las capacidades legales que se enseñan comúnmente en la universidad. Se requiere una generación de abogados versados en lo que el profesor Ronald Herfelz llama liderazgo, que implica la práctica de movilizar a los sujetos con el fin de abordar sus problemas, solucionarlos y prosperar⁵⁴.

51 G. Bardazano, Asamblea en el aula de filosofía del Derecho. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, vol. 9, núm. 17, 2011, pp. 149-161, p. 155.

52 S. Sturm, Law schools: Leadership and change. *Harvard Law Review*, vol. 127, núm. 8, 2014, pp. 49-53, p. 49.

53 *Ibid.*, p. 50.

54 *Ibid.*, p. 51.

Las facultades de Derecho capacitan a sus estudiantes para desempeñar un rol profesional en el sistema social: investigación, documentación, atención imperativa a la hora de determinar las técnicas necesarias para ser productivos en el marco de una cambiante y dinámica sociedad.

Pero ¿cómo fomentar el liderazgo? La respuesta implica partir de una reflexión acerca de los mínimos actos que se deben tener en cuenta en el momento de ejercer el derecho, pensando en el porqué de tal ejercicio, las metas que se deben plantear a la hora de abordarlo, impulsando al estudiante a superar la concepción clásica del derecho como “mecanismo de control social”, y entendiéndolo más como una herramienta académica, cuyo fin es determinar una solución de los diversos problemas jurídicos a partir de principios como la ética, la equidad y la juridicidad⁵⁵.

Así, el derecho implica un profundo conjunto de cuestiones sobre los roles de los abogados, dirigidas a la resolución de casos que involucran una atención de las autoridades públicas que tienen la capacidad de resolución de los mismos.

Según Sturm, se requieren cuatro acciones para garantizar el desarrollo del liderazgo en las facultades de Derecho⁵⁶. Estas son:

Primero: desarrollar una retórica de liderazgo en la cual se procure estructurar y fortalecer la capacidad de elaboración de currículos en las facultades de Derecho, con el fin de designar y proveer oportunidades tanto de aprendizaje como de trabajo entre estudiantes, docentes y la misma universidad; sobre todo, en el momento mismo de estudio del Derecho⁵⁷.

Segundo: incentivar la investigación como método de dirección en la solución de complejos problemas jurídicos; la dicotomía docencia-investigación debe atender a elementos de teoría y práctica jurídica, que posibiliten el desarrollo de una cierta experiencia en los alumnos.

Tercero: las facultades de Derecho deben procurar la integración multidisciplinaria de conocimientos y saberes, ya sea teóricos o prácticos en sus currículos, dado que los abogados deben tener la capacidad de relacionar múltiples formas de conocimiento, con miras a proveer una solución integral al caso concreto.

.....
55 *Idem*.

56 *Ibid.*, p. 52.

57 *Idem*.

•Consideraciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en materia jurídica.

Cuarto: el enfoque de la educación jurídica debe reflejar tanto la cultura como las prácticas sociales presentes en el entorno social que vive el estudiante; esto implica conectar el rol profesional del abogado con su incidencia social, para darle la oportunidad al futuro jurista de “moldear su propio sistema social”⁵⁸.

.....
58 Ibid., p. 53.