

La enseñanza del derecho como islas, la crítica como método y teoría para una enseñanza sistemática

The teaching of law as islands, criticism as a method and theory for systematic teaching

Alvaro Garzón Saladen¹

Resumen

Se parte de la relación entre la concepción del derecho, enseñanza del derecho, el aislamiento de las asignaturas presentadas como una negación de un sistema, la especialización del lenguaje como expresión de hiperespecialización, la crítica como una opción metodológica y teórica para el mejoramiento del quehacer pedagógico, con una visión reflexiva, analítica y propositiva para que la enseñanza se evidencie como sistemática en sí y no como asignaturas aisladas.

Palabras clave

Enseñanza del derecho, enseñanza sistemática, formación de abogados, quehacer pedagógico, praxis del derecho

Abstract

It is based on the relationship between the conception of law, the teaching of law, the isolation of the subjects presented as a negation of a system, the specialization of language as an expression of hyperspecialization, criticism as a methodological and theoretical option for the improvement of the work pedagogical, with a reflective, analytical and proactive vision so that the teaching is evidenced as systematic in itself and not as isolated subjects.

Keywords

Teaching of law, systematic teaching, training of lawyers, pedagogical work, praxis of law.

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2017.
Fecha de evaluación: 30 de noviembre de 2017.
Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2017.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)
Published by Universidad Libre



¹ Abogado, Especialista en Derecho Procesal Civil, Derecho Procesal Administrativo, Derecho Empresarial, Conciliación y Negociación de conflictos, Magister en Derecho, Doctorante en Ciencias de la Educación. Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre, Sede Cartagena, Colombia. Jefe del Área de Derecho Público. Email: alvarogarzonsaladen@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4090-0703>

1. Introducción

El derecho ha sido concebido de diferentes maneras en épocas distintas. De acuerdo con las circunstancias históricas, se han dado escuelas como el positivismo, el iusnaturalismo o las terceras vías. El derecho en Colombia, por ejemplo, se encuentra actualmente bajo una visión neoconstitucionalista que, sin negar el carácter positivo de la norma, habla hoy de principios, valores de sistema de derechos humanos o sistema de multiniveles frente a las instituciones internacionales, así como de valores morales, creencias y elementos propios de cada cultura en la búsqueda de verdaderas garantías.

Del mismo modo, podría decirse que todos los colores del derecho influyen en la forma como se educa a los abogados. Aunque la escuela del positivismo clásico, con su tendencia a asumir la norma como principal objeto de estudio, es una de las que más influye en el diseño de los programas de formación, encontramos que la segmentación es una de las características esenciales en la enseñanza del derecho. Por tanto, a partir de las intuiciones surgidas en la experiencia docente y una actividad hermenéutica, reflexiva y propositiva, se pretende exponer algunos lineamientos pedagógicos para reflexionar sobre la visión del aislamiento en la enseñanza del derecho.

En términos generales, el artículo se plantea la siguiente cuestión: ¿Cómo orientar el quehacer pedagógico en torno a la formación de abogados para conectarlos con la realidad, de manera que el objeto de estudio del derecho se presente como una unidad en la transversalidad? En busca de una respuesta amplia a tal cuestionamiento, el artículo considera aspectos como: I) el aislamiento de las asignaturas en la formación de los estudiantes de derecho; II) la autonomía de las ramas del derecho y el lenguaje jurídico; III) las posiciones respecto al aislamiento, la teoría y la praxis del derecho; IV) la transversalidad; V) algunas concepciones

del derecho y su enseñanza, y, por último, VI) la educación del derecho como acto político y crítico.

2. Aislamiento de las asignaturas en la formación de los estudiantes de derecho

La malla curricular de los programas de derecho y, en términos generales, de los programas universitarios, reflejan la híperespecialización en la materialidad de un sinnúmero de asignaturas que se presentan como islas entre las cuales no hay conexión práctica y teórica. No quiere decir que no exista una conexión teórica en la malla, sino que no se genera conexión entre muchos de los contenidos que la integran. Cada uno de los profesores desarrolla sus contenidos, es cierto, pero tales contenidos se presentan como constructos teóricos independientes, sin reflejar el sistema.

Autonomía y lenguaje de las ramas del derecho. Uno de los puntos en que comúnmente se apoya la supuesta necesidad de dedicarse al estudio de contenidos en forma aislada, es la autonomía de cada una de las ramas del derecho. Así, por ejemplo, es normal ver el desarrollo de temas como: ¿cuáles son las fuentes del derecho administrativo?, ¿cuáles son las instituciones que hacen que el derecho administrativo sea autónomo?, etc. La consecuencia de esto es que se genera un lenguaje muy especializado dentro de lo jurídico y cada rama desarrolla una jerga que se vuelve incomprensible entre los mismos profesionales del derecho y se aleja del uso social.

En este sentido, López (2008) sostiene que el derecho no es un lenguaje especializado; por el contrario, tiene una arista pragmática para resaltar que la producción e interpretación deberían estar más próximas a la audiencia ordinaria o cotidiana. Por su parte, Grice (1975) afirma que el lenguaje se debe generar como una simplificación de la escritura del derecho en que se pretende construir un tecnicismo especializado que, en últimas, es falso. Por

tanto, se puede defender la tesis de que el derecho está formado por un lenguaje cotidiano y que, en consecuencia, quienes lo ejercen deben actuar con la intención de comunicarse permanentemente con la ciudadanía. De esa forma, el objetivo es generar un acercamiento entre la distancia de la tendencia a una gramática y semántica jurídica frente a la audiencia de la ciudadanía.

Para López (2008),

el sentido textual o literal que los abogados de los hablantes ordinarios desarrollan en su interpretación diverge sorprendentemente del sentido ‘común’, el literalismo, por tanto termina abandonando el sentido común y pasa a convertirse en una técnica especializada y profesional de hermenéutica de textos que no resulta fácil de entender desde los protocolos y expectativas pragmáticas de la comunidad de ciudadanos-hablantes. (pág. 16).

Un ejemplo del sentido creado en el derecho es el concepto de “reticencia”, cuando se aplica en el contrato de seguro para denotar la nulidad relativa de este. Sin embargo, tal denotación no es universal a todos los contratos (por ejemplo, no se asigna la reticencia a un contrato de compraventa).

Otro aspecto que produce tierra fértil para el ostracismo de cada asignatura son las evaluaciones, pues a los estudiantes se las realizan, a partir de la visión separatista del derecho, dentro del lenguaje jurídico de cada contenido a desarrollar. En último término, se parte de la idea de que cada estudiante de derecho será especialista en cada asignatura.

Sintetizando, al revisar los planes de estudio y la metodología seguida para impartirlos, nos hallamos de frente con la hiperespecialización del lenguaje, el desarrollo didáctico y de contenidos presentados de forma aislada,

como ostras. En otros términos, el énfasis está puesto en resaltar la autonomía de cada rama del derecho, ligada a un lenguaje jurídico especializado, con lo cual se alimenta la concepción del proceso educativo como algo aislado y no como un sistema. Todas estas realidades trascienden inevitablemente en la formación de los educandos, y ello permea la lectura y concepción del derecho que limita su visión sistemática y lo encuadra en una serie de conceptos y manejos lingüísticos asistemáticos.

Posturas frente al aislamiento de las asignaturas: praxis y teoría. Carnelutti (2006) explica que hay una unidad de la ciencia o de su interdependencia; colige que las diferentes ciencias no constituyen una expresión de mundos, sino aristas de un mismo mundo. Por ello se habla de la ciencia del derecho como una única realidad y, por ende, una única ciencia. Las particiones que presentan al derecho como algo dividido (civil, penal, etc.), responden a un compartimiento arbitrario, opuesto a lo que podría observarse ontológicamente como característica de la unidad de la ciencia del derecho. De la misma forma, cuando se menciona la sociología y la psicología por separado se están señalando aristas que solo están en nuestras mentes. La realidad es que hay dependencia continua entre todas estas disciplinas: la interdependencia resalta la propia unidad.

En la formación del jurista se dificulta la conexión de la dogmática, de los procesos de interpretación, argumentación y construcción de textos. Un ejemplo claro de lo antes dicho es el acto administrativo, el cual se conceptualiza como la manifestación de voluntad unilateral, mediante la cual la función pública en función administrativa crea, extingue o modifica un situación jurídica. Este tema se desarrolla en Derecho administrativo general y colombiano; sin embargo, en el primer año de la malla curricular se encuentra Introducción al derecho, donde se desarrollan las temáticas de acto jurídico y hecho jurídico. Aun así, si se indaga

sobre el concepto de acto jurídico en los libros de Introducción al derecho, normalmente no aparece el acto administrativo como ejemplo de un acto jurídico de carácter general.

El profesor de Introducción al derecho generalmente se centra en ejemplos de carácter privado y no correlaciona otras áreas donde se presentan actos jurídicos como el acto administrativo. Por el contrario, lo ideal sería que en las explicaciones el profesor correlacionara el acto administrativo como una especie de acto jurídico, en tanto es un acto jurídico de carácter unilateral.

El anterior es un ejemplo que frecuentemente se presenta en la práctica cuando en las evaluaciones se pretende que el estudiante conecte conceptos, pero la actividad didáctica es incoherente con la visión sistemática del derecho.

La transversalidad y el aislamiento de las asignaturas. La transversalidad de diferentes áreas debe ser una forma de romper con el ostracismo de cada asignatura. Hay temáticas, como la argumentación y la interpretación, que resultan comunes al ejercicio y estudio del derecho: se interpreta y argumenta en el derecho. No son exclusivas de una asignatura sino que forman parte de la esencia misma del ser en diálogo y en la construcción del conocimiento y de la cotidianidad de la vida.

La interpretación y la argumentación jurídica forman parte de las competencias específicas relevantes en la formación del futuro abogado. En consecuencia, se deben mirar como habilidades que han de ser desarrolladas, no por una signatura específica, sino que deben ser implementadas en forma transversal en el currículo, los planes y los proyectos de investigación.

Sobre este aspecto Castilla Fragozo & Restrepo Pimienta (2013) conceptúan que el estudiante de derecho no puede estar encuadrado

en pensar que la argumentación e interpretación solo tiene una funcionalidad en la función jurisdiccional, pues tal aspecto es esencial en el arte de litigar, en el asesoramiento y, en términos generales, en la función pública, por cuanto la argumentación y la interpretación son la base para entender y comprender los fundamentos de la ciencia jurídica. En suma, es importante resaltar que la construcción de argumentos y la acción de relacionarlos para luego sustentar una determinada tesis, se presentan como un complemento esencial.

La misma característica de la transversalidad se presenta en conceptos como obligaciones, deberes o derechos, así como en cada una de las ramas del derecho (laboral, civil, administrativo, civil, comercial, entre otras). Lo que se pretende mostrar aquí es la conexión conceptual existente en el derecho, entendido como un sistema. Dicha relación no se sustenta en una semántica aislada de la realidad. El proceso de construcción conceptual está acompañado de la ontología de las conexiones que lo configuran, es decir, descansa en la realidad; una realidad en permanente diálogo con la percepción del sujeto. En este contexto se produce un encuentro entre lo subjetivo y lo objetivo, donde hay un campo que genera una aceptación de tendencia dogmática pero que, desde una arista crítica, debe ser objeto de revisión frente a la duda como método, no como escepticismo.

En ese sentido, Carnelutti (2006) precisa que los artículos de los estatutos solo reflejan la hipótesis jurídica. Se queja de que los maestros del derecho no tienen la experiencia para conectar la norma con la realidad: en las universidades no se muestran los contratos vivos, no se generan espacios de vivencia, pues el profesor solo se vale de la descripción y de la norma. Este autor expresa que el científico del derecho, al abordar su objeto de estudio, se centra en la ley pero no manosea el contrato, o no conjuga su experiencia con la formación del abogado. Su impulso será describir, como

un profesional en zoología que no es capaz de identificar un zoológico por no haberlo visitado.

Para reafirmar lo dicho por el autor, basta señalar el hecho de que en la vida cotidiana todos los días contratamos. Ya sea cuando nos transportamos a la universidad en los medios de transporte público (taxi, bus, entre otros) o cuando compramos en la tienda o el supermercado, el comportamiento de los sujetos de derecho está expresando voluntades. Ahora bien, en el contexto de las interrelaciones, si todos pagan el servicio y son transportados o, en el caso de la tienda, si pagan la mercancía que reciben, las personas entenderán que no existe conflicto. Por el contrario, cuando no se paga el pasaje o el transporte no cumplen con llevarnos al lugar establecido se genera el conflicto. Como puede verse, en el mundo cotidiano existen interrelaciones que plantean situaciones susceptibles de ser objeto de construcción en el campo del derecho, lo cual implica que en el ámbito jurídico se presenta la pretensión de leer el contexto como se muestra para teorizar y conceptualizar.

Marcando la necesaria relación entre la teoría y la praxis, Carnelutti (2006) afirma lo siguiente:

las normas jurídicas no son, a su vez, otra cosa que regla del obrar; se dice, por lo demás, regla puesta por el hombre antes que por la naturaleza; mucho mejor sería decir regla arbitraria en antítesis a la regla necesaria; pero en suma, regla también. (pág. 17).

Se entiende, pues, que tal relación se presenta en la producción del derecho y se intenta comprender las hipotéticas situaciones problemáticas con sus correspondientes soluciones. No obstante, estas no se presentan estáticas sino que, por el contrario, tienden a ser dinámicas. Esta característica implica que se reflexione sobre la enseñanza del derecho desde la realidad, por cuanto se presenta un divorcio entre la teoría y la praxis, cuando lo ideal es establecer un equilibrio entre estas dos

dimensiones de la realidad jurídica. Por ello, para comprender el proceso de formación en el derecho es importante reflexionar, en todo acto o hecho educativo, sobre muy variados aspectos, a saber: ¿Qué es el derecho? ¿Qué concepción del derecho es objeto del proceso educativo? ¿Qué es objeto de estudio del derecho? ¿Cómo puede emancipar el derecho? ¿Cómo el derecho estatiza el poder hegemónico?

En cuanto a tales cuestionamientos, González (2004) explica que la realidad se manifiesta como compleja y mutable. La materialidad que expone el universo vegetal o animal se comporta en forma análoga al espíritu y el cuerpo como manifestaciones humanas: son dinámicas, y la presencia individual está en complejo diálogo con la realidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones. Por eso el derecho debe mirar su objeto como una totalidad, como una realidad necesariamente conectada con la regulación de la justicia en la convivencia humana.

3. Algunas concepciones del derecho y su enseñanza

La expresión del derecho en el momento histórico del nazismo se presentó como un instrumento regulador de control organizativo con simbolismo instrumental y con legitimidad fundada en la competencia de las instituciones sacras. Mediante el derecho se imponía la ideología hegemónica, lo cual implicaba que se había convertido en una expresión de discriminación, de permanencia del poder totalitario y, por ende, no cumplía una función liberadora o emancipadora. En otras palabras, se mostraba como un ejercicio de autoridad absoluta, sin limitaciones en el control del poder y de las autoridades.

A la anterior descripción genérica del derecho, según García (1991), se le conoce como un positivismo estatalista en que el derecho funciona, “por su orientación autoritaria y mistificadora de la realidad estatal y la comunidad nacional, como caldo de cultivo de la doctrina y el derecho nazis”

(pág. 357). En este contexto, la legitimidad se funda en la autoridad jerárquica, la ideología nazi y el monopolio del poder. Para que esta clase de derecho sea hegemónico se hace necesario que su enseñanza haga énfasis en el pensamiento y los sustentos del nazismo, en el adoctrinamiento de una raza superior; es decir, el proceso educativo debe partir de los cimientos ideológicos discriminantes.

Este derecho, atravesado por una ideología que rompe la concepción del positivismo formalista en la medida en que se irrespeta la separación de los poderes y la norma emana de una soberanía ejecutiva sin medios de control, atenta contra el principio de la legalidad y la concepción de estado de derecho. Por lo anterior se puede afirmar que el positivismo estatista es diferente al positivismo formalista.

De esta relación con el positivismo deriva el que la enseñanza del derecho haga énfasis en la normatividad como objeto de estudio. La norma, según el formalismo positivista, se origina en la manifestación del legislador como expresión soberana y válida en relación con la institución que la produce y el procedimiento necesario para nacer como derecho. En esta medida, se sustenta en el respeto a la ley como principal fuente del derecho. A diferencia del positivismo estatista, intenta teóricamente separar la ideología y la moral de la formación del derecho, con una pretensión de objetividad cercana a la de las ciencias de la naturaleza.

No se puede desconocer que para ambos positivismos el objeto de estudio es la norma, no la realidad, no el fenómeno. Por ello se presenta el derecho como una actividad finalizada en la producción normativa, de lo cual se infiere que el proceso de actualización del derecho es lento pues debe pasar como producción legislativa, negándose la producción normativa de la interpretación por el celo de la separación absoluta de los poderes. En consecuencia, la fuente de la realidad se minimiza de forma incoherente.

La formación del abogado desde las dos aristas expuestas le dan a la ley un carácter sacro y la convierten en el único objeto epistemológico. Es como si el derecho solo se expresara en un conjunto de normas universales, a la manera de una fórmula que describe la naturaleza como la ley de gravedad o la que afirma que velocidad es igual a distancia sobre tiempo. De acuerdo con Garzón & Romero (2018), tal posición no puede ser un método aplicado al derecho como una forma positivista científicista.

En este sentido el derecho tiene un carácter evolutivo. Sufre las constantes metamorfosis que le imprime el periodo histórico, los vaivenes de la política, el desarrollo socio económico, las guerras o diferencias asimétricas en la forma de cómo se administra la propiedad privada; en otras palabras el derecho evoluciona a partir de la forma como avanza la humanidad. (pág. 313).

La intención de objetividad es una tarea dudosa bajo una racionalidad ilustrada en la lógica formal o en la sola subsunción de los hechos en los supuestos normativos. No se puede aislar el derecho de la política, de la economía, de lo prehermenéutico de los jueces, de la cultura, de la legitimación psicológica, de la obediencia a las creencias.

Sobre la científicidad del derecho se cuestiona Carrillo (2010) y entiende que obedece a una idea científicista como exigencia de la modernidad, la cual parte de que el modelo de la ciencia está sentado en un conocimiento real y válido que desplaza a la filosofía como manifestación de un antes de lo físico. El autor plantea la duda sobre el conocimiento científico, en la medida en que parte de una objetividad necesaria en que el conocimiento se produce por un método que se centra en conjeturas calificadas como científicas, con lo cual pretende imponer una objetividad como forma de aseguramiento del conocimiento cierto, negando la subjetividad.

Bajo tal perspectiva y con una visión purista del derecho como expresión de un sistema aislado de otros, las facultades de derecho no lo estudian en conexión con la psicología, la sociología o la antropología, alejándolo de la realidad humana y haciéndolo cómplice de un estatismo que solo busca el mantenimiento del poder.

Por su parte, Goyes (2014) manifiesta que la educación, cuando se rige por una conexión con el estaticismo (entendido como política pública del estado que mediante sus estructuras jerárquicas, instituciones e intereses realiza la socialización y difusión de sus instituciones como forma de legitimarse), frecuentemente se manifiesta como una educación acrítica para que se genere la permanencia del estatus quo con la finalidad de presentar conocimientos como universales a espaldas de la realidad. No obstante, el autor sostiene que una educación transformadora puede criticar el poder, las estructuras sociales, las expresiones culturales y los procesos productivos.

Ahora bien, para la enseñanza del derecho debe mirarse la relación de la sociedad y la norma. Según explica Hervada (2014), para hacerse un experto conductor de automóviles resulta necesario desarrollar la actividad, pero el derecho puede establecer pautas para que se genere un buen comportamiento en la conducción. A partir del ejemplo, se entiende que las normas jurídicas repercuten en la sociedad; dado que la sociedad está formada por interrelaciones, terminan influyendo en el comportamiento y la formación ciudadana. En consecuencia, la labor de producción de la ley parte del imaginario de la sociedad o en la concreción que es objeto de regulación.

En este mismo texto el autor conjetura que el proyecto de sociedad puede surgir del mismo fenómeno de las esferas y tejidos sociales, es decir, su proyecto de sociedad nace de la esencia de la existencia de la vida social, la cual se evidencia en sus usos, hábitos y costumbres.

Sin embargo, igualmente puede nacer de un proyecto social de las minorías que detentan el poder y generan hegemonía. Esta situación posibilita grandes tensiones en la sociedad o, en otras palabras, notables inconsistencias entre la realidad y la norma.

Bourdieu & Passeron (1995) sostienen que la educación es una forma de reproducción. Para Hervada (2014) se trata de un proyecto impuesto, en tanto que la acción pedagógica, vista objetivamente, constituye una violencia simbólica. En este orden de ideas, las relaciones entre los diferentes grupos o las clases en que se secciona la sociedad están sostenidas por la tensión de fuerzas arbitrarias en la que el fundamento es la relación de comunicación pedagógica que reproduce la cultura hegemónica. Este autor sostiene, además, que el poder simbólico no se puede enmarcar en la fuerza como expresión física, sino que tiene un contenido psicológico, es decir, evidentemente simbólico en tanto se desarrolla en un texto de comunicación dinámica.

Refiriéndose a este tema, Goyes (2014) afirma que la enseñanza del derecho refleja un positivismo tradicional en la medida en que se centra en la norma y tiende al estructuralismo, aunque no descarta que desde la crítica pueda variarse tal concepción. En Bourdieu y Passeron (1995), el estructuralismo se generaliza en toda la educación; en este caso se niega la subjetividad como si la estructura se cosificara por encima de la capacidad de reconocimiento y tolerancia de la diferencia. Por el contrario, tanto Hervada como Goyes dejan espacio a la creación del proyecto acorde con la realidad, mostrando una línea emancipadora de la acepción del derecho.

4. La educación del derecho como acto político y crítico

Ahora bien, el derecho, como sostiene Kennedy (2012), es un acto político y por ello su enseñanza no puede centrarse solo en la

norma, sino que debe mirar los problemas del acontecer diario. La educación debe impulsar a los estudiantes a cuestionar y a transformar; en el caso del derecho, debe reconocer la íntima relación que tiene con la política y, por supuesto, con una concepción crítica del derecho capaz de propiciar la transformación social.

El currículo igualmente está impregnado de política. No obstante, el autor aclara que los maestros no deben ser adoctrinantes sino orientadores con capacidad para generar espacios de discusión donde se cuestione el derecho como estructura del poder. Esto significa que debe mostrar las opiniones y creencias sobre las instituciones de la vida, que la concepción liberal es una expresión de mistificación: se debe enseñar sobre las incoherencias sociales y del derecho para luego mostrar las vías utópicas a través de las cuales se pueden superar las contradicciones.

Insiste Kennedy (2012) en que no se puede negar que hombres y mujeres son seres políticos y por tanto sus relaciones, sus tejidos sociales, la conexión entre sujeto y objeto, entre individuo y sociedad, están permeadas por lo político. En tal sentido, la expresión de un modelo pedagógico que recoja esta compleja realidad hace necesario cuestionar en qué sustento teórico y práctico puede metódicamente aceptar la inmanencia de la política sin adoctrinamiento como forma de respeto de la construcción de la conciencia del individuo.

Tal método puede ser la dialéctica. Para Goyes (2014), en la medida en que se aleja de las posiciones del bien y del mal o de clasificaciones en negro o en blanco para representar el mundo social como dos conjuntos distintos sin intersecciones, una lectura dialéctica representa a la sociedad como un fenómeno y por tanto como algo complejo que se muestra temporalmente como expresión de caos, con tejidos entrelazados cuyas conexiones dejan huellas en la cotidianidad de los individuos. Con ello, se hace patente que la dinámica del

ser se constituye conforme al contexto y no según la simplicidad de un determinismo que desconoce la especificidad.

Todo lo anterior sirve para sentar la base de un modelo opuesto a la educación estructuralista del derecho. En esta misma dirección Goyes (2014) plantea la necesidad de cambiar la finalidad idealista de la educación, construyendo un currículo que apunte a resaltar las distintas realidades que configuran el mundo social, con sus intersecciones, disyuntivas, contradicciones teóricas, intereses, conainteresses. Tal enfoque de la relación entre la realidad y las universidades nutre los procesos educativos como una expresión dialéctica que no impone formulas teóricas en la construcción de un plan de estudios, sino que, por el contrario, dependen del contexto en que se dan las interacciones de los actores del proceso educativo: docentes, educandos, directivos y sociedad. Al menos teóricamente, este sería un buen camino para alejar a la educación de espacios homogéneos, sin forma y sin importancia; como diría Bourdieu, escenarios privilegiados para la manipulación.

Según explica Goyes (2014), desde la dialéctica es posible comprender mejor el mundo complejo de los procesos para consolidar los conocimientos desde el aula y de los ámbitos académicos. En tal percepción se renueva el espacio educativo en el entendimiento de que las propuestas de metamorfosis curricular no deben ser expresión de una política absolutista de negación de los actores en el supuesto diálogo, por cuanto en el proceso de parir la transformación se genera pertinencia por intermedio de la autoevaluación, internalización y los compromisos sociales.

En suma, el currículo impregnado de la emancipación infiere una participación dialógica en la construcción de conciencia, internalización, autorreconocimiento, generación de didácticas ajustadas al contexto y a la realidad problémica como resistencia a las prácticas imperantes.

Lo expuesto tiene relación con la teoría crítica del derecho, uno de cuyos puntos es la preocupación de la enseñanza del derecho como forma de acción y transformación, en donde el derecho mismo establece herramientas que permiten la liberación. Se parte, en este caso, de la idea de que, rompiendo las desigualdades materiales, el ser se reconoce a sí mismo en el derecho y en la realidad. Cuando me reconozco como obrero y me identifico con la necesidad de reclamar mis derechos, el derecho se convierte en un catalizador e instrumento para romper las estructuras opresoras.

Indudablemente, sin conciencia de la existencia de su propia realidad, el derecho no puede actuar. El individuo, e incluso las colectividades, pasan por un proceso de construcción del yo en diálogo con el reconocimiento del derecho desde la praxis y sin que exista en verdad una identificación teórica. Se parte, pues, desde la cotidianidad y por fuera de edificios teóricos, pero que han podido ser permeados por líderes que rozan el mundo jurídico o a partir del ejercicio de instituciones estatales como la personería, la defensoría del pueblo o los denominados abogados populares, y porque se parte de una audiencia ciudadana en el lenguaje del derecho.

La enseñanza del derecho no puede seguir a espaldas del mundo. Sobre todo si se tiene en cuenta la realidad de un estado como el nuestro, donde muchas veces prevalece una sentencia de la jurisdicción civil frente a una problemática de carácter social. Piénsese, por ejemplo, en el reciente caso de los miembros del Cabildo Indígena Zenú de Membrillal, que se vieron afectados por un proceso de restitución por bien inmueble arrendado. Este pueblo fue desplazado y por necesidad debió realizar un contrato de arrendamiento con un particular. Por mora fue presentada demanda y se dictó sentencia en contra. En este caso el juez, no obstante ser un hecho notorio la victimización del pueblo indígena, ordena por medio de sentencia la restitución de la tierra.

Desde una visión positivista y de la negación de la pluralidad de sistemas jurídicos, se establece una prevalencia de la jurisdicción hegemónica con negación del cosmos y de las realidades antropológicas. En este caso concreto encontramos una función jurisdiccional no acorde con el reconocimiento pluricultural. Con esto no se pretende desconocer el derecho de propiedad del particular, sino que se reconozca que la situación de desplazado del pueblo indígena es producto de las políticas públicas mezquinas de un estado inoperante, donde el sistema de reparación administrativo de las víctimas está diseñado en una diseminación de entidades que distribuyen la supuesta indemnización entre un cúmulo de entidades, presentándose problemáticas de competencias e incluso de identificación de responsabilidad patrimonial del estado.

Se construye así un panorama en sintonía con la perversa conciencia de que la mayoría de los desplazados (sin ser excepción el caso que aquí se comenta) no conocen el sistema administrativo y, por ende, no pueden acceder de forma eficaz a la función pública.

Por su parte, la respetada juez del juzgado primero civil municipal de Cartagena en su interpretación está a espaldas de la realidad, con lo cual se revela como una víctima de un sistema educativo que reconoce teóricamente los conceptos pero que se aleja de la ontología como una negación de la propia conciencia y del mundo en que se encuentra.

Como logra apreciarse, la concepción del derecho no puede seguir como un conjunto de normas, principios, valores, realidades culturales, diferencias, en que su interpretación se limita a una ciega concreción de una norma cosificada.

Desde la teoría crítica, no como una concepción dogmática o como una fórmula cientificista, se puede mejorar la formación de los abogados. Criticar significa estudiar desde adentro, a partir de la inmanencia. No

se puede criticar si no se reconoce el objeto de estudio, y tal objeto es una realidad que se transforma en objeto de estudio del derecho. La concepción del derecho no puede negar los hechos, los actos, el mundo de las vivencias de la cotidianidad; por ende, no puede borrar la esencia social del hombre. En la medida en que el derecho no nace al margen de la totalidad que es el ser humano, debe conectarse con todo aquello que lo determina (el arte, la cultura, las circunstancias históricas) así como con las disciplinas que pretenden entenderlo, tales como la antropología, la sociología, la psicología, entre otras.

La crítica como aplicación teórica debe ser dinámica y reflexiva, y evitar los dogmas como verdades absolutas. En tal sentido, se presenta como teoría y método; un método que surge en la inmanencia y se basa en la dialéctica, la argumentación y la contrargumentación, la duda sobre la realidad y la relación teórica. La crítica es acción, mundo de transformación, es negación de un determinismo histórico o de que el derecho sea una superestructura de estatificación del poder como oscuridad de democracia instrumental.

5. Conclusiones

No obstante que desde nuestra carta magna se pregonan un derecho positivo suave, que admite la presencia de la moral, las costumbres, las creencias, la tolerancia,

la existencia de lo multijurídico como multisistemas, y la tendencia de la importancia de la jurisprudencia, no obstante ello, la escuela positivista clásica persiste en el contexto universitario colombiano. Centrada en la norma y desconectada de la realidad, esta tendencia se hace patente en el hecho de que los programas de formación en derecho parecen un conjunto de islas comunicadas en lugar de un sistema articulado en torno a un perfil integral del futuro abogado.

En este panorama, la crítica se propone como visión transversal en los actos pedagógicos, la evaluación y la didáctica. De acuerdo con esto, el aprendizaje debe ser significativo a partir de los problemas reales. Se debe materializar y evidenciar la interdependencia de lo sustancial y lo procesal, partiendo de la inmanencia del derecho. El estudio de los conceptos debe estar conectado con la praxis, entendiendo que, mientras más cerca esté el derecho de la cotidianidad, más coherente será la teoría.

Por otra parte, el humanismo debe entenderse como una forma esencial de la crítica y, por tanto, las expresiones artísticas como el cine, la literatura, la poesía o las canciones, pueden usarse en términos pedagógicos en tanto expresiones que permiten leer el derecho y la vida. En conclusión, toda didáctica del derecho debe mostrar una visión sistemática con las conexiones y las redes conceptuales, mostrando la praxis y la teoría.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Carnelutti, F. (2006). *Metodología del Derecho*. Bogotá: Leyer.
- Carrillo de la Rosa, Y. (2010). Cientificidad en las ciencias jurídicas y sociales. *Saber, ciencia y libertad*, 5, 39-52.
- Castilla Fragozo, A., & Restrepo Pimienta, J. (2013). *Interpretación y argumentación: currículo transversal*. Valledupar: Fondo de Publicaciones Universidad del Cesar.

García Amado, J. A. (1991). Nazismo, derecho y filosofía del derecho. *Anuarios de Filosofía del Derecho*. Madrid, España: Agencia Estatal BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. Recuperado el 31 de julio de 2018, de https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-F-1991-10034100364

Garzón Saladen, A., & Romero González, Z. (15 de junio de 2018). *Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: puntos de encuentro con la educación en derecho*. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 311-320. <https://doi.org/10.19053/20278306.v8.n2.2018.7968>

González Morfin, E. (2004). *Temas de filosofía del derecho*. México: Limusa.

Goyes Moreno, I. (2014). Teoría curricular para la formación jurídica por competencias. En M. Carreño Bustamante, I. Goyes Moreno, & A. Pabón Mantilla, *Formación en derecho basada en competencia* (págs. 1-41). Bogotá: Universidad del Rosario.

Grice, P. (1975). *Logic and Conversation*. Nueva York: P. Cole nad R. Morgan.

Hervada, J. (2014). *¿Qué es el derecho?* (2 ed.). Bogotá: Temis.

Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI.

López Medina, D. E. (2008). *La letra y el espíritu de la ley*. Bogotá, Colombia: Uniandes-Temis.