

*Derechos humanos como directriz de la
investigación rumbo al desarrollo sostenible*
*Human rights like research guideline toward
the sustainable development*

Erli Camargo*

* Profesora de Postgrado, Pedagoga, Abogada, Especialista en Psicología Educacional y en Derecho Material y Procesal del Trabajo, Diploma de Estudios Avanzados en Filosofía Jurídica y Política de los Derechos Fundamentales, Doctoranda en Derechos Fundamentales por la Universidad Carlos III de Madrid-España, Asesora Jurídica del Centro de Derechos Humanos y Ciudadanía Ir. Jandira Bettoni (CDHC) y del Centro de Atención a Víctimas de Crimen (CEAV) de Lages-SC-Brasil, además de articuladora del Movimiento Nacional de Derechos Humanos en Santa Catarina (MNDH-SC).
E-mail: erlioab10452@hotmail.com / erli10452@oab-sc.org.br

Lex

RESUMEN

El ensayo sobre los “Derechos humanos como directriz de la investigación rumbo al desarrollo sostenible”, parte de reconocer que la educación no puede sustraerse del cambio vertiginoso que impulsa la globalización en todos los aspectos de la vida moderna. Analiza la formación de los profesionales del Derecho, en Brasil, señalando las dificultades realmente existentes que la han conducido a una situación de crisis, así como las opciones —que considera retos— para revertir el formato que trata de imponerse, proyectando una sociedad más justa, más humana, desde el punto de vista de los empobrecidos. En esa perspectiva, plantea la posibilidad de conciliar los beneficios de la globalización con la cohesión social, y centra su atención en el rol que le corresponde a la universidad. El ensayo pasa revista a la relación tradicional entre la universidad, el Estado y la sociedad, y plantea nuevos rumbos para que investigadores e investigadoras construyan alternativas viables y sostenibles que permitan afrontar colectivamente las actuales exigencias del mundo del trabajo, que trascienden la inexorable alfabetización informática de los educandos, y promueve rescatar viejos saberes y valores perdidos a lo largo de sus propios procesos socioeducativos, políticos, religiosos y culturales en los países del Sur que han sufrido el colonialismo y el imperialismo, especialmente en Latinoamérica. Sostiene que la respuesta al desafío, en la hora actual, será fruto de los valores históricos que han inspirado siempre las luchas libertarias: el universalismo, la fraternidad, los derechos compartidos, lo que remite a la cuestión de los derechos humanos como directriz posible, obligatoria de las acciones pedagógicas, que pone en marcha reflexiones sobre las tecnologías, la economía, con repercusiones positivas sobre las condiciones de vida de la población.

Palabras clave: *Derechos Humanos, Globalización, Universidad, Tecnologías, Ciudadanía, Utopía, Humanismo, Ideología, Emancipación, Paradigmas, Modernidad, Pedagogía, Metodologías, Constructivismo, Reforma curricular, Positivismo, Liberalismo, Interdisciplinariedad.*

ABSTRACT

The rehearsal “Human rights like research guideline toward the sustainable development” begins by recognizing that education can’t ignore the breakneck change that globalization drives in all aspects of modern life. Discusses the training of law professionals in Brazil, noting the actually difficulties that have led to a crisis situation, and also the options – which considers challenges- to reverse the format is trying to impose, projecting a more just, more humane, from the point of view of the underprivileged. In that perspective, it raises the possibility of combining the benefits of globalization with social cohesion, and focuses on the role that corresponds to college. The essay reviews the traditional relationship between the university, the State and society, and proposes new directions for researchers and research build viable and sustainable alternatives that can cope collectively with the current demands of the business world, that transcend the

relentless computer literacy of the learners, and encourage rescue lost and old knowledge and values along their own socioeducational processes, political, religious and cultural in Southern countries that have suffered from colonialism and imperialism, especially in Latin America. It argues that the answer to the challenge, in the current time, will result from the historical values that have always inspired the liberation struggles: universalism, fraternity, sharing rights, which refers to the question of human rights as a possible guideline, compulsory of pedagogical actions, which triggers reflections on technologies, economics, with a positive impact on the living conditions of the population.

Key words: *Human Rights, Globalization, University, Technology, Citizenship, Utopia, Humanism, Ideology, Emancipation, Paradigms, Modernism, Teaching, Education, Methodologies, Constructivism, Reform curriculum, Positivism, Liberalism, Interdisciplinarity.*

*El que se defiende, porque le falta el aire
cuando pretenden estrangularlo,
tiene a su favor un artículo
que dice: actuó en legítima defensa.
Sin embargo,
ese mismo artículo no dice nada
cuando alguien se defiende porque le quitan el pan.
Muere pues quien no come,
y quien no come lo suficiente
muere lentamente. Y durante todos esos años
en que va muriendo,
no le permiten defenderse.*

(BertoldB recht)

Es indudable que, en medio de la realidad pura y dura de nuestra Latinoamérica, la educación como un todo experimenta también transformaciones, siendo formateada conforme a intereses y discursos globalizantes, a los que otras veces se ha enfrentado dando soporte a nuevos y posibles horizontes, es decir, proyectando una sociedad más justa, más humana, y una universidad verdaderamente comprometida con esos nuevos y posibles horizontes. Como dice Boaventura de Sousa Santos: “un nuevo mundo es posible”.

Con esperanza y compromiso con esas posibilidades, desde el punto de vista de los empobrecidos, abordo esta problemática, no para concluir tesis sobre educación en investigación y desarrollo sostenible, sino para conectar este planteamiento a sueños que muchos compartimos, explicitando algunos de los puntos que, particularmente, considero relevantes en el debate académico, y para contextualizar la temática planteada. Vale decir, en pocas palabras, que la globalización, con sus propósitos y aparatos, afecta también los rumbos de la educación como un todo y muy particularmente a la educación universitaria, tocando a los investigadores e investigadoras, sacar a la luz algunos de los componentes de esta compleja realidad.

Mucha gente, a su tiempo, espacio y lugar, ha estado preocupada por el destino de los contenidos de los que se ocupan las universidades, como agentes transmisoras de la cultura, de la enseñanza y de la investigación, sin olvidar su vinculación con los sectores productivos y comerciales en general, que a su vez mueven la vida socioeconómica del mundo del trabajo.

Empiezo, pues, por lo que afirma Aires José Rover,¹ en su aporte *As Tecnologias da Informação na Educação*, donde analiza los cambios acelerados de los últimos años, apuntando lo que llama “revolución tecnológica digital” y los consecuentes retos que lanza sobre el hacer educativo-pedagógico que, según su planteamiento, se debe considerar y enfrentar en la llamada “nueva sociedad”, “sociedad en red”, la “sociedad de la postinformación” o “sociedad de inteligencias colectivas”.² Sabemos que “en la sociedad del conocimiento, la peor pobreza es el analfabetismo”,³ que resulta de las “diversas paradojas del modelo capitalista (o no) hoy hegemónico”, algo que podemos reconocer en su sentido más evidente, es decir, como “proveniente de la ignorancia frente al uso de las nuevas tecnologías”.⁴ El dinamismo a que estamos sometidos en esta “nueva sociedad”, hace que volvamos la mirada al hacer educativo, sin desconsiderar su entorno y sus exigencias, sabiendo que los profesionales que formamos se desenvolverán en las más variadas ramas del saber hacer de la humanidad.

Coincidimos todos en que la universidad tiene un papel relevante en toda la vida social y que, por esta misma razón, en el contexto de las transformaciones sociales actuales, tiene la obligación de replantearse todo, centrándose en unas pautas de interés y actualidad, ora alfabetizando en el sentido planteado por Rover, ora decidiendo que no es posible seguir con viejos planteamientos ya obsoletos e inadecuados ante las nuevas exigencias del mundo del trabajo.

Se viene haciendo mucho en términos de repensar la universidad en el mundo actual, como transmisora de la cultura, de la enseñanza y de la investigación, sin olvidar su vinculación con la empresa como motor económico y social.⁵

Como fruto de los valores históricos que siempre inspiran las luchas libertarias: el universalismo, la fraternidad, los derechos compartidos, la universidad desempeña un papel relevante en este contexto, y eso nos remite a la cuestión de los derechos humanos como directriz posible, obligatoria de las acciones pedagógicas, que pone en marcha reflexiones sobre las tecnologías, la economía, con repercusiones positivas sobre la media de las condiciones de vida de la población, fenómeno a ser analizado en el plano político también.

La Universidad puede y debe ejercer un importante rol crítico en los desdoblamientos de este problema. ¿Cómo debemos conciliar los beneficios de la globalización con la cohesión

¹ Paulo Ronay Ávila Fagúndez (org.). Florianópolis: OAB/SC editora. *Retrato dos Cursos Jurídicos em Santa Catarina: elementos para uma educação jurídica*, 2002, pp. 195-196.

² *Op. cit.* p. 193.

³ *Op. cit.* p. 195-196: “Na sociedade do conhecimento, a pior pobreza é o analfabetismo”.

⁴ *Op. cit.* p. 195: “Diversos paradoxos do modelo capitalista (ou não) hoje hegemônico”(…) “decorrente da ignorância frente ao uso das novas tecnologias”.

⁵ Cf. Fuentes, Carlos y otros. *La Universidad en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid: Fundación Santander Central Hispano, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 11.

social?, ¿cómo asegurar el empleo?, ¿cómo podemos añadir valores humanos a prácticas académicas de investigación? Son preguntas que se nos presentan cotidianamente cuando buscamos delimitar temas, objetos y *público-alvo* en nuestras investigaciones.

El mundo cambiante de hoy en día, con sus pérdidas y ganancias, demanda, aquí y ahora, sin lugar a la contemplación de la desgracia, un modelo de educación flexible y sin absolutismos, plena, y que oriente a los jóvenes en sus proyectos de vida, pero igualmente los sensibilice para las artes, transmita valores fundamentales y abra espacio a la formación de nuevos cuadros para el progreso del conocimiento. Los espacios académicos no pueden servir apenas para informar al estudiante, sino para formarlo como un hombre culto, encajado, abierto, proactivo.

En medio de este *puzzle* que es la vida real, lo que tenemos como políticamente correcto respecto a la construcción de una nueva ruta educacional, es perfeccionar más y más nuestras prácticas socio-pedagógicas-didácticas, sin perder de vista el tema de la posibilidad de transformación, trabajando de forma articulada entre las diferentes áreas del conocimiento, porque esta es una misión cuyas metas no se alcanzan aisladamente.

Hablar de desarrollo sostenible hoy se ha tornado un refrán políticamente elegante y con charme. Satanizado o santificado como si fuera una ideología, tal discurso tiene efectos benéficos o perversos que naturalmente dependen de los actos de los gobiernos, empresas o grupos sociales. Y aquí se demanda a la universidad un papel crítico insustituible.

Por su naturaleza, la universidad tiene por misión enseñar a pensar. Yo diría: repensar, replantear, redimensionar contenidos y sus formas de explicitarlos, bajo una teoría crítica, dialécticamente construida e inserta en los retos que la actualidad nos presenta.

A la universidad como institución y a toda la comunidad académica se les impone hoy, un gran e importante desafío: buscar nuevas formas de plantear las propuestas académicas en todos los campos o facultades, donde se van formando los operadores jurídicos, los administradores, los médicos, los veterinarios, en fin, toda clase de profesionales. Es admitir que la universidad debe de ser una “escuela tornada calle” (Luis Alberto Warat), pues los DH están allí; la calle es el laboratorio de investigación acerca de los DH. Por ilustrar:

“Así como el ser niño es un producto de la escuela, el ser jurista es un producto de las Facultades de Derecho. Nadie puede ser abogado de un modo diferente al escolarizado. Es en las escuelas de Derecho donde se producen los sentidos de las sentencias, donde se establecen los puntos de conjunción de los diferentes fragmentos normativos (Jairo Bisol)”.⁶

⁶ Warat, Luis Alberto. “Sobre a Impossibilidade de Ensinar Direito. Notas polémicas para a desescolarização do direito”. En:

Así, habremos de superar “la cultura de los certificados” y buscar alcanzar una cultura del saber compartido, rumbo a la ciudadanía planetaria que el tema de los DIDH supone, siendo colaborador/a preocupado/a por realizar un humanismo de la alteridad, atento/a de los “los patrones de consumo y fábrica” impuestos por la globalización desde arriba, que muchas veces niega los DH.

Como dijo José Saramago, “la justicia está muerta...”. ¡Las voces no se pueden callar en todo el mundo hasta que ella resucite! Y cada vez que la justicia se muere, “es como si nunca hubiera existido para aquellos que en ella habían confiado...”. No hablo de aquella justicia teatral y retórica, tampoco de “aquella que ha puesto una faja en los ojos..., no la de la espada que siempre corta más para un lado que para el otro... Hablo de la justicia pedestre, compañera de todos los días, lo justo exacta y rigurosamente sinónimo de lo ético...”.⁷

Hoy, en medio de tantas catástrofes humanas, lo que oímos son los toques de alerta ante disparos de armas de calibres potentes, los incendios, desastres ecológicos,... ¿Dónde está la justicia humana, capaz de sanar enfermedades curables (solo para algunos) y la peor de todas las enfermedades humanas, el hambre (para muchos)?

La Justicia, este tema extremadamente inquietante, no es un capricho teórico y tampoco una utopía sin lógica, es más bien una meta que, cual agua corriente, siempre encuentra un plan en el que se apoya para seguir buscando el océano donde viven los DH aún no respetados, no conocidos, no reconocidos, no debatidos...

Para corroborar este pensar inquieto e inquietante, recurro a las palabras de José Geraldo de Sousa Júnior, educador y jurista, que adopta en su línea de investigación la postura “crítica jurídica como expresión del pluralismo y del humanismo dialéctico” y que, en su contribución a la reflexión acerca de las perspectivas de la enseñanza jurídica brasileña, se expresa así: “Pensamientos inquietos son fundamentalmente existenciales. Experimentar a Dios o ponerse políticamente en la Historia, representa el tipo de actitud capaz de operar síntesis de aclaración que repudien el monopolio de la razón sobre las formas posibles de

Retrato dos Cursos Jurídicos em Santa Catarina: elementos para uma educação jurídica / Paulo Ronay Ávila Fagúndez, (org.). Florianópolis: OAB/SC Editora, 2002. p. 345-380. Según estudio realizado por Antonio Carlos WOLKMER, profesor de Filosofía del Derecho de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, en su obra *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*, 4 ed., Saraiva, São Paulo, 2002. pp. 113-119, a quien hago referencia en el Capítulo II de este ensayo, el profesor Warat se afilia a la teoría jurídica crítica de perspectiva semiológica, cuyo “plan central de su obra es la clara opción de desarrollar una epistemología crítica del Derecho, tomando la semiología como principal referencial teórico”, es decir, se trata de la “conjunción y articulación de las diversas formas discursivas del Derecho con la perspectiva desmitificadora de la filosofía del lenguaje”, que se mueve en “tres momentos significativos: la semiología analítica (formación), la semiología política (temporalidad innovadora y afirmación) y la semiología de los deseos (maduración)”.

⁷ Saramago, José. *De la Justice à la Démocratie en Passant par les Cloches*. www.fsm.org.br o www.forumsocialmundial.org.br, acceso en 08 de junio del 2011. También se puede ubicar tal texto en www.dhnet.org.br, acceso en 01 de abril del 2012.

conocer y de comprender el mundo: el hacer, de la actitud técnica; el explicar y comprender, de la actitud científica; el fundamentar, de la actitud filosófica; el intuir y enseñar, de la actitud artística; el creer, de la actitud mística; el divertir, de la actitud lúdica; recordando aquí estas expresiones indicadas por Roberto Lyra Filho”.⁸ Parece no conexa la idea, pero lo es, pues para seguir buscando garantizar los DH, habremos de pasar por una importante quiebra de paradigmas conservadores, muy presentes en nuestro hacer pedagógico-jurídico, en nuestras concepciones políticas e ideológicas que, por supuesto, forman parte de nuestros discursos didácticos en las clases que dirigimos hacia la tan soñada justicia social.

Siguiendo con la contribución del mismo autor, acerca de la justicia, dice él:

“No es la Justicia la resultante de un diálogo que liga a los Actos de los Apóstoles al Manifiesto Comunista del 1848? Entre nosotros quien eso lo percibió, en síntesis político-jurídica evidente, fue João Mangabeira: “la fórmula de la Justicia no debe ser más la que se resume en ‘dar a cada uno lo suyo’. Aplicada en toda su entereza, la vieja norma es el símbolo de la no caridad, en un mundo de expoliadores y expoliados. Porque si la Justicia consiste en dar a cada uno lo suyo, dese al pobre la pobreza, al miserable la miseria y al desgraciado la desgracia, que eso es lo que es de ellos. La regla de la Justicia debe ser: a cada cual según su trabajo, en cuanto no se atiende el principio de ‘a cada uno según su necesidad’”.⁹

Interesante es admitir que nunca un discurso acerca de la defensa de los DH puede rehuir a este tema y, con él, toda una posibilidad de construcción participativa de *saberes* en torno a los cuales, nuevas formas de pensamiento, de actuación, de interacción y de revisión del recorrido del Derecho se ponen delante de nuestras miradas. Así que, como retos a las universidades y a sus actores, como dicen Dilsa Montardo y Fúlvio Segundo, entre otras cosas: “Finalmente: transformar a los Cursos de Leyes en Cursos de Derecho”¹⁰.

⁸ Sousa Júnior, José Geraldo de. “Movimentos Sociais e Práticas Instituintes de Direito: Perspectivas para a Pesquisa Sócio-Jurídica no Brasil”. En: Ensino Jurídico OAB 170 anos de cursos jurídicos no Brasil, Conselho Federal da OAB, Brasília, 1997, p. 128: “Pensamentos inquietos são fundamentalmente existenciais. A final experimentar Deus ou colocar-se politicamente na História representa o tipo de atitude capaz de operar sínteses de esclarecimento que rejeitem o monopólio da razão sobre as formas possíveis de conhecer e de compreender o mundo: o fazer, da atitude técnica; o explicar e compreender, da atitude científica; o fundamentar, da atitude filosófica; o intuir e mostrar, da atitude artística; o criar, da atitude mística; o divertir, da atitude lúdica; lembrando aqui estas expressões indicadas por Roberto Lyra Filho”.

⁹ *Idem*, p. 129: “Não é a Justiça a resultante de um diálogo que liga os Atos dos Apóstolos ao Manifiesto Comunista de 1848? Entre nós quem disso se apercebeu, em síntese político-jurídica evidente, foi João Mangabeira: “a fórmula da Justiça não deve ser mais a que se resume em ‘dar a cada um o que é seu’. Aplicada em toda sua inteireza, a velha norma é o símbolo da descaridade, num mundo de espoliadores e espoliados. Porque se a Justiça consiste em dar a cada um o que é seu, dê-se ao pobre a pobreza, ao miserável a miséria e ao desgraçado a desgraça, que isso é o que é deles. A regra da Justiça deve ser: a cada qual segundo o seu trabalho, enquanto não se atinge o princípio de ‘a cada um segundo a sua necessidade’”.

¹⁰ Montardo, Dilsa y Segundo, Fúlvio. “Recomendações”. In: Retrato dos Cursos Jurídicos em Santa Catarina - elementos para uma educação jurídica / Paulo Roney Ávila Fagúndez (or.). Florianópolis: OAB/SC Editora, 2002. p. 189: “m)

De otro lado, pero no bajo otra ideología de arranque, en su obra *Crítica de la razón indolente*, una de las más importantes bases teóricas de este aporte, Boaventura de Sousa Santos defiende la idea de que “el Norte debe aprender con el Sur”, es decir, en este momento histórico de cambios significativos de la cara de la sociedad, Europa y EUA han pasado a ser pequeños rincones, donde no solo se han reproducido experiencias extremadamente destructivas en términos de genocidio, sino que también han sido escenarios de destrucción del conocimiento.¹¹ Comprendo también que el Sur debe aprender mucho más de sus propias experiencias; debe rescatar valores perdidos a lo largo de sus propios procesos socioeducativos, políticos, religiosos y culturales; revivir en su memoria, los ratos en los que, de algún modo, supo dar lecciones al mundo; descubrir que lecciones son estas y seguir buscando su emancipación junto a los movimientos sociales, y también, en lo que dice respecto a los cursos de formación de nuevos juristas, nuevos administradores, nuevos pedagogos, otros tantos nuevos profesionales, incentivando procesos didácticos pedagógicos transformadores de la conciencia, hacia un “sentido común emancipatorio”, hacia el empoderamiento del sujeto.

El sociólogo portugués no niega que los conocimientos de los siglos XIX y XX han sido importantes, pero entiende y defiende, que hoy necesitamos de otros conocimientos, y estos están en el Sur, especialmente en Latinoamérica, en los pueblos que han sufrido el colonialismo y el imperialismo, que han producido, por eso mismo, “saberes” importantísimos, pero que se quedaron completamente olvidados, muchas veces siendo víctimas del terrorismo político proveniente del Norte.

Vemos el Derecho, por ejemplo, actuando en pésimas condiciones y, como toda y cualquier institución social, necesita evolucionar, a la luz de la vida misma, de la realidad misma, sin más. Y como docentes, investigadores, aprendices de filósofos, de sociólogos, curiosos sociales, estudiantes, o como operadores jurídicos, administradores, ingenieros, etc., tenemos el deber ciudadano de volver nuestra mirada a las nuevas posibilidades, bajo nuevas posturas ciudadanas, bajo nuevas perspectivas metodológicas y didácticas, superando día tras día, a través de la búsqueda de nuevos caminos, la incertidumbre, el caos, la crisis paradigmática, las lecciones erosionadas de la teoría positivista petrificada y demasadamente excluyente, lineal. Hay espacio para el dinamismo, la diversidad, la complejidad, para un orden abierto a las posibilidades de cambio, para lo humano en su sentido amplio.

Entiendo que el Derecho, como todas las demás instituciones construidas a lo largo de la historia humana, aunque haya recibido especial atención de la modernidad, está colapsado,

Finalmente: transformar os ‘Cursos de Leis’ em Cursos de Direito”. Ambos forman parte de la Comisión de Enseñanza Jurídica (Orden de los Abogados del Brasil/Santa Catarina - OAB/SC),

¹¹ Sousa Santos, Boaventura. *Op. cit.*, pp. 59-81.

estresado, temblando de miedo delante de las puertas cerradas y de los nuevos signos que han cuestionado sus formas de ser y actuar en nuestros días. Ejemplo de eso son las persecuciones sistemáticas que estamos notando en contra de defensores del pueblo, fiscales del Ministerio Público, jueces que osan actuar y decidir de forma diferenciada.

Se observa, y con alegría, que exactamente por estar sufriendo un terrible mal en su sistema nervioso central, el Derecho moderno todavía vigente hoy, habrá de evolucionar hacia el sistema de garantías de los Derechos Sociales, los que yo osaría llamar de Derechos Humanos negados en su aspecto material del modo más alarmante e intimidante, ya que bellas leyes no hacen falta en el mercado legislativo. Los derechos negados, por supuesto y por obviedad, seguramente han sido fuertes armas para ganar votos y garantizar elecciones. Lo que pasa es que, inclusive muchos juristas e investigadores incurren en el equívoco de no hablar sobre estos temas, por no querer alejar las líneas de sus investigaciones del aspecto académico. De hecho, hay cosas que yo necesito entender urgentemente. En este caso, la salida es acudir a la teoría crítica.

Los DH como un aporte dinámico, incluyente, amplio, inquietante e indignado con todos los modos de negar la construcción de la “ciudadanía planetaria”, de la solidaridad y de los mecanismos para garantizar a estos derechos un ámbito mundial, reemplaza conceptos, seguidos de nuevas posibilidades de acción y, luego, impone una toma de decisión por parte del investigador, que se ve obligado a “carnavalizar” el Derecho como un todo, poniendo el bloque de los DH en las calles de todos los sitios posibles. ¿Sueño? También Galileo, que tuvo que retractarse delante de la cúpula católica para salvaguardar su vida, fue visto riéndose por llevar la razón, pues la Tierra siguió girando alrededor del Sol.

Teoría crítica y DH

Según Sousa Santos, “el conocimiento, sobre todo el conocimiento crítico, se mueve así, entre la ontología (la interpretación de la crisis) y la epistemología (la crisis de interpretación), sin que, con todo, le quepa decidir cuál de los dos estatutos prevalecerá, ni por cuanto tiempo”.¹² Como la modernidad no fue capaz de ofrecer al mundo la “paz perpetua”, “el orden y el progreso” prometidos, habremos de luchar por una “postmodernidad de resistencia” o la “emergencia de un conocimiento prudente para una vida decente”.¹³

En términos conceptuales en torno a la teoría crítica, Boaventura de Sousa Santos dice:

“(…) Por teoría crítica entiendo toda teoría que no reduce la realidad a la que existe. La realidad, cualquier que sea el modo como es conocida, es considerada

¹² Sousa Santos, Boaventura. Op. cit., p. 59ss: Capítulo I: “De la Ciencia Moderna al Nuevo Sentido Común”.

¹³ Sousa Santos, Boaventura. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto-PT: Afrontamento, 1987, pp. 37 y 82.

por la teoría crítica como un campo de posibilidades y la tarea de la teoría crítica consiste precisamente en definir y evaluar la naturaleza y el ámbito de las alternativas al que está empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe asienta en el supuesto de que la existencia no agota las posibilidades de la existencia y que, por tanto, hay alternativas susceptibles de superar lo que es criticable en lo que existe. La insatisfacción, el inconformismo, o la indignación delante de lo que existe, suscita impulso para teorizar su superación”.¹⁴

Dicho esto, sin olvidar de hacerse crítica a sí misma, por lo obvio,¹⁵ actitudes de insatisfacción y autocrítica. En esta misma línea de razonamiento, es Freitag quien corrobora, añadiendo que “la ciencia y la filosofía modernas no se pueden contentar hoy con una discusión sobre juicios de hecho y de valor, ellas han de recurrir a juicios existenciales”.¹⁶

Con sus objetivos, finalidad, características, significaciones y mérito, la teoría crítica busca aclarar y emancipar al ser humano sobre toda suerte de “cosificación” y moldeamiento por los “determinismos histórico-naturales”, sacando a la luz la justa medida de alienación a que está sometido, haciendo nacer la “autorreflexión” y provocando la toma de posición delante de tales hechos que es su gran misión.

Conforme explica Wolkmer, apoyado en Ernildo Stein y Raymond Geuss:

“... la intención de la teoría crítica es definir un proyecto que posibilite el cambio de la sociedad en función del nuevo tipo de hombre. Se trata de la emancipación del hombre de su condición de alienado, de su reconciliación con la naturaleza no represora y con el proceso histórico por él moldeado”.¹⁷

Con esta reflexión se puede entender que nada está listo y sin posibilidad de construcción, reconstrucción; que hay océanos a cruzar hasta no haber más alienación, hasta la no existencia del cisma entre lo humano y la naturaleza. Es más o menos —comparando y, claro, no sin matices— lo que plantea el pensamiento oriental Zen sobre la “transformación”, tomándola como una “metamorfosis”, una “alquimia auténtica”¹⁸ que es capaz de hundir el hombre a la

¹⁴ Sousa Santos, Boaventura. *A Crítica da Razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 23.

¹⁵ *Ídem*, p. 17. Para el autor portugués, “A auto-reflexividade é a atitude de percorrer criticamente o caminho da crítica”.

¹⁶ Freitag, Bárbara. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje*. 5ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 37.

¹⁷ Wolkmer, A. C. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 9: “a intenção da teoria crítica é definir um projeto que possibilite a mudança da sociedade em função do novo tipo de homem. Trata-se da emancipação do homem de sua condição de alienado, da sua reconciliação com a natureza não represora e com o processo histórico por ele moldado”.

¹⁸ Osho. *O Tarô Zen, de Osho*. São Paulo: Cultrix, s/d. p. 48-49. Título original: *Osho Zen Tarot The transcendental Game of Zen*. Zúric: International Foundation, 1994. Traducción al portugués: Paulo Rebouças.

naturaleza, integrándolo, abriéndole las puertas a la vida total, en comunión con la naturaleza y con todos los seres existentes en ella. De hecho, un proyecto de esta extirpe —tanto a los orientales adeptos al pensamiento Zen, como lo propuesto por la teoría crítica a nosotros— no es en nada fácil de construir.

Además, Wolkmer parte de la afirmación de que “toda la lógica discursiva de la teoría crítica circunscribe el problema del hombre en la historia y un sistema de referencias listo, firmado en presupuestos racionales, unidad de fundamento y legitimación de los agentes a que se destina”.¹⁹ Coincidiendo con Raymond Geuss, a quien he citado arriba, concluye la asertiva diciendo acerca de las teorías críticas:

“... que tienen como finalidad la aclaración y la emancipación (...). La teoría crítica incide, de esa forma, en una filosofía histórico-social de “estructura cognitiva reflexiva” (...) presenta el programa de investigación social que pasa por la forma de comprobación y legitimación de los múltiples intereses reprimidos”.²⁰

En pocas palabras, la teoría crítica es un “proyecto ideológico de desmitificación y emancipación” y, por eso mismo, responde positivamente a los “deseos más profundos, intereses y necesidades de los realmente oprimidos”. No tenemos argumentos suficientes para dudar de los buenos propósitos de la teoría crítica, aunque también ella se enfrente a críticas en cuanto a su posible “ambigüedad en temas como: la naturaleza / historia, la dialéctica negativa, la postura elitista y la poca eficacia en cuanto práctica política”,²¹ admite nuestro autor.

En tanto, por usar “un lenguaje de tinte progresista que legitima una aspiración utópica y revolucionaria, atinente con lo que tiene de más profundo de la dignidad humana”, sostiene que no habrá forma de fallar en su objetivo y significación, que son “salvar y rescatar todo un contenido utópico-liberador del pensamiento occidental”.²²

Corroborar a este aporte la idea de Boaventura, con quien coincido, al entender que el sistema capitalista bajo el pilar de la regulación, se ha desarrollado de modo desorganizado, “desequilibrado, orientado al mercado”, lo que viene a confirmar de un lado las sospechosas formas de actuación del poder judicial, pautado en el derecho norma y respaldado por la

¹⁹ Wolkmer, A. C. *Op. cit.*, p. 09: “que toda a lógica discursiva da teoria crítica circunscribe o problema do homem na história e um sistema de referências acabado, firmado em pressupostos racionais, unidade de fundamento e legitimação dos agentes a que se destina”.

²⁰ *Idem*, p. 10: “que têm como finalidade o esclarecimento e a emancipação (...). A teoria crítica incide, dessa forma, numa filosofia histórico-social de “estructura cognitiva reflexiva” (...) apresenta o programa de investigação social que passa pela forma de comprovação e legitimação dos múltiplos interesses reprimidos”.

²¹ Wolkmer, A. C. *Op. cit.*, pp. 11-13.

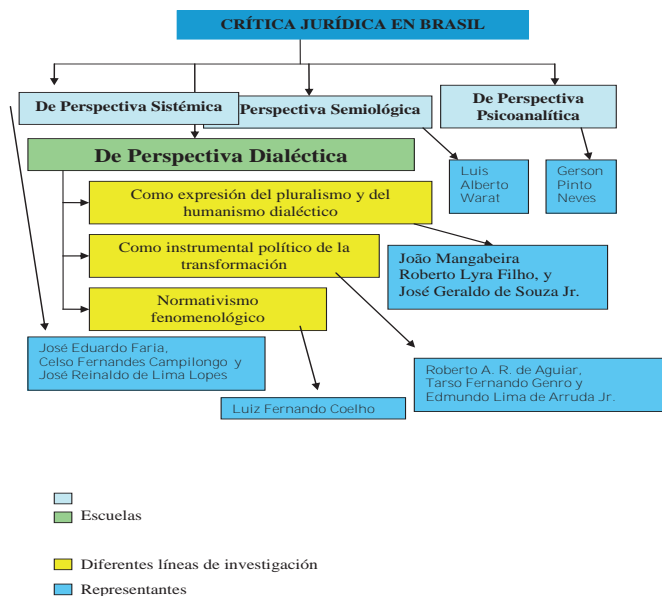
²² *Idem*, p. 12.

policía judicial y, de otro, el urgente y necesario desarrollo de una teoría crítica capaz de cuestionar tal situación, creando nuevas formas de interpretación-acción hacia la defensa y garantía de los DH negados.

Cerca de trescientas familias ocuparon el margen de una carretera federal (BR 110) en el Estado federado de Minas Gerais-Brasil, mediante una acción de reintegración de posesión que fue promovida por el “Departamento Nacional de Estradas e Rodagem” (DNER), y consiguieron una sentencia elaborada por un juez que, a mi juicio, ha sido de estupendo sentido ético moral, sentido de justicia viva, visión crítica del Derecho, el cual merece mención en este espacio y nota de pie de página.²³

La crítica jurídica en Brasil

Escuelas, líneas de investigación y sus representantes: el organigrama intenta explicitar cuáles son las escuelas, las líneas de investigación de la “crítica jurídica de perspectiva dialéctica”²⁴ y los principales representantes de cada una de ellas que, en Brasil, promueven la crítica jurídica en diversas regiones, grupos de investigación jurídica y en diferentes universidades. Veamos, pues:



²³ “INVASORES”. ¿Será? Poder Judiciário - Justiça Federal - 1ª. Região - Seção do Estado de Minas Gerais - 8ª. Vara - Ação de Reintegração de Posse-Processo nº. 95-0003154-0. Autor: Departamento Nacional de Estradas e Rodagem – DNER. Réus: Itamar Pereira da Costa e Outros. Juízo Federal da 8ª. Vara de Minas Gerais. Vistos etc. “Não tinham pressa em chegar, porque não sabiam aonde iam Expulsos de seu paraíso por espadas de fogo, iam ao acaso, em descaminhos, no arrastão dos maus fados. Não tinham sexo, nem idade, nem condição humana. Eram os retirantes. Nada mais”. (José Américo de Almeida, E., “A. Bagaceira”).

²⁴ Wolkmer, A. C. *Op. cit.* pp. 77-125.

La crítica jurídica de perspectiva dialéctica

De todo lo que se puede recoger de la teoría crítica en Brasil —opción que ahora la tengo más clara—, “la orientación jurídica crítica de perspectiva dialéctica”, de acuerdo al profesor y jurista Antonio Carlos Wolkmer, de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) - Brasil, reúne la mayor número de adeptos, algunos actuando en la academia (profesores) y otros en el ámbito institucional (abogados, procuradores y magistrados), unidos en torno a puntos de convergencia comunes, tales como “teoría del conflicto, la dimensión político-ideológica del jurídico, la defensa de una sociedad democrática y socialista, la efectivización de la justicia social, la superación de la legalidad tradicional liberal-burguesa y la opción por los excluidos e injusticiados”.²⁵

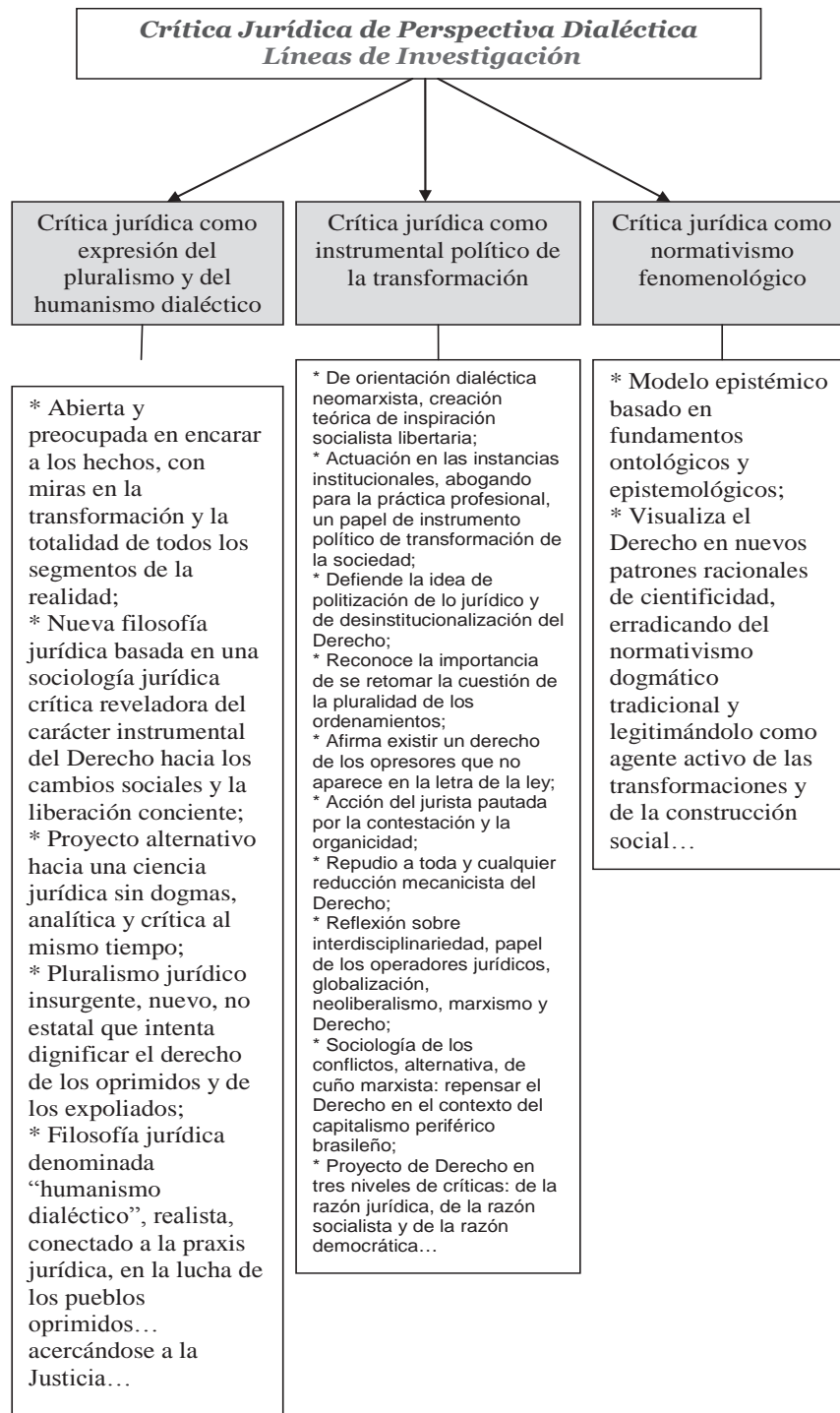
En términos empíricos, las tendencias o variantes como el “Direito Achado na Rua” (Derecho Encontrado en la Calle), “Derecho Insurgente” y el “Derecho Alternativo” propician gran cantidad de debates, mientras que a otros pocos se les va enseñando en el cotidiano del espacio societario e institucional, a fin de fomentar sus propósitos y una nueva cultura jurídica.

Diferentes líneas de investigación y sus principales características

El organigrama a seguir tuvo su base teórica en la obra de nuestro ya conocido autor Wolkmer.²⁶ A partir de la lectura de estas diferentes aportaciones críticas, pienso haber llegado al punto de la construcción, que posibilita una mejor comprensión acerca de la concepción sociológica de los DH —abordaje siguiente—, sin dejar de considerar que tal estudio, además de aclarar algunos matices internos a la teoría jurídica crítica, conduce ahora a un manejo más coherente de los términos. Veamos:

²⁵ Wolkmer, A. C. *Op. cit.*, p. 98.

²⁶ Wolkmer, A. C. *Op. cit.*, pp. 98-113.



ENSEÑANZA JURÍDICA: CRÍTICAS Y PROPUESTAS A LA RAZÓN DOCENTE

En la segunda edición del Foro Social Mundial (en adelante FSM) de Porto Alegre, en 2001, la convocatoria de los movimientos sociales estuvo centrada en las directrices del evento y, otra vez, allí han sido ratificados los propósitos y compromisos de tales movimientos. Como podemos ver, está muy claro al movimiento, quiénes son sus miembros y cuáles son sus grandes banderas. Dice:

“Somos diversos: mujeres y hombres, jóvenes y adultos, campesinos y campesinas, pescadores-pescadoras, pobladores de la ciudad, los y las trabajadoras, desempleados y desempleadas, estudiantes, profesionales, inmigrantes, pueblos indígenas y gente de todas las creencias, colores y orientaciones sexuales. La diversidad es nuestra fuerza y su expresión es la base de nuestra unidad. Somos un movimiento de solidaridad global, unidos en nuestra determinación para luchar contra la concentración de la riqueza, la proliferación de la pobreza y la desigualdad y la destrucción de nuestro planeta. Estamos construyendo un sistema alternativo y usamos caminos creativos para promoverlo. Estamos construyendo una alianza amplia a partir de nuestras luchas y las resistencias contra el sistema basado en el sexismo, el racismo y la violencia, que privilegia los intereses del capital y patriarcado sobre las necesidades y las aspiraciones de los pueblos (...) es un movimiento global por la justicia social y solidaridad (...), que se enfrenta a enormes retos: su lucha por paz y los derechos sociales implica superar la pobreza, la discriminación, la dominación y obliga trabajar por una sociedad sustentable”.²⁷

Tan transparente como el cristal, las banderas levantadas por el FSM se acercan en mucho a las recomendaciones que viene elaborando el OAB (a través de su Comisión de Enseñanza Jurídica y colaboradores desde 1998), las cuales expresan gran preocupación hacia la actividad de enseñar, afirmándola de fundamental importancia para el desarrollo de una sociedad, y yendo todavía más allá al vincular la capacidad de superar problemas por parte de esta misma sociedad al conocimiento independiente del área.²⁸

Scaff²⁹ se expresa así:

²⁷ www.fsm.org.br. Acceso el 29 de enero del 2003.

²⁸ OAB Recomenda: Um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001. 164 p.

²⁹ Scaff, Fernando Facury. Ensino Jurídico: o controle público e social da atividade educacional. pp. 61-99 *in* OAB Recomenda: Um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.

“Es de las Escuelas de Derecho que salen los profesionales que irán a componer uno de los Poderes del Estado, asimismo sus auxiliares. Magistrados, promotores, abogados públicos y privados, y delegados de policía deben necesariamente pasar por los asientos de esas escuelas jurídicas para poder ejercer.

“Luego, una mejor o peor formación de esos profesionales ocasionará una diferente formación de la sociedad y del aparejo “tecnoburocrático” del Estado en la administración de justicia. Un mejor Poder judicial pasa innegablemente por la mejoría de la enseñanza jurídica en nuestro país. Un Poder Judicial que tenga por objetivo revertir las exclusiones existentes en nuestra sociedad, que esté preocupado con el ejercicio de la ciudadanía, en el que el respeto a la Constitución esté en el centro de las atenciones. Un Poder Judicial de esta calidad no surge de las góndolas empolvadas de sabios medievales, ni de concesiones celestiales. Esa formación debe ser objeto de la enseñanza en las facultades de Derecho y de los trabajos académicos de ellas resultantes, y no apenas del análisis de la dogmática jurídica (...). La esencia de la discusión en las Escuelas de Derecho debe ser la búsqueda por la Justicia y por su acceso...”³⁰

Nuestro autor sigue criticando el menosprecio visible existente hacia las disciplinas “zetéticas”³¹ (Filosofía, Sociología, Historia, Teoría General del Derecho, etc.) versus la supervaloración de la enseñanza de las disciplinas dogmáticas (Derecho Penal, Civil, Comercial, etc.), añadiendo que hay por lo menos dos cursos en las Escuelas de Derecho, siendo el primero el curso de las disciplinas menospreciadas, y el segundo, de las supervaloradas. Su observación es “mucho más de contenido que de forma”; pide permiso para afirmar que:

“... el dogmatismo es la enfermedad infantil de la dogmática. Es llevar el Derecho Positivo a la condición de icono incontestable de cualquier análisis jurídico. Es conducir el Código a la expresión máxima del Derecho Positivo, ultrapasando hasta la misma Constitución y condenando el Derecho a ser un instrumento en la mano de una clase que detiene el poder de influenciar su emanación normativa. El estudio del Derecho Positivo es extremadamente importante, pero no puede ser transformado en única ratio en la exegesis jurídica”.³²

Y es arrancando de estos dos valerosos aportes que quiero desarrollar este último capítulo, como he dicho en la introducción, asumiendo de antemano la postura de alguien que

³⁰ Scaff, Fernando Facury. *Op. cit.* p. 63-66.

³¹ Según el diccionario “Aurélio”, de la “Academia Brasileira de Letras”, Zetética es “método de investigación, o conjunto de preceptos, para la resolución de un problema filosófico o matemático”.

³² Scaff, Fernando Facury. *Op. cit.* p. 64.

denuncia y repudia todas las invenciones modernas que han contribuido en la formación y extensión de prácticas que hoy son vergüenzas históricas, dignas de destrucción. Será una reflexión amplia, pero al mismo tiempo objetiva, pues trataré de decir apenas lo esencial, en tono de complementación y cierre a todo lo ya dicho hasta aquí.

Arranco de la idea que ya conocemos, el escenario en el cual nos movemos. Así, lo que procede ahora, es contribuir, desde el interior de nuestras clases y aulas, a que el Derecho, en la parcela que le cabe desde la academia, pueda llegar a ser mucho más que manoseo de códigos, leyes o manuales de práctica forense entre ritos y procedimientos judiciales, que muy bien pueden llevarse a efecto sin frecuentar cinco años de facultad.

En pocas palabras, este capítulo sigue siendo un intento de contribuir con el debate, sobre todo en lo que dice respecto al interrogante: ¿Qué puede la enseñanza jurídica hacer y bajo qué presupuestos, para que el Derecho marque una mejor presencia constructiva en la sociedad? Claro que este interrogante solo tiene sentido, si tomarnos como referente la idea de que es de los cursos jurídicos que salen los profesionales (jueces, defensores del pueblo, “promotores de justicia”, abogados, procuradores de la República —caso de Brasil— u otras modalidades de procuradores, consultores, asesores jurídicos populares, operadores jurídicos en general), coincidiendo con lo que dice el citado SCAFF.

Otros interrogantes son necesarios: ¿cómo puede el proceso enseñanza-aprendizaje contribuir a que la defensa de los DH pase a ser mucho más que simple formalidad jurídica?, ¿cómo debe ser la lucha del Derecho, a partir de las clases universitarias, para ser verdaderamente un medio eficaz y elevado de combatir las injusticias arriba mencionadas?, ¿cómo puede el hacer pedagógico ayudar al Derecho, para que no sea cobarde, ni permita la *diabolização* del otro?, ¿qué podemos hacer nosotros, los docentes, para evitar que nuestros alumnos se transformen a lo largo de la licenciatura en Derecho, en “meros repetidores del *statu quo* al revés de trabajar para que se adelanten a viejos paradigmas”?

Sabemos que con el tiempo fue abolido —la política reducida a un histerismo moral— el sagrado derecho de defensa, muchas veces transformado en regalía, y el proceso público fue convertido en espectáculo, para el goce de las plateas delirantes. Es la presencia de “la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva”, adonde prevalece “el descompromiso y el arte de la huida”, frutos de la terrible y perversa ideología de la “modernidad líquida” de la cual habla Bauman,³³ en acción en todos los sitios del tejido social. ¿Temas y problemas como estos son discutidos de forma crítica en las clases de Derecho Penal o Civil, por ejemplo?

³³ Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México: FCE, 1999.

Cuando el tema es “identidades culturales”, me apoyo en Stuart Haal³⁴ para afirmar, coincidiendo con él, en que hay tres concepciones de identidad en cuestión: la del “sujeto del iluminismo”, la del “sujeto sociológico” y la del “sujeto postmoderno”, siendo este último, en mi comprensión, la síntesis procesal de toda una historia humana. Dice nuestro autor:

“El sujeto del iluminismo estaba basado en una concepción de la persona humana como un individuo totalmente centrado, unificado, dotado de las capacidades de razón, de conciencia y de acción, cuyo “centro” consistía en un núcleo interior, que emergía por primera vez cuando el sujeto nacía y con él se desarrollaba, aunque permaneciendo lo mismo —continuo o “idéntico” a él— a lo largo de la existencia del individuo. El centro esencial del yo era la identidad de una persona...”³⁵

Hall afirma que se trata de una concepción muy individualista del sujeto y de su identidad, añadiendo que era la identidad de él, excluyendo al género femenino. Y en cuanto al sujeto sociológico, dice todavía más nuestro autor:

“La noción de sujeto sociológico reflejaba la creciente complejidad del mundo moderno y la conciencia de que este núcleo interior del sujeto no era autónomo y autosuficiente, mas era formado en la relación con “otras personas importantes para él”, que mediaban al sujeto los valores, sentidos y símbolos —la cultura— de los mundos que él / ella habitaba (...) El sujeto, previamente vivido como teniendo una identidad unificada y estable, se está tornando fragmentado; compuesto no de una única, sino de varias identidades, algunas veces contradictorias o no resueltas. (...) no teniendo una identidad fija, esencial o permanente...”³⁶

El autor hace referencia a los interaccionistas simbólicos, además de G. H. Mead y C. H. Cooley como los autores que han desarrollado esta concepción “interactiva” de la identidad y del yo, según la cual “la identidad es formada por el yo interior, esencial más a la sociedad,

³⁴ Hall, Stuart (tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. Título original: “The question of cultural identity”, in: S. Hall, D. Held e T. McGrew. *Modernity and its futures*. Politic Press/Open University Press, 1992.

³⁵ *Ídem*, p. 10-11: “O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo – contínuo ou “idéntico” a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa...”

³⁶ *Ídem*, p. 12: “A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (...) O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resueltas. (...) não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente...”

donde están los “mundos culturales “exteriores” y sus identidades”, siempre en dialogo con lo que llama el “yo real”. Desde esta concepción, podemos entender mejor la lucha entre lo que afirman los modernos y el contrapunto presentado por sus críticos. Desde este prisma y por sus dos caras, se puede observar la aparición de una tercera identidad, la postmoderna. Pero antes, concluye Hall que:

“... la identidad plenamente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía. Al revés de eso, a la medida que los sistemas de significación y representación cultural se multiplican, somos afrontados por una multiplicidad desconcertante y cambiante de identidades posibles, con cada una de las cuales podríamos identificarnos, al menos temporalmente”.³⁷

Esta es exactamente la cara del sujeto fragmentado de la postmodernidad. Como dice un alumno: “esta realidad solo no la ve quien no quiere o se quedó ciego en medio del fascinante escenario de la actualidad”. En realidad, la misión de desmitificar ciertas prácticas académicas dogmatizadas es un gran reto aún. “Cuando faltan salud, escuela y pan, deberá haber Justicia para corregir esa distorsión...”, dice Scaff. Ya no sirven bellos discursos y la “retórica vacía de nuestros maestros (...) no siempre preocupados con el contenido y la ideología subyacente a sus enseñanzas”.³⁸ Que la justicia nos proteja del Derecho y nos ayude a buscar los derechos humanos para todos. ¡Amén!

Cursos jurídicos: la investigación, sus otros componentes y algunos de sus retos

Como hemos podido constatar en este ensayo, en las manos de la universidad está una gran y valerosa misión y, como tal, tiene la obligación de ensimismarse, a bien de prever sus posturas y, con eso poder replantear sus contenidos y formas.

La Universidad brasileña en particular, a lo largo de varias décadas, se ha preocupado prioritariamente por la transmisión de cultura jurídica desde el punto de vista de la teoría dogmática, y por esa razón misma, le ha caracterizado una escasa enseñanza práctica y un tímido incentivo a la investigación científica.

Actualmente hay una mayor preocupación con la implementación de los bufetes experimentales, realización de jurados simulados, etc., lo que constituye un avance indudable, pero falta todavía mucho camino por recorrer para que su misión sea cumplida. Y ¿cuál es su

³⁷ *Ídem.* p. 13: “... a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos afrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”

³⁸ Scaff, Fernando Sacury. *Op. cit.* p. 65.

misión? Para contestar a esta pregunta acerca de la misión de la universidad en los tiempos actuales, además de lo ya dicho arriba, Alves, mencionando a Ortega y Gasset, enseña que ella va a cumplir tres funciones: “la transmisión de la cultura; la enseñanza de las profesiones, y la investigación científica y educación de nuevos hombres de la ciencia”.³⁹

Hay, sin duda alguna, la necesidad urgente de integrar estos tres factores. Nuestras universidades necesitan aliar más y más, en ese sentido, la utilización de métodos de enseñanza que propicien la entera formación del alumno en nuevas teorías, nuevas formas de contribuir con el avance de la Justicia, de la democracia, de los DH.

Los estudiantes de nuestros cursos jurídicos construyen nuevas concepciones sobre el conocimiento. Aprenden pronto que la función de la universidad no es educar en el mismo sentido de la enseñanza fundamental y media, sino producir conocimiento. Por eso, sus actividades no se limitan a las salas, saliendo hacia los bufetes experimentales, salón de actos, cursos, en fin, actividades de investigación y extensión universitarias.

Se nota, además de otras demandas, que la universidad debe preparar a sus alumnos, entendiendo por preparar lo que resulta de un hacer pedagógico mucho más allá de una simple suma de informaciones sobre leyes, pero también con tacto para trabajar con el derecho ajeno, con la necesaria empatía; conocimientos científicos y filosóficos, indisociables, para nosotros, del llamado “derecho-arte”; buena voluntad en servir a la Justicia, sin caprichos y personalismos, esto es, maduración suficiente para no ser un fantoche jugando a la autoridad; conciencia del cumplimiento del deber, inexpugnable delante de ventajas que puedan sonreír...

Religar los saberes: una urgencia

Así es, y, por tal necesidad, traigo a este apartado la digna contribución de las jornadas idealizadas y organizadas por Edgar Morín⁴⁰ acerca de la “religación de los saberes” que, a mi juicio, es casi un apelo a la racionalidad docente e institucional de la enseñanza superior no solo jurídica, sino de todas las áreas del conocimiento, que bien podía añadir al tema de la interdisciplinariedad (que luego trato), pero que, por una cuestión de opción metodológica, intento explicitarla antes de seguir. Dice Morín:

“Enseñar la condición humana: la condición humana se encuentra totalmente ausente de la enseñanza actual, que la desintegra en fragmentos desorganizados. Ora, los recientes desenvolvimientos de las ciencias naturales y de la tradición más relevante de la cultura humanista permitirían una enseñanza que hiciese convergir

³⁹ Alves, José Carlos Moreira. *Universidade, Cultura e Direito Romano*. Rio de Janeiro: RT 726, abril de 1996, pp. 57-70.

⁴⁰ Morín, Edgar. *A Religação dos Saberes - o desafio do século XXI*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 588 pp.
Título Original: *Relier les Connaissances, Éditions du Seuil*. París, 1998. Tradução e notas: Flávia Nascimento.

todas las disciplinas, en el sentido de hacer que cada joven espíritu tome conciencia del significado del ser humano. (...) en fin, el conjunto de las ciencias humanas debería llevarnos a discernir entre nuestro destino individual, nuestro destino social, nuestro destino histórico, nuestro destino económico, nuestro destino imaginario, mítico o religioso.

“Aprender a vivir significa preparar los espíritus para afrontar las incertidumbres y los problemas de la existencia humana. La enseñanza de la incertidumbre que caracteriza el mundo debe arrancar de las ciencias: ellas muestran el carácter aleatorio, accidental, hasta trágico, a veces, de la historia del cosmos (...) Tierra (...) especie humana... en fin, la incertidumbre de los tiempos presentes”.⁴¹

⁴¹ *Idem.*, pp. 18-20: “Ensinar a condição humana: a condição humana encontra-se totalmente ausente do ensino atual, que a desintegra em fragmentos desconjurados. Ora, os recentes desenvolvimentos das ciências naturais e da tradição mais relevante da cultura humanista permitiriam um ensino que fizesse convergir todas as disciplinas, no sentido de fazer com que cada jovem espírito se conscientize do significado de ser humano. (...) enfim, o conjunto das ciências humanas deveria nos levar a discernir entre nosso destino individual, nosso destino social, nosso destino histórico, nosso destino econômico, nosso destino imaginário, mítico ou religioso. Aprender a viver significa preparar os espíritos para afrontar as incertezas e os problemas da existência humana. O ensinamento da incerteza que caracteriza o mundo deve partir das ciências: elas mostram o caráter aleatório, accidental, até mesmo cataclísmico, às vezes, da história do cosmos... Terra... espécie humana... enfim, a incerteza dos tempos presentes”. Para tener mejor visión acerca del aporte de este autor, en la misma obra podremos leer algunas ideas significativas, tales como: a) “... duas polaridades complementares e não antagonistas, a cultura científica e a cultura humanista... reconhecer o humano e reconhecer no outro um ser humano complexo; tornar-se apto a situar-se no mundo, em sua própria terra, sua história, sua sociedade...”. Habla sobre la necesidad de cultivarnos lo que llama de “ardente paciência”(p. 23); b) Afirma que “somos os filhos do cosmos e, ao mesmo tempo, como disse Jacques Monod, nele vivemos como “ciganos”(p. 27); c) En la tercera jornada: “A Vida”, de Jean-Didier Vincent, en el tema “As Paixões do Humano”, podemos aprovechar muy bien los siguientes puntos de vista: * “... a fala é sempre também ato destinado ao outro, a um órgão sensível que deve recolhê-la. A linguagem própria do humano, jorra no seio de um conjunto de sensações portadoras de sentido. Ela é patética e emocionante, pois exprime elementos emocionais que tanto quanto os elementos lógicos – senão mesmo mais – determinam a essência do homem. Nela, de maneira especificamente humana, além dos gritos do animal falam a alegria e a dor que são as modalidades primeiras do ser no mundo (...) A vida, tal como é geralmente ensinada e apresentada nos programas escolares, assume sempre uma feição de coisa morta...”(p. 180); * Dice Jean Pierre Changeux, en reciente diálogo con Paul Ricoeur: “A audácia do saber não tem limites. É uma das características mais atrativas da pesquisa científica...”(p.186); * “Outros se perguntam: “Para que serve a pesquisa fundamental?”, querendo ignorar que sem ela não existe boa pesquisa aplicada. Mal informados, eles não imaginam as aplicações futuras de uma pesquisa que, inicialmente, parece-lhes esotérica. Quando se faz pesquisa, é preciso saber “correr riscos”(p. 187); d) En la cuarta jornada: “A Humanidade”, en el tema 2: “Hominídeos e hominização”, de Henry de Lumley-Woodyear, presenta la interdisciplinariedad de la ciencia prehistórica, en pesquisas sobre fósiles bajo los siguientes aportes: * “... métodos intercalibram-se, entrecruzam-se. E a pesquisa é uma pesquisa de equipe. Os pesquisadores devem discutir e confrontar seus dados. A paisagem pode, portanto, ser reconstituída...” podendo ir mais longe e preguntando sobre a caça...”(p. 217); e) En el tema 3: “Hereditarietà, genética: unidade e diversidade humanas”, de André Langaney, el intuïto es proponer algunas ideas que podrían llevar al cambio de un cierto número de cosas en nuestros sistemas de pensamiento y enseñanza. La tercera idea es: “Quando um professor trata de uma idéia transdisciplinar, ele não somente tem o direito, mas também o dever de não se deter no limite de sua disciplina e de mostrar o mesmo rigor, tanto na sua disciplina como na outra, que não é a dele” (p. 221); * La 7ª. Idea es: “O cérebro e os hormônios são, em todas as culturas, os determinantes dos comportamentos cotidianos. Os grandes universais são: beber, comer, dormir e contribuir para as gerações futuras. As

De las jornadas temáticas habidas, destaco algunos de sus pormenores, como es el de comprender mejor el contexto actual, donde la tendencia de la educación e investigación científica, en general, es provocar de hecho la religación de los saberes. Así, vale aclarar acerca de la interrogante: ¿qué significa esta jornada de “religación de los saberes”? A esta pregunta contesta Morín, afirmando que:

“... la jornada ‘La religación de los saberes’ se ubica en la finalidad de la ‘cabeza bien-hecha’. Ella trata de un punto que se encuentra igualmente ausente de la enseñanza y que debería ser considerado como esencial: al arte de organizar su propio pensamiento, de religar y, al mismo tiempo, diferenciar. Se trata de favorecer la aptitud natural del espíritu humano a contextualizar y a globalizar, es decir, a relacionar cada información y cada conocimiento a su contexto y conjunto. Se trata de fortificar la aptitud a interrogar y a ligar el saber a la duda, de desarrollar la aptitud para integrar el saber particular en su propia vida y no solamente a un contexto global, la aptitud para poner a sí mismo los problemas fundamentales de su propia condición y de su tiempo (...) No basta enunciar las necesidades de contextualizar y de religar los saberes; es necesario aún encarar a los métodos, instrumentos operadores y conceptos aptos a producir esa reunión”.⁴²

Estos aportes son de gran utilidad al pensamiento filosófico jurídico, en tanto hacen entender y actuar articuladas a las demás áreas del conocimiento y, con eso, rescatan o crean conceptos que son aptos para provocar en los debates y en el hacer jurídicos un acercamiento a los propósitos de la teoría crítica de perspectiva dialéctica. Coincidiendo con lo que defiende

interações entre essas atividades devem ser explicadas de uma maneira interdisciplinar em todos os níveis do ensino...” (p. 224); *La 8ª. Idea es: “Em ciência, o desconhecido é mais importante que o conhecido. Em ciência, há muito mais coisas que não se sabe do que coisas que se sabe. Ora, devido a uma espécie de pudor totalmente lamentável, jamais se fala das coisas que não se sabe. Não se tem coragem de dizer isso. (...) É preciso dizer o que não sabemos (...) Ciência é dizer que o que se sabe do Big-Bang é uma hipótese para explicar a irradiação cósmica, hipótese que repousa sobre uma extrapolação que, em qualquer outra disciplina, em qualquer outro campo, pareceria escandalosa...” conclui por propor que se retire o Big-Bang dos programas de ensino, para falar mais sobre ciências humanas... (p. 225); *La última idéia es: “Existe algo de absolutamente essencial que nos é ensinado pelo comportamento animal: é que a aprendizagem resulta unicamente do condicionamento. E para condicionar só existem dois métodos: o prazer e a dor. Os dois são indissociáveis. Escolhi, pessoalmente, sempre que ensinei, o máximo de prazer e o mínimo de dor. Mas acho que esse é um assunto sobre o qual todos os professores deveriam pensar um pouco mais e não somente os professores do segundo grau...”(p. 225).

⁴² *Ídem.*, p. 21: “... a jornada “A religação dos saberes” situa-se na finalidade da “cabeça bem-feita”. Ela trata de um ponto que se encontra igualmente ausente do ensino e que deveria ser considerado como essencial: a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo (...) Não basta enunciar as necessidades de contextualizar e de religar os saberes; é preciso ainda encarar os métodos, instrumentos operadores e conceitos aptos a produzir essa reunião”.

Morín, el saber solo interesa y asume un sentido cuando no es fragmentado, cuando consigue contestar a las interrogaciones y curiosidades humanas⁴³.

Como era de esperar, dichas jornadas también contemplaron el aspecto jurídico. Fue en la jornada “A Humanidade” (La Humanidad), en el tema 8: “Acesso à humanidade em termos jurídicos” (Acceso a la humanidad en términos jurídicos), que la francesa Mireille Delmas-Marty, con su mirada en las obras de su país, sostuvo lo siguiente:

“... Inútil buscar la palabra humanidad en los manuales de introducción al Derecho. En ese sentido, se puede decir que en el campo jurídico la humanidad es realmente una recién nacida. Inútil buscar también la palabra hombre en los manuales de derecho. Yo consulté cerca de diez manuales clásicos de introducción al Derecho: la palabra humanidad no está presente en ninguno y la palabra hombre aparece apenas en dos.

.....

“No debemos sorprendernos, pues no es función primera del Derecho proteger a los hombres y a la humanidad. El Derecho es, en primer lugar, una construcción social, con toda la relatividad que eso implica. Se trata de proteger a una determinada sociedad, en la mayoría de los casos un Estado, con su sistema de valores. El Derecho Comparado enseña que la relatividad está en el centro de los sistemas de Derecho, siendo que lo que es considerado aquí una verdad, del otro lado de las fronteras puede ser tomado como error...”⁴⁴

Lo que se puede deducir de este aporte, como de los demás, es que hay algo en común en todas las jornadas: todas buscan demostrar que ningún saber sobrevive aisladamente; que en las ciencias en general, ahora se hace obligatorio rescatar esto que llamo, sin miedo de errar, valor intrínseco de la búsqueda humana del saber o de los diversos saberes. Además, la idea de DH defendida por nuestra autora sigue siendo una idea subversiva. Dice ella:

“... se trata de derechos reconocidos de todos los hombres, pues esa misma noción se ha tornado banal hoy en día, y es en la realidad extremadamente subversiva. Ella

⁴³ *Ídem.*, p. 22.

⁴⁴ *Ídem.*, p. 257-258: “Inútil procurar a palavra humanidade nos manuais de introdução ao direito. Nesse sentido, pode-se dizer que no campo jurídico a humanidade é realmente uma recém-nascida. Inútil procurar também a palavra homem nos manuais de direito. Eu consultei cerca de dez manuais clássicos de introdução ao direito: a palavra humanidade não está presente em nenhum, a palavra homem aparece apenas em dois.

Não devemos nos surpreender, pois não é função primeira do direito proteger os homens e a humanidade. O direito é em primeiro lugar uma construção social, com toda a relatividade que isso implica. Trata-se de proteger uma determinada sociedade, na maioria dos casos um Estado, com seu sistema de valores. O direito comparado mostra que a relatividade está no centro dos sistemas de direito, sendo que o que é considerado aqui uma verdade, do outro lado das fronteiras pode ser tomado como erro...”

quiere decir que todo hombre, independientemente del grupo al cual pertenece, independientemente del Estado, tiene derechos y que esos derechos pueden oponerse al poder en ejercicio y más precisamente al Estado. Eso es extremadamente subversivo...”⁴⁵

Aceptamos que es un proceso lento y difícil, por suponer cuestionamientos acerca de lo que tenemos y de lo que queremos poner en marcha a partir de nuestras nuevas posturas. Se abre delante de nuestros ojos un abanico de posibilidades, desde el Derecho nacional, internacional y comparado, asimismo, del Derecho de personas y bienes. Pero todavía lo más difícil es de hecho el cuestionamiento acerca del propio pensamiento jurídico que tenemos y las implicaciones prácticas y teóricas que eso conlleva.

Facultades de Derecho con problemas: una crisis y sus posibilidades

La enseñanza jurídica no difiere de la de otras áreas por las razones estructurales ya señaladas, enfatizo, sufre una profunda crisis existencial y necesita ser replanteada de modo constructivo y crítico. Observo que son tres los pilares que sostienen este replanteamiento, a los cuales llamo posibilidades teórico-prácticas. Y son estas:

1) Un nuevo conocimiento a ser producido, de acuerdo a la realidad sobre la cual y para la cual es construido.

2) La búsqueda de adecuación de las prácticas jurídicas al mundo concreto, en el que estas se desarrollan, y al ideal mayor de efectivización de la justicia social, un nuevo elemento de sustentación de la propia práctica.

3) Una mejor preparación del profesor, una mayor valoración de su función, un perfeccionamiento en sus métodos de enseñanza y de relación con sus alumnos.

Respecto al nuevo conocimiento a ser producido, sería redundante de mi parte repetirlo, a pesar, claro, de su vital importancia. Apenas añadido que se trata del contenido ofrecido al estudiante de Derecho —y no solo a él, por supuesto—, a partir del cual toda la cultura jurídica será redimensionada hacia la tan decantada emancipación. Eso incluye también a la investigación jurídica a ser incentivada en el seno de los cursos y en cada disciplina del currículo, incluso las llamadas “zetéticas”.

En cuanto a la teoría, esta debe ser realmente un cuerpo de conocimientos capaz de permitir a los operadores jurídicos —o estudiantes— un trabajo consciente y concreto, y que

⁴⁵ *Ídem.*, p. 258: “... trata-se de direitos reconhecidos de todos os homens, pois essa noção, mesmo se tendo tornado banal, hoje em dia, é na realidade extremamente subversiva. Ela quer dizer que todo homem, independentemente do grupo ao qual pertence, independentemente do Estado, tem direitos e que esses direitos podem se opor ao poder em exercício e mais precisamente ao Estado. Isso é extremamente subversivo...”

el profesor sea el puente entre el alumno y ese conocimiento, de forma que pueda aplicarlo al mundo real.

Cuando me refiero a la búsqueda de adecuación de las prácticas jurídicas al mundo concreto en el cual estas se desarrollan, y al ideal mayor de efectivización de la justicia social hacia la garantía de los DH, es decir, a un nuevo elemento de sustentación de la propia práctica, me planteo que hagamos mucho más que repetir señas, muchas veces ya proscritas por las críticas al positivismo jurídico en toda su extensión, yendo en busca de nuevas metodologías, nuevos motivos para incentivar la participación de todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje en la vida del pueblo, perfeccionando las prácticas del laboratorio jurídico (Bufetes de Prácticas Jurídicas, o “Escritorios Modelos” o aún, “Núcleos de Prácticas Jurídicas – NPJ”). En este apartado parece que estamos hablando de una de las bases de la vocación de la universidad: la extensión.

La tercera posibilidad señalada, una mejor preparación del profesor, una mayor valoración de su función, un perfeccionamiento en sus métodos de enseñanza y de relación con sus alumnos es, a mi ver, uno de los grandes retos a ser enfrentado por los propios profesores, para saber que no debemos caer en el círculo vicioso que atribuye a los bajos salarios de los profesores su mal desempeño, sin considerar todos los aspectos que se conectan al sistema de enseñanza, que incluye también el compromiso institucional de la universidad con sus profesionales, su visión mercantil muchas veces orientada hacia los servicios educacionales que ofrece a la sociedad, entre otros factores que componen todo el escenario, sin olvidar a los alumnos.

Nuestras facultades de Derecho tienen defectos y problemas. Sin duda alguna, sus defectos y problemas pueden ser genéricos (de toda la enseñanza brasileña) y específicos, de los cursos jurídicos localizados en regiones con problemas peculiares propios, muchas veces sin ninguna tradición en la defensa de los DH ni incentivadora, todavía, de la investigación científica en esta área. Ambos (genéricos y específicos) necesitan transformaciones, ya lo sabemos, desde la enseñanza fundamental y media. Es un proceso que exige compromiso, un verdadero pacto por la calidad.

Aún se percibe, y a menudo, que no hemos descubierto fórmulas para resolver los problemas, estudiar el perfil de las facultades de Derecho, sus currículos y sus métodos de enseñanza, los cuales continúan siendo retos a enfrentar.

No bastan las imposiciones ministeriales corrientes de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional número 9.394, de 20 de diciembre de 1996. Hay que observar la pluralidad de la realidad cultural y socioeconómica del país y de las diferentes regiones donde están funcionando los cursos, ejercitar la dicha “autonomía universitaria” y asumir la parcela

de culpa que nos toca a nosotros, los profesores. A mi modo de ver, a partir de los tres puntos clave arriba señalados, es posible superar la crisis que le toca administrar al profesor. Eso se reflejaría en los contenidos y métodos planteados y también en su relación con los alumnos, además de su postura frente a la investigación que le exige la academia en materia de derechos fundamentales, y sus implicaciones práctico-teóricas con los problemas que circundan las universidades.

La teoría debe ser realmente un cuerpo de conocimiento que permita a los operadores jurídicos una labor consciente, concreta y comprometida, y que el profesor sea el mediador entre el alumno y ese conocimiento que, a su vez, debe de ser aplicable en el mundo real; un conocimiento de contenido vivo, dinámico, emancipador, que se convierta en verdadera herramienta de transformación social.

En el universo jurídico, una dialéctica se forma entre las innovaciones de justicia y las manifestaciones de perversidad. Debemos caminar hacia la síntesis superadora de las contradicciones, lo que supone la consumación de un proyecto que busque una enseñanza global, actuante, interactiva, comprometida, inserta en la realidad social, etc., bajo la teoría crítica jurídica dialéctica antes estudiada.

Varios caminos se nos presentan, y podemos citar reflexiones acerca de la realidad de los cursos nocturnos que ofrecemos: ¿quién es el alumno?, ¿qué perfil tiene el docente?, así como sobre la didáctica, las nuevas metodologías, el constructivismo, la cuestión de la interdisciplinariedad, el Derecho alternativo, entre otros temas relevantes.

Calidad de la enseñanza jurídica y la práctica cotidiana

Necesitamos hacer un pacto con y por la calidad. La mejoría de la calidad, frente al estudiante que trabaja y estudia, exige esfuerzo conjugado. En este momento, se nos presenta otra categoría, imprescindible para que el desarrollo del proceso didáctico-pedagógico sea eficiente y eficaz: la “parcería”. Eso remite a los “sujetos parceros”, a que celebran este pacto por la calidad. ¿Y de qué sujetos estamos hablando? Del alumno, de los profesores, de los directores, coordinadores, administradores, entidades mantenedoras de nuestras universidades, por supuesto.

Cree el profesor Martins que “solamente por este pacto de esfuerzo común es posible alcanzar índices mínimos de calidad dentro del contexto de los cursos jurídicos nocturnos”, donde cada parte que compone el todo contribuye: la entidad mantenedora, las direcciones y coordinaciones, los profesores, los discentes y demás sujetos del proceso.⁴⁶

⁴⁶ Martins. *Op. cit.*

Tenemos en la presidencia de nuestros proyectos una única entidad mantenedora en cada universidad; por esta razón, las soluciones administrativas y académicas pueden ser más prácticas y económicas, pudiendo ser también de calidad, respetadas las peculiaridades de los cursos jurídicos locales. No podemos olvidar que, en algunos casos, las decisiones administrativas pueden comprometer seriamente el proyecto pedagógico instalado. Va a depender de cómo se articulan los sujetos en el “hacer” cotidiano.

Hay que establecer lo que supone el proceso, considerando que su mejoría se dará a través de un dinámico actuar del “pacto por la calidad”. En este actuar no hay lugar a la lentitud y tampoco al abandono e inanición. Así, la calidad, como expresión de excelencia, es posible en el ámbito de nuestros cursos jurídicos a través del pacto celebrado entre los sujetos del proceso didáctico-pedagógico, que respeta y contextualiza a su “cliente”, el alumno, pero que, de otra parte, depende muchísimo mismo de una acción interdisciplinaria.

Y hablando del alumno, este no debe ser visto o tratado como si fuera un mero espectador de la realidad jurídica actual, sino que, al contrario, debe participar activamente en los procesos de cambio, debe investigar, producir ciencia, y manifestarse acerca de los hechos y fenómenos que están ocurriendo en nuestro país y en el mundo.

Nuestros cursos deben ser laboratorios de creatividad, de pesquisas, incentivando y propiciando medios para que produzcan ciencia, una nueva y emancipadora ciencia, en todas las ramas del Derecho, de modo que los constructos sean útiles, aprovechables en el mundo real. Necesitamos de esfuerzo para que la utilidad de la obra del estudiante sea proyectada en la sociedad, a la luz de nuevas concepciones, bajo la teoría jurídica crítica.

Observamos que en las permanentes reformas de los Códigos Penal y Civil, las reformas política, tributaria, laboral, sindical, en prácticamente todas las áreas, está casi ausente cualquier manifestación del estudiante universitario, y se cuentan apenas algunas tímidas manifestaciones individuales de docentes. Es necesario volver la mirada hacia este detalle...

Las transformaciones en nuestras clases deben ser planteadas con cierta urgencia. Ya no estamos más en la dictadura militar (de 1964 a 1985 en Brasil); ya no dependemos más de consultar al coronel local por saber lo que deben llevar nuestros alumnos... Ya se fue el tiempo en el cual el alumno era considerado un “banco” donde el profesor depositaba sus conocimientos, por recordar a Paulo Freire⁴⁷ y la terminología “enseñanza bancaria” por él utilizada, muchas veces preestablecidas por el MEC-USAID (y “abusaid”).⁴⁸

⁴⁷ Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

⁴⁸ En la década de los años 1970, en Brasil, nuestro entonces Ministerio de la Educación y Cultura ha hecho no menos que 12 acuerdos con órgano equivalente estadounidense (USAID), para garantizar que los intereses de la elite dominante

Nuestros cursos jurídicos nocturnos

A la pregunta “¿es posible la enseñanza jurídica nocturna con calidad?”, algunas respuestas nos saltan a la vista: “sí, y con mucha calidad”, “no, es imposible”, “quizás posible, pero difícil”, etc. Entonces repitamos la misma pregunta a personas que, de una forma u otra, se benefician financiera, social o corporativamente de esta modalidad. Respuesta probable: sí. Ahora la misma pregunta a los estudiantes... ¿Qué tal si preguntarnos a los profesores?... A los profesores que no son profesores todo el tiempo, que tienen sus bufetes durante todo el día... a los jueces, “promotores de justicia” y otros profesionales que ‘son’ profesores... y, por fin, ¿será que nos arriesgaremos a preguntar sobre dichos cursos a la sociedad en la que están insertas las muchas facultades de Derecho?... Seguro que a la misma pregunta responderán de manera diferente. Aclaremos: esta pregunta inicial no es de mi cabeza, sino del profesor Martins,⁴⁹ al tratar del tema de la enseñanza jurídica nocturna en instituciones privadas.

Se tiene conciencia de que las respuestas que se nos presentan son “parciales”, “contaminadas” y no listas, pero ellas interesan muchísimo a nuestro estudio. A mí me interesa la respuesta “sí” de los interesados sospechosos, pero también las respuestas de los demás partícipes del sondeo, sin perjuicio de que mi mayor interés se centre en una respuesta lúcida y centrada en un análisis realista de los cursos (en especial los nocturnos) de las Instituciones de Enseñanza Superior (en adelante IES), bajo la creencia de que es posible encontrar respuestas científicas que conduzcan el proceso enseñanza-aprendizaje a nuevos caminos.

En otras palabras, el proyecto didáctico-pedagógico de la enseñanza jurídica (nocturna o no), consideradas sus debidas proporciones y limitaciones, se deberá pensar teniendo en cuenta la adaptabilidad a la realidad del alumno trabajador que aspira a ejercer actividades jurídicas al término de la licenciatura, sin dejar de lado el gran riesgo: transformar la gana de transformación en una especie de desviación del propósito inicial que era ayudar a construir un mundo mejor para vivir, sin perder de vista la búsqueda de la Justicia. Olvidar la realidad, deficiencias y dificultades de este alumno o desviar el centro para otras categorías de intereses, constituye, a mi modo de interpretar los hechos, un error que impide la calidad de nuestra enseñanza jurídica.

Al definir el perfil del alumno, y satisfacer con ello a los demás involucrados directa o indirectamente en el “hacer” educativo, a través de instrumentos científicos propios, la universidad está apta para cuidar del proceso de enseñanza jurídica adaptada a la realidad, sitio de ejercicio de múltiples actividades jurídicas.

instalada en el poder en nuestro país no sufriesen daños por parte de algunos sujetos subversivos que estaban envueltos en el proceso educacional brasileño. Tales acuerdos se quedarán conocidos como “Acuerdos MEC-USAID”.

⁴⁹ Martins, Eliezer Pereira. Qualidade no ensino jurídico noturno das instituições privadas. Jus Navigandi, Teresina, a. 3, n. 28, fev. 1999. Disponible en: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=48>>. Acceso en: 29 jan. 2003.

El alumno y sus esperanzas jurídicas para el futuro

Cada uno de estos ciudadanos, inclusive los de las clases más adelantadas del curso, algunos ya entrenados en el arte de hacer plagios para salir pronto de la IES, lleva en su cerebro unos sueños. Sueños que nunca podrán ser realidad o que, en la mejor de las hipótesis, podrán ser coronados con los logros del diploma (¿para ponerlo en un bello y moldurado cuadro de pared a la vista de todos o para que los futuros clientes lo puedan ver al llegar al bufete? ¡Depende!).

Algunos sueños son de chiquillo, otros de más adultos, y no faltan los que se confunden con sueños de padres y madres o de algún pariente cercano. Es tan vasta y compleja la gama de sueños de estos ciudadanos amedrentados por el examen de pro eficiencia “codigal”, que se adelantan a los límites de mi imaginación.

No hay en los estrechos límites de nuestras IES la posibilidad de dar respuestas a tantos sueños. Nuestras paredes no soportan tanta diversidad de ellos. Pero de una cosa mucha gente ya se ha dado cuenta: la IES no se puede quedar ajena a la vida real y dejar fuera del mercado de trabajo a un gran número de sus “formados”, por no estar capacitado para enfrentar un concurso público o algo semejante en la sociedad.

Ahora, por la razón arriba explicitada, centraré mi atención en la parte que más directamente está relacionada a los propósitos de este tercer capítulo, que son los aspectos del “hacer” del profesor: sus planteamientos, su compromiso profesional, el modo como lo pone en marcha y la cuestión de la interdisciplinariedad, bajo los presupuestos del constructivismo, a partir de las lecciones de Arnaud & Fariñas Dulce⁵⁰ y otros estudiosos del tema en la actualidad, pero no sin antes referirme al estudiante de los cursos jurídicos nocturnos.

El perfil de nuestro estudiante de derecho nocturno

En muchas de nuestras universidades brasileñas, el perfil de nuestro estudiante es bastante semejante, pudiendo ser delimitado así:

a) Fruto de una enseñanza fundamental y media deficitaria, su visión es también deficitaria; no sabiendo lo que le espera en la universidad, y acostumbrado a recibir un conocimiento en forma de síntesis, fragmentado, fuera de la realidad, no raro verlo caer en un estado de desánimo y desprecio al saber;

b) Es un estudiante que en su gran mayoría espera en los pupitres del aula un curso puramente práctico, que le favorezca aprender el arte de ser abogado, juez, promotor de justicia, delegado de policía o algo del género;

⁵⁰ Arnaud, André-Jean & Fariñas Dulce, María José. *Sistemas jurídicos: elementos para un análisis sociológico*. Madrid: Universidad Carlos III – BOE, 1996, pp. 25-26.

c) En la peor de las hipótesis, hay también los estudiantes que buscan en los pupitres académicos, el título (“diploma”, “canudo”), con vistas a algún puesto como funcionario, o al simple “bacharelismo”;⁵¹

d) Algunos, todavía en situación más triste, simplemente van a la Facultad para agradecer a sus padres o para no quedarse en casa, encarando la Facultad como un espacio de turismo y ocio.

Nuestro interlocutor Martins insiste en su pregunta acerca de la calidad, añadiendo la categoría “calidad formativa”,⁵² y enfrentando la difícil tarea de aclarar lo que es “calidad de la enseñanza jurídica”, a la luz de lo que enseña hoy la ciencia en el seno de la administración, “calidad es lo que el cliente quiere”;⁵³ añadiendo aún que “allí, en la moderna administración, satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes es la síntesis de la noción más actual de calidad”.⁵⁴

Esta categoría, según nuestro autor, merece una pregunta clave, en el sentido de saber si la categoría calidad es relevante a la enseñanza jurídica. Creyendo que sí, el profesor destaca que esta noción solamente será válida para nuestro análisis, si alargamos el concepto de “cliente” en nuestros cursos, en especial a los nocturnos.

Vale decir, además de eso, que, para Martins en la enseñanza jurídica existen tres categorías de clientes: el primario (el alumno), el secundario (cuerpos docente, directivo y administrativo de las facultades, además de familiares de alumnos, etc.) y el terciario (sociedad que directa o indirectamente utilizará el producto académico acabado en actividades públicas o privadas). Lo anteriormente explicitado corrobora la misión de la universidad en la actualidad y el papel social del docente en el contexto a ser transformado.

Y en cuanto a lo que el “cliente” quiere, añade el profesor que “es necesario calificar los términos de la ecuación de la noción moderna de calidad”. Concorre para tal, el elemento subjetivo, suponiendo, por tanto, que el “cliente quiera algo”. Dadas las condiciones arriba mencionadas, muchos de los universitarios no tienen “prontitud” o, dicho de otra forma, “no tienen maduración para comprender el espacio del curso y tampoco saben lo que los clientes

⁵¹ En Brasil no es usado el término licenciado para referirse a aquellos que adquieren el título universitario en un curso de Derecho, sino *bacharel*, es decir, licenciado en Derecho equivale a “bacharel” en Derecho. De ahí el término “bacharelismo”, una especie de modismo respecto a un curso que goza de cierto estatus social.

⁵² Martins. *Op. cit.*: “É possível o desenvolvimento de ensino jurídico noturno em instituições privadas que primem pela qualidade formativa?”

⁵³ *Op. cit.*: “qualidade é o que o cliente quer”.

⁵⁴ *Op. cit.*: “Ali, na moderna administração, satisfazer as necessidades e expectativas dos clientes, é a síntese da noção mais atual de qualidade”.

secundarios y terciarios de ellos esperan”.⁵⁵ ¡Dura, pero pura y verdadera realidad! Merece también algún matiz el término “cliente” —queriendo referirse al alumno— utilizado por nuestro autor.

Vamos a partir del principio de que este tipo de estudiante no es la regla, pero sabemos que no debemos olvidarnos de él a la hora de plantearnos estrategias pedagógicas tendientes a despertarlos de su adormecimiento por los rigores del mundo globalizado con lo que les aguarda al final de su carrera, sin esperanzas y/o expectativas de vida útil en la sociedad que podemos construir a nuestros sucesores (hijos, amigos, etc.).

Por opción filosófica y metodológica, abandono este lenguaje de la administración, cambiando el término “cliente”, por alumno o estudiante (más adecuado al propósito de este trabajo), al cual debemos conocer bien, para atender mejor sus sueños.

Es el alumno la razón de ser de nuestro hacer didáctico-pedagógico. A él está dirigido el proceso y, por tanto, en la enseñanza jurídica nocturna (o diurna), conocerlo y satisfacerlo es esencial.

¿Cómo conocemos a nuestro alumno? A esta pregunta contestamos haciendo nuestros los instrumentos científicos cuantitativos (sondeos diversos) y/o cualitativos (análisis detenidos de su entorno general) que nos ayudan a levantar datos socioeconómicos-culturales, conscientes de que tales instrumentos son contribuciones de Émile Durkheim (Francia) y Max Weber (Alemania), respectivamente,⁵⁶ además de otras fuentes igualmente útiles a nuestras búsquedas de respuestas satisfactorias, provenientes de otras teorías críticas, metodologías (métodos y técnicas) de la investigación, sugeridas por el constructivismo, por ejemplo.

La tipología básica de nuestro alumno nocturno

En los cursos nocturnos, especialmente, ser así delimitada:

- a) El que trabaja a tiempo parcial (con un poco más de tiempo para estudiar) y los que no trabajan (con más tiempo disponible para los estudios);
- b) El que aspira a ascender a las carreras jurídicas y el que, cínica y desdeñosamente, apenas desea el título. Estos constituyen el desvío.
- c) El que trabaja a tiempo completo (estudiante-trabajador, la mayoría, con jornada diaria de 8 horas, que paga sus estudios, ayuda en la economía familiar y vive el drama de la

⁵⁵ *Ídem.*

⁵⁶ Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2 ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999, pp. 33-43.

dualidad labor-estudio), esto es lo que define el patrón del proceso que desencadenamos en nuestros cursos nocturnos (casi sin tiempo para los estudios). De este se preocupa prioritariamente este trabajo.

Visto con un poco de optimismo, los estudiantes pueden y, a menudo ayudan a construir el proceso, aunque, en principio, los veamos nerviosos o intentando copiar todo lo que hablamos sin criterio selectivo o, en otro caso, buscando los libros que mejor se adecuen a los contenidos de las clases.

Ansiosos, con experiencia, conscientes de sus límites y capacidades, solidarios, activos en los centros o delegaciones de estudiantes, individualistas...no importa. El hecho es que en las universidades, sus cuerpos docentes, las direcciones académicas, las coordinaciones de cursos, etc., todos tienen un gran compromiso con esta demanda.

No hay tiempo para “mais-mais”, o sea, para disculpas o justificaciones sin fundamento. Ha llegado la hora de replantearnos las pautas que sostienen nuestra labor docente, nuestras posturas filosóficas, sociológicas y político-ideológicas, frente a los retos que las relaciones humanas actuales presentan dentro y fuera de la universidad.

Quizás también haya llegado el momento de incentivar, todavía más, la participación estudiantil en todos los niveles de nuestra construcción jurídico-pedagógica, en las reuniones de colegiados de nuestros cursos jurídicos. En resumen, no hay más lugar para la hipocresía. Nosotros, los profesores, no somos más que mediadores en el proceso didáctico-pedagógico y es como tal que debemos comportarnos, recordando siempre que los ejemplos de vida hablan por sí solos.

El/la profesor/a: la ley de la gravedad académica

El profesor “x” (permítame usar el profesor, por notar que además de ser la minoría entre los docentes, “las mujeres profesoras suelen ser más accesibles” - palabra de alumnos. Pero, ¿todas ellas?), con sus fuentes bibliográficas del saber acumulado por la humanidad (menos mal que no de toda ella, lo que da contenido a la crítica alternativa), dentro del aula... mira a todos y a cada uno individualmente... exclamando, por fin: “Favor de ponerse a la fila a fin de no ver lo que pasa con el examen del vecino... ¡Muchas Gracias!”. Así, lamentablemente, gracias a las concepciones pedagógicas, ideológicas y políticas de muchos de sus profesores, es la vida de muchos alumnos. Pero no debería ser.

Poca preparación del cuerpo docente de la enseñanza jurídica

Hasta ahora he explicitado algunos de los retos enfrentados por el cuerpo docente al intentar trabajar en sus clases, los contenidos previamente planteados respecto al estudiante y

de estos respecto a lo que supone la realidad actual, en términos de “praxis” jurídica. Veamos, pues, lo que afecta directamente el hacer didáctico-pedagógico de este mismo profesional de la enseñanza jurídica.

Para auxiliar en este análisis, nuestra invitada es la profesora María de Lourdes Seraphico Peixoto da Silva, que en ponencia hecha en el “XII Encontro das Faculdades de Direito”, organizado por el “Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito”, realizado en la “Universidade Federal do Rio Grande do Norte” en 1999, centrando la deficiencia de la enseñanza jurídica en la “carencia de capacitación de sus docentes”, destacó veinticuatro ítems corroborando esta explicación, los cuales transcribo íntegramente por el grado de importancia que contienen, a saber:

- “1. El profesor carece de formación pedagógica y metodológica actualizada.
2. Más de la mitad de los docentes jamás han pasado por servicios de diagnósticos y entrenamiento o hicieron cursos de metodología de la enseñanza superior.
3. Pocos son los profesores conscientes de su profesión. La mayoría encara el magisterio como una actividad más. Usando de la expresión muchas veces empleada en la jerga, hacen del magisterio “un pico”.
4. Desprecio, por los propios docentes, de la actividad de enseñar a tal nivel, realidad que, constatamos al oír innumerables veces una indagación como: “¿Tú solo das clase o trabajas también? Ante tal pregunta inconcebible, como respuesta tendemos a indagar lo que se entiende por trabajo.
5. Carencia absoluta de un sistema articulado de valores y filosofías bien definidas y coherentes de educación.
6. Mentalidad absolutamente autosuficiente de los profesores, que consideran no necesitar de ningún apoyo a no ser su propio saber jurídico, olvidándose que para enseñar no es suficiente saber el contenido, hay que estar dotado, por lo menos, de un mínimo de habilidades técnicas de enseñanza.
7. Desprecio absoluto por cursos y entrenamiento en el uso de tecnología específica que tengan validez inmediata y concreta, es decir, que estén relacionados directamente a función esencial del docente, que es la instrucción en el aula, que solo se torna eficaz en la medida que tiende a desenvolver el raciocinio heurístico.
8. Insubordinación en grado superlativo de la información, análisis y posible adopción de toda y cualquier técnica que escape a retórica que habitualmente se entiende como inherente e indispensable a los profesionales del Derecho.

9. Desconocimiento total de las diferentes formas y criterios de evaluación y de la necesidad de que esta esté adecuada, enteramente, a los objetivos generales de cada disciplina y a los específicos de cada unidad, inclusive pudiendo y debiendo variar de unidad para unidad.
10. Absoluto analfabetismo respecto a necesidad de la formulación de objetivos para la eficiencia y eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, con respeto a los métodos que se pueden utilizar en la selección de los contenidos del programa y en la formulación de esos objetivos.
11. Ausencia de dedicación de varias horas a preparación remota o cercana de los desempeños docentes en el aula.
12. Falta de verdadera conciencia profesional, una vez que, con la disculpa de que percibe poco, el profesor afirma que no puede dedicarse como le gustaría al magisterio porque precisa supervivir. Es inequívoco que debería ser mejor el pago, pero consideramos que, si todavía sabiendo que ganará poco, ha resuelto aleccionar, entonces no puede excusarse por este motivo, so pena de carecer de conciencia profesional.
13. Mentalidad arcaica de quien piensa que una vez preparada la clase, no necesita repasarla.
14. Alegando deficiencia de las bibliotecas, los profesores fácilmente se apegan al sistema de apostillar, por lo que normalmente pecan por falta de nivel y por tratar “de lo mínimo indispensable a la subsistencia”, limitando el alumno, cuando la función del profesor sería la de despertar el gusto por la investigación.
15. Hábito nada saludable de hacer de la clase un dictado o copia que infantiliza al alumno obstaculizando el desarrollo de su raciocinio e impidiendo cualquier formulación diversa de la llamada “materia” o “punto dado”.
16. Mentalidad mediocre de quien identifica la misión del profesor con el cumplimiento del programa, o transmisión de conocimiento, como un grabador, simplemente a nivel de información.
17. Temor a ser considerado mediocre por no utilizar de la tradición verbal y exageradamente retórica.
18. Ausencia de esfuerzo continuo, no por informar, sino por tener como objetivo principal: iniciar, desenvolver y perfeccionar el raciocinio jurídico.
19. Inexistencia de interés en formar y orientar a los alumnos para que sean capaces de transformar el material memorizado en concepto comprendido.

20. Falta de concienciación de que nada se hace, en términos de aprendizaje, mediante el exclusivo monólogo de quien enseña, porque si solo y esencialmente se dirige a la memoria del alumno, y es sobre todo receptivo, no ejercita el raciocinio e impide la cooperación de los alumnos, lo que genera desinterés.
21. La mayor causa de una evaluación deficiente reside en el hecho de que esta no es elaborada en atención a los objetivos.
22. Los profesores no fijan objetivos en el momento de elaboración de sus exámenes, para cada cuestión, atendándose a los tres criterios fundamentales de que habla Mager: conducta final, patrón de rendimiento y condición de desempeño.
23. La evaluación normalmente tiende a apreciar lo que el alumno fue capaz de retener respecto a un tema y no cómo raciocina respecto al tema, y esto porque el propio profesor no sabe formular sus objetivos, definiendo lo que interesa que el alumno sepa hacer a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
24. A partir del momento en que el profesor toma conciencia de que está fuera de la realidad y de que es preciso fijar objetivos y llevar a sus alumnos a alcanzarlos, percibe que hay un sinnúmero de obstáculos en la realización de los objetivos, obstáculos puestos por el propio profesor, y sentirá la urgente necesidad de reformular las habilidades técnicas de enseñanza que emplea”.⁵⁷

Lo expuesto es todo lo que se necesitaba para corroborar el análisis que sigue siendo una de las más grandes preocupaciones de este ensayo, pero, además de lo que dice la profesora Silva, hay otro dato muy significativo a ser enfatizado: la mayoría de los profesores que actúan en nuestros cursos jurídicos son profesionales liberales que no dedican su tiempo con exclusividad a la educación; en otras palabras, no son profesores de carrera, son profesores para “tapar agujeros”.⁵⁸ Sin hablar de jueces y promotores de justicia que son a menudo transferidos de las comarcas, y que, por eso mismo, dificultan todavía más el proceso pedagógico.

Además de estas duras críticas —que son más bien conclusiones empíricas muy serias y responsables acerca de la realidad— y sin descuidar otros aspectos que aquí no están puestos, considero significativo aportar algo sobre el papel del profesor en el proceso de búsqueda del conocimiento jurídico, de lo que trata precisamente nuestro próximo enfoque.

⁵⁷ Silva, Maria de Lourdes Seraphico Peixoto da. *Revista de Direito Civil*, Nº 31. São Paulo, 1999.

⁵⁸ Término usado para designar aquella situación de imposibilidad de contratar un sustituto provisional, por no haber un profesor de carrera a disposición. Así, la plaza es rellenada por otro profesional que, muchas veces, se considera como aquel que está en la plaza para “hacer un favor a la universidad”.

El papel del profesor en el proceso de búsqueda del conocimiento jurídico constructivo

En la misma línea del planteamiento explicitado, la comunicación entre profesor y alumno es un hecho generador del fenómeno que impulsa la búsqueda del conocimiento. Como mediador, está en las manos del profesor desencadenar tal búsqueda, permitiendo al alumno acercarse al saber de forma crítica, con miras a la transformación, en conformidad con los objetivos fundamentales de la República Federativa llamada Brasil, que son la “construcción de una sociedad libre, justa y solidaria, que garantice el desarrollo nacional, erradicando la pobreza y la marginación y reduciendo las desigualdades sociales y regionales y que promueva el bien de todos, sin discriminaciones”.⁵⁹ Por eso, el empeño para demostrar la importancia de conectar lógicamente las informaciones con la realidad, perfeccionando el contenido pedagógico, conociendo el carácter interdisciplinario y transversal de este contenido, es algo que merece toda la consideración por parte del profesor.

El docente debe “conocer los desdoblamientos del Derecho en su función proyectiva en la concretización de las aspiraciones sociales”, lo que significa decir que por él y con él, ya no estamos más delante de un Derecho que solo existe para regular a las actividades sociales. Según el pensamiento del profesor Scaff, el Derecho:

“... es un formidable instrumento de implementación de políticas, y no más un marco asegurador de organización y conductas presentes y pasadas. (...) en el ámbito educacional, el Derecho sirve —junto a las demás áreas del conocimiento en una producción verdaderamente interdisciplinaria— como instrumento de inducción y dirección de las actividades que se pretende ver implementadas en el área de educación, en los diversos niveles en que hoy es dividida”.⁶⁰

Se cree que de esta forma será posible transmitir informaciones y al mismo tiempo permitir a los estudiantes que acompañen las conexiones posibles entre las informaciones recibidas en las clases y la vida social, tratando siempre de perfeccionar las relaciones humanas, solidificar la solidaridad y garantizar los DH, descubrir su papel social respecto a la superación de las desigualdades y de viejos paradigmas modernos; hacer viable la construcción de cambios sociales, encaminando la deseada transformación y la Justicia. Este es un camino difícil, pero posible.

En este mismo sentido, hace falta insistir en la importancia para el profesor de conocer tecnologías educacionales que le sirvan de herramientas para enriquecer sus clases, además de otras tantas formas de abordar temas que las actuales tecnologías pedagógicas ofrecen.

⁵⁹ Constitución Brasileña de 1988, artículo 3º, *apud* Scaff, F. F. *Op. cit.* p. 69.

⁶⁰ Scaff, Fernando Facury. *Op. cit.* pp. 67-68.

Aunque, por lo que se tiene noticias, 51 % de los cursos jurídicos del Brasil ya disponen de equipos de informática, retroproyectors de diapositivas o imágenes, en su gran mayoría, las clases no pasan de clases-conferencias, sin uso de recursos variados, privilegiando, por tanto, la enseñanza puramente “técnica” del Derecho, bajo la interpretación jurídica defendida por el profesor que puede, todavía, afirmar que su postura es “neutral”.

Necesitamos quedar libres del cansancio y de la eficiencia dudosa de dichas clases-conferencias. Nuevos caminos se nos presentan; métodos y técnicas novedosos están presentes en las pautas de nuevas teorías; la propia teoría jurídica crítica, por sí misma, cuestiona posturas conservadoras de los docentes, pone en marcha nuevas tecnologías educacionales y promueve que quitemos nuestras viseras delante de las posibilidades didáctico-pedagógicas innovadoras.

De aquí en adelante, nuestro camino centrará su atención en lo que se considera un poco los signos de la actualidad para un hacer educativo-pedagógico jurídico, capaz de desarrollar en nuestros cursos jurídicos algo que realmente venga a hacer diferencia, ya que es muy escaso o, más que eso, inexistente, el debate sobre DH. Lo que pasa es que estamos mucho más preocupados con los derechos kelsianos en su sentido estricto... ¡Habremos de vencer estas barreras teóricas y prácticas!

Tipos de docentes y frutos de su práctica didáctico-pedagógica

Hace poco, escribiendo sobre la enseñanza jurídica pude constatar su crisis actual, y tejí mis críticas hacia las variadas prácticas con las cuales he convivido en mi vida de estudiante y, más recientemente, como aprendiz de profesora universitaria —para algunos simplemente “profesor/a horista”.⁶¹ No quiero ser interpretada de forma equivocada, por eso aclaro que el aporte siguiente tiene la intención de poner en marcha o seguir cuestionando la enseñanza jurídica desde uno de sus principales personajes: el docente.

Cuando yo estudiaba mi primera licenciatura, Pedagogía, desperté por primera vez de forma sistemática, o sea, a partir de investigaciones metodológicamente orientadas, hacia la crisis de los sistemas educacionales, obvio que con especial atención al Brasil. Fue por este medio que he conocido la obra y el hacer pedagógico de muchos profesionales de la educación, en todos los niveles, entre ellos uno que iba y volvía, siempre, a dejar su parcela de contribución: Paulo Freire⁶². Me acuerdo que la primera obra que leí de él, que —aunque

⁶¹ “Profesor/a horista” en Brasil significa la situación funcional de aquella o aquel ciudadano/na que, bajo la firma de un contrato de trabajo, va a la universidad algunas veces al mes para enseñar lecciones de alguna disciplina en algún curso. Este tal vez sea mi caso específico, que no viene al caso comentarlo, por su total irrelevancia al tema que quiero desarrollar en este corto espacio reflexivo.

⁶² Freire, Paulo. *Op. cit.*

ya fallecido— continúa siendo uno de los más valerosos educadores que tuvo el Brasil, fue *Pedagogia do Oprimido*, escrita en 1970, hoy traducida en muchos idiomas, incluso el español. Y es en mi memoria que busco algo sobre su pensamiento orientado a la liberación.

Paulo Freire, jurista y sobre todo educador, afirmaba que faltaba a los hombres —y mujeres, claro— una comprensión crítica de la totalidad en la que están insertos; y que captándola en pedazos no reconocían la interacción constitutiva de la misma totalidad, no podían conocerla. Consideraba importantísimo, si no indispensable, que el educador tuviera una visión totalizada del contexto, antes de aislar los elementos que lo componen. Veo en este pensamiento parte muy importante de toda la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje a que se dedica un profesor. Y esto incluye a los profesores del área jurídica, por supuesto, a quienes, infelizmente, no siempre es posible llamarles educadores.

Según la concepción pedagógica que asume el profesor, serán los frutos de su hacer y la metodología que empleará al desarrollar sus clases. A los dos personajes a seguir (más abajo), puestos lado a lado en una tabla, les propongo un desafío: promover el cambio cultural hacia la emancipación, bajo los presupuestos de la *Pedagogía del Oprimido* del profesor Paulo Freire, que, a su vez, es la esencia de la educación “problematizadora” que defiende, bajo una metodología más allá de “concientizadora”, pero sobre todo emancipadora, sin miedo, con otros presupuestos conceptuales, entre ellos los constructivistas, tan presentes en la crítica jurídica dialéctica estudiada en el capítulo II de este ensayo.

Mi actuación junto a adolescentes en el medio popular me ha hecho gustar de las tablas. He notado en este público que le interesa más leer poco y entender mucho que al revés, quizás por las razones teórico-prácticas profundizadas y criticadas por Bauman. También porque quiero que esta reflexión venga a servir a los estudiantes de los cursos de Derecho, en especial nocturnos, con quienes trabajo en Brasil; personas de todas las edades con algo en común: mayormente trabajadores, a quien, metodológicamente hablando, es mejor decir mucho en pocas líneas. En este caso, creo que una tabla será más elocuente. ¡Que no te enfaden mis tablas! ¡Que te inquieten sus contenidos! Vamos a ver:

| DOS TIPOS DE PROFESORES | |
|--|--|
| Sr. D. Contento | Sr. D. Inconforme |
| <ul style="list-style-type: none"> * Es mayoría y enseña a sus alumnos las lecciones de décadas atrás, de cuando mi abuela era niña, es decir, no se actualiza; * Habla, habla, habla y no deja a nadie hablar, es solo boca y cree que su alumno es solo oídos; * Se considera un almacén de sabiduría y no admite cuestionamientos a su supuesto almacenamiento; * En conflicto de interés o ideas con sus alumnos, grita la decisión y, a menudo, se sale del aula sin esperar la contraargumentación. Suele creer que, al final, “el profesor tiene la razón” y también debe ejercer su “poder de policía” en el aula para mantener el orden; * Se considera un actor, no un sujeto histórico, de ahí su compromiso con textos prefabricados por el sistema educacional, muchas veces totalmente descontextualizados, amarillos, desfasados; * Es lo que su nombre ya dice: contento, tranquilo hasta la pereza, pesimista, en pleno acuerdo con el orden dado por el sistema dominante; * No es crítico, además, de sus intereses particulares; * Está institucionalizado en el sentido peor del término; * Sus clases están basadas en un argumento curioso: “¡Es materia de examen, por tanto, estudien!”; * Propone en la mayor parte de los casos, actividades académicas poco atractivas, fragmentadas, consolidadas por las viejas lecciones de la pedagogía tradicional; * Su actividad educativa es producto de una for- | <ul style="list-style-type: none"> * Es minoría, con profundo respeto por las voces de la realidad actual; es contemporáneo y asume la contemporaneidad; * Habla, deja hablar, habla, deja hablar... y conduce el debate de ideas. Sus clases son hechas de diálogo abierto con sus alumnos; * Se considera aprendiz junto a sus alumnos, cada uno con una contribución a dar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; * En conflicto de interés o ideas, invita al diálogo, bajo la conciencia de su poder en arreglar las cosas, en vista de la mejor solución para ambas partes. Suele creer que, al final, no basta tener la razón desde presupuestos ya consolidados por la tradición; * Es sujeto histórico, comprometido con un hacer pedagógico inserto en la vida, está siempre actualizado, buscando nuevas fuentes y nuevos retos concretos para mejor conducir su acción; * Se muestra indignado con el orden de cosas del mundo, por eso no concuerda con la pereza, la idea de dejar como está para ver cómo se queda, y por eso camina adelante, movilizándose a sí mismo y a los demás también; * Es crítico mucho más allá de sus propios intereses particulares; * Apenas trabaja en una institución sin dejarse formar por ella a su placer; * Sus clases son laboratorios de descubrimiento de nuevas posibilidades para vivir mejor, y cuenta con el auxilio de elaboraciones cuestionables; * Propone actividades educativas creativas, atractivas, incitantes, posibilitando al alumno la reproducción o la modificación parcial o total, hacia un desarrollo humano históricamente determinado; * Tiene conciencia del papel que ejerce su acti- |

| | |
|--|---|
| <p>mulación pautada en presupuestos que mantienen el statu quo vigente, por eso no admite contradicciones;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lele basta la hegemonía-dominante; * Derecho y sociedad son partes estancos de un todo; por eso le gustan los códigos y los dogmas jurídicos del positivismo kelsiano; * No siempre se desempeña como profesor, es decir, sus intereses profesionales están lejos de ser los intereses de la universidad; * Las actividades académicas que propone no siempre son vivenciadas desde un saber social elaborado: la Pedagogía; * Cierra los ojos a la realidad en torno a su actividad pedagógica como validación de una concepción pedagógica y, en consecuencia, refuerza el conservadurismo; * No investiga; para él, el mundo está normal y lo que ocurre de malo es natural; * Pone su confianza en el conocimiento regulador; * Valora el saber libresco, las leyes, los códigos; * Es adepto del positivismo jurídico y se acerca, con eso, a la ciencia oficial o paradigma dominante en la mayoría de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES); * En términos de didáctica, opta por la conservadora, tradicional: cumplir el programa de enseñanza, tests, pruebas, exámenes, plazos; | <p>vidad docente en el statu quo vigente, por eso no se conforma con una propuesta cualquiera, ahistórica o acrítica hacia las estructuras dominantes, y ante las contradicciones opta por el profundo respeto a las diferencias y al ser humano, su alumno, como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje;</p> <ul style="list-style-type: none"> * La hegemonía dominante no le gusta, desea ayudar a construir la contrahegemonía; * Derecho y sociedad son partes interconectadas de un todo articulado, por eso le gusta investigar las formas a través de las cuales el Derecho estará siendo obligado a rescatar su contexto, historicidad, contemporaneidad para mejor responder a las necesidades de la vida real; * Solo hay una salida: o es profesor o no asumirá el encargo de enseñar alguna disciplina, es decir, sus intereses se acercan a los intereses de la universidad; * Las actividades que propone son obligatoriamente vivenciadas desde un saber social elaborado, es decir, escucha a la Pedagogía; * Está consciente de qué concepción pedagógica está asumiendo su acción y lo hace bajo teoría y metodología adecuadas al alcance del ideario transformador de la sociedad; * Es investigador y se esfuerza por descubrir nuevas formas de contribuir con la sociedad; * Pone su confianza en el conocimiento emancipador; * Valora, además, los diferentes saberes existentes en la sociedad y hace lectura crítica de los libros, leyes, códigos; * Se rebela contra la ciencia oficial o el paradigma oficial, adhiriendo al paradigma constructivista emancipador, alternativo, de “saberes integrativos”, transformativos, críticos del Derecho; * Su didáctica va más allá de cumplir programas, exámenes, pues su perspectiva es histórica, procesal y no apenas de procedimientos, siempre con miras en la transformación del Derecho; |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * Cuando mucho es adepto de las llamadas “ciencias pedagógicas”, que responden a una mirada neopositivista; * Reproduce el conocimiento; * Prima por la cantidad de contenidos; * El examen es un fin en sí mismo, tiene carácter estanco; * El alumno es tomado como si fuera un depósito de conocimiento previamente seleccionado por él; * Es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y actúa como dueño del saber, es un informante; * Se preocupa por la memorización de contenidos estancos, con significados limitados por el paradigma conservador. | <ul style="list-style-type: none"> * Tiene en cuenta la “culinaria” pedagógica y va más allá, en busca de alternativas para las exigencias actuales; * Construye y desconstruye el conocimiento; * Su prioridad es la cualidad y no solo la cantidad de contenidos; * El examen es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por eso mismo, no posee un fin en sí mismo; * El alumno es tomado como integrante del proceso de adquisición del conocimiento y participa activamente en esta búsqueda compartida; * Es mediador / coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje y actúa como formador en su mejor sentido; * Se preocupa por la comprensión e interiorización de contenidos interconectados entre sí y con otros significados afines (interdisciplinariedad, transversalidad), con miras a la formación de competencias investigativas, a la reconstrucción teórica y la transformación social. |
|---|---|

Lado a lado, en contraposición, los dos tipos de profesores, a quienes llamé Contento e Inconforme, actúan muchas veces en sitios iguales, pero, por sus prácticas docentes, pueden ser fácilmente identificados. Advierto que uno de ellos puede ser yo, o puede ser usted. Así que lo arriba explicitado no es todo, pero es un poco de lo mucho que todavía nos falta captar de la realidad en el interior de las clases, en los Cursos de Derecho. Estoy segura de que esta comparación, como la anterior, está por ser completada. Y es exactamente por sus lagunas, que nuevas perspectivas investigativas serán bienvenidas.

Siguiendo aún con el docente: algunas conclusiones por anticipado

1. Todos los docentes son un tipo de actores sociales institucionales que crean a su vez un tipo histórico de actividades educativas: académica, administrativa, de bienestar y servicio social;
2. Para realizar la actividad académica, los actos didácticos-pedagógicos, al educador se le exige una formación inicial y permanente cuando está en ejercicio;
3. Facilitar a los docentes el autoaprendizaje o reinención del marco conceptual de los enfoques pedagógicos, en el marco de la Pedagogía Constructivista de la Transformación del Derecho, continuará por mucho tiempo aún, siendo uno de los principales retos a enfrentar en nuestras universidades;
4. Desarrollar las capacidades cognoscitivas (descriptivas, interpretativas, explicativas, valorativas e innovadoras) capaces de interpretar el mundo jurídico a la luz de la teoría jurídica crítica, del constructivismo y de una didáctica desarrolladora y de forma interdisciplinaria, no es tarea fácil, debido al hecho de que la mayoría de los docentes de los cursos jurídicos no son profesionales de la educación jurídica, sino operadores jurídicos tradicionales en el sentido pleno del término y que, por las razones expuestas en el cuerpo de esta investigación, no tienen en la educación su prioridad laboral, o sea, su compromiso no es necesariamente didáctico-pedagógico;
5. Llegar a poner en marcha competencias autoinvestigativas pedagógicas jurídicas, generar proyectos de investigación a partir de la conformación de grupos de docentes que indaguen y profundicen en su praxis individual y colectiva, de forma interdisciplinaria, está lejos de ser una realidad. La impresión que tengo es que estoy empezando ahora mismo esa investigación...
6. Habremos de empezar un día a trabajar para superar la lejanía existente entre lo que la mayoría piensa y actúa y lo que proponen la teoría crítica del Derecho de perspectiva dialéctica y las que aquí llamaré “teorías compañeras” (apartado 3.5 abajo). A mi modo

de ver, ahí está la más difícil tarea. ¡Estamos en el límite! Un largo camino hay por delante de nosotros.

7. En este contexto tan laborioso y orientado al dogmatismo jurídico conservador, hablar en DH es algo que asusta a la mayoría de los docentes de nuestras universidades, por eso, quedará aún por mucho tiempo la pregunta clave: ¿qué entenderán por la calidad de la enseñanza que desarrollan, considerando la crisis paradigmática que sufre hoy el Derecho en este contexto mundial cada día más globalizado?

Sé también —y en este punto no hay ingenuidad— que, como todos los procesos sociales, el proceso educativo no depende solamente del hacer del profesor, pero es mi deber señalar que una significativa parte de este proceso depende de esta clave, el profesor. Y cuando hablo de esta manera, no estoy poniéndolo en un callejón sin salida, como si fuera el único responsable de los problemas de la enseñanza jurídica, ¡no! Solo quiero poner de relieve que, como mediador del conocimiento, organizador del proceso, etc., de su postura dependerán muchos avances hacia los ideales de emancipación hasta aquí planteados.

Necesidad de teorías compañeras: del constructivismo a una didáctica desarrolladora

Repensar la educación jurídica a partir de nuevas teorías, conforme he dicho arriba, es hoy algo muy significativo, complejo y que exige de nosotros gran voluntad, coraje y cambios de posturas políticas, ideológicas y pedagógicas respecto al mundo que nos cerca.

Cambiar estructuralmente este arte, revolucionar el conocimiento dominante sobre el Derecho es un reto a ser enfrentado. “É necessário implodir a estrutura existente e construir uma nova”, afirma Rodrigues⁶³. En otras palabras, lo que él supone es que se realice una auténtica ruptura en todo el sistema de enseñanza jurídica tradicional conservadora de viejos patrones, paralelamente idéntica a la ruptura respecto a las concepciones que han orientado toda la práctica teórica de la ciencia jurídica, más allá de las reformas curriculares, hacia la definición de un nuevo tipo de ciencia jurídica integrada a la realidad social, bajo otros paradigmas, otras epistemologías.

Habremos de proponer, con nuestro hacer didáctico-pedagógico, nuevos objetivos, nuevos paradigmas, construyendo un sistema universitario más y más abierto a las críticas, con la finalidad de superar juntos (alumnos, profesores y demás parceros) las dificultades de la “educación bancaria”, conservadora, retrasada (“a la Kelsen” y sus seguidores menos informados), tan fuertemente enraizadas en nuestras escuelas de Derecho.

⁶³ Rodrigues, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993, p. 134: “É necessário implodir a estrutura existente e construir uma nova”.

Es urgente romper con el sentido común de los profesores-juristas, con miras a alternativas que se alejen de los positivismos reduccionistas y de los iusnaturalismos idealistas. Ha llegado el tiempo de poner al Derecho —revisado totalmente— dentro de la historia y al servicio de la sociedad como un todo. Una didáctica desarrollada y aliada a nuevas teorías no se olvidará de repensar la ciencia jurídica y, a partir de ahí, de luchar para construir una teoría crítica del Derecho. ¡La vida pide socorro! Tenemos muchos derechos humanos fundamentales que vienen siendo rechazados por los adeptos del liberalismo globalizante. Leyes bonitas no nos hacen falta, pero estamos carentes de garantías...

Podemos decir que los objetivos de los movimientos críticos son de dos órdenes: de actividad teórica y de actividad práctica. **Por la teoría** se construye el nuevo imaginario sobre el fenómeno jurídico, acercando el derecho a realidad social; **por la práctica** establecemos estrategias para cambiar nuestras formas de actuar en los diversos campos del universo jurídico. Para ambos necesitamos de estrategias de viabilización de cambios en la realidad, permitiendo la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Según enseña Vitagliano:

“... la construcción de una teoría crítica del Derecho puede ser sintetizada bajo tres aspectos, de la siguiente forma: 1º. debemos establecer varios métodos diferenciados para la producción de un conocimiento jurídico crítico, métodos que no son utilizados por el positivismo y por el iusnaturalismo; 2º. en función del objeto a ser elaborado, se debe establecer la instrumentalidad del método, no es neutral y su elección debe ser política; 3º. el Derecho nunca está solo en la sociedad, por eso solamente puede ser estudiado de forma interdisciplinaria, en verdadera interrelación con las demás disciplinas”.⁶⁴

Teorías compañeras acompañadas de nuevas metodologías

Una pregunta casi pedagógica: ¿quién conoce y qué conoce? Otra pedagógica: ¿quién conoce se interroga sobre lo sucedido en el proceso? Nos toca preguntar; nos toca insistir preguntando... nos toca también intentar encontrar algunas respuestas...

Con su estudio sobre “Metodología y tecnología de la investigación en sociedad, cultura

⁶⁴ Vitagliano, José Arnaldo. *A crise do ensino jurídico no Brasil e o Direito Alternativo*. Jus Navigandi, Teresina, a. 5, n. 48, dez. 2000. Disponible en: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=44>>. Acceso en: 29 jan. 2003: “A construção de uma teoria crítica do direito pode ser sintetizada sob três aspectos, da seguinte forma: 1º devemos estabelecer vários métodos diferenciados para a produção de um conhecimento jurídico crítico, métodos que não são utilizados pelo positivismo e pelo jusnaturalismo; 2º em função do objeto a ser elaborado, deve-se estabelecer a instrumentalidade do método, ele não é neutro e sua escolha deve ser política; 3º o direito nunca está só na sociedade, por isso ele somente pode ser estudado de forma interdisciplinar, em verdadeira interligação com as demais disciplinas”.

y comunicación”, Cáceres añade a este trabajo una reflexión que considero interesante. Lo que él plantea, sin duda, cuestiona un poquito y nos pone a pensar acerca del proceso de conocimiento. Afirma nuestro autor, que tal proceso “va más allá, desborda pronto el continente del individuo e interconecta redes, formas plasmáticas de percepción y entendimiento”. Este raciocinio nos lleva a la comprensión de que lo que nace de este proceso es un “nuevo pensamiento” que “pretende ver más allá de lo evidente con imaginación y valentía”.⁶⁵

Bajo este punto de vista, con el que estoy de acuerdo, “la historia de la ciencia y la filosofía de la ciencia están en una revolución desde la emergencia de la perspectiva cognitiva y las formas críticas de la cibernética de segundo orden”.⁶⁶ Estamos, por tanto, delante de los supuestos de la teoría constructivista, combinada con la teoría jurídica crítica de perspectiva dialéctica ya estudiada anteriormente (capítulo II), que ponen todo el pensamiento jurídico en revisión.

Continúa Cáceres afirmando que “un movimiento nuevo afecta a la reflexión metodológica y tecnológica de la investigación en forma intensa y devastadora, aunque no al mismo tiempo y en impactos semejantes a todas las áreas (...)”.⁶⁷

Está nuestro colaborador de acuerdo con Fariñas,⁶⁸ respecto a ser en el ámbito de la investigación social, algo novedosa, que se contrapone al positivismo. Además, dice él:

“En el principio fue el positivismo con su certidumbre de que el mundo puede ser conocido, que es único como único es el conocimiento sobre él. Las ciencias naturales avanzaron con velocidad en la demostración pragmática de que la configuración de la naturaleza poseía regularidades que eran pertinentes de ser explicitadas. Ese fue el modelo, las ciencias sociales también se dedicaron a ensayar proposiciones de leyes generales sobre el comportamiento social. El esquema suponía una separación tajante entre el observador y lo observado, requería de esa distancia para afirmar que un sujeto estaba conociendo a un objeto, y que el único que tenía cualidades de reconfiguración reflexivas era el sujeto. En el caso de las ciencias físicas y naturales, la imagen tuvo cierta utilidad, la superioridad de lo humano estaba fuera de toda duda, pero en el caso de lo social la propuesta estuvo envuelta en la polémica desde el principio”.⁶⁹

⁶⁵ Cáceres, Jesús Galindo. “La lucha de la luz y la sombra. Metodología y tecnología de la investigación en sociedad, cultura y comunicación”. <http://www.geocities.com/diplotecnicas/diplomado.htm>. Acceso el 25 de enero del 2005.

⁶⁶ *Op. cit.*

⁶⁷ *Op. cit.*

⁶⁸ Fariñas Dulce, M. J. *Los derechos humanos: desde la perspectiva sociológico-jurídica a la “actitud postmoderna”*. Madrid: IDHBC-Universidad Carlos III, Dykinson, 1997, pp. 57-59. Ver también: Arnaud, Jean-André & Fariñas Dulce, M. J. *Sistemas jurídicos: Elementos para un análisis sociológico*. Madrid: Universidad Carlos III-BOE, 1996, pp. 153-180.

⁶⁹ Cáceres. *Op. cit.*

El constructivismo, en su intento de establecer una relación efectiva entre conocimiento y realidad, se aleja de la postura idealista y de la realista, por lo que se puede considerar una alternativa epistemológica al objetivismo, enseñan Botella y Feixas:

“Como alternativa a ambas posturas, la epistemología constructivista parte de la premisa de que, exista o no una realidad externa al observador, el significado de esta es solo accesible mediante la construcción de dimensiones de interpretación. El conocimiento se concibe como construcción, y la relación entre este y la realidad es de adaptación entendida como viabilidad”.⁷⁰

Para mejor comprender lo que propone el constructivismo y su contribución al mundo jurídico, dentro de lo que pretende este trabajo, destacamos algunos de los principales puntos que le ubican y que, seguro, dejarán más clara su propuesta. Así, vamos entendiendo que no hay cómo no admitir que en los últimos tiempos ha ocurrido una revolución cognitiva que evoluciona en el mundo de la psicopedagogía hacia una segunda concepción enraizada en la cultura: el culturalismo.⁷¹

Botella y Feixas explican este segundo momento de la revolución cognitiva de la siguiente manera:

“Esta evolución se fundamenta en la aplicación de premisas epistemológicas no objetivistas (es decir, no mecanicistas ni positivistas) al estudio de los procesos mentales. Es en el contexto de esta evolución, vinculada a nuestro juicio al contexto cultural posmoderno en que se produce, donde adquiere sentido el constructivismo como metateoría”.⁷²

Para mejor entender esta “evolución de la revolución” habremos de considerar el factor epistemológico, énfasis. Esta resignificación cognitiva se produce en el marco contextual posmoderno en el que se desarrolla un cambio radical en la manera de concebir el conocimiento humano y el proceso de conocer. De ahí, entenderemos los supuestos del constructivismo en el ámbito jurídico y su inserción en el contexto cultural posmoderno.

La “realidad” se construirá activamente, basándose en los modelos de atribución de significado. De esta manera, el constructivismo se presenta como una nueva opción a la epistemología objetivista más propia de la modernidad, dado que ambas se basan en premisas opuestas respecto a la visión del mundo, la concepción del conocimiento, la naturaleza de la justificación y la visión del ser humano. Esta diversidad epistemológica se puede observar en la siguiente tabla propuesta por Botella y Feixas:

⁷⁰ Botella y Feixas. *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes, 1998, p. 36.

⁷¹ Bruner, J. *The culture of education*. London: Harvard University Press, 1996.

⁷² Botella, L. y Feixas, G. *Op. cit.*

| Aspectos de análisis | OBJETIVISMO | CONSTRUCTIVISMO |
|--------------------------------|--|--|
| Visión del mundo | Mecanicista y/o formista | Organicista y/o contextualista |
| Concepción del conocimiento | Fragmentalismo acumulativo | Alternativismo constructivo |
| Naturaleza de la justificación | Valor de verdad | Valor de uso |
| Visión del ser humano | Reactivo, pasivo, determinado por su entorno, aislado del medio social | (Pro)activo, propositivo en relación dialéctica con su entorno, integrado en su medio social |

Así, la segunda etapa de la revolución cognitiva se caracteriza por la aplicación tanto en la práctica como en la teoría psicopedagógica de las premisas epistemológicas no objetivistas, más propias del contexto cultural posmoderno. En contrapartida, los modelos educativos derivados de la primera etapa computacional se acercan, en su fondo epistemológico, al proyecto de la ilustración en su manera particular de entender el conocimiento.⁷³

Un poco más adelante, en el mismo camino recorrido por la profesora Fariñas (en sus clases de Metodología Sociológica Jurídica - UC3M/2002 y sus obras), Cáceres se refiere al carácter reflexivo y organizado de esta nueva metodología sociológica constructiva, y vale añadir que el aporte de ambos está acorde en el punto general, siendo preocupación de Fariñas y Arnaud el estudio de los aspectos relacionados con los sistemas jurídicos y, en estos, el especial tratamiento a los DH.

Nadie discrepa de la idea de que esta nueva metodología “exige un esfuerzo extra de visión más allá del proceso y las acciones particulares”. Dice además Cáceres que:

“... en este nuevo nicho las relaciones entre teoría, metodología y operación técnica se reconfiguran con mayor claridad. Esto sucede porque el ejercicio reflexivo es más intenso, y se requiere de autoobservación constante. Lo que pasa con todo esto es que cada proceso concreto es único, alimentado por las experiencias previas, y alimentador de las futuras. Es decir, estamos ante una forma de trabajo que se autoorganiza en la interacción entre la práctica y la previsión teórico-metodológica, además de la relación con los otros”.⁷⁴

⁷³ *Op. cit.* p. 26.

⁷⁴ *Op. cit.*

Por este aporte, se puede notar que el hacer docente, una vez asumida esta postura, no será nunca más lo mismo, sino todo al contrario, se transformará el profesor en un “viajero de la creación y la exploración”, bajo la comprensión de que todo cambia y en este cambio permanente, uno “aprende, se modifica a sí mismo por la autoobservación reflexiva, no repite una operación de la misma manera, es parte de la propia trayectoria autoorganizadora de lo social”.⁷⁵

Vista desde este ángulo, la enseñanza jurídica agregará a su movimiento todo el contenido social necesario para su actuación, a fin de unir teoría y práctica en una praxis interactiva, encajada, inserta, liberadora de las amarras a viejos patrones. Y los resultados pronto se harán notar en los tipos de situaciones de aprendizaje que serán organizados y por sus resultados, nada menos que diversificados y calificados saberes, alumnos activos, independientes, cooperativos, críticos y reflexivos.⁷⁶

Esta metodología apunta hacia preguntas elementales como “¿por qué se hacen las cosas?”. Ella “decide el camino general donde las operaciones concretas representan los pasos particulares (...)”.⁷⁷

Por la epistemología, que se ordena en una dimensión superior a la metodología pero está íntimamente relacionada con ella y con la tecnología, sabremos definir el para qué y para quién se hace lo que se hace. En este sentido, no será muy difícil comprender el papel que toca al Derecho en la actualidad.

Comprendiendo mejor el constructivismo a partir de las clases

El constructivismo es una metodología sociológica/psicológica en ámbitos cognitivos novedosos, que surge a partir de la crisis del positivismo (mediados del siglo XX). Se trata, por tanto, de una teoría del conocimiento en tránsito, que intenta promover una ruptura con el positivismo científico, presentándose, consecuentemente, como una alternativa reflexiva. Diría yo compañera de viaje de la teoría jurídica crítica dialéctica, desarrollada arriba y varias veces mencionada en este apartado.

Una de sus características es la pluralidad metodológica frente al monismo cognitivo, negándose a imponer un único modo de conocer o hacer ciencia. Así, niega el principio básico del positivismo, la “ontología de lo dado”, que cree que el conocimiento se hace a partir del siguiente pequeño esquema:

⁷⁵ *Op. cit.*

⁷⁶ Vizcarro, Carmen. *Op. cit.* p. 84.

⁷⁷ Cáceres. *Op. cit.*

Sujeto cognoscente → objeto (conocimiento lineal, analítico)



Realidad dada x sujeto (separado del objeto)

Para los constructivistas, nada existe y todo se construye. El conocimiento, por tanto, se construye, es procesal:

Sujetos ↔ realidades construidas (convocadas)

El conocimiento es un bucle discursivo indefinido: problemas cognitivos que se van resolviendo son constructos, demostrando su utilidad para el proceso cognitivo. Rechazando las evidencias y construyendo / deconstruyendo de modo procesal.

Para explicar el constructivismo, la paradoja es las veces que hay que utilizar términos que rechaza y que los sigue usando para explicarlos. La metodología constructivista desmitifica la “ontología de lo dado” (que presenta realidad *a priori*, con pretensión de validez universal).

Así, a partir de la comprensión de que “Kelsen, con su Teoría Pura del Derecho, no nos ha dado un concepto de Derecho, sino lo que él cree ser el Derecho”, el constructivismo replantea esta creencia de la ciencia moderna para construir / deconstruir otras creencias con base en aportaciones rechazadas a lo largo de la historia por el positivismo.

Rescata aportaciones de la psicología, de la sociología, de la historia misma y de otras áreas del conocimiento, para decir que el esquema presentado por la ciencia moderna ya no nos sirve. Así, nos toca romper con las fronteras de “lo dado” (que comprende que el conocimiento no se hace interdisciplinario, sino que es positivo, fragmentado, en un gueto, con ojeras, depurado, reducido, simple, incomunicado...), enfrentando el nuevo paradigma de un conocimiento que se construye a partir de la visión de interdisciplinariedad (conexión con otros campos de investigación, con campo común, rompe con las fronteras de ciencias modernas), transdisciplinariedad (implica hacer desaparecer, derribar todas las fronteras, aspirando al conocimiento global). Ejemplos: la cibernética, la Teoría General de los Sistemas (en adelante TGS), de Niklas Luhmann, que utiliza una epistemología constructivista como modelo explicativo para mostrar la utilidad en el sistema social, pero sirve para otras áreas como en Chile, en el campo de la Biología Molecular, solo para ejemplificar.⁷⁸

Dejando en claro de antemano que aunque considere el tema de la TGS de profundo interés y pertinencia, por opción metodológica, no será profundizado en este trabajo, pero sí

⁷⁸ Respeto a este ítem 2.3, es resultado de los apuntes hechos en las clases de Metodología Sociológico Jurídica de la profesora Fariñas Dulce, M. J. IDHBC-UC3M, diciembre de 2002.

será tema de posteriores investigaciones.⁷⁹

Principios básicos de la metodología constructivista en comparación con la positivista

| Metodología constructivista | Metodología positivista |
|---|---|
| Pertinencia cognitiva y la utilidad. | Evidencia. |
| Reflexibilidad (asume la complejidad). | Simplificación. |
| Globalismo (dimensión crítica, activa). | Análítico y lineal, de experiencias causales, reduccionistas. |
| Agregatividad (pasos procesales). | Explicaciones exhaustivas. |

Visto desde estos principios, observamos que el constructivismo es mucho más amplio y encajado en la realidad en construcción. La dimensión crítica es la única que nos permite construir o deconstruir, avanzar, incomodar, desinstalar, promover un desasosiego, ver un poco más allá de lo que hasta ahora hemos visto en nuestras clases.⁸⁰

Como afirma Villegas:

“A quinientos años de los viajes transoceánicos de los navegantes españoles y portugueses, que marcaron el inicio de la era moderna y la aparición de los grandes imperios, la Tierra vuelve a ser un mosaico de culturas, lenguas y creencias, de múltiples discursos que pugnan por ser oídos en un contexto de multidiversidad”.⁸¹

La posición epistemológica constructivista, entendida como una manera de explicar cómo el ser humano, a lo largo de su historia personal, va desarrollando lo que llamamos intelecto y va conformando sus conocimientos; su forma de buscar resultados a partir de dos premisas principales, de acuerdo a Osorio, que, utilizando aportaciones de Kilpatrick, las describe así:

“1. El conocimiento es activamente construido por el sujeto cognoscente, no pasivamente recibido del entorno.

2. Llegar a conocer es un proceso adaptativo que organiza el mundo de la experiencia de uno; no se descubre un mundo independiente y preexistente fuera de la mente del conocedor”.⁸²

⁷⁹ A quien pueda interesar, dejo la sugerencia de lectura respecto al tema mencionado: Grün, Ernesto. “El Derecho en el mundo globalizado del siglo XXI desde una perspectiva sistémico-cibernética”. www.grun@elsitio.net. Acceso el 07 de febrero de 2003.

⁸⁰ *Ídem*.

⁸¹ Villegas, M. “Análisis del discurso terapéutico”, en: *Revista de Psicoterapia*. 1992, 10-11, 23-65, p. 6.

⁸² Osorio, Víctor Larios. “Constructivismo en tres patadas”, en: *Revista Gaceta COBAQ*, año XV, No. 132, marzo-abril 1998, México, Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro, pp. 10-13.

Estas premisas llevan a la comprensión duradera de que el constructivismo estudia “la construcción de la realidad”, es decir, concordando con la profesora Fariñas y todos los autores estudiados, que “todo conocimiento es construido”. Por supuesto, el conocimiento jurídico es construido, al menos en parte, a través de un proceso de abstracción reflexiva interactiva.

Reconocer el constructivismo como una posición cognitiva conduce a adoptar el constructivismo metodológico, que enseñando cómo utilizar las estructuras cognitivas (en continuo desarrollo), conduce a procesos de construcción/deconstrucción, transformando las estructuras existentes y, por supuesto, destacando puntos nunca o superficialmente vistos, como es el caso de los derechos humanos.

Aunque se sepa que el constructivismo no es una teoría de la enseñanza o de la instrucción, por ser una epistemología descriptiva, al lado de la pedagogía y de la didáctica, adquiere un contenido capaz de promover cambios sustanciales. Con esta aproximación aquí desarrollada, me lo imagino, es posible disminuir la distancia existente entre la teoría y la práctica. Lo que no se puede admitir, es que continuemos “... buscando una teoría que opere coherentemente con la realidad y terminemos guiándonos por el sentido común, especulando a la luz de nuestra propia experiencia y dejándonos llevar incluso por nuestros sentimientos al momento de tratar de resolver el complejo sistema que se establece dentro del salón de clases”.⁸³

De otra parte, es siempre bueno recordar que no debemos cerrar los ojos a otras posturas, eso puede transformarnos en fanáticos, y un fanático no sirve para nada, no sirve para investigar y tampoco para profesor.

En este sentido, ya no tenemos ninguna duda de que, especialmente en Latinoamérica, el constructivismo habrá de cumplir una ardua tarea de construcción/reconstrucción de lo que han dejado de herencia nuestros colonizadores europeos y, actualmente, también los de USA con esta manía de querer ser dueños del mundo.

La aparición de nuevos sistemas jurídicos en este mundo globalizado, la situación de los sistemas jurídicos que se encuentran actualmente en estado de desequilibrio y el fenómeno indudable de la creciente globalización del Derecho, son más que suficientes para que empecemos un recorrido bajo nuevos y —por qué no— osados paradigmas constructivistas y, pues como dice el poeta: “hagamos camino al andar”.

El constructivismo es una teoría compañera y, por tanto, crítica y como tal, propone metas; entre ellas, la revisión del concepto tradicional de la ciencia jurídica, de los conceptos de ley, de coerción, entre otras. Pero, antes de intentar aplicar este tipo de propuesta, debemos

⁸³ *Op. cit.*

tener la conciencia de que no sirve más la postura del simple transmisor de conocimientos; es necesario convertir al profesor en un mediador, organizador, coordinador, asesor y director del proceso de adquisición del conocimiento, proceso que le pertenece primordialmente al alumno. De hecho, este es uno más de los muchos retos. No se trata de trabajar menos y delegar toda la responsabilidad del proceso de su aprendizaje al alumno, sino de tomar los elementos materiales existentes y dirigir lo mejor posible al alumno de acuerdo a su propio desarrollo.

La interdisciplinariedad en acción

Al estudiar el constructivismo y su contribución a la enseñanza jurídica, es imposible no reparar en el punto relativo a la interdisciplinariedad, como una de sus prerrogativas, uno de sus aspectos inolvidables. De este modo, aunque de forma sucinta, este espacio pretende servir de puente para iniciar un camino hacia la comprensión más profunda sobre este tema que considero de vital relevancia para la reflexión aquí propuesta.

Para muchos estudiosos de la materia, la interdisciplinariedad constituye un punto de fundamental interés, toda vez que es condición indispensable para poner en marcha el proyecto de construcción / deconstrucción de paradigmas, para cambiar la ruta de los hechos, acciones y fenómenos que componen la vida social y el hacer docente, particularmente en el área jurídica.

Esto comprendido se nos presenta como uno de los varios conceptos para aclarar nuestra postura ético-pedagógica, por así decir. Vale destacar que, “en su acepción más general y abstracta, la interdisciplinariedad en el campo de la ciencia consiste en una cierta razón de unidad, de relaciones y de acciones recíprocas, de interpenetraciones entre diversas ramas del saber llamadas “disciplinas científicas”, Apostel.⁸⁴ En términos de sociología, es una disciplina interdisciplinaria, un instrumento de la investigación de todas las ramas del Derecho y, como tal, debe ser aceptada.

En su sentido más amplio y humanístico y bajo la perspectiva sociológico-jurídica crítica, en la lectura de la obra de la profesora Fariñas se puede comprender que la interdisciplinariedad “no es yuxtaposición de disciplinas cognoscitivas”, y que está mucho más allá de la multidisciplinariedad. Dice nuestra autora que:

“... la opción epistemológica de la interdisciplinariedad, como proyecto científico abierto, va más allá de las meras reivindicaciones realistas o sociológicas de principios y mediados del siglo XX, basadas en los presupuestos epistemológicos del

⁸⁴ Apostel, L. y otros. *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos-UNESCO, 1982, p. 53.

positivismo sociológico, para conectar con las diversas propuestas epistemológicas del constructivismo y del postmodernismo”.⁸⁵

Delante de cada autor leído y de cada una de las constataciones hechas por ellos a favor de la interdisciplinariedad, una agonía iba creciendo al pensar que en los dos escenarios en los que laboro no hay absolutamente nada hecho a favor de una labor interdisciplinaria. Lo que hay es tan solo un grupo fragmentado de docentes, cada uno por su lado, dispuesto a preparar sus clases totalmente aislados el uno del otro, “cada uno por sí y Dios por todos”, sin la menor y más remota disposición o ganas de empezar un proceso hacia esta tan simpática y seria propuesta. ¡Es decepcionante! ¡Quizá, a partir de pequeños eventos, todavía a ser programados, algo pueda venir a nacer en pro de esta propuesta! ¡Quizá!

Lo que se puede percibir es que el trabajo didáctico-pedagógico sigue siendo un trabajo de “eu-quipe” (traduzco: eu = yo; equipo = equipo/grupo. Eu-quipe = trabajo de un grupo de personas, adonde cada una hace lo que le da la gana, atendiendo solamente lo que propone el programa de cada disciplina); o sea, sigue siendo elaborado sin discusión alguna, fuera del pleno o del Colegiado en la mayoría de las Escuelas de Derecho. De tal realidad podemos colegir, una vez más, que hay algo errado en el sistema educacional, como también en la formación del profesional profesor. Este doble e interconectado problema, en consecuencia, compromete el proceso enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista de la interdisciplinariedad.

Lo que pasa muchas veces es un acercamiento tan estrecho con lo específico de su disciplina y un alejamiento del resto del mundo (relación Derecho- Sociedad; Universidad-Sociedad), que hablar de interdisciplinariedad con tales profesionales se torna totalmente imposible.

En síntesis, sin querer simplificar las cosas, sino al contrario, hoy, dadas las nuevas condiciones impuestas por el juego de los mecanismos económicos, ya no hay cabida a los aislamientos de cualquier naturaleza. Estamos, por lo tanto, obligados a pasar adelante de la unidimensionalidad, de esta a la multidisciplinariedad, a la transdisciplinariedad y, de ahí, a la indiscutible interdisciplinariedad.⁸⁶

Me acuerdo otra vez de las jornadas de Morín, cuando en la jornada “A Humanidade”, es René Passet quien afirma: “Kuhn tenía razón: más que por acumulación del conocimiento, es por el cambio del punto de vista con que se encaran las cosas que se efectúa el progreso científico”,⁸⁷ constatando que somos, como personas, “portadoras de valores”, que sabemos preguntar, que tenemos presente “el problema de las finalidades”, la cuestión de la solidaridad,

⁸⁵ Fariñas Dulce, M. J. *Op. cit.* pp. 57-59. Ver también al respecto, Arnaud y Fariñas Dulce. *Op. cit.* pp 25, 153-191.

⁸⁶ Sobre este tema, ver la nota 115 de pie de página, en el apartado 3.1.1 de este capítulo.

⁸⁷ Passet, René. “A Humanidade”. En: Morín, Edgar. *Op. cit.* p. 254: “Kuhn tinha razão: mais do que por acumulação do conhecimento, é pela mudança do ponto de vista com que se encaram as coisas que se efetua o progresso científico”,

de la responsabilidad, de la ética. En realidad, a mi juicio, esta constatación solo aumenta nuestra responsabilidad frente al hacer sociojurídico.

Didáctica: esa herramienta muchas veces olvidada

En la didáctica jurídica que conozco hay algunas curiosidades... lectura de una ley, artículo por artículo, oír al profesor repitiendo términos latinos... ¿Ejercicio de paciencia o tortura? Una ley puede ser leída en casa, sin necesidad de ir a la universidad, caminar no menos de cinco (5) años hacia allí, pasar por otra tortura: el “concurso vestibular”; los términos latinos pueden ser divertidos... ¿son útiles?, ¿hasta dónde?, ¿sabemos separar la basura del contenido bueno en nuestra búsqueda de conocimientos? O, de otra parte, ¿hacemos todo eso para impresionar a nuestros estudiantes? No quiero decir que eso no es importante, pero lo que pasa es que muchas veces el uso indiscriminado puede no ser del todo interesante.

Por otra parte, saber interpretar de diversas formas la legislación vigente; conocer sus presupuestos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos, etc.; informarse acerca de los principios romanos que fueron la base para parte de las cuestiones abordadas en las leyes; aprender la naturaleza jurídica de las cuestiones suscitadas, entre otras cosas, todo es importante y exige cierto esfuerzo. ¿Qué opción hemos tomado? ¿Con qué pretextos?

Muchas veces no hablamos sobre los problemas de la vida real, de la vida en sociedad, sobre lo que el Derecho puede hacer en este contexto. ¿Qué elementos ideopolíticos, por ejemplo, me impiden hacerlo? ¿Por odio a la filosofía o a la sociología? ¿Por desconocimiento? Bueno, entonces cabe otra cuestión: ¿qué razones concurren a que llamemos, a veces, a las referidas disciplinas, “materias blancas”, es decir, sin sentido alguno? ¿Hasta qué punto el estatus ocupado en la sociedad afecta mi hacer pedagógico? ¿Hay algo que tiene que ver con el salario ofrecido por la universidad? Ahora bien, las preguntas no paran ahí, pero como son muchas, mencionemos, para no olvidar: ¿será que las investigaciones que orientamos conducen a un análisis crítico de realidades cruciales que enfrentamos actualmente? ¿Son tantas las preguntas! Eso sin hablar de algo absolutamente preocupante: la idea de aprender con el estudiante, actualizar conocimientos con nuevas informaciones, están fuera de la voluntad de muchos profesores... Retos que no acaban más, diría un pesimista.

Por esta y otras razones ya explicitadas arriba, arranco, en este apartado, del principio de que a través de la “didáctica desarrolladora” podemos calificar nuestro hacer didáctico-pedagógico jurídico, dando, con eso, una contribución decisiva al debate de los DH. Así que una vez asumida la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje, todo docente podrá encontrar en esta contribución un especial apoyo a su labor.

Segundo Paulo Freire:

“Quien apenas habla y jamás oye; quien “inmoviliza” el conocimiento y lo transfiere a estudiantes, no importa si de escuelas primarias o universitarias; quien oye el eco apenas de sus propias palabras, en una especie de narcisismo oral (...) no tiene realmente nada que ver con liberación ni democracia. Por lo contrario, quien así actúa y así piensa consciente o inconscientemente, ayuda la preservación de las estructuras autoritarias”.⁸⁸

En este sentido, coincidiendo con el pensamiento de Freire, fácilmente podemos observar que no debe haber límite o frontera que impidan al profesional de la educación jurídica buscar alargar sus horizontes en pro de su propio hacer didáctico-pedagógico.

Conforme al pensamiento de Perrenoud, Paquay, Altet y Charlier:

“... lo que torna las tareas de enseñanza específicas es el hecho de que estas cubren dos campos de prácticas diferentes, más interdependientes: por un lado, la de la gestión de la información, de la estructuración del saber por el profesor y de su apropiación por el alumno, que es el dominio de la didáctica; por otro lado, el campo del tratamiento y de la transformación de la información transmitida como saber al alumno, a través de la práctica relacional, y las acciones del profesor para poner en funcionamiento condiciones de aprendizaje adaptadas, que es el dominio de la Pedagogía”.⁸⁹

En esta línea de raciocinio, habremos de coincidir en lo mínimo dos cosas: la primera es que cualquier proceso educativo necesariamente pasa por la didáctica, y la segunda es que nadie se puede dar al lujo de, desconociendo algunos de los principios didácticos-pedagógicos, seguir diciéndose profesor.

Eso, por sí solo, nos remite a otra anticipada conclusión: al buen desempeño de su doble función, el profesor debe agregar no solo habilidades internas al hacer didáctico-pedagógico de su disciplina, sino que también debe aprender las conexiones que esta tiene con las demás disciplinas, y de estas hacia la sociedad. De lo contrario, de antemano estará comprometiendo todo el proceso educativo. Es posible que, con esta anticipada conclusión, podamos también concluir que todavía estamos lejos de alcanzar ideales de acción interdisciplinaria, pues todavía hace falta a muchos profesionales de la educación jurídica ubicarse en su propio

⁸⁸ Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 26-7: “Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral (...) não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias”.

⁸⁹ Perrenoud, Philippe y otros (org.). *Formando Profesores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Segunda edición, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, pp. 26-27. Traducción: Fátima Murad y Eunice Gruman. Título original: *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck & Larcier S.A., 1998.

hacer e interactuar junto a sus alumnos para alcanzar el conocimiento, y también frente a la necesaria conexión con la dinámica social más amplia.

De todas formas, vale decir algo más sobre este tema, lo que hago aprovechando de los estudios de Zilberstein Toruncha acerca de esta tan importante y muchas veces olvidada disciplina pedagógica, la Didáctica, sin la cual nuestro actuar en el aula se puede convertir en pesadilla nada educativa.

En sentido etimológico, “el término Didáctica proviene del griego *didaskhein* (“enseñar”) y *teckne* (“arte”). En otras palabras, es “el arte de enseñar”. Añade nuestro autor que, según Segundo Alves de Mattos, es “una disciplina instrumental y normativa, cuyo objeto específico es la técnica de la enseñanza para motivar eficazmente el aprendizaje de los alumnos”.⁹⁰

Según el diccionario escolar *Aurélio*, de la Academia Brasileña de Letras, didáctica es “la técnica de dirigir y orientar el aprendizaje; técnica de enseñanza; el estudio de esta técnica”. O sea, tiene el mismo significado apuntado por Toruncha.

En la década de los 80, autores cubanos han reconocido que:

“... la Didáctica o Teoría de la enseñanza tiene por objeto el estudio del proceso de enseñanza de una forma integral. Actualmente tiene como objeto la instrucción, la enseñanza, incluyendo el aspecto educativo del proceso docente y las condiciones que propicien el trabajo activo y creador de los alumnos y su desarrollo intelectual”.⁹¹

Aquí ya podemos identificar claramente elementos constituyentes de la propuesta constructivista arriba estudiada.

Nuestro autor cita en su análisis al psicólogo ruso Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), autor de la “Teoría del desarrollo histórico cultural de la psiquis humana”: “La Didáctica debe ser desarrolladora, es decir, conducir el desarrollo integral de la personalidad del alumno, siendo esto el resultado del proceso de apropiación de la experiencia histórica acumulada por la humanidad”, a quien se deben algunas de las más importantes y significativas aportaciones a las reflexiones sobre el tema del constructivismo, especialmente en el ámbito de la psicología, parcela inseparable de la sociología, bien enfatizadas hoy en Brasil.⁹²

⁹⁰ Zilberstein Toruncha, José. “Aprendizaje y categorías de una didáctica desarrolladora”. Disponible en <http://galeon.com/aprenderaaprender/general/zilberstein2.htm>. Acceso el 26/04/2005.

⁹¹ *Ídem*.

⁹² Tema conocido a partir del Curso de Especialización en Psicología Educacional (postgrado *lato sensu*) hecho en la “Universidade do Vale do Itajaí” – UNIVALI, Brasil, en 1994, cuyos contenidos versaron prioritariamente sobre el constructivismo a partir de las teorías de estos dos autores, además de las aportaciones de Jean Piaget y, en términos de su inserción social hoy, considerándose las reflexiones hechas por autores como Michel Foucault, Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard y otros, también y, coincidentemente, estudiados por Arnaud, Jean-André & Fariñas Dulce, M. J.

Así fundamenta Zilberstein su comprensión acerca de la “Didáctica Desarrolladora”, cuyas características están en perfecta sintonía con los supuestos teórico-prácticos del constructivismo de que hablamos en el ámbito de la metodología sociológica jurídica. Dice él:

- “Centra su atención en el docente y en el alumno, por lo que su objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Considera la dirección científica por parte del maestro de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa de los alumnos, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por estos y sus potencialidades para lograrlo.
- Asume que mediante procesos de socialización y comunicación se propicie la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza (conocimientos, habilidades, valores).
- Forma un pensamiento reflexivo y creativo que permita al alumno “llegar a la esencia”, establecer nexos y relaciones y aplicar el contenido a la práctica social, de modo tal que solucione problemáticas no solo del ámbito escolar, sino también familiar y de la sociedad en general.
- Propicia la valoración personal de lo que se estudia, de modo que el contenido adquiera sentido para el alumno y este interiorice su significado.
- Estimula el desarrollo de estrategias que permiten regular los modos de pensar y actuar, que contribuyan a la formación de acciones de orientación, planificación, valoración y control”.⁹³

Importante es observar que muchos son los retos respecto a este tema, por las razones arriba descritas, exigiendo del profesor de Derecho —independientemente de la disciplina a que se dedique— una postura bien definida y comprometida en su sentido más amplio.

Lamentablemente, es muy difícil conversar sobre aspectos didácticos con muchos colegas profesores, especialmente con aquellos que no abren mano de sus posturas conservadoras. Además del escaso tiempo dedicado a diálogos como estos en reuniones pedagógicas, otros temas se nos presentan como prioritarios, dejándolos siempre para después... Hablar sobre nuestras dificultades para actuar como profesores es algo casi imposible entre los profesores de nuestros cursos jurídicos. Lo mismo ocurre respecto a la necesaria y urgente conversación sobre las teorías que deben orientar nuestro actuar docente.

Sistemas jurídicos: elementos para un análisis sociológico. Madrid: Universidad Carlos III-BOE, 1996, pp. 218 y ss (ítem 2.2. El paradigma postmoderno.

⁹³ Zilberstein. *Op. cit.*

Hablar sobre la importancia de la didáctica adoptada en nuestras clases, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, constructivismo, Derecho alternativo, etc., hasta parece ser un crimen. En definitiva, los ejes del hacer de la mayoría de nuestros profesores no pasan por estos temas, ni en el nivel teórico y mucho menos en el nivel práctico.

De otra parte, no es tan difícil encontrar hoy cursos de metodología o capacitación permanente programados y ejecutados en el interior de las universidades. En tanto, habremos de verificar si estos eventos formativos e informativos están preocupados específicamente por la formación jurídica o si están siendo ofertados bajo una visión aún multidisciplinaria. Pero no paramos ahí: ¿cómo se está desarrollando la participación de los profesores de nuestros cursos jurídicos en tales eventos?

En definitiva, basta mirarnos en nuestra ventana y veremos que los cursos de metodología son frecuentes entre pedagogos. Eso puede servir de ejemplo también a los profesores de los cursos jurídicos, especialmente aquellos que están en el límite de sus fuerzas en la hora “h” de sus clases, independientemente del curso que dicten en la especialidad de Derecho.

Nada impide que la humildad forme parte de nuestro actuar y, sin miedo, compartamos dichos momentos de formación personal con colegas de otras áreas, a fin de perfeccionar nuestro hacer en el aula... ¿hay impedimentos? ¡No lo creo! La capacitación docente obtenida a través de estos cursos acostumbra presentar resultados a corto plazo y permite, a quien da clases, mayor seguridad para enseñar y dignidad en la profesión (profesor).

Hay muchos profesores de Derecho que, dentro de los límites de la poca formación pedagógica que poseen, se esfuerzan porque sus clases sean las más eficaces posibles. Pero el hecho es que ellos alcanzarían sus objetivos en la enseñanza jurídica con mucho más facilidad si se sometiesen a un reciclaje periódica en el área de la metodología y de la didáctica.

La falta de una pedagogía constructivista es apuntada por la Asociación Latinoamericana de Metodología y Enseñanza del Derecho (ALMED) como la principal carencia de los profesores de esta área. En Brasil, también la Comisión de Enseñanza Jurídica del OAB⁹⁴ está constatando tal realidad.

No importa si el estudiante, en su formación, elegirá ser juez, abogado, “promotor de justicia”, fiscal, o defensor del pueblo, ministro del Estado, árbitro de fútbol, mediador, actuar en juicio arbitral de pequeñas causas, consejero tutelar de niños, síndico de algún condominio,

⁹⁴ Ver: Ensino Jurídico OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997. 213 pp.; OAB Recomenda: Um Retrato dos Cursos Jurídicos. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001. 164p. y también: Rodrigues, Horácio Wanderlei & Junqueira, Eliane Botelho. *Ensino Jurídico no Brasil - Diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002. 560 pp.

presidente de la comunidad de vecinos, concejal, alcalde, diputado, senador, Presidente de la República, gobierno del Estado federado o lo que sea; será importante apenas que, en la carrera elegida, esté bien preparado, si alcanza a tener poder de decisión, conociendo no solo leyes y decisiones judiciales, sino también concepciones morales, políticas, ideológicas, siendo activo dentro de su medio. En fin, actuando como jurista en el más amplio sentido posible: un operador jurídico orgánico que pueda utilizar ampliamente los conocimientos adquiridos en el curso.

Consideraciones finales

Sabiendo que los problemas enfrentados por nuestros cursos jurídicos claman por soluciones; conscientes de que el proceso a ser desarrollado depende de sujetos que, de forma interactiva, actúen y se comprometan con la calidad del mismo, a la luz de lo que nos presenta la teoría jurídica crítica de perspectiva dialéctica y las teorías compañeras aquí estudiadas; reconociendo los diferentes papeles ejercidos por el profesor y por el alumno; sabiendo de antemano que la colaboración mutua es algo muy importante; aceptando que los problemas no son resueltos solamente por una de las partes, sino que ambas (profesor y alumno) son responsables del proceso que envuelve esfuerzos conjugados; conscientes de nuestra responsabilidad frente a los exámenes del Orden de los Abogados del Brasil (OAB) y de la evaluación de los cursos de Derecho (Examen Nacional de Cursos del Ministerio de la Educación), no olvidando el carácter transversal e interdisciplinario, y que “... la creación de conocimiento nuevo exige una adquisición de conocimientos que supere la mera reproducción y, contando con una sólida base, sea crítica, libre y creativa”⁹⁵ de los conocimientos que planteamos, habremos todos de reconocer que ha llegado la hora de hablar de la enseñanza jurídica interdisciplinaria, constructivista, emancipadora, bajo la óptica de un nuevo actuar hermenéutico-jurídico. No estamos hablando de mundos antagónicos, pero sí de piezas que se encajan en el primer paso a la formación real del conocimiento jurídico crítico dialéctico en su sentido más amplio y encajado en la vida y en el mundo, hacia una sociedad diferente de la que tenemos hoy, que respete al ser humano y su medio.

Profesores, operadores jurídicos en general, investigadores sociales y jurídicos, estudiantes, liderazgos populares, todos nosotros, necesitamos articularnos a los ideales de esta historia de “otro mundo es posible” y, en conjunto con “medio mundo”, para utilizar una expresión brasileña que significa mucha gente, plantearnos estrategias y tácticas para concretar este ideal.

⁹⁵ Vizcarro, Carmen. En: Michavila, Francisco; Martínez, Jorge y otros. *El carácter transversal en la educación universitaria*. Comunidad de Madrid-UNESCO, 2002, pp. 81-82.

Esta no es solo una idea atrayente, sino también comprometedora y con una carga muy pesada de responsabilidad hacia las capas marginadas. Se la puede llamar de “opción preferencial”, como lo ha hecho el Concilio Episcopal Latinoamericano (CELAM) de Puebla en 1979; se la puede llamar de compromiso político hacia los dominados, como uno quiera. El nombre que se le dé no es más importante que las consecuencias de este compromiso que es, ante todo, compromiso con la vida humana y el planeta Tierra.

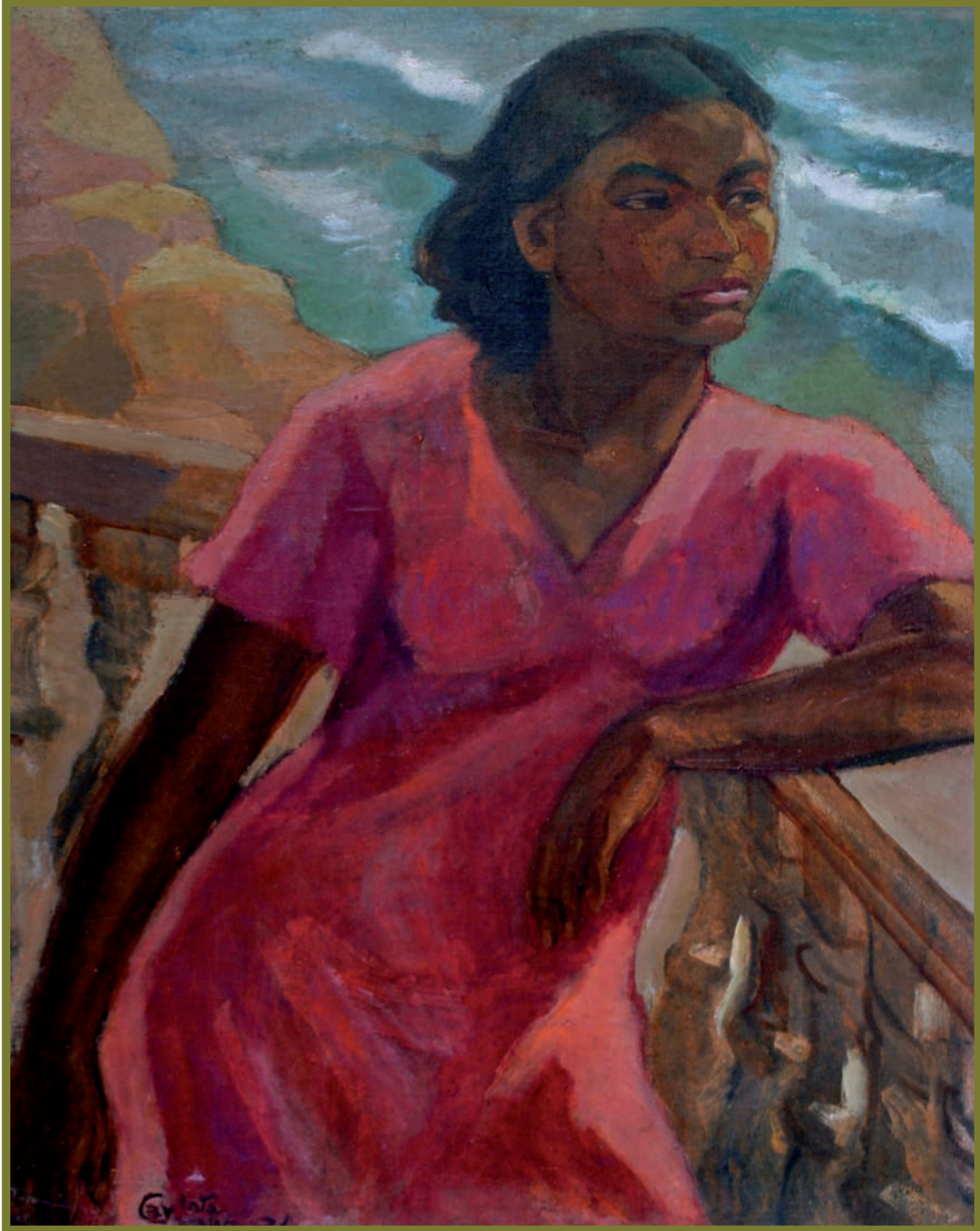
REFERENCIAS

- “INVASORES” - ¿Será? - Poder Judiciário - Justiça Federal – 1ª. Região - Seção do Estado de Minas Gerais – 8ª. Vara - Ação de Reintegração de Posse-Processo nº. 95-0003154-0. Autor: Departamento Nacional de Estradas e Rodagem – DNER. Réus: Itamar Pereira da Costa e Outros. Juízo Federal da 8ª. Vara de Minas Gerais BRASIL.
- Alves, José Carlos Moreira. *Universidade, Cultura e Direito Romano*. Rio de Janeiro: RT 726, abril de 1996.
- Apostel, L. & otros. *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos-UNESCO, 1982.
- Arnaud, André-Jean & Fariñas Dulce, María José. *Sistemas jurídicos: elementos para un análisis sociológico*. Madrid: Universidad Carlos III - BOE, 1996.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México: FCE, 1999.
- Botella y Feixas. *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes, 1998.
- Bruner, J. *The culture of education*. London: Harvard University Press, 1996.
- Cáceres, Jesús Galindo. “La lucha de la luz y la sombra - Metodología y tecnología de la investigación en sociedad, cultura y comunicación”. <http://www.geocities.com/diplotecnicas/diplomado.htm>. Acceso el 25 de enero del 2005.
- Camargo, Erli A. *Curso de Especialización en Psicología Educacional (postgrado lato sensu)*. “Universidade do Vale do Itajaí” - UNIVALI, Brasil, en 1994.
- Ensino Jurídico OAB: *170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997.
- Fariñas Dulce, M. J. *Los derechos humanos: desde la perspectiva sociológico-jurídica a la “actitud postmoderna”*. Madrid: IDHBC-Universidad Carlos III, Dykinson, 1997.
- Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____ . *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.
- Freitag, Bárbara. *A Teoria Crítica Ontem e Hoje*. 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- Fuentes, Carlos & otros. *La universidad en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Fundación Santander Central Hispano, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Grün, Ernesto. “El derecho en el mundo globalizado del siglo XXI desde una perspectiva sistémico-cibernética”. www.grun@elsitio.net. Acceso el 13 de febrero de 2011.
- Hall, Stuart (tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003. Título original:

- “The question of cultural identity”, en: S. Hall, D. Held e T. McGrew. *Modernity and its futures*. Politic Press/Open University Press, 1992.
- Martins, Eliezer Pereira. “Qualidade no ensino jurídico noturno das instituições privadas”. Jus Navigandi, Teresina, a. 3, n. 28, fev. 1999. Disponible en: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=48>>. Acceso el 19 de abril de 2010.
 - Montardo, Dilsa y Segundo, Fúlvio. “Recomendações”. En: *Retrato dos Cursos Jurídicos em Santa Catarina – elementos para uma educação jurídica*. Paulo Roney Ávila Fagúndez (or.). Florianópolis: OAB/SC Editora, 2002.
 - Morín, Edgar. *A Religação dos Saberes - o desafio do século XXI*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 588p. Título Original: *Relier lês Connaissances*. París: Éditions du Seuil, 1998. Tradução e notas: Flávia Nascimento.
 - OAB Recomenda. *Um Retrato dos Cursos Jurídicos*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.
 - Osho. *O Tarô Zen*. São Paulo: Cultrix, s/d. p. 48-49. Título original: *Osho Zen Tarot The transcendental Game of Zen*. Zuriq, International Foundation, 1994. Traducción al portugués: Paulo Rebouças.
 - Osorio, Víctor Larios. “Constructivismo en tres patadas”, en: Revista *Gaceta COBAQ*, año XV, No. 132, marzo-abril, 1998, México, Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro.
 - Passet, René. “A Humanidade”. En: Morín, Edgar. *Op. cit.* p. 254.
 - Perrenoud, Philippe & outros (org.). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, pp. 26-27. Traducción: Fátima Murad y Eunice Gruman. Título original: *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck & Larcier S.A., 1998.
 - Paulo Ronay Ávila Fagúndez (org.). *Retrato dos Cursos Jurídicos em Santa Catarina: elementos para uma educação jurídica*. Florianópolis: OAB/SC editora, 2002. p. 195-196.
 - Rodrigues, Horácio Wanderlei & Junqueira, Eliane Botelho. *Ensino Jurídico no Brasil - Diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
 - Rodrigues, Horácio Wanderlei. *Ensino Jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.
 - Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. 2 ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.
 - Saramago, José. “De la Justice à la Démocratie en Passant par les Cloches”. www.fsm.org.br o www.forumsocialmundial.org.br, acceso el 08 de junio del 2011. También se

- puede ubicar tal texto en www.dhnet.org.br, acceso el 01 de abril del 2012.
- Scaff, Fernando Facury. “Ensino Jurídico: o controle público e social da atividade educacional”. pp. 61-99, en: *OAB Recomenda: Um Retrato dos Cursos Jurídicos*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2001.
 - Silva, Maria de Lourdes Seraphico Peixoto da. São Paulo. *Revista de Direito Civil*. N° 31, 1999.
 - Sousa Júnior, José Geraldo de. “Movimentos Sociais e Práticas Instituintes de Direito: Perspectivas para a Pesquisa Sócio-Jurídica no Brasil”. En: *Ensino Jurídico OAB 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Conselho Federal da OAB, Brasília, 1997.
 - Sousa Santos, Boaventura. *A Crítica da Razão indolente - contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
 - Sousa Santos, Boaventura. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto-PT: Afrontamento, 1987.
 - Villegas, M. “Análisis del discurso terapéutico”, en: *Revista de Psicoterapia*, 1992.
 - Vitagliano, José Arnaldo. “A crise do ensino jurídico no Brasil e o Direito Alternativo”. *Jus Navigandi*, Teresina, a. 5, n. 48, dez. 2000. Disponible en: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=44>>. Acceso en: 29 jan. 2011.
 - Vizcarro, Carmen. En: Michavila, Francisco; Martínez, Jorge y otros. *El carácter transversal en la educación universitaria*. Comunidad de Madrid-UNESCO, 2002.
 - Warat, Luis Alberto. “Sobre a impossibilidade de ensinar Direito – notas polêmicas para a desescolarização do Direito”. En: Paulo Ronay Ávila Fagúndez (org.). *Retrato dos Cursos Jurídicos em Santa Catarina: elementos para uma educação jurídica*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2002.
 - Wolkmer, A. C. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 4 ed., São Paulo: Saraiva, 2002. www.fsm.org.br. Acceso el 29 de enero del 2003.
 - Zilberstein Toruncha, José. “Aprendizaje y categorías de una didáctica desarrolladora”. Disponible en <http://galeon.com/aprenderaaprender/general/zilberstein2.htm>. Acceso el 26/04/2005.

Recibido: 07/09/2012
Aprobado: 08/10/2012



La hija del pescador.