



---

# Hacia un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho: algunas apreciaciones desde una perspectiva crítica

*José Daniel Baltodano Mayorga*<sup>1</sup>

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

[josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr](mailto:josedaniel.baltodano@ucr.ac.cr)

## Resumen

Según diversas críticas a la pedagogía tradicional y su impacto en la formación de profesionales en Derecho, han surgido recomendaciones como adoptar enfoques pedagógicos alternativos, implementar cambios en los planes de estudio, nuevas estrategias didácticas y de evaluación, entre otras. No obstante, se estima oportuno analizar si acciones de esta naturaleza, por sí mismas, son suficientes para trascender el modelo pedagógico tradicional. En este ensayo, se pretende discurrir sobre las posibilidades de un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho, al considerar otros factores como el ejercicio de la autoridad pedagógica y la capacidad del docente para reflexionar sobre su propia praxis. Por tanto, se sugiere que remozar sustancialmente el modelo pedagógico conlleva un abordaje integral desde sus diferentes dimensiones, especialmente la epistemológica y política, antes de ocuparse de aquellos aspectos formales o metodológicos.



Recibido: 8 de octubre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.2>

1 Abogado, docente e investigador, Licenciado en Derecho por la Universidad de Costa Rica, Magíster en Educación por la Universidad Nacional, Costa Rica. <https://orcid.org/0000-0002-6323-7131>

**Palabras clave:** Pedagogía, investigación sobre el currículo, pensamiento crítico, enseñanza jurídica.

**Abstract**

Due to multiple critiques of traditional pedagogy and its impact on the education of legal professionals, some recommendations have been made which include adopting alternative pedagogical approaches, implementing curriculum changes, and introducing new didactic and evaluation strategies, among others. Nevertheless, it is appropriate to analyze whether these suggested changes are sufficient to overcome the traditional pedagogical model. This essay intends to examine the possibilities of a new pedagogical model for Law teaching and learning, taking into consideration elements such as exercising pedagogical authority and instructors' capacity to reflect on their own praxis. Therefore, it is suggested that renovating the pedagogical model entails an integral approach that includes different dimensions, especially the epistemological and political ones before tackling formal or methodological aspects.

**Keywords:** Pedagogy, curriculum research, critical thinking, legal education

**Introducción**

Las críticas a la enseñanza y al aprendizaje tradicional del Derecho han ocupado un lugar cada vez más notorio en la palestra académica jurídica, al ser este un espacio que normalmente concentra reflexiones iusfilosóficas, dogmático-conceptuales o técnicas. En estas reflexiones, predomina lo que podría interpretarse como una necesidad de revisar aspectos propios del modelo pedagógico tradicional ante su acotada eficacia frente a las necesidades, retos y desafíos de la actualidad.

Examinar la pertinencia de los procesos educativos y fomentar una visión crítica y compleja del fenómeno jurídico son factores clave para responder acertadamente a las demandas de una sociedad que requiere de profesionales en leyes con una basta formación y sensibles ante las problemáticas contextuales.

Por esta razón, se debe entablar un diálogo entre lo jurídico y lo pedagógico, que permita encontrar rutas alternativas a las ya bien “pavimentadas” por la tradición, para ello se analizará el problema desde



un posicionamiento crítico. En la idea esencial de Habermas (1971, según se cita en Arce, 2007) y su teoría crítica, “no es posible separar el proceso cognoscitivo y los contextos de vida, debiéndose entender que existen unos intereses rectores, propios de la misma razón, que actúan como principios constitutivos de la objetividad de las ciencias” (p. 214).

Es decir, en aras de mantener la congruencia con la necesidad de fomentar una perspectiva crítica del fenómeno jurídico, no pueden abordarse los problemas pedagógicos desde una racionalidad técnica, sino más bien emancipatoria. En ese sentido, se considera valiosa la pedagogía crítica, la cual “se puede definir como una teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica (concientización) para (re)significar sus vidas” (Gómez y Gómez, 2011, p. 186).

La relevancia de un modelo pedagógico debe entenderse ligada al papel que este juega dentro del currículo, dado que las ideologías y enfoques de la enseñanza, se constituyen en agentes estructurantes (Gimeno, 2010). Un modelo pedagógico funge como guía para el diseño, planificación u organización del currículum, y a su vez, sirve como una base teórica para comprender y orientar las prácticas educativas, por lo que reflexionar sobre estos aspectos desde una postura crítica, permite tener mayor claridad sobre lo que se hace, por qué y para qué se hace.

El concepto de currículo, según Díaz (2003), se encuentra sometido a una tensión: entenderlo desde una perspectiva general, eficientista o como algo particular. Es decir, existen al menos, dos grandes vertientes en el currículo: quienes lo conciben como aquello que planifica (planes de estudios, programas de cursos, entre otros) o lo que se materializa con los actos educativos.

Entonces, al considerar que “el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado” (Gimeno, 2010, p. 33), se pretende colocar la mirada hacia la praxis y discurrir críticamente sobre las posibilidades de un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho. Es decir, desde una visión crítica y desmitificadora se busca reflexionar acerca de lo que supone trascender sustancialmente el modelo pedagógico tradicional en el campo de lo jurídico.

### **Planteamiento del problema**

Una meta lectura sobre algunas críticas a la enseñanza y aprendizaje del Derecho en Costa Rica, permite colegir que existen ciertos desacuerdos

con el modelo pedagógico tradicional y algunas prácticas que le son propias. Por ejemplo, Solís (2014) señala que la formación jurídica en nuestro país “se ha caracterizado por centrarse en los contenidos, en la transmisión de los saberes considerados fundamentales para el ejercicio de la abogacía, según una larga y asentada tradición” (p. 17).

La pertinencia de la pedagogía tradicional en el Derecho ha sido cuestionada con base en varios motivos, el más común, por considerarse menos eficaz para formar profesionales idóneos para satisfacer la demanda laboral, en un contexto donde hay grandes brechas de calidad en la oferta educativa (Marengo y Vásquez, 2018). Por otra parte, se ha objetado por razones epistemológicas, como señala Solórzano (2013): “el diseño intelectual (gnoseológico, epistemológico y metodológico) del derecho se ve reflejado-reforzado-replicado-desplegado en los procesos de aprendizaje en las facultades y escuelas de derecho” (p. 445).

Es decir, desde las corrientes críticas del pensamiento jurídico, se ha considerado que la enseñanza tradicional reproduce y perpetúa una visión acrítica del Derecho. Así, se desprenden tres premisas fundamentales para delinear el problema:

- Existe una hegemonía de los modelos pedagógicos llamados tradicionales en el campo de la enseñanza y aprendizaje del Derecho.
- Desde las corrientes críticas del Derecho, se ha reconocido que existe una relación estrecha entre lo pedagógico y el pensamiento jurídico, porque es en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el estudiante se forma una concepción epistemológica de este.
- Los modelos tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho han propiciado la reproducción de un paradigma epistemológico, que como señala Solórzano (2013), es mecanicista, fetichizante, patriarcal, colonial, entre otros.

Según lo anterior, es necesario cuestionarse ¿cómo trascender el modelo pedagógico tradicional para propiciar una visión crítica del fenómeno jurídico y una sólida formación profesional?

El problema engloba una pluralidad de elementos propios del currículo, por lo que, dada su amplitud, se pretende revisar los alcances del modelo pedagógico tradicional en el Derecho, y, por tanto, se reflexionará en torno a las siguientes preguntas generadoras:



- ¿Qué implica dejar atrás (verdaderamente) el modelo pedagógico tradicional?
- ¿Qué plantea la crítica jurídica sobre el conocimiento jurídico y sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué aspectos son cruciales para trascender el modelo pedagógico tradicional y cuáles limitaciones podrían existir?

A fin de establecer cómo se comprenderá el término *modelo pedagógico* en este ensayo, es importante acotar que este se ha entendido, al menos en dos formas: a) En un sentido más amplio y paradigmático, según [De Zubiría \(1994\)](#), es una forma de relacionar los diferentes elementos del currículo de acuerdo con las diferentes teorías del aprendizaje, por lo que se constituye en una base para el diseño curricular; y por otra parte, b) [Marín \(2011\)](#) conceptualiza, de forma más concreta y circunscrita al ámbito de una institución, como una construcción socializada que:

Debe orientarse a proveer a los docentes experiencias para la adquisición de los conocimientos y destrezas que les permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz, desde el análisis de las propias características personales, disciplinares, y cómo estas pueden repercutir, en el proceso de formación que desarrollan; así como a la adquisición de estrategias reflexivas que le permitan tomar decisiones, encaminadas a un continuo perfeccionamiento pedagógico. (p. 48)

Es decir, se puede entender el concepto de *modelo pedagógico* en términos generales (tradicional, conductista, cognitivista, constructivista, basado en competencias, entre otros) y, por otra parte, el modelo propio que adopta una institución a partir de un proceso de investigación y discusión colectiva. En el presente ensayo, se reflexionará sobre los alcances del modelo tradicional, en términos generales, lo que podría ser un insumo para una discusión hacia un nuevo modelo en una institución.

Ahora bien, desde la visión crítica de lo pedagógico, del currículum (e incluso, hasta de lo jurídico), es necesario escindir lo ideal de lo real, para no incurrir en *magia verbal*. En otras palabras, hay que tener claro que lo formal y metodológico presentan limitaciones: se puede escoger muy bien un modelo pedagógico y adaptarlo a las necesidades, diseñar un plan de estudios novedoso y plantear estrategias didácticas

innovadoras. Pero, como señala Grundy (1998), todo ese esfuerzo puede resultar infructuoso si las personas docentes no logran ser persuadidas de implementarlo en la clase. Por esto, el que análisis que se realizará tiene como objetivo tratar el problema y desmitificarlo.

### **Dejar atrás el modelo pedagógico tradicional**

El propósito que intitula esta sección es el comienzo del itinerario de muchas agendas hacia mejoras o cambios en la enseñanza y aprendizaje del Derecho. Sin embargo, para los propósitos críticos que motivan este ensayo, es conveniente preguntarse, ¿qué es el modelo pedagógico tradicional?, ¿qué implica trascender verdaderamente el modelo pedagógico tradicional?

En cuanto al primer cuestionamiento, según Ortiz (2013), el modelo pedagógico tradicional data del siglo XIX, tiene como finalidad la conservación del orden (social, epistemológico, económico) y por ello, en la relación de los actores del proceso educativo, el rol del estudiante es pasivo, mientras que la persona docente “asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria” (p. 114).

Por otra parte, De Zubiría (1994), señala que “el aprendizaje es un acto de autoridad” (p. 51). Asimismo, en este modelo, más allá de reproducirse una relación asimétrica de poder por sí misma, se produce también un condicionamiento epistemológico, dado que se plantean los contenidos como “verdades acabadas” (Ortiz, 2013, p. 115).

En la tabla 1 se resumen algunas características del modelo tradicional según Ortiz (2013):



**Tabla 1**

*Características de modelo pedagógico*

---

Relación docente-estudiante	Vertical, el estudiante es un actor pasivo, mientras que el docente es un transmisor de conocimientos.
Relación con el contenido y el conocimiento	El contenido se toma como verdad absoluta, se plantea en forma racionalista.
Metodología	Se basa en la exposición del contenido.

---

*Nota:* Elaboración propia a partir de [Ortiz \(2013\)](#).

Según lo anterior, si se observa desde la dimensión política de la pedagogía, en el modelo tradicional se adopta una posición autoritaria que influye desde cómo se asume el conocimiento, hasta cómo se relacionan los actores en el proceso y se “verifican” los aprendizajes. Entonces, trascender verdaderamente este modelo implica revisar más allá de lo superficial, con una actitud crítica, las prácticas que lo caracterizan.

Se pueden encontrar para el campo jurídico, distintas críticas y propuestas de cambio frente a prácticas de corte tradicional, especialmente sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación e incluso estructuración del currículo. Estos aspectos son relevantes y es necesario pensar en ellos, sin embargo, hacer cambios de esta índole, no supone en sí un verdadero avance frente a la tradición pedagógica.

Si no se abordan aspectos como la necesidad de problematizar el contenido, de presentar el conocimiento jurídico como un saber permeado por diversos intereses, cambiante, imperfecto, no como una verdad que simplemente debe ser aprendida y después así evaluada, lamentablemente se estará haciendo lo mismo, pero de forma distinta.

Dicho de otro modo, desde una posición crítica se considera que reformar un plan de estudios, proponer métodos activos de enseñanza y aprendizaje y, tal vez, hasta cambiar la evaluación; por sí mismo, no representa un avance profundo respecto del modelo pedagógico tradicional, si no se atienden otros aspectos más profundos y enquistados en dicha tradición como lo son la actitud dogmática frente al conocimiento y el ejercicio del poder. Es entonces indispensable superar el

condicionamiento epistemológico que reposa bajo la autoridad y, por tanto, revisar la misma autoridad pedagógica.

### **La crítica jurídica y la enseñanza del Derecho**

Anteriormente se ha desarrollado, a grandes rasgos, qué es el modelo tradicional y una noción general sobre lo que significa trascenderlo. Ahora, es necesario, para entablar un diálogo entre Pedagogía y Derecho, reseñar algunos planteamientos básicos de las corrientes críticas en el Derecho y, sobre todo, qué le objetan a la tradición pedagógica imperante, en relación con su posición sobre el conocimiento jurídico.

**Principios de la crítica jurídica:** es importante señalar que no hay una sola corriente crítica en el Derecho. Por ejemplo, podría hacerse la distinción entre las que tienen sus raíces en la Escuela de Frankfurt y las que se han gestado en el pensamiento filosófico latinoamericano, por mencionar algunas.

Dentro de las corrientes críticas más conocidas en el ámbito costarricense, se encuentran las que se enmarcan en el realismo jurídico. Estas conciben epistemológicamente al Derecho desde un marcado sesgo empirista, separando “lo normado de lo practicado”, como señala Nieto (2007).

Las posiciones realistas según Pekelis (1951, según se cita en Haba, 2008), tienen en común que:

Sostienen que existe una diferencia entre la norma como aparece escrita y su aplicación, rechazando los objetivismos radicales. Es decir, no admiten que las expresiones jurídicas tengan significados únicos y dados a priori que simplemente sean materializados en la vida real. Advierten una falta de correspondencia entre el carácter generalidad y abstracción de la norma y la individualidad de cada caso en concreto. Dicho de otro modo, reconocen que una norma es un precepto genérico que contribuye a resolver casos puntuales. En virtud de lo anterior, reconocen la naturaleza creadora de la función judicial, dado que debe adaptar la norma general a la individualidad del caso concreto. (p. 55)

El realismo jurídico entonces se encuentra en contra de una visión dogmática del Derecho que hipostasie la norma jurídica y disimule



el rol de los operadores (abogados, abogadas que deciden) en la resolución de conflictos, se pretende superar el normativismo jurídico.

Otra de las corrientes es la crítica jurídica latinoamericana, esta objeta a la modernidad misma y a sus impactos en el pensamiento jurídico. En este sentido, como afirma Hinkelammert (2003, según se cita en Solórzano, 2013), se considera que la convergencia del derecho moderno, la ciencia y la tecnología con un paradigma (jurídico) mecanicista, etnocéntrico y burgués, permitió la consolidación de un orden basado en el mercado, lo cual ha repercutido en la dinámica de la sociedad actual. Por ello, esta corriente plantea transitar hacia una legalidad alternativa como señala Wolkmer (2003), para lo cual, es necesario pensar desde un interés emancipatorio y no técnico.

La crítica jurídica plantea una forma distinta de conocer el Derecho, se pretende desmitificarlo, entenderlo vinculado a la realidad y sus problemas conexos, evitar que se le califique como algo ajeno a la política, que más bien se encuentra al servicio de la sociedad.

**Objeciones a la enseñanza y aprendizaje desde la crítica jurídica:** ahora corresponde revisar dos aspectos de la cotidianidad en los procesos educativos que, desde la crítica jurídica, se considera han incidido en el predominio de la visión tradicional sobre el Derecho.

**La relación teoría-práctica:** el concepto de teoría desde un enfoque racionalista-positivista se ha entendido como un constructo que sirve para explicar un determinado fenómeno a raíz del método científico. Sin embargo, como ya ha apuntado Haba (2006), las posibilidades del Derecho como ciencia, son muy limitadas y su teoría, en consecuencia, tiene un alcance más bien prescriptivo (Chan, 2013) que descriptivo o explicativo, por lo que aquí es necesario entender la teoría en un sentido muy amplio y no ontológico.

Una vez aclarados los alcances del término *teoría* en el campo jurídico, el problema en concreto radica en que, si bien es imposible desvincular la teoría de la práctica, la forma tradicional de enseñar propicia que puedan entenderse desvinculadas, y

[c]uando esto [la relación teoría-práctica] se obvia para dar paso a la idea de que es posible desarrollar una actividad “práctica” por sí misma, lo que se pretende no es la eliminación del aspecto teórico de esta actividad, sino la interiorización acrítica

de los postulados y principios hegemónicos de una forma dogmática. (Tapia, 2017, p. 232)

Es decir, la crítica jurídica objeta que la pedagogía tradicional fomenta una visión pragmática del conocimiento, que puede conducir a una instrumentalización y un posterior ejercicio irreflexivo. Así, esto permite que se reproduzca pasivamente un cuerpo de conocimientos profundamente asentado, tal como lo describe Nieto (2007):

Actualmente lo que anida predominantemente en la Razón Jurídica son dogmas técnicos de índole jurídica, recibidos en parte del Derecho romano postclásico, y reelaborados en el siglo XIX por los exégetas franceses y, más redefinidamente, por la pandectista alemana: un lugar extraterrestre poblado por conceptos fantasmales, en cuanto «creencias» orteguianas, no necesitan justificación ni aceptan la crítica. (p. 26)

En síntesis, desde las posturas críticas del Derecho, se objeta que la desvinculación teoría-práctica, restringe y cohíbe la reflexión y problematización del saber. Esto puede ocasionar que el estudiante vea el conocimiento como producto dado *a priori*, acabado e inmutable, en lugar de una construcción inacabada y perfectible, lo que podría abrir las puertas a formar personas “técnicas en leyes”. Dicho en otras palabras: “El derecho se asume entonces como una cosa, se mistifica y se aleja de las relaciones sociales que le constituyen, estableciéndose entonces como un ‘algo’ que puede y debe ser estudiado, obviando el carácter eminentemente constructivo de esta acción” (Tapia, 2017, p. 435).

**Poder, enseñanza y aprendizaje del Derecho:** desde la crítica jurídica se ha señalado que “los procesos tradicionales de enseñanza aprendizaje [sic] generan, no sólo a nivel simbólico, sino también material, condiciones de sostenimiento e incluso fortalecimiento de esas condiciones de dominación” (Tapia, 2017, p. 439).

Esto denota que la pedagogía tradicional en el Derecho propicia relaciones de poder (verticales) que definen lo que se considera legítimo y lo que no. La actitud frente al conocimiento jurídico que se instaura en las aulas (su desvinculación teoría-práctica), se perpetúa a través del poder y su manifestación expresa que es la autoridad.



En síntesis, la crítica jurídica señala la desvinculación teoría-práctica y la reproducción de relaciones de poder asimétricas, como aspectos determinantes en la preservación de una razón jurídica poco dinámica. Por esta razón, es crucial retomar estos aspectos desde la Pedagogía, como se realizará en el siguiente apartado.

### **Acotaciones para un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje del Derecho**

En este apartado, se reflexionará sobre la tercera pregunta generadora de este ensayo, ¿qué aspectos son cruciales para trascender el modelo pedagógico tradicional y cuáles limitaciones podrían existir? Para ello, es necesario concentrarse en los siguientes aspectos:

- a. Pensar en un nuevo modelo pedagógico (en forma crítica) obliga a evitar reduccionismos (como solo pensar que se trata de cambiar la didáctica), por lo que es obligatorio colocar la mirada en aspectos clave del modelo tradicional, como, la autoridad pedagógica y la actitud frente al conocimiento.
- b. Brindar a partir del marco conceptual que proporciona [De Zubiría \(1994\)](#), algunas líneas para el posicionamiento pedagógico de un nuevo modelo, en forma dialogante. Es decir, cómo desde las teorías del aprendizaje puede responderse a aspectos medulares del currículo como secuenciación, metodología, didáctica y evaluación.
- c. Ofrecer algunas apreciaciones complementarias desde la vertiente del currículo que según señala [Díaz \(2003\)](#), lo considera como las prácticas educativas, a fin de extraer algunas pautas a considerar en la gestión académica.

### **La autoridad pedagógica**

La educación como forma de socialización institucionalizada, no es ajena a los dominios del poder. El hecho de que todo acto educativo responde a una idea de ser humano y sociedad implica que correlativamente, en el aula se fomentarán las reglas, los valores y las nociones de lo que es debido y lo que no, según ese proyecto en el que dicha educación se inspira. Lo anterior permite colegir que cualquier modelo pedagógico plantea un modo de ejercer el poder, en función de los principios que lo sustenten. El poder atraviesa la institución educativa en

distintos aspectos, desde los más simples hasta los más complejos: a la postre, es esta la que acredita, según ciertos parámetros, quién es idóneo y quien no para aprobar, e inviste al docente para decidirlo.

Por otra parte, si bien es cierto en la actualidad y en el contexto universitario, es inimaginable que el poder en el aula se maneje a través de “la férula y el castigo físico” como señalaba [De Zubiría \(1994\)](#), no se puede obviar que el modelo tradicional se funda en una relación de asimetría.

Así entonces, entender el papel de la autoridad pedagógica es crucial, porque es ahí donde el poder y el conocer se vertebran, donde se puede reproducir o disrumir con un orden determinado de las cosas.

El tema de la autoridad pedagógica, por sí mismo es amplio y complejo; no se pretende una conceptualización exhaustiva, sino más bien, señalado como un aspecto relevante, dado que no suele ser considerado.

Según lo examinado por [Greco \(2012\)](#), se destacan las siguientes ideas básicas en torno al concepto de *autoridad pedagógica*:

- La autoridad no es en sí, el ejercicio del poder sobre otro, sino que reposa sobre el reconocimiento, esto implica que, “para ser reconocida, la autoridad debe reconocer antes, desplegar miradas habilitantes sobre todo alumno como sujeto capaz de aprender, de pensar, de conocer. Reconocimiento y conocimiento se anudan en una fuerte alianza” ([Greco, 2012](#), p. 43).
- La autoridad se transmite, es una forma de sostener la sociedad y por ello, generación a generación “se pasan la estafeta” que ella representa. Asimismo, la autoridad es sinónimo de formar, de preparar, de cuidar, por ello: asume la tarea de ‘hacer crecer’ lo nuevo que nace, lo frágil de lo humano que no debe perderse ni ahogarse en medio de mandamientos rígidos o ante la ausencia de reconocimiento” ([Greco, 2012](#), p. 49).
- Por último, la autoridad debe sustentarse sobre una “confianza instituyente” apunta [Greco \(2012\)](#), la cual da lugar a lo que viene del otro si se le da la oportunidad, se abre a lo novedoso, lo que a menudo sorprende y nos mueve de nuestro lugar habitual, desplaza los cuerpos de los espacios que les han sido asignados “naturalmente” (p. 49).

Según lo anterior, pensar sobre autoridad pedagógica, implica revisar la forma en la cual el docente se concibe a sí mismo, qué papel



le otorga al estudiante y cómo entiende el conocimiento en el contexto de aprendizaje. Mientras que el modelo tradicional trae consigo una forma de ejercer la autoridad que niega la subjetividad de los educandos (Gómez y Gómez, 2011), el reto se encuentra en, como señala Greco (2012), promover “una transformación subjetiva que la filosofía denomina emancipación” (p. 47).

En este sentido, fomentar la emancipación de los educandos, implica romper con uno de los pilares del modelo tradicional, aquello que Ranciere (2007) llama el “orden explicador”, la premisa de la que Jacotot partía antes de su reveladora experiencia:

hasta entonces, él había creído lo mismo que creen todos los profesores concienzudos: que la gran tarea es transmitir sus conocimientos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía, como ellos, que no se trata de atiborrar a los alumnos de conocimientos y hacer que repitan como loros; pero también sabía que es preciso evitarles aquellos caminos del azar en que se pierden las mentes aún incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio, el principio de la consecuencia. En pocas palabras, el acto esencial del maestro era explicar. (Ranciere, 2007, p. 17)

Es este quizás uno de los puntos más álgidos en la práctica, puesto que, históricamente la autoridad pedagógica se ha basado en el saber experto del profesorado, que está ahí para explicar la materia, para transmitir su saber. En el contexto universitario, el estudiantado llega después de once o doce años de responder a esta dinámica, incluso el equipo docente se formó bajo ese mismo régimen, entonces ¿cómo romper con este de la noche a la mañana?

El orden explicador no se supera solo con algunos “métodos activos”, porque la autoridad se sustenta en una dinámica de instrucción y verificación, que se torna en óbice de la autonomía del sujeto para forjar su aprendizaje, para el uso pleno de su inteligencia, instaura una relación de dependencia, de pasividad, de obediencia.

En esta rutina de explicación y verificación, se reproduce una forma de ver el conocimiento y niega la subjetividad del discente, se aprende algo, pero a la vez se acostumbra a la idea de que lo correcto vendrá de la boca del profesorado. La figura de docente se erige en un pilar de lo establecido, tiene el poder de fijar lo que es verdadero y

entonces, la persona estudiante desarrolla una visión reduccionista del aprendizaje, muchas veces supeditado a la evaluación.

En el contexto latinoamericano, sobre esta problemática es conocido el concepto planteado por [Freire y Shor \(2014\)](#): la educación bancaria. A grandes rasgos, este concepto lo que resume es la forma instrumentalista y dogmática de enseñar, de escindir el contenido, el contexto y la persona en el acto de aprender, viendo a la persona estudiante como un recipiente vacío que debe ser llenado.

En el campo del Derecho, la exposición magistral forma parte de la tradición, y por ello, una de las propuestas comunes ha sido instar al profesorado a explorar otras opciones metodológicas, lo cual en primera instancia no algo malo. No obstante, es pertinente cuestionarse si ¿toda disertación o explicación es bancaria? ¿explicar en sí mismo es algo perjudicial? Es necesario ver más allá de las formas, por lo que al respecto el mismo Freire sentenció:

La cuestión no es si las disertaciones son “bancarias” o no, o si no se debe disertar. Porque el caso es que los profesores tradicionales convertirán la realidad en oscura ya sea impartiendo clases expositivas o coordinando debates. El educador liberador iluminará la realidad incluso en las clases expositivas. La cuestión es el contenido y el dinamismo del aula, el planteamiento del objeto que debe ser conocido. ¿Reorientan a los estudiantes para ver a la sociedad de forma crítica? ¿Estimulan su pensamiento crítico, o no? ([Freire y Shor, 2014](#), p. 70)

Trascender el modelo tradicional, es una empresa crítica en sí misma; reducir ese cambio a las formas, satanizar la clase magistral por sí misma, no representa cambio alguno. Romper con el orden explicador, o superar la bancarización, no es dejar de explicar, sino ver la realidad y el conocimiento de forma distinta, más allá de la mera técnica, con una vocación emancipadora. Por tanto, cualquier esfuerzo -por noble y bien intencionado- encaminado a trascender el modelo tradicional, tiene que revisar cómo el poder, la autoridad y el conocimiento se relacionan, de lo contrario, estará destinado a reducirse en un cambio cosmético, o peor aún que se quede en el papel.



## Hacia un nuevo modelo pedagógico

Dejar atrás el modelo pedagógico tradicional, es la cuestión central de este ensayo. Esto implica una toma de posición, porque un modelo se forja a partir de corrientes epistemológicas, de teorías del aprendizaje y, por último, como elemento integrador de enfoques pedagógicos.

La adopción de un posicionamiento pedagógico, si se hace en consonancia con los problemas que la crítica jurídica ha señalado sobre el pensamiento en este campo del saber, debe ser respectivamente crítico.

Según se puede colegir de lo desarrollado hasta el momento, la pedagogía crítica no asume una posición pasiva frente al orden, intenta “empoderar” al sujeto para que pueda ser autónomo, resistir e imaginar otros escenarios como lo señalan [Gómez y Gómez \(2011\)](#). Por otra parte, es importante destacar que la pedagogía crítica “no es una escuela pedagógica, ni solamente una teoría, sino fundamentalmente una actitud mucho más amplia, fruto de nuestra época y de nuestra cultura, frente a la realidad creada por la modernidad” ([Ordóñez, 2002](#), p. 185).

Entonces, algunos aspectos fundamentales para un nuevo modelo desde el enfoque crítico pueden resumirse de la siguiente forma (ver tabla 2). Se aclara que mientras se mantenga la actitud frente al conocimiento, podrían vincularse elementos de otros enfoques teóricos en forma dialogante, como el cognitivismo, por ejemplo.

**Tabla 2**

*Aspectos fundamentales para un nuevo modelo pedagógico en el campo del Derecho*

---

Rol del docente	Debe ser un mediador pedagógico, una persona que, si bien cuenta con conocimiento y experticia, no debe imponer su experiencia (su modo particular de ver el Derecho) como la única forma posible. Esto conlleva necesariamente un ejercicio horizontal e igualitario de la autoridad pedagógica, reconocer en sus estudiantes, personas aptas para pensar por ellas mismas.
Rol del estudiante	Debe ser una persona activa, más allá de las formas, involucrarse en su aprendizaje y ver el conocimiento no como algo ya terminado, algo dado previamente, sino como una construcción cultural perfectible, permeada por diversos factores e intereses. La educación debe permitir al estudiante no solo aprender algunos conocimientos particulares, sino ser consciente de estos en relación con el contexto y su rol como sujeto en la sociedad.
Didáctica	Como señalan <a href="#">Freire y Shor (2014)</a> , la educación liberadora no se caracteriza por estandarizaciones, las personas docentes no podrían encontrar recetas únicas, sino principios básicos. En la pedagogía liberadora de Freire, el concepto básico es el diálogo. Al combinar las dos premisas, no importa qué método se implemente, esto debería conducir al diálogo y no a la imposición, a la iluminación de la realidad.
Evaluación	La evaluación es quizás el punto más álgido en la superación de lo tradicional, es el momento donde «normalmente» se define quién sí y quién no aprueba. Por tal razón, debe la evaluación ser congruente con la pedagogía crítica y emancipadora, con la visión crítica del saber desarrollado en la clase, porque “la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento” ( <a href="#">Álvarez, 2011</a> , p. 27). En este sentido, siguiendo a <a href="#">Álvarez (2011)</a> , debe en la evaluación romperse con prácticas “ancestrales”, rituales convertidos en dogmas y en su lugar implementar estrategias que permitan valorar los aprendizajes según las nuevas formas de entender cómo estos se producen y, sobre todo, cómo se comprende el aprendizaje desde el enfoque curricular crítico.

---

*Nota:* Elaboración propia.



## **Realidad y currículo, posibles limitaciones, desafíos para la gestión académica**

Es obligatorio cuando se asume un enfoque crítico, prevenir hasta donde más sea posible incurrir en “ingenuidades”, tales como creer que aquel currículo diseñado se lleva a la práctica tal cual. Al respecto, con claridad meridiana, [Grundy \(1998\)](#) ha señalado que

[l]a teoría tradicional del currículum divide los procesos correspondientes al mismo en diseño, difusión, implementación y, quizá, innovación. Salvo en la implementación (y quizá en el de la evaluación), la relación de todos estos procesos con la clase se reduce, en el mejor de los casos, a las buenas intenciones. (p. 65)

No se deben confundir los cambios plasmados en el papel y los ejecutados en la realidad. El plano de la realidad es más complejo que el de la teoría, por ello conviene preguntarse ¿qué se necesitaría para llevar a la práctica un nuevo modelo pedagógico en el campo jurídico?, ¿cuáles retos genera en la gestión académica?

En cuanto a la primera pregunta, si el docente está convencido del enfoque curricular, como se ha insistido a lo largo del ensayo, se debe comprender que

[e]l educador liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es solo una cuestión de métodos y técnicas. Si la educación liberadora fuera sólo eso, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero ese no es el punto. La cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad. ([Freire y Shor, 2014](#), p. 63)

Bajo esta premisa, para un nuevo modelo pedagógico, basado en un enfoque crítico, al docente más que sugerirle un repertorio de “métodos activos”, se le debe incentivar a revisar su ejercicio docente en forma integral, no solo de una manera teórica, sino en relación con la práctica y la realidad. Es decir, debe comprender que toda práctica se basa en una teoría y a su vez, la práctica puede cambiar la teoría con respecto al contexto, para lo cual es necesario

[i]ndagar la práctica a la cual corresponde la teoría que nos llega, valorar sus aportes y sus limitaciones, al mismo tiempo que se mantiene alerta a la presencia de nuevas teorías que llegan de otras latitudes, pero siempre con actitud crítica. (Ordóñez, 2002, p. 187)

Una perspectiva realista del currículum nos exige no dejar el tema del cambio de modelo pedagógico en el papel, reposando en las gavetas de algún archivo o entre las pestañas de una página web institucional, sino trascender a la práctica. Para esto, el profesorado tiene un papel determinante, ellos y ellas, hacen el currículum en la cotidianidad. Por eso, ningún modelo con enfoque crítico puede implementarse, sin un ejercicio de la teoría, la acción y la reflexión, como se plantea en la obra de Freire con el concepto de praxis:

La praxis implica la teoría como un conjunto de ideas capaces de interpretar un determinado fenómeno o momento histórico que, en un segundo momento, lleva a un nuevo enunciado, en que el sujeto dice su palabra sobre el mundo y pasa a actuar para transformar esta misma realidad. Es una síntesis entre teoría-palabra-acción. (Rossato, 2015, p. 407)

Es decir, para una educación liberadora, se requiere que el profesorado esté convencido de reflexionar sobre su praxis, como una vía para la transformación del proceso educativo y de la realidad.

En otras palabras, la principal limitación que puede encontrarse en la realidad, tal como lo señala Grundy (1998), es que el personal docente no quiera o no pueda implementar los cambios que el currículum en el papel estipula. Eso supone para la gestión académica el principal desafío de los muchos que puede tener, el intentar que se implemente un nuevo modelo pedagógico: dialogar, convencer, escuchar, acompañar, comprender al personal docente, e incluso hasta entender su reticencia.

Así entonces, podría quedar como corolario que no es difícil imaginar un nuevo modelo pedagógico, sino hacerlo realidad y con ello, la importancia de la persona docente, como aquella que se torna en el intérprete y aplicador del currículum (Gimeno, 2010).



## Conclusiones

En virtud que, como se ha desarrollado, transitar desde el modelo pedagógico tradicional en el campo jurídico hacia uno distinto, involucra factores epistémicos, políticos, e inclusive volitivos, es posible puntualizar las siguientes conclusiones:

1. Según se ha recalcado durante este ensayo, más allá de las formas, la pedagogía, en este caso la que se denomina tradicional, representa una posición política que influye en las demás dimensiones (epistemológica, ética y estética). Esta premisa permite comprender la integralidad que representa un verdadero cambio de modelo pedagógico.
2. Superar el modelo pedagógico tradicional es un requisito indispensable para fomentar una visión crítica del fenómeno jurídico, dado que la naturaleza de dicha pedagogía propicia aprenderlo en forma dogmática y acrítica.
3. El modelo pedagógico tradicional ha predominado por años en el Derecho y pese a que no pocas personas han emitido valiosas sugerencias (organización del currículo, métodos, estrategias, entre otros), esto debe examinarse con sumo cuidado a fin de no terminar “haciendo lo mismo, pero en forma distinta”. Asimismo, es prudente reconocer que aprender mejor no siempre significa hacerlo críticamente, a partir de Grundy (1998), lo primero es evidencia de un interés técnico, mientras que lo segundo de un interés emancipador. Por otra parte, la pedagogía tradicional tiene raíces muy profundas, y no es simple romper con aquello que por generaciones se ha considerado válido.
4. Dejar atrás el modelo tradicional no se trata solo de cambiar la didáctica o la evaluación, es repensar la pedagogía desde todas sus dimensiones evitando con ello, ingenuidades o reduccionismos. Ello demanda rigor y determinación, conocer con detalle sus aspectos clave y estar decidido a trascenderlos. Como puede interpretarse a partir de Freire y Shor (2014), una educación emancipadora no es una cuestión de formas solamente sino de actitudes.
5. Un nuevo modelo que supere estos resabios de la tradición, desde una pedagogía crítica, no podría aspirar a ofrecer recetas exhaustivas sobre cómo desarrollar la docencia, pero sí algunos

principios básicos para organizar el currículum y orientar al docente en su mediación pedagógica. Es necesario empezar por definir un enfoque pedagógico que, desde una epistemología crítica y teorías del aprendizaje afines, favorezca la comprensión del fenómeno jurídico en forma crítica y en relación con la sociedad. Sin embargo, esto supone que el docente debe estar dispuesto a asumir una actitud crítica frente al conocimiento jurídico, pensar sobre su rol y cómo ejerce la autoridad pedagógica, a estar decidido a emancipar en lugar de imponer y con ello, a replantear el ejercicio docente revisando su propia praxis pedagógica.

6. Es importante a partir de las dos vertientes del currículum, tener en cuenta la diferencia que hay entre diseñar un modelo, un plan de estudios o cualquier otro elemento curricular y su implementación práctica. Renovar el currículum en el papel, es un primer paso, pero deben llevarse a cabo acciones focalizadas hacia los problemas clave del modelo tradicional que deben ser superados en la práctica. El cambio sucede en cada aula, con cada docente, por lo que el liderazgo es un aspecto fundamental.

## Referencias

- Álvarez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Arce, J. (2007). *Teoría del conocimiento: sujeto, lenguaje, mundo*. Editorial Síntesis.
- Chan, G. (2013). *El error de prohibición culturalmente condicionado*. Editorial Jurídica Continental.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Ministerio de Educación y Cultura de la República del Ecuador.
- Díaz, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/147>
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 11-43. <https://cutt.ly/FfaDSny>



- Gómez, J. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista PRAXIS*, 66, 181-190. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825>
- Greco, M. B. (2012). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Haba, E. (2006). ¿Puede el jurista discurrir como un científico social? (Posibilidades e imposibilidades del derecho como «ciencia» social). *Revista de Ciencias Sociales*, 113-114, 37-54. [https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS113\\_114/03HABA.pdf](https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS113_114/03HABA.pdf)
- Haba, E. (2008). Del “subjektivismo” en la decisión judicial (la cabeza del juez). *Hermenéutica*, 15, 33-62.
- Marengo, E. y Vásquez, J. (2018). *Análisis sobre los estudios de Derecho en las Universidades de Costa Rica*. University of Peace – Cooperación Alemana. <https://cutt.ly/Yfpgfbi>
- Marín, P. (2011). Reflexión sobre la experiencia en la construcción de un modelo pedagógico de formación para docentes universitarios: El modelo del Departamento de Docencia Universitaria. En M. Arias, S. Francis y P. Marín (Eds.), *Modelos pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. Precisiones, historia y desafíos* (pp.40-49). Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica. <https://cutt.ly/RfpgsOn>
- Nieto, A. (2007). *Crítica de la Razón Jurídica*. Editorial Trotta.
- Ordóñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Educación*, 26(2), 185-196. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026218.pdf>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U. [https://play.google.com/store/books/details/Alexander\\_Ortiz\\_Ocaña\\_Modelos\\_pedagógicos\\_y\\_teor%C3%ADa?id=NTOjDwAAQBAJ&hl=es](https://play.google.com/store/books/details/Alexander_Ortiz_Ocaña_Modelos_pedagógicos_y_teor%C3%ADa?id=NTOjDwAAQBAJ&hl=es)
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Solís, A. (2014). *Crítica de la enseñanza del derecho*. Editorial Jurídica Continental.

- Solórzano, N. J. (2013). Experiencia jurídica... experiencia de aprendizaje: algunos acercamientos pedagógicos para generar aprendizajes significativos en derecho. *Meritum Belo Horizonte*, 8(2), 441-468. <http://www.fumec.br/revistas/meritum/article/view/2175>
- Rossato, R. (2015). *Praxis*. En D. Streck, E. Rendín y J. Zitkoski (Eds.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 407-409). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Tapia, S. (2017). La crítica jurídica en la enseñanza del Derecho. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Extraordinario 2017*, 425-444. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65115>
- Wolkmer, A. (2003). *Pluralismo jurídico: nuevo marco emancipatorio en América Latina*. CENEJUS. <https://cutt.ly/Pfpvn6U>