

VISIBILIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA JURÍDICA: UN GIRO HERMENÉUTICO EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO

Astelio Silvera Sarmiento
Francisco Gutiérrez

Resumen

Esta propuesta teórica-conceptual pretende establecer las relaciones y conexiones entre las posturas clásicas de la formación jurídica en el contexto del Derecho colombiano. La técnica del giro hermenéutico se perfila como la estrategia de mediación dialogante y la pedagogía dialógica, desde una metodología de construcción de conocimiento más allá del ejercicio dialogante, trascendiendo hacia la interdisciplinariedad del saber común para llegar a la transdisciplinariedad del conocimiento científico. La construcción de conocimiento es mirada desde una articulación sistémica entre el sujeto y el contexto, a partir de estructuras propias del pensamiento crítico; esto aumenta la capacidad de planificación conjunta, justificado desde su dinámica natural, ejerciendo un diálogo crítico con los modelos hegemónicos y hacia el surgimiento de modelos emergentes

Palabras clave: *pedagogía dialógica, enseñanza del derecho, pensamiento crítico, dinámica jurídica*

Abstract

This proposal seeks to establish strong conceptual relationships and connections between the classical postures of legal education in the context of Colombian law. The technique of the hermeneutical turn is seen as the mediation strategy of dialogue and dialogic pedagogy, from a methodology of construction of knowledge beyond the exercise of dialogue, transcending towards interdisciplinarity common knowledge to reach the transdisciplinarity of scientific knowledge. Construction of knowledge is regarded from a systemic linkage between the subject and context, from their own structures of critical thinking, and this increases the capacity of joint planning, justified its natural dynamics, exerting a critical dialogue with the hegemonic models and to the emergence of models emerging.

Keys words: *dialogic pedagogy, juridical pedagogy, critical thought, legal dynamic.*

Tendencias de la enseñanza del derecho en Barranquilla: la enseñanza funcional

El influjo de la concepción *racional-funcionalista* de Alchorum, C. y Bulygin, E. (1971), quienes abordan el derecho desde el paradigma «científico», muestra la tendencia racional del proceso de enseñanza y su instrumentalización, frente al carácter relevante de las ciencias jurídicas¹ en el desarrollo de los estados modernos (Habermas, 1989:2), toda vez que pretende apartarse, moderadamente, de las concepciones de la dogmática (*teórico, pedagógico y práctico*). De esta manera, la orientación *integral* del estudiante de derecho pierde importancia al momento de ponderarla con los intereses gerenciales y financieros de las Instituciones de Educación Superior, quienes, mediante la resignificación de su estructura curricular, conceptual y sistemática, pretenden moderar el impacto asignaturista y estandarizado de la educación, logrando de esta manera, la simbolización del pensamiento jurídico en las aulas de clases. En este sentido, se afirma que «*el concepto de completitud normativa tiene una estructura relacional, y como tal, solo puede ser definido en termino de tres elementos que hemos distinguido: un universo de casos (UC), un universo de soluciones (US) y un sistema normativo*» (Alchorum, C. y Bulygin, E., 1971: 25).

Este tipo de concepción es consecuente con la tradición *dogmáti-*

ca, cuya realización se proyecta hacia la estructura teórico-metodológica, en donde la formación dogmática-política juega un papel importante al momento de establecer modos de accionar de los futuros abogados, concepción propia de la funcionalidad y la deliberación (Nino, 2003; Rawls, 1999)². Este direccionamiento positivista, permite la puesta en escena de elementos conductistas y condicionantes en el proceso formativo del abogado. De esta manera, el derecho vigente condiciona la estructura comportamental de la escuela de derecho, fundamentándose en su forma descriptiva de significación del perfil profesional del estudiante en formación. Es así como se reivindican las prácticas autoritarias y discontinuas propias del carácter internalista del derecho (Kennedy, D., 1990)³, provocando un atraso en la construcción de conocimiento científico jurídico, involucionando la práctica pedagógica jurídica. Sin embargo, algunos autores insisten en desarrollar formas simbólicas y violentas de transmisión, reproducción y producción del derecho, basados en concepciones externas contextuales, pero asistémicas. Así pues, y en relación con posturas como las que asume Bernstein, B., es importante mencionar cómo la escuela de derecho actual acude a la didáctica y la pedagogía, estimándolas como un carácter subsidiario, pues «*el contenido del programa viene impuesto, en realidad, por el legislador, siendo me-*

nor el margen de maniobra que corresponde al profesor en la elección de contenidos» (González R., 2003: 5).

Para entender las formas lógicas del simbolismo de la enseñanza del derecho debemos observar algunas cuestiones funcionales expresadas por los postulados de Alchorum, C. y Bulygin, E., (1971), según los cuales el sistema jurídico se entiende como una «subclase de sistemas normativos» (p. 102), lo que propicia espacios suficientes para la sistematización del derecho y sus conceptos; es así como los axiomas del sistema moderno están determinados por la «consecuencia deductiva» como eje central de su epistemología (p. 45). Por tanto, el sistema corresponde con una estructura «finita de enunciados» (p. 46), en donde las reglas utilizadas para su inferencia lógica y conceptual están condicionadas al concepto de consecuencia deductiva.

Mientras Iberoamérica desarrolla su influjo neopositivista, en Europa se conservan vestigios de métodos histórico-jurídicos de carácter general. En el estudio publicado por María E. Gómez Rojo (2007), se muestra cómo se mantiene esta tendencia, en especial en el seno de la educación francesa. Algunos de los cursos que se ofrecen dentro de los planes de estudio se nutren desde las líneas de investigación que producen las facultades para potencializar y hacer sostenibles sus proyecciones y reflexiones académico-investigativas (p. 439 - 449). La

flexibilización de los Planes de Estudio va desde la educación de pregrado hasta el nivel de Maestría, haciendo más eficiente el proceso de especialización de áreas específicas a manera de micro currículo.

Los principios formadores generales del Derecho de la escuela de «derecho barranquillero» representan un direccionamiento oportuno en el manejo de la enseñanza desde la visión de este conjunto de posturas. Así pues, se sigue la tradición de la concepción de la escuela de los Principios Generales del Derecho, fundamentada por Dworkin (1997), en donde se propone el cambio en el paradigma hermenéutico tradicional del derecho. Por otra parte, muchos de los programas de derecho en Colombia se inclinan por la tendencia hacia la distinción analítica positivista, históricamente correspondiente con la teoría liberal de la justicia y a la teoría discursiva.

Giro hermenéutico: la pedagogía dialógica en la enseñanza del derecho

Muchas de las posturas acerca de la enseñanza del derecho giran en torno a su instrumentalización, a la utilización de la norma como elemento causal de justicia; más aun, cuando nuestra sociedad –en constante evolución y producto de los fenómenos integracionistas y globalizadores de la sociedad moderna– se fragmenta de manera tal, que se sobre-valora la autoridad de las dis-

tintas fuentes jurídicas, desasociando las demás disciplinas que integran el currículo y la pedagogía jurídica.

La transformación de las concepciones clásicas de las ciencias jurídicas planteadas por la modernidad pone de manifiesto la confluencia de escenarios interdisciplinarios y transdisciplinarios⁴. Así pues, mientras que algunos de los problemas más representativos del proceso de enseñanza del derecho confluyen en la esfera de lo procedimental, se puede observar el acceso a nuevas metodologías transformadoras, tal es el caso de la pedagogía dialógica, que enmarca un nivel de profundización de los conocimientos para el desarrollo de competencias en contexto desde el pensamiento crítico, la crítica ponderada y la reflexión⁵. Si bien es cierto que los comportamientos de los estudiantes y docentes de derecho, frente al problema de la enseñanza, giran en torno a la relación ética del desempeño profesional, ello no quiere decir que no exista una preocupación acerca de cómo se establece el diálogo académico para la construcción del conocimiento. De esta manera, las múltiples formas en que se articulan dialógicamente las relaciones y conexiones entre los procesos formativos, la práctica y la construcción de saberes, implica la puesta en escena de estructuras curriculares capaces de promover el pensamiento divergente y la reflexión acerca del futuro del derecho en con-

texto. De esta manera, su tendencia es la de permitir el pensamiento crítico y la gestación de un cambio a partir del análisis contextual en el cual se visibilice el carácter preponderante de la estructura dialógica y su articulación sistémica con los conocimientos disciplinares y las ciencias auxiliares del derecho.

Algunas categorías pedagógicas, desde el análisis de los modelos de pensamiento, muestran cómo la identidad, la convergencia, los acuerdos frente a las contradicciones, las oposiciones y las divergencias (Chajin M., 2005), sugieren el surgimiento de una acción dialógica mucho más profunda que la concepción de la escuela Griega, toda vez que se articula en un tipo de estructura sistémica, capaz de imprimir una connotación de flexibilidad a los procesos educativos, teniendo en cuenta los distintos contextos en los cuales se manejan los actores. De esta manera, se muestra la importancia del pensamiento crítico, la utilidad teórica y filosófica del desarrollo científico-tecnológico, desde la estructura y las relaciones del ser en su contexto, cuya referencia no es más que el deber ser de la educación que posibilita el desarrollo y construcción de un conocimiento y promueve la formación integral, el aprendizaje trascendente, mediante un currículo integral y flexible, que admite la mediación de estrategias didácticas capaces de producir cambios paradigmáticos y adopciones de pos-

turas epistemológicas desde el desarrollo humano y social.

Sin embargo, existen elementos constitutivos de la teoría dialógica en la pedagogía (la cooperación, la unión, la organización y la síntesis cultural), los cuales, en razón a las acciones culturales, los modelos estructurales y rígidos de la pedagogía ponen de manifiesto elementos antagónicos (conquista, división, manipulación e invasión cultural). De esta manera, los sistemas de construcción y deconstrucción producen una sinergia entre los actores, y representa la apreciación del *ser* de las relaciones comunicativas, más aun cuando la pedagogía jurídica actual, dialógica y transdisciplinar, centra su interés en la búsqueda de comprensión, conocimiento o acuerdo, en donde *«las cualidades afectivas de la preocupación y compromiso que nos llevan al dialogo nos mantiene en él; y la capacidad del diálogo de involucrarnos y llevarnos más allá de nuestra intenciones»* (Burbles, 1999:47). Así las cosas, se entiende cómo la iniciativa de cuadrar los procesos dialógicos desdibuja la actitud de confianza de los actores y pretende fingir un respeto; este último solo es cierto en la medida en que se identifiquen las diferencias calificables y calificables entre los participantes.

La pedagogía dialógica como posibilitadora de transformación

Esta perspectiva crítica desde la pedagogía dialógica, basada en la

comunicación, la subjetividad y la reflexión, juega un papel importante en el proceso de formación del abogado, en la medida en que se generan espacios de desarrollo de las competencias necesarias para su desempeño profesional. La corresponsabilidad y el consenso surgen como elementos de interrelación entre los hechos jurídicos, los actos jurídicos y la activación del aparato judicial, en la medida en que de manera directa o indirecta se introducen otros actores sociales en el proceso reflexivo y participativo.

En efecto, este tipo de construcción influye en los procesos cognitivos, que se manifiestan en la sinergia de los saberes disciplinares que negocian su participación según los problemas y necesidades teóricas, conceptuales y prácticas del contexto, y su eficiente resolución y satisfacción, respectivamente. Cabe agregar, las ventajas de las estrategias evaluativas que se desarrollan, las cuales parten de la base de la comunicación y la relación social de los actores y sus distintos roles, poniendo de manifiesto su importancia metodológica frente a la educación y la investigación, ya que se introducen ideas conexas entre unos u otros modelos tradicionales, logrando por ejemplo, la consecución de diagnósticos institucionales a partir de la incidencia interdisciplinar y transdisciplinar de la investigación.

Esta transformación de las concepciones clásicas de las ciencias

jurídicas planteadas por la modernidad, pone de manifiesto la confluencia de escenarios interdisciplinarios y transdisciplinarios. En tal sentido, se suscita un diálogo entre los saberes jurídicos y sociojurídicos como elementos pedagógicos que marcan el derecho en todas sus manifestaciones, literatura legislativa y jurídica (*doctrina y ley*). Como resultado,

se fija la atención en los procesos judiciales, producto de la excesiva confianza en la ley y en los pronunciamientos de las Altas Cortes en Colombia. Así mismo, se bosqueja la incidencia del modelo clasicista –exegético– consignado en la elaboración mecanicista de principios, teorías y conceptos jurídicos.

NOTAS

- ¹ «Se encuentra arraigada la visión profesionalista de la enseñanza del derecho, o sea en una suerte de salida laboral para aspirantes posiblemente vocacionados que ha generado una masificación, desdibujándose el rol del derecho como instrumento de cambio, como elemento esencial de una sociedad democrática» (Richard, 2002: 1). En este sentido, la capacidad de los estudiantes de derecho para transformar su realidad muestra cómo su carácter trascendental se desdibuja bajo las posturas egoístas del Estado moderno y pretende arraigar conductas de sometimiento al sistema, visión muy apartada de la naturaleza crítica del derecho y de sus disciplinar auxiliares, cuando de éste se hace uso.
- ² En este sentido, los egresados de los programas de derecho deben ser juristas-humanistas, guardianes del sistema democrático y de los derechos fundamentales (Rawls, Owen Fiss, Böhmer).
- ³ La proyección del pensamiento crítico se hace necesaria frente al carácter imperante de la dominación conceptual por parte de los sistemas sociales (Luhmann, 1986), en este sentido afirma Kennedy (1990) «decir que las facultades de derecho son ideológicas significa decir que lo que los profesores enseñan junto con los conocimientos básicos está mal; que lo que se enseña sobre cómo es el derecho y cuál es su funcionamiento no tiene sentido» (p. 373).
- ⁴ En tal sentido, se suscita un diálogo entre los saberes jurídicos y sociojuri-

dicos como elementos pedagógicos que marcan el derecho en todas sus manifestaciones, literatura legislativa y jurídica (doctrina y ley). Como resultado, se fija la atención en los procesos judiciales, producto de la excesiva confianza en la ley y de los pronunciamientos de las Altas Cortes en Colombia. Así mismo, se bosqueja la incidencia del modelo clasicista *-exegético-* consignado en la elaboración mecanicista de principios, teorías y conceptos jurídicos.

- ⁵ Uno de los ejemplos más claros para la validación de este tipo de posturas, es el desarrollo del derecho en Norteamérica, en donde la idea de homogenización del derecho, ha venido perdiendo cierta significación al momento de evaluar la situación de los centros de enseñanza *-reconocidos o no-*, se parte de la base de la configuración geográfica y la dinámica social de Norteamérica (sistema de estados), este fenómeno representa un avance para la perspectiva crítica del derecho frente a la distinción de estructuras curriculares que provean al estudiante de mecanismos idóneos para el tratamiento de los problemas en contexto. En este tipo de organizaciones, en términos de Pérez Ll. (1992) «la distinción entre facultades de Derecho «estatales» y «nacionales» se basa fundamentalmente en la orientación de su currículum, según se enfatice el Derecho del Estado donde radican, de donde reclutan y donde colocan a sus estudiantes» (p. 44).

BIBLIOGRAFÍA

ALCHOURRÓN, Carlos y BULYIN Eugenio (1971), *Introducción a la Metodología de las Ciencias Jurídicas y Sociales*, Edit. Astrea: Buenos Aires.

ALCHOURRÓN, Carlos y BULYIN Eugenio (1991), *Análisis lógico y derecho*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991

GONZÁLEZ RUS, Juan José (2003). «Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro». Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, ISSN 1695-0194, RECPC 05-r1. Recuperado de <http://criminet.ugr.es/recpc>

HABERMAS, JÜRGEN (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Versión castellana de Jiménez Redondo, M. Taurus, Historia Del Pensamiento / Nietzsche / Modernidad.

KENNEDY, Duncan (1990), «La educación legal como preparación para la jerarquía». Publicado por David Kairys (ed.), *The politics of law*, Pantheon, 2a edición. Traducido por María Luisa Piqué y Christian Curtis, Nueva York.

LUHMANN, NIKLAS (1986). *La teoría de la diferenciación social*. Revista de Occidente. Jacobo Muñoz (Trad.), No. 74 - 75 , S. 210 - 220. [Originalmente publicado en *Theorie der sozialen Differenzierung* (chinesisch), Internationale Sozialwissenschaften (Peking), Nr. 10 (1986), S. 58 - 61.].

SANTIAGO NINO, Carlos (2003). *Introducción al análisis del derecho*, 2ª edición ampliada y revisada, 12a reimpresión de Alfredo y Ricardo Depalma. Buenos Aires: Editorial Astrea.

SANTOS MARTÍNEZ, Vicente (1978), *Para una didáctica del derecho: (con especiales referencias al derecho mercantil)*. ISBN 8460013197, 9788460013198. Editum: Murcia - España

WITKER V, Jorge (1987), *Metodología de la enseñanza del derecho*, Editorial Temis: Bogotá.