

Paradigmas emergentes y crisis en la educación del Derecho: algo más que didácticas

Emerging Paradigms and crisis in education law: more than just teaching

Taeli Gómez Francisco¹

*Es necesario desarrollar una pedagogía de la
pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía
de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas
que los alumnos no han hecho...*

Paulo Freire

Resumen: el artículo analiza la relación que existe hoy en día entre la enseñanza del derecho y la realidad social que rodea a esa enseñanza. Particularmente, se desglosa cómo se lleva cabo la tríada didáctica qué, cómo y para qué enseñar en las universidades chilenas actuales. El análisis presenta la existencia de una didáctica fosilizada del Derecho, basada en la enseñanza de la normativa jurídica y exenta de problematización y complejidad. Frente a esta situación, la propuesta es instaurar una nueva didáctica del derecho, concebida como actividad y no como trasvasije de conocimientos, la que, de esta manera, sería mucho más acorde con la riqueza de la sociedad actual.

Palabras clave: *didáctica del Derecho, currículum de Derecho, currículum emergente.*

Abstract: the paper analyzes the current relationship between legal education and the social reality surrounding that teaching. Particularly, it breaks down how the teaching is carried out the didactic triad why, how and what to teach in the current Chilean universities. The analysis shows the existence of a fossilized didactic of law, based on the teaching of legal regulations and free of problematization and complexity. In this situation, the proposal is to introduce a new didactic of law, conceived as an activity and not as mere transmission of knowledge. In this respect, the new didactic would be much more in line with the wealth of current society.

Key words: *law didactic, law curriculum, emerging curriculum.*

¹ Licenciada en Ciencias Jurídicas, Abogada, Universidad Nacional Andrés Bello; Doctora en Ciencias Filosóficas de la Universidad de La Habana, Cuba; Diplomada en el enfoque contemporáneo del proceso docente educativo, Universidad de Ciego de Ávila, Cuba; Actualmente cursa el Doctorado en Cultura y Educación en América Latina en la Escuela Latinoamericana de Estudios de Postgrado de la Universidad Arcis, Chile; Académica de la Universidad de Atacama; Miembro extranjero invitado Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas y miembro de la Asociación de Derecho Alternativo y Crítico del Derecho, Chile. Correo electrónico: taeli.gomez@uda.cl

Introducción

Vivimos en un mundo que le ha dado la espalda a las crisis sociales, ambientales, civilizacionales. Nos organizamos obviando nuestros contextos; plantamos parras en el desierto, buscamos más crecimiento económico en vez de humanidad, más riqueza y menos naturaleza; paradójicamente, hay más trabajo y más pobreza, en fin. Nuestro Planeta nos interpela a mirarlo de frente y relacionarnos con él sin evadirlo en nuestros ámbitos parciales. En especial, por parte de quienes tenemos la misión, de formar profesionales para estos tiempos.

Para responder desde nuestro sitio responsable, no podemos eludir ninguna de las perspectivas que nuestros horizontes puedan abarcar; en consecuencia, nuestra actividad requiere de una iniciativa de la pregunta; que, para estos efectos, podría ser sintetizada de la siguiente manera: ¿las universidades están formando profesionales humanos cumpliendo con las expectativas de las generaciones futuras? ¿Hay relación entre responsabilidad social de las universidades y la educación del Derecho?

Lo anterior principalmente, porque nuestras aulas son complejas unidades que nos conectan en multidimensionales relaciones culturales, espirituales y epistemológicas. Por lo tanto, nuestros alumnos, lejos de ser receptores sedientos a quienes les brindamos un vaso de agua, son una lámpara que prender —como diría Plutarco—. Ellos son indivisibles en su calidad de ser social-estudiante-abogado, ser social-ciudadano e individuo de la especie humana; es decir, al contrario de un pensamiento simplificador, todas estas dimensiones existen a la vez; todas se contienen en una sola realidad. Entonces, por qué los ignoramos en su complejidad; por qué los disociamos, a tal punto, que sólo nos vinculamos con la razón instrumental formateada por la modernidad.

Con estas reflexiones preliminares, queremos advertir que nuestro artículo no tiene por objetivo dar resultados, ni consejos prácticos, que tengan por objeto fundamentar respuestas para mejorar didácticas; ni modelos educativos orientados a obtener un producto útil para el mercado, aplicable a todo tiempo y lugar. Al contrario, tal vez, nos acercamos más a una Filosofía de la Educación del Derecho, con un énfasis a orientaciones estratégicas.

En razón de ello, este trabajo se propone tener presente la unidad relacional de lo histórico-epistemológico, de las conexiones ideológicas y tramas de poder sutilmente existentes. Lo que permite dar sentido de coherencia al ser-conocer o a lo ontológicognoseológico, al Derecho y su conocimiento; en especial, por la presencia del sujeto en el objeto de conocimiento. Con tal proceso contextualizado, se puede advertir la connotación práctica-política, de la Educación del Derecho, pues como momento de conocimiento y formación de operadores jurídicos, implica más bien, una actividad, entendida como praxis transformadora, más que una reduccionista aula neutral.

Para ello consideraremos el qué estudiar, el cómo hacerlo y para qué enseñarlo, como un movimiento interrelacionado, que advierte la imposibilidad de disociar las dependencias y conexiones que se autorreproducen continuamente. Contrariamente, es

artificioso y sutilmente sospechoso, abordar alguna de estas interrogantes, de manera separada.

Las tramas que se dan entre el qué, el cómo y para qué enseñar

¿Por qué no se planteó la Iglesia Medieval un método didáctico para enseñar la Sagrada Escritura? ¿Por qué nuestros antecesores del Derecho no lo hicieron? Y, sin embargo, nadie duda de la preparación de los alumnos realizada por Andrés Bello², como tampoco de abogados y juristas tan destacados como Jaime Novoa Monreal, Antonio Bascañán Valdés y tantos otros que, por cierto, dieron los mismos exámenes de memoria que hoy negamos³, o ¿por qué los aires críticos sobre la enseñanza del Derecho, expresados en las décadas del sesenta y setenta con debates tan enriquecedores como sus propuestas, fueron silenciados por más de veinte años?

Las respuestas son evidentes, por estar insertos en otras épocas y porque la relación entre los procesos históricos, socioeconómicos, con sus manifestaciones epistemológicas y espirituales con sus propuestas educativas reflejan la dependencia a la unidad ontológica-epistemológica, que afecta a todos sus concretos. En ello concordamos con autores como Kuhn o Feyerabend, que plantean una lógica de inconmensurabilidad de saberes. Es decir, en términos simples, algo así como a cada cual su época.

Entonces la trilogía qué, cómo y para qué enseñar, es una indivisible e inseparable unidad con sus contextos y contradicciones. Hay épocas que logran una alineada coherencia, como lo testimonia el siglo XIX, en el cual el Derecho fue concebido como un cuerpo normativo, sólo producido por el legislador, separado del sujeto que lo conoce, influenciado por un ideal de racionalidad científico clásico, sin valor, en consecuencia neutral; y al alero de un paradigma científico positivista amparado por un monismo metodológico. Todo lo cual, visto como lo más ontológico –el que da coherencia a su conocimiento y la formación de sus operadores–. Desde ahí se explica el prestigio de la Escuela Exegética y su método. A modo de ilustración, el Consejo Real de la Instrucción Pública en el año 1843, establece el “Cours de Code Napoleon”, con el ajuste al espíritu de los programas y de un plan de enseñanza, que obligaba a seguir el orden del Código, para mantenerlo⁴. Nosotros en Chile, formábamos a los abogados estadistas conductores de la instalación de nuestra República y Nación.

² Más aún, *El Araucano*, 18 de febrero de 1932, relata que, con la presencia del Presidente de la República de Chile, los alumnos que presentó Andrés Bello al examen de Derecho Natural y de Gentes se desempeñaron airoosamente, con la claridad y precisión “que manifiestan la posesión de los principios al desarrollar los conocimientos que se adquieren en el estudio bien dirigido de las ciencias”. HANISCH, Hugo. *Andrés Bello y su obra en el Derecho Romano*. Santiago: Editorial Universitaria, 1983. P. 35.

³ No nos olvidemos que el propio Bello tuvo en sus manos la formación de muchos destacados como Lastarria, Tocornal, entre otros y del recuerdo de sus alumnos, se afirma que el “aprendizaje era memorístico de las Institutas de Justiniano...”. Ver en HANISCH, Hugo. *Ibid.* P. 40.

⁴ HUSSON, León. “Análisis crítico del método de la exégesis”. Disponible en web: <http://www.salvador.edu.ar/juri/apuntes/Bastidas-MCL/La%20escuela%20de%20la%20Exegesis.pdf> [consultado el 15 de marzo de 2012]

En síntesis, cada propuesta educativa y sus crisis no son meros caprichos, ni una simple elección pedagógica; más bien, significan articulaciones de la dinámica interna de esta trilogía.

Ahora bien, la triangulación qué estudiar, el cómo hacerlo y para qué enseñarlo, hoy a diferencia, del ejemplo expuesto anteriormente, muestra una presencia de ciertos desajustes y disociaciones, tales como:

Una realidad interconectada y dinámica que afecta al Derecho exigiéndole paradigmas, que los conciban de manera actual, como un complejo, vivo, multidimensional, contradictorio –el qué enseñar– con sus redes; develando la incompatibilidad con modelos explicativos reduccionistas, atomizadores, cosificadores; lo que sucedería, si la comunidad científica de físicos siguiera negando la unidad corpuscular- ondulatoria.

Los requerimientos del mundo social y natural con la permanencia de ciertas epistemologías o tramas de poder que mantienen la dominación del capital hacia la naturaleza y de las mercancías como simples cosas⁵.

Entonces, se pueden plantear dos tipos de crisis que coexisten y que se describen de la siguiente forma, para orientar los próximos acápites.

La primera se da a nivel de la relación interna de las tramas que componen este objeto de estudio único compuesto por el qué, cómo y para qué enseñar Derecho. O bien, entre ellas hay una relación contradictoria, de presión, desgaste con tendencia reveladora. Y que una mejoría o remedial, implicaría una reforma y consolidación de esta forma de control social. Es decir, con un sentido más bien táctico de presentar un mejor control social, a las exigencias del mercado.

La segunda, expresa nuestra motivación estratégica. Es decir, más allá de intentar ajustar la afinación interna entre estas dimensiones –qué, cómo y para qué enseñar Derecho–, busca presentar la crisis como unidad que requiere ser develada como poder y que debe ser transformada, revolucionada, por los requerimientos de la crisis ecosocial⁶.

Crisis a nivel de relación interna, en la trama qué, cómo y para qué enseñar: la (in)coherencia

1. El qué enseñar

Considerar la primera interrogante qué se debe enseñar, ineludiblemente, nos transporta al objeto de estudio denominado Derecho, pero, más preciso aún, a las tradicionales formas de comprenderlo, como un conjunto de normas jurídicas. No nos sorprendamos, la cátedra de Derecho Civil, se compone principalmente, por el estudio del Código Civil, el Derecho Laboral del Código del Trabajo y así la secuencia. Cuando el profesor esboza un caso de la vida real, aludiendo al saber común y/o cotidiano, pareciera hacer un paréntesis a la clase y sólo a modo de refuerzo anecdótico o como una táctica para

⁵ GÓMEZ, Taeli. “Dualidad sujeto-objeto y su impacto en la ley”. En: *Revista Opinión Jurídica*. Núm. 8. Disponible en web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-62682010000100006&script=sci_arttext [consultado el 15 de marzo de 2012].

⁶ Hemos insistido en usar esta unión porque integra dialécticamente la unidad socio natural en su negación.

convocar la atención. Los alumnos no toman apuntes, curiosamente les revive la motivación y, para sus infortunios, no se les pregunta en las evaluaciones finales. Lo mismo sucede con los acontecimientos, contextos, teorías, escuelas y circunstancias.

La explicación no está en el autoritarismo del profesor, ni si quiera en una tradición o costumbre de las Escuelas de Derecho, sino en la dependencia de los procesos históricos, socioeconómicos; pero también de sus representaciones epistemológicas, de las cuales, los objetos de estudio y las propias disciplinas o saberes son influidos. Esto, fundamentalmente, porque se basan en una imagen general de mundo, en un cuadro cosmovisivo, en gnoseologías –culturales–, que les da las perspectivas coherentes en todas sus partes⁷.

El argumento que avala esta afirmación, parte considerando la presencia autoritaria, excluyente y jerárquica de la racionalidad científica clásica, proveniente desde la modernidad, validando culturalmente, al saber científico. Este trae consigo, una imagen de realidad compuesta por pequeños ladrillos, mónadas, átomos o entidades discretas, sobredimensionadora de lo objetual. En esa lógica, se han acreditado objetos de estudios; para los biólogos ha sido la célula; para los físicos, la partícula; para los juristas el Derecho como normas jurídicas. Todo lo cual, permite ejercicios de medición, clasificación, determinismos y linealidades. Es decir, cuando pensamos en la cátedra de Derecho Civil, nos representamos al conjunto de normas, aislables, clasificables, pequeñas porciones que, en su conjunto, forman el Derecho Civil, Derecho Penal o el Derecho Comercial. Es decir, ha existido un pensamiento analítico que homogeniza y reduce la complejidad, sin representar, tal o cual disciplina, escuelas, consensos y disensos, que disputan al interior de las comunidades científicas.

La dualidad cartesiana, también, ha contribuido con este ideal de racionalidad clásica, al dissociar a sujeto del objeto de conocimiento y dotarlo de una existencia autónoma, que terminó legitimado finalmente, con el positivismo científico. Así por ejemplo, tal como Durkheim intenta plantear hechos sociales capturables en sus dimensiones externas, como el suicidio en Europa, nosotros lo hacemos con nuestro procedimiento. La máxima del tercero imparcial, a nuestro juicio, representa la mejor síntesis ilustradora de lo expuesto, pues el hecho conflictivo, que parece estar en el mundo –como algo dado o puesto–, resulta ser un objeto de conocimiento sin intervención del sujeto-juez, sólo existe respecto de él un acercamiento, a través de indagaciones con datos aportados por las partes. Se invisibilizan las influencias metodológicas, poderes, selectividades; en tanto, estamos en presencia de un proceso jurídico neutral.

En definitiva, hay presencia de una racionalidad científica clásica, que habilita a una comunidad científica para configurar realidad jurídica - Derecho, de una manera coherente a ella. Sucede que hoy se encuentra debilitada por los cambios producidos, incluso desde la propia ciencia. Se ha ido instalando una racionalidad no clásica vinculada al pensamiento cuántico relativista, que con el principio de incertidumbre, propuesto por Heisenberg, ha

⁷ GÓMEZ, Taeli. “El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica”. En: *Revista Polis*. Universidad Bolivariana. 2010, núm. 25. Pp. 183-198.

modificado la rigidez de la relación sujeto y objeto de conocimiento; y una postclásica asociada a la Hermenéutica, Holismo y Bioética⁸.

En síntesis, el qué enseñar –particularmente, el Derecho–, ha sido reducido a una fotografía capturada como ley, códigos, o normas jurídicas; una ontología corpuscular y no ondulatoria a la vez. Negadora permanente de los cambios, relaciones, redes, realidad. Nuestro qué enseñar, se ha transformado en una cosificación petrificada funcional a una cultura vigilante de paradigmas atávicos. Esto genera incoherencia a la trilogía presionada por un mundo dinámico y complejo. Da fundamentación a la ineficacia del Derecho; además, muestra la tozudez de una inmutable e inflexible comunidad jurídica, que recluta a operadores novatos desde primer año, convirtiéndolos como su primera línea de resguardado a esta cultura jurídica.

En razón de tal perspectiva el qué enseñar, ha entrado en crisis con la propia exigencia proveniente desde la realidad cultural, epistemológica y espiritual; todo lo cual provoca que se refleje en una crisis también, en el cómo enseñarlo.

2. *El cómo enseñar el qué*

Entonces, el cómo enseñar, se entrelaza con la interrogante anterior del qué enseñar, y, como sostuviéramos, la trilogía es indivisible –qué, cómo y para qué enseñar–, sólo, que en la lógica de validarla, no es posible obviar la existencia de un mundo que reclama momentos de mayor coherencia interna de ésta.

Dijimos que el Derecho –qué enseñar–, es definido desde una racionalidad científica clásica de manera objetual–corpuscular; luego, no es extraño concebirlo como un conjunto de normas, principios, decisiones judiciales, poniendo énfasis en la posición y no en el movimiento –utilizando el sentido Heisenberiano nuevamente–. La consecuencia errónea de ello, es la negación del movimiento, que también existe y lo conforma; además sugiere, que esa selección fotográficamente arbitraria, se instale como única realidad, eliminando el resto.

Por lo tanto, desde esa lógica se asevera la existencia de una realidad objetiva distinta del sujeto, que genera la obligación de acercarse a él para conocerlo. Hablamos entonces, de un profesor de Derecho, que le entrega y transfiere – el qué, el Derecho – a sus estudiantes o les muestra el camino de cómo hacerlo. La enseñanza cumple un rol de recipiente o medio de transporte de algo jurídico acabado.

Hay una cierta similitud con la educación bancaria planteada por Paulo Freire, en la manera de concebir la relación de los sujetos que intervienen en un proceso educativo, pues hay uno que entrega el conocimiento – que en apariencia, tampoco lo interviene – y el otro lo recibe y lo devuelve. Desde las teorías psicológicas de aprendizaje, se encuentra muy cercana al conductismo. La conducta que repita, la mayor cantidad de normas jurídicas y algunos que otros contenidos, puede acercarse mejor al conocimiento, por la asociación que

⁸ SOTOLONGO, Luis y DELGADO, Carlos. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponible en web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/soto.html> [consultado el 07 de junio de 2011].

ahí se produce. En otros términos, el alumno deberá recibir el objeto desconocido que le está fuera – el qué - y en el ejercicio de su profesión, entregará a los Tribunales de Justicia.

Por cierto, la evaluación como instancia de información, dará cuenta del logro de lo anterior. Lo que explica que la tradición repita la forma de exámenes orales de la misma forma que Bello preparaba a sus alumnos hace más de un siglo⁹.

Las paradojas se ven cuando echamos mano a los pensamientos complejos, relacionales o sistémicos y advertimos esas contradictorias curiosidades que se dan; así por ejemplo, cuando reprobamos a un estudiante que no se sabe una ley. Pues no podría acaso, este estudiante argumentar que no lo podemos reprobar porque hay una presunción de Derecho a su favor. Es decir, que no admite prueba en contrario su desconocimiento. ¿No estaremos negando con ello una de nuestras máximas sobre la seguridad jurídica, al permitirnos, si quiera, la posibilidad que el alumno no la sepa y alegue su ignorancia? ¿Podremos permitirle tal beneficio a un analfabeto oriundo de una montaña del sur?

En definitiva, hay coherencia entre el qué enseñar y el cómo hacerlo, cuando por un lado, se entiende al objeto de estudio como una entidad discreta, un producto acabado, puesto fuera del sujeto, y, por el otro, a un sujeto que debe acercarse a él y entregarlo de igual manera -como profesor - y un alumno que debe recibirlo. La educación pasa a ser un simple medio de transmisión de un que, de un contenido, de una ley.

Ahora bien, hemos comenzado a manifestar los síntomas que cuestionan la enseñanza del Derecho y sus prácticas pedagógicas tradicionales; como lo son, el abuso del conductismo, la utilización vacía de la memoria como forma de asimilar el proceso jurídico. En fin, diagnósticos que desprestigian la transmisión de conocimiento. Esto no tienen una explicación caprichosa, ni es una expresión de iluminados, simplemente señala el desequilibrio de la trilogía que no es otra cosa que la discordancia de lo ontológicognoseológico en un contexto vivo. Es decir, no se puede utilizar un pensamiento, una práctica pedagógica o una teoría de aprendizaje en el contexto de una realidad que no es reducible a ella.

Así, un ideal de la trilogía simétrica estaría conforme, para quienes el Derecho es un conjunto de normas jurídicas, ser estudiado con un modelo mecanicista, un pensamiento analítico que lo descomponga en unidades y pueden haber muchas didácticas que lo dosifiquen y hagan entretenida esta entrega para un mercado que lo demanda. Pero por el contrario, sin mantener las cegueras e ilusiones¹⁰, reflexionamos críticamente sobre la composición del Derecho, la prueba de fuego debería considerar insuficiente a los modelos explicativos tradicionales, por su falta de conexión con los procesos históricos y epistemológicos. Esto obliga a abrir posibilidades a nuevos paradigmas, que desde esa coherencia, se planteen las nuevas didácticas; tal vez, con el apoyo del constructivismo piagetiano o socioconstructivismo vigotskiano, que pudieran ser propuestas de aprendizajes más coherentes a las emergencias determinadas por el contexto de una crisis ecosocial.

En un contexto más actual, el Derecho resulta difícil de ser capturado, pues no ocupa un lugar, no está en el Código Civil. Es un proceso, una red compuesta por flujos, bucles recursivos, es una maraña viva con texto y contexto. Por lo tanto, la inseparabilidad entre el qué enseñar - objeto de conocimiento - y el cómo hacerlo - sujeto que conoce -

⁹ HANISCH, Hugo. *Ibíd.*

devela la contradicción o incoherencia entre la porfiada presencia de una racionalidad clásica y su imposibilidad de dar cuenta de la complejidad del mundo, En otros términos, si el objeto de conocimiento dejó de ser tal, por qué seguimos enseñándolo como si aún existiera.

La profundidad de los imperativos de cambios de la enseñanza del Derecho, si no son entendidos en su trasfondo y conexiones históricas-epistemológicas, nos mantienen la ceguera simplificadora de reducir todo a simples didácticas. Esto resulta además, incomprensible y poco acogido por muchos profesores, estudiantes e instituciones; con justa razón. Pues, cómo comparar el nivel de la formación de abogados de hace algunas décadas, que pretendían encontrar en las Escuelas de Leyes el vehículo propicio para aspirar la Presidencia de la República o alguna senaduría. O bien, por qué desechar la memoria o los exámenes tradicionales finales, que demandaban una exigencia y forjaban una disciplina muy difíciles de encontrar hoy en día.

Algunos de los presupuestos de la racionalidad científica clásica, tales como, la objetividad del saber que plantea una realidad exterior, regular, constante, puesta con independencia del sujeto, predecible, compuesta por objetos simples, con comportamientos lineales, causales y que valida culturalmente al saber científico y a un método analítico, han sido negados.

Hoy por el contrario, la racionalidad no clásica vinculada al pensamiento cuántico relativista y una postclásica, a la hermenéutica, cibernética de segundo orden y la complejidad, entre otras, han ido coincidiendo en plantear a la realidad –en términos ontológicos–, compleja como un atributo; en tanto, contiene certezas e incertezas, linealidades y no linealidades azar, caos, contradicción. Por lo mismo, pensarla –y nos referimos también al Derecho y su Educación– debe incorporar nuevas posibilidades heurísticas, como las propuestas de un pensamiento, más bien, complejo, sistémico, crítico, entre otros. Aquel que permite reconocer la “dualidad onda - partícula”, los contextos, las relaciones, la correlación todo - parte, la retroalimentación.

La fundamentación de la teoría del delito de Juan Bustos es un claro ejemplo. El Derecho y su educación, deben aceptar la inmanencia de las emergencias, de sujetos afectados por la práctica, la presencia de valor en lo cognitivo. En consecuencia, no es posible la objetividad, neutralidad y, por ende, no debe ser eludible la responsabilidad por cada toma de decisiones, de la misma forma que lo buscamos en el aleteo de una mariposa. Desde la cátedra “Complejidad y Derecho”, impartida en la Universidad de Atacama, hemos venido reflexionando sobre estos temas.

En definitiva, hay más objeto jurídico relacional que considerar, cada vez que superamos la óptica objetual. Entonces, ¿cómo poder enseñar algo estático, dado, compuesto por entidades discretas, cuando nuestra vida diaria nos dice lo contrario? En consecuencia, la crisis expresa la contradicción entre una educación del Derecho, que pretende negar su realidad. A más la propone como algo neutral, un recipiente; pero, por el contrario, no es una cápsula por donde pasa el Derecho. El Derecho en su perspectiva dual objetual-relacional.

Nosotros creemos, que la Educación del Derecho, contrariamente a su noción de recipiente o cápsula, es actividad como un modo de existencia de la realidad social que

transforma¹⁰, que reconoce a la práctica e interacción sujeto y objeto como movimiento transformador. Siguiendo la misma categoría –marxista–, para aceptar a Vygotsky, en tanto el hombre no se limita a responder a los estímulos y respuestas que recibe, como parte de un proceso de aprendizaje, porque en él, hay un proceso de transformación del medio. Vygotsky señala que a través del uso de instrumentos opone un ciclo de actividad, pues gracias a estos instrumentos mediadores el sujeto modifica el estímulo (Pozo, 1997). De ahí que la categoría vigotskiana de mediador siempre connota la modificación de realidad.

Profundizando aún más lo planteado, el reconocimiento a la categoría actividad como transformación, nos compromete a afirmar: el cómo enseñar no es distinto al qué enseñar, pues cada vez que se “enseña” se estaría creando el qué; en tanto el cómo no es un recipiente por el cual pasa un algo. En definitiva, es también ese algo. En consecuencia, Derecho y educación se contienen dialécticamente.

En consecuencia, el aula es un proceso que sintetiza una relación dialéctica, que, en última instancia, crea Derecho. Al definirlo, lo delimita, lo instala de una cierta manera en la proyección de la comunidad jurídica, lo crea constantemente. Todos estos operadores y miembros de la comunidad jurídica lo generan, valoran el qué, pues deciden en el acto cognitivo no neutral. Estamos permanentemente bajo el influjo de actos fundacionales de Derecho, nuevas tesis, antítesis y síntesis jurídica-política, en especial, porque reconocemos que el proceso cognitivo contiene –inmanentemente– valoración¹¹.

De acuerdo a lo anterior, queremos insistir entonces, que el proceso del cómo enseñar, en esta lógica, deja de ser un simple hecho de entrega y recepción de un objeto –concepción objetual– y dejaría de ser qué y un cómo, para pasar a ser una actividad.

El profesor mismo es una síntesis, un mínimo social, no es una entidad discreta. Él autoconstata una práctica nueva. Razón por la cual, el proceso enseñanza-aprendizaje supera la dimensión pasiva para conformarse en fuerte transformadora y, en consecuencia, creadora de Derecho en sus distintos momentos –simplemente analíticos– el qué, el cómo enseñar.

Por lo tanto, criticar la enseñanza del Derecho, es una forma de criticarlo a él, en su falta de coherencia y en última instancia, al mundo contradictorio que lo produce y avala.

Si señalamos que el Derecho es un proceso emergente, que contiene relaciones sintéticas de cognición, valor, cultura, modo de producción, los profesores al organizar y seleccionar, creamos; lo que nos obliga a plantearnos responsables; en definitiva porque la enseñanza del Derecho es una actividad –concluyentemente política–. Lo que, en algún sentido, nos permite reflexionar el tercer aspecto, el para qué enseñar.

¹⁰ PUPO, Rigoberto. *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Editora Ciencias Sociales, Instituto del Libro, 1990. P. 13.

¹¹ SOTOLONGO, Luis y DELGADO, Carlos. *Ibid.*

3. *Para qué enseñar*

El ser socionatural nos exige profesionales para reproducirlo. La sola lógica profesionalizante que se proponen las universidades como institución cultural, demuestra a un sistema que forma actores calificados, para una lógica ampliada de su reproducción.

La educación, en general, se ha entendido como un proceso que forma seres humanos para la sociedad y en especial, profesionales capacitados para reproducir su *statu quo*. Ha estado íntimamente ligada y dependiente de las relaciones socioeconómicas, como de manera interesante lo demuestran Ponce¹² y Serrano¹³.

La ordenación educativa en nuestro país, surge y se proyecta, bajo el horizonte cultural de un Estado-Nación, con el interés de desvinculación de la metrópolis. La episteme de Andrés Bello, sintetiza el sentido de la nueva matriz política que se pretende configurar, desde un poder político que centraliza esta labor. Así, la necesidad de ruptura que se pretende dar desde el ser súbdito hacia el ser ciudadano, demuestra el contexto de recepción que se le otorga a la formación del Derecho. En esa lógica, Bello se hace cargo de la necesidad de un nuevo orden social. Subyace un sentido y dirección con fundacionales preguntas, tales como: ¿qué universidad queremos? ¿Qué relaciones intersubjetivas deben promoverse a través de un Código Civil? ¿Cómo se debe decir y escribir correctamente a través de la gramática y la ortografía? En otros términos, Bello instala un sentido, un paradigma de sociedad civil, que se lee en el propio discurso inaugural de la Universidad de Chile y con el cual se inspirará la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas. No distinto es el contexto americano, como lo describe Gaitán Bohórquez¹⁴.

Los abogados aquí, son formados para ocupar cargos importantes en el desarrollo del Estado y de esta nueva Nación. Ahora bien, el proceso de la formación de un profesional, representa una orientación estratégica, que no es la misma de hoy. El Estado controla menos ámbitos y espacios, hay otras instancias de poder que cautivan a quienes se sintieron convocados por las tradicionales formas de poder, como señala De la Maza. La imagen y los roles del abogado se distancian del estadista para acercarse a la de un coordinador de relaciones horizontales.

No hay que desconocer, entonces, que el Estado ha dejado de resolver muchos de los conflictos jurídicos, dejando a espacios arbitrales y mediadores. Se ha desprendido de ciertos subsistemas de ejecución penal, dando posibilidad a las denominadas cárceles privadas; ha facilitado el surgimiento de universidades privadas para que desarrollen, autónomamente, su currículo, objetivos y perfiles de egreso. Consecuentemente, no representa, que las motivaciones de formación del profesional - abogado, sean las mismas.

Entonces, la pregunta del para qué, nos vuelve a reafirmar la división que hicimos anteriormente, a propósito de dos tipos de crisis, queremos alinear esta trilogía para ponerla al servicio de un mercado que necesita buenos especialistas, dado un mundo global,

¹² PONCE, Aníbal. *Educación y Lucha de Clases*. Santiago de Chile: Editorial Nascimento, 1972.

¹³ SERRANO, Sol. *Estado y Educación*. 1810-1840. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1994.

¹⁴ GAITÁN BOHÓRQUEZ, Julio. *Ibíd.*

complejo y dinámico; o bien, y es nuestra posición, hay un requerimiento de motivación estratégica, que se plantea contextualizada desde los requerimientos de una crisis ecosocial.

Esto último nos lleva a la autonomía del tratamiento en otro apartado.

Crisis de la trilogía: hacia nuevas tramas unificadoras. Nuestra posición a modo de reflexión final: hacia una enseñanza liberadora del derecho

El Derecho es control social y, por ende, también lo es, consecucionalmente, el proceso de su educación. Por tal supuesto, creemos en la posibilidad de pensar una enseñanza liberadora y no como meros momentos concretos de justicia con algunos paladines, ni si quiera como condición para movilidad social de quienes estudian.

Nuevas motivaciones han comenzado a surgir para dar sentido y dirección a lo que entendemos por crisis del Derecho y su educación. Hoy vivimos en un mundo que impera actividades de transformaciones profundas. Las voces retumbantes provienen de una crisis ecosocial, que ha superado niveles y decibeles de sobrevivencia; para pasar a constituirse, en una amenaza que arriesga la vida, la salud de millones de seres vivos y con mayor fuerza, arriesga a la especie humana. De ahí, que deben haber nuevas interrogantes fundacionales a instalar en nuestros concretos, por ejemplo, ¿Qué universidad queremos? ¿Qué profesionales y abogados queremos? ¿Cómo se validan las verdades jurídicas que nos afectan? ¿Podremos cambiar una matriz elitista ante una espada de Damocles que pende sobre el planeta?

En este contexto, la reflexión sobre la educación del Derecho, nos otorga la posibilidad a partir de ella, de instalar nuevas preguntas fundacionales, tales como: ¿podremos pensar la educación del Derecho como momento de ruptura a la matriz actual del Derecho? La incorporación de las interpelaciones de la sociedad a las Escuelas de Derecho, no obvia la crisis ecosocial. En consecuencia, ¿cómo el proceso educativo la incorpora y le da respuesta, desde su condición de actividad-transformadora-creadora de Derecho –y no como mero de recipiente-cápsula vacía, neutra, que lo transporta?

No tenemos respuestas, ni tampoco interés en darlas; no confiamos en establecer ideas o argumentos lineales, menos aún pretendemos simplificar lo complejo, pues su atributo lo impide. Por el contrario, el aire fresco puede entrar por cualquier abertura, siempre que tenga fuerza.

En consecuencia, sólo hemos intentado instalar inquietudes con sentido estratégico, que pretendemos formular:

El Derecho y su educación, forman parte de un sistema más general. En consecuencia, sus problemáticas y crisis no siempre encuentran respuestas en la propia dinámica interna. En esta dirección, no es posible evadir la gravedad de una crisis ecosocial, que desafía la actividad de una comunidad jurídica con responsabilidad de futuro.

Mirar contextualmente al Derecho y su educación, implica hacerlo tanto, en sus relaciones materiales, como espirituales. En consecuencia, no son invitados de piedra a las

aulas los dolores humanos y no humanos, como tampoco lo son los cambios epistemológicos que interpretan la nueva realidad y que permiten eliminar simplificaciones, como el pensamiento complejo que formulara Morin¹⁵, la teoría general de sistemas desde Bertalanffy¹⁶, la cibernética de segundo orden de Heinz Von Foerster, y/o el rescate de la dialéctica y la marxista, inclusive podemos mencionar a la bioética como un nuevo saber¹⁷. Todo lo cual abre nuevos caminos y posibilidades, porque obliga a educar en la dirección de una ética global sustentable.

Facilitar diálogos de saberes y valorar culturalmente sus jerarquías, abre posibilidades a una relación más democrática de éstos. Al mismo tiempo, que devela el poder de la racionalidad científica clásica, como única capacitada para definir con paradigmas, hoy desbordados de mundo.

Mirar contextualmente al Derecho y su educación en la indivisibilidad de la trilogía qué, el cómo y para qué enseñar, nos impulsa a reconocer, que la educación del Derecho es, en última instancia, una actividad. Por lo tanto, hay una creación constante de Derecho que no puede ser petrificado en el discurso, sin base y práctica real.

El Derecho y su educación, representan una praxis política, que puede desarrollarse en todos los niveles: puede mantener o denunciar la crisis ecosocial.

Para lograr coherencia con las necesidades del mundo socionatural, con una actitud responsable hacia las generaciones futuras, con las perspectivas ontológicas complejas y sus coherentes epistemologías relacionales, el Derecho y su educación, deben plantearse rupturas significativas. Por lo tanto, una didáctica que represente lo expuesto, más allá de ser un simple ejercicio de aula que reproduzca *statu quo*, se podrá constituir, en una praxis revolucionaria.

El compromiso final: hay que separar aguas de manera radical, entre quienes validan la Educación del Derecho como un momento más del control social y, en consecuencia, alinear la trilogía qué, cómo y para qué enseñar como un ajuste de los requerimientos del mercado; y, por el otro, entre quienes creemos que la educación del Derecho es una actividad social que debe tener un contenido y dirección estratégica hacia una transformación, que haga suya los desafíos y asuma las responsabilidades por la crisis ecosocial.

¹⁵ Ver más en MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2003; y MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

¹⁶ BERTALANFFY, Ludwig. *Teoría general de los Sistemas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1992.

¹⁷ FUNG, Thalía. "La Bioética: ¿Un Nuevo Tipo de Saber?". En: *Bioética para la sustentabilidad*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, 2002.

Referencias bibliográficas

- BELLO, Andrés. *Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre de 1843*. Disponible en web: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/4682/discurso-inaugural> [consultado el 15 de marzo de 2012].
- BERTALANFFY, Ludwig. *Teoría general de los Sistemas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- DE LA MAZA, Íñigo. *Los abogados en Chile: desde el Estado al mercado*. Disponible en web: http://www.fundacionfueyo.udp.cl/articulos/inigo_de_la_maza/Abogado%20en%20Chile.pdf [consultado el 15 de marzo de 2012]
- FUNG, Thalía. “La Bioética: ¿Un Nuevo Tipo de Saber?”. En: *Bioética para la sustentabilidad*. La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, 2002.
- GAITÁN BOHÓRQUEZ, Julio. *Huestes de Estado. La formación universitaria de los juristas en los comienzos del estado colombiano*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2002.
- GÓMEZ, Taeli. “Dualidad sujeto-objeto y su impacto en la ley”. En: *Revista Opinión Jurídica*, núm. 8. Disponible en web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-62682010000100006&script=sci_arttext [Consultado el 15 de marzo de 2012].
- GÓMEZ, Taeli. “El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica”. En: *Revista Polis*, Universidad Bolivariana, 2010, núm. 25. P. 183-198.
- HANISCH, Hugo. *Andrés Bello y su obra en el Derecho Romano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1983.
- HAWES, Gustavo. “Pensamiento crítico en la formación universitaria”, Documento de Trabajo 2003/6, Proyecto Mecesup TAL 0101 B. 1, Talca. Disponible en web: <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2003%20PensamientoCritico.pdf> [consultado el 17 de octubre de 2011].
- HUSSON, León. *Análisis crítico del método de la exégesis*. Disponible en web: <http://www.salvador.edu.ar/juri/apuntes/BastidasL/La%20escuela%20de%20la%20Exegesis.pdf> [consultado el 15 de marzo de 2012].
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes de la educación*. París: UNESCO, 1999. Disponible en web: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf> [consultado el 15 de marzo de 2012].
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- MORIN, Edgar. *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.
- PONCE, Aníbal. *Educación y Lucha de Clases*. Santiago de Chile: Editorial Nascimento, 1972.
- POZO, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, 1997.
- PUPO, Rigoberto. *La actividad como categoría filosófica*. La Habana: Editora Ciencias Sociales. Instituto del Libro, 1990. P.13.
- SOTOLONGO, Luis; DELGADO, Carlos. *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponible en web: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/soto.html [consultado el 07 de junio de 2011].

SERRANO, Sol. *Estado y Educación. 1810-1840*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1994.