

Traditional pedagogy
in colombian law faculties

La pedagogía
tradicional en las
facultades de
Derecho en Colombia

Fecha de recepción: Noviembre 15 de 2007

Fecha de aceptación: Junio 4 de 2008

Guillermo Alfonso Gómez Agudelo¹

RESUMEN

Este artículo expone las principales características del modelo pedagógico tradicional, heredado de la Ilustración y su aplicación en la enseñanza del Derecho en la mayor parte de los centros de educación superior en Colombia. Las razones que lo sustentan, las distorsiones que genera en la comprensión de la disciplina y en la formación de los profesionales del Derecho deben ser superados a partir de la reflexión pedagógica de la comunidad universitaria.

ABSTRACT

This article shows the main characteristics of the traditional pedagogical model inherited from the Illustration era and its applicability to the teaching of Law in most of higher education centers in Colombia, the reasons that support it, and the distortions that arise in terms of the comprehension of this discipline and the formation of Law professionals; in an attempt to solve problems based on a pedagogical reflection of the university community.

Palabras Clave

Educación,
pedagogía tradicional,
enseñanza, Derecho,
contenidos, evaluación,
metodología.

Key words

Education,
traditional pedagogy,
teaching, Law, contents,
evaluation, methodology.

¹ Abogado, Universidad Nacional de Colombia y Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Filosofía de la Ciencia, Universidad El Bosque, Bogotá. Contacto: guialfo@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

El artículo se propone suscitar el análisis y la reflexión en torno al modelo pedagógico tradicional, subyacente en forma consciente o no en nuestras prácticas educativas, relacionadas con la enseñanza del Derecho en la mayor parte de las universidades del país.

En la práctica educativa que he desarrollado en centros de educación superior dedicados a la formación de profesionales del Derecho, me ha llamado profundamente la atención una especie de consenso entre los docentes, que sostiene que, quien sabe algo sabe enseñarlo, con lo cual toda discusión acerca del sentido de la educación, la metodología, los contenidos, los sistemas de evaluación, propios de la reflexión pedagógica, carecería de fundamento. Lejos de todo voluntarismo pedagógico ingenuo, sostendré, que el camino para garantizar el desarrollo de la enseñanza del Derecho en nuestras facultades, debe pasar necesariamente por la racionalización de la práctica que venimos desarrollando y a la cual llegamos por los azares de la vida y no propiamente como producto de la formación pedagógica.

2. DESARROLLO

En realidad este ejercicio de racionalización de la educación llamado pedagogía, ha conocido un abanico de paradigmas que de manera consciente y sistemática la han orientado desde la antigüedad hasta nuestros días.

De esta manera, el modelo conductista surgido con la creciente racionalización y planeación económica de la fase superior del capitalismo, se propuso la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental del educando². Los modelos pedagógicos románticos de Rousseau, Illich, y A.S.Neil, buscaban por su parte, el desarrollo natural del niño, a partir de lo que procede de su interior; de sus cualidades y habilidades naturales en maduración y por consiguiente, protegerlo de lo inhibitorio e inauténtico que proviene del exterior³. El desarrollismo pedagógico planteado por Dewey y Piaget, buscaba que cada individuo accediera progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno⁴.

De otro lado, la pedagogía socialista propuso el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo; en este modelo el desarrollo está determinado por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo, sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico, además, el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Dentro de éste se destacan Makarenko, Freined y Paulo Freire⁵. Hoy en día, desde la educación básica hasta la educación superior en el país se habla de pedagogía conceptual, pedagogía afectiva, aprendizaje significativo, aprendizaje basado en problemas etc.

Sin embargo, estas orientaciones del quehacer educativo con todos sus resultados y virtudes, poco han permeado las prácticas educativas en las facultades de Derecho del país. Se continúa educando desde un modelo tradicional caracterizado por la falta de claridad y consenso en torno a las tendencias de la disciplina y a los problemas jurídicos que enfrenta la sociedad contemporánea. Flórez Ochoa, refiriéndose a este tipo de orientación pedagógica, enfatiza en la "formación del carácter" de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria, voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas clásicas como el latín y las matemáticas. El método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores⁶.

De esta manera enseñamos Derecho, de forma abstracta y sin una lectura detenida del contexto sociocultural del país, del mundo, de los avances de la disciplina; como si el mundo no cambiara, o el Derecho reducido a norma, tuviera el papel de servir de muro de contención a la convulsionada historia que vivimos.

La concepción tradicional del maestro, tal vez explica por qué las asignaturas que conforman los planes de estudio de las facultades de Derecho, siguen siendo en gran medida las mismas y por qué los docentes se resisten a cambiar de estrategias de enseñanza aprendizaje, de contenido y metodologías, a todas

2 FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill, 1997. p. 168.

3 *Ibíd.*, p. 168.

4 *Ibíd.*, p. 169.

5 FLÓREZ OCHOA, Op. Cit., p.170.

6 *Ibíd.*, p.167.

Luces ineficaces para dar respuesta a las necesidades del mundo contemporáneo. En cierto modo, también se debe al poco o nulo interés por la investigación formativa y creativa al interior de los programas, que no están orientados a comprender los problemas del derecho como disciplina, su articulación con la totalidad social de la cual forma parte y la manera como debe ser enseñado con el propósito de articular los diversos saberes que desarrolla el estudiante en su paso por la universidad.

Por el contrario, lo que se observa es la atomización y desarticulación de las asignaturas al interior de los planes de estudio, sin objetivos claros y sin ninguna reflexión en torno a las interacciones y conflictos sociales, hecho que hace pensar, la pertinencia o no de determinadas asignaturas en la formación del estudiante.

Cabe destacar que en este modelo tradicional subyacente e inconsciente, los docentes, la mayor parte de ellos profesionales del Derecho, con escasa o nula formación en pedagogía, son los protagonistas del acto educativo. El maestro enseña (marca) y el estudiante aprende de memoria y en forma acrítica, las definiciones, conceptos, teorías, normas etc., que sustentan y componen el sistema jurídico. Contenidos que son evaluados, (reclamados) al finalizar cada periodo académico, como en una especie de “ajuste de cuentas” oral o escrito, por parte del docente a sus estudiantes. El investigador Hernández Rojas, ha manifestado que “la escena es común para la mayoría de nosotros. Los puestos organizados en línea a manera de un rígido auditorio. Los alumnos tácitos”⁷.

Este modelo pedagógico tradicional subyacente e inconsciente, que orienta las prácticas educativas en la enseñanza del Derecho en nuestras facultades, carente de racionalidad frente al contexto, al papel de los actores, a la filosofía de la educación, a los contenidos, a las estrategias didácticas y al sentido de la evaluación, debe ser develado, desarticulado y superado (deconstruido) desde la investigación del currículo (Stinhouse)⁸ y en particular desde la investigación en el aula (Ballenilla)⁹.

Detengámonos nuevamente en el aspecto central de nuestra reflexión: ¿Cuáles son las características del modelo tradicional en que se sustenta la enseñanza del Derecho en la mayor parte de las Universidades del país?, ¿Qué razones la justifican?, ¿Por qué sostenemos que dicho modelo debe ser superado?, ¿Hacia dónde debemos orientar la enseñanza de la disciplina?

Al respecto, se puede entreverar la siguiente hipótesis:

Que en la mayor parte de los programas de Derecho de las universidades colombianas, se enseña la disciplina con escasa e inexistente reflexión pedagógica, prevaleciendo en ellas el modelo pedagógico tradicional, al que hemos hecho alusión, a excepción, de un reducido número de facultades donde docentes y estudiantes vienen trabajando en la renovación de su práctica educativa.

2.1 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO TRADICIONAL

No es difícil describir los contornos del modelo tradicional de enseñanza imperante en la mayoría de las facultades de derecho del país. Su énfasis en la descripción y explicación de los contenidos normativos del sistema jurídico y en la doctrina acumulada al respecto, los cuales deben ser memorizados por los estudiantes. El estilo expositivo o magistral por parte del docente que describe los instrumentos legales vigentes, así como la jurisprudencia y la doctrina. La actitud pasiva de los estudiantes frente al saber, la cual se reduce a escuchar y tomar nota de lo expuesto por el maestro. La evaluación objetiva de los contenidos a partir de datos, normas, definiciones, clasificaciones, que deben recordar los estudiantes y que son corroborados a partir de test aplicados en cualquier momento de la actividad o al finalizar cada periodo lectivo.

A decir verdad, este modelo tradicional no es privativo de la manera como se ha abordado la enseñanza de una disciplina como el Derecho. Por el contrario, dicho modelo permea prácticamente a todas las disciplinas. Corresponde al legado de la Ilustración, el cual planteaba la búsqueda de la autodeterminación del sujeto a través de la razón, cuya vía segura es el acceso de los estudiantes a los contenidos acumulados de la ciencia. Éstos deben ser presentados por el maestro acudiendo al método deductivo¹⁰.

7 HERNÁNDEZ ROJAS, Germán. El aprendizaje basado en problemas. En: Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, Segunda reimpresión, 2005. p. 110.

* La síntesis que se hace en el presente documento del contexto socio jurídico de la Justicia en Colombia, parte del estudio realizado por Nemoga Soto, en el documento que acabamos de referenciar.

8 STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata, 1998.

9 BALLEÑILLA, Fernando. Enseñar Investigando. ¿Cómo formar Profesores desde la Práctica? Sevilla: Diada, 1999.

10 HERNÁNDEZ ROJAS. Op.cit., p.171.

Sin embargo, el modelo pedagógico tradicional a pesar del noble objetivo que persigue como es el de generar sujetos racionales y autónomos, con un manejo del conocimiento científico de la disciplina, en el caso del Derecho; termina por distorsionar la comprensión de la misma y la forma como ésta se construye, la metodología utilizada no se contrasta con la manera de hacer ciencia.

Al contrario, la pretensión de autonomía desaparece cuando se reduce al estudiante a un mero receptor de contenidos, impidiendo el desarrollo pleno de sus habilidades para comprender, analizar, discutir, resolver situaciones concretas y generar nuevas búsquedas a problemas jurídicos etc.

Ahora bien, convertir los contenidos en el fin último del proceso de aprendizaje distorsiona el carácter constructivo de la ciencia, en particular del Derecho. Los estudiantes terminan por interiorizar la idea de que toda la comprensión de la disciplina se reduce a entender que frente a determinadas conductas jurídicas o antijurídicas, calificadas como tales por el legislador, deben suceder unas consecuencias jurídicas, sin entrar a cuestionar cómo se produce, se estructura y se transforma un sistema jurídico, al lado de otros sistemas normativos? ¿Qué relación tiene con la totalidad social de la cual forma parte?, ¿Qué función cumple frente al conflicto social?, ¿Cuál es su razón de ser frente a la orientación de la conducta de los seres humanos?, etc.

El carácter tradicional de la enseñanza del Derecho debe ser superado debido a su carácter descriptivo, memorístico, expositivo y deductivo, así como por la heteronomía y aversión al aprendizaje que genera en los estudiantes. Así mismo, también debe resemantizarse la distorsión que genera frente a la concepción del saber científico y al papel que deben jugar los sistemas jurídicos frente al contexto social.

Pero, antes es necesario tener presente que nos enfrentamos a un escenario de globalización del que no escapa el campo legal. Le corresponde por lo tanto a la comunidad académica pensar de modo creativo, no sólo ¿Cómo ha de responder la disciplina, al sin número de conflictos sociales de diverso orden que todos estamos experimentando; caracterizados por el desempleo, la inflación, las migraciones, los procesos de integración, el desastre ambiental etc.?, sino ante todo, cómo hemos de formar a las futuras generaciones de jueces y abogados para pensar la sociedad en perspectiva jurídica.

Lo anterior implica un trabajo académico al interior de las facultades de Derecho que involucre a docentes, estudiantes y directivos, para evaluar el sentido de la educación, la metodología, los contenidos, los sistemas de evaluación, que estamos utilizando y que no nos hemos atrevido a discutir.

Referencias Bibliográficas

BALLENILLA, Fernando. Enseñar Investigando. ¿Cómo formar Profesores desde la Práctica? Sevilla: Diada, 1999.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: Mc Graw Hill, 1997.

HERNÁNDEZ ROJAS, Germán. El aprendizaje basado en problemas. En: Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, Segunda reimpresión, 2005.

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata, 1998.