

EL CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO Y EL DERECHO

Dra. Esperanza De Jesús García Ayala ⁵

SUMARIO: Introducción, 1. El conductismo jurídico. 2. El constructivismo jurídico, 3. Dinámica jurídica y social. 4. Conclusiones, Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos sociales son dinámicos, sin embargo, no sabemos si realmente la formación jurídica es dinámica, por ello, en este artículo se abordará en primer término como se han llevado a cabo las prácticas docentes que se consideran fomentan la actitud pasiva del alumno y las que fomentan su participación y construcción

Al primer bloque de prácticas se enunciarán como conductismo jurídico y el segundo se formulará como constructivismo jurídico. Las teorías del aprendizaje que sustentan estas prácticas son: por un lado la teoría de la psicología del comportamiento al conductismo, y las teorías de la psicología genética, de la psicología culturalista y del aprendizaje significativo al constructivismo. (Calero, 2009)

Más adelante se sugerirán una serie de prácticas docentes centradas en el aprendizaje dinámico (constructivista) de las dimensiones interna y externa del estudiante, es decir, en sus emociones (inteligencia emocional), en sus ideas (inteligencia intelectual) y en su cultura (inteligencia cultural).

⁵ -Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad la Salle, especialidad y Maestría en Docencia Universitaria por la Universidad de Xalapa, Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Almería España, Doctorado en Educación por la Universidad de Xalapa, Catedrática en los Niveles de Licenciatura, Maestría y Doctorado en la Universidad Veracruzana y Universidad de Xalapa.

1-EL CONDUCTISMO JURÍDICO

La teoría conductista considera que el aprendizaje se da a través de un condicionamiento que se produce por hechos externos al sujeto que consolidan o rechazan una conducta. (Calero, 2009) Se considera que esta forma de aprendizaje que se da a través de la información que se proporciona al estudiante (como hecho externo al mismo) justifica la función de ‘enseñar’, en este sentido se piensa que el profesor es un mero transmisor de información, el docente se dedica a memorizar, para después exponer oralmente en una clase magistral de forma ‘acrítica, imitativa e individualista.

Esta pedagogía heteroestructurante inicia en el siglo XVIII donde se quiere instruir, modelar, dirigir, al estudiante, aislándolo de su condición natural de niño, adolescente, joven que vive en sociedad, para enclaustrarlo en instituciones donde “...el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto en el alumno, de factores externos destinados a formarlo”. (Not, 1983:7-9)

Dicha pedagogía del conocimiento suele llamarse antigua, tradicional, pasiva, de contenidos, coactiva, y por supuesto, conductista, porque está arraigada en la enseñanza del derecho. En Europa, Christian Chêne menciona que esa función la tenía el anciano, el padre de familia, y que luego fue centrada en el practicante, después en los clérigos y laicos, para finalizar siendo una función institucionalizada por el Estado como detentadora del monopolio de ‘lo justo’.

Algo que todavía es vigente en la enseñanza del derecho: el texto y su práctica (como actos externos al alumno). El texto con mayor impacto en los sistemas romano-germánicos (llamados civilistas), y la práctica en los sistemas de la Common Law (llamados publicistas).

En la enseñanza que se basa en los textos jurídicos, se aplica como método: la interpretación, destacándose como método principal de interpretación desde el siglo XIII

la exégesis, la interpretación literal: “Son los lectores que comienzan leyendo un fragmento, explican el vocabulario palabra por palabra y continúan con un breve resumen del sentido (sumario), donde el autor puede dar su opinión”. (Chêne, 2003:617)

Por otro lado, “...la enseñanza del derecho basada en la práctica, no excluye los textos jurídicos, sino que los glosadores los utilizan para cuestionarlos, para plantearles preguntas, para interrogarlos, es decir, dando lugar al llamado método de caso (questio casus): la pregunta, problema, interrogante o cuestión (la litis), una vez establecida, se exponen los argumentos en pro y en contra por los estudiantes, para que sean ponderados por el profesor y pueda dar su solutio, son dictum” (Chêne, 2003:169)

En la teoría conductista como fenómeno heteroestructurante, el profesor es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje (profecentrismo), no se siente obligado a tomar en cuenta las diferencias de desarrollo del alumno, ni atender sus demandas o necesidades de manera personalizada, ni mucho menos promover su participación (el aprendizaje se da por recepción mecánica). (Calero, 2009)

El profesor, en la exposición de sus monólogos temáticos no toma en cuenta los puntos de vista desarrollados por otras disciplinas ni considera que el suyo es el producto de una cultura, no problematiza ni confronta su opinión con el de otras culturas.

Como mero transmisor de información considera que no es parte de su función vincularla con la utilidad práctica (teórica o empírica), es decir, con la aplicación al pensar o al actuar. Al no relacionar los contenidos con su importancia (funcionalidad o significatividad) en la vida humana y profesional, considera solamente que su esfuerzo en memorizar la información y divulgarla, debe ser correspondida con un esfuerzo similar del estudiante al finalizar el curso, es decir, en la evaluación oral o escrita donde debe demostrar que ‘sabe’ al exponer (repetir) de memoria lo que él expuso, sin importarle que al día siguiente ello se olvide casi completamente por no haberlo vinculado con la realidad.

Estas características del aprendizaje centrado en los contenidos y en el profesor, es decir en la enseñanza, donde el alumno tiene una función pasiva, receptiva,

forman parte del trabajo periódico que se reproduce en las aulas de nuestras escuelas o facultades de derecho. Existen diversas anécdotas de algunos profesores de derecho, entre ellas, existe una de un connotado docente que comentaba que para ser abogado era suficiente con sentarse a escuchar al profesor en las clases y no morir.

La pasividad del alumno se explica porque la enseñanza estuvo basada en responder a las preguntas: ¿Qué pueden aprender los seres humanos? ¿Cómo podemos enseñarles a otros? Estas preguntas son centradas en los contenidos y en el profesor como puntos centrales del proceso de enseñanza.

Por ello, la psicología freudiana aplicada a la educación consideró que uno de los principales objetivos de la educación es enseñar a los alumnos a conocer más el mundo, incluyendo a otras personas, y a ser capaz de actuar con propiedad en la sociedad y en las relaciones con los demás.

Con frecuencia se cree que estamos haciendo esto una realidad cuando se enseña el 'contenido' de las distintas materias, pero ese contenido procede de los sentimientos y las ideas de otras personas. Si se quiere entender el contenido de las materias a estudiar, dicen los freudianos, se tiene que intentar reconocer en nosotros mismos esas ideas y esos sentimientos. Lo que comienza con un autoconocimiento, termina siendo un conocimiento del mundo (Roberts, 1978).

Por otro, lado la psicología transpersonal pretendió que el alumno aprendiera usando el máximo de sus potencialidades, por ello estas propuestas estuvieron centradas en responder las preguntas: ¿qué es lo que somos capaces de aprender y ¿cómo podemos aprenderlo?

En esta línea, se puede decir que se empieza a hablar de afectividad, trascendencia, atención, reencarnación artificial, fantasía e imaginación, meditación trascendental, meditación zen, en la aplicación del fenómeno educativo. (Roberts, 1978).

La psicología behaviorista (del comportamiento o conductista), que fue la punta de lanza oficial' de los programas educativos en los Estados Unidos de América, se basaba en el aprendizaje por competencias, por recompensas y por raciocinio: El deseo de claridad típico de los behavioristas reclama esa habilidad humana, y sus ideas sobre el aprendizaje ayudan a clarificar acerca de los objetivos educacionales, a reflexionar con claridad sobre el éxito relativo de las diferentes actividades docentes y a emitir un juicio claro sobre esas mismas actividades.

Siguiendo esta corriente los temas que se desarrollan en el aula corresponden al control, evaluación y los objetivos de la clase.

La psicología humanista, pretende desarrollar las habilidades de las relaciones humanas, la dinámica de grupos, para lo cual se centra en las emociones como el elemento humano de más preeminencia: La educación en esta tendencia incluye en el currículo escolar clases que ayudarán a perfeccionar la habilidad para percibir, imaginar, sentir, moverse, maravillarse, intuir, crear, fantasear y para experimentar. La educación al servicio del desarrollo de la persona propondrá discutir sobre las potencialidades humanas, la educación no verbal, el enfoque confluyente, la creatividad, la sensibilidad, el desarrollo moral y el impacto afectivo (Roberts, 1978).

Este tipo de formación (o deformación) centrado en los contenidos y el profesor se explica en la reproducción de un sistema político autoritario, en éste el abogado en su ejercicio profesional tiene la única función de aplicar las normas, pero sin criticarlas ni mucho menos proponer que las cambien si su funcionamiento no es técnica, ética y socialmente funcional, adecuada o necesaria.

El sistema político democrático que todos estamos empeñados en construir debe formar a los futuros abogados poniendo en el centro del quehacer cotidiano en las aulas al alumno, como sujeto activo, productor y reproductor de conocimiento, personal y colectivo, a la interacción alumno-profesor, intentando materializar la

respuesta pedagógica a la pregunta ¿cómo aprenden juntos alumnos y profesores?
Esta es la formación dinámica que el constructivismo pedagógico propone.

2.-EL CONSTRUCTIVISMO JURÍDICO

Desde la perspectiva teórica de la psicología del aprendizaje humano, el constructivismo es un método, perspectiva, paradigma que considera al alumno como la parte activa de la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes. Centrándose en el cómo aprende el alumno, y no en el cómo enseña el profesor, en este orden de ideas propone reformas pedagógicas.

Como reacción a la llamada escuela tradicional que basa su método de enseñanza en la exposición magistral y recepción pasiva del alumno, (Hernández, 2008), se opone a una escuela crítica que despoja al profesor del monopolio de la acción pedagógica y lo centra en el alumno y su interacción con su entorno. Psicólogos, filósofos y pedagogos se unen a este movimiento educativo: Marcuse, Heller, Althusser, Gramsci, Montessori, Freire, entre otros. (Miranda, 2010).

Esta pedagogía autoestructurante la funda Juan Jacobo Rousseau, quien en su libro Emilio y la educación propone que el alumno es el artesano de su propia construcción. (Not, 1983). A esta corriente se le identifica como moderna, progresista, nueva, crítica, no directiva, experimental, activa, de descubrimiento, de invención, y por supuesto, constructivista.

Por otro lado, Paulo Freire en su Pedagogía de la autonomía establece, por ejemplo, que enseñar no es transferir conocimiento, por ello la enseñanza debe cumplir con las siguientes exigencias: respetar la autonomía del educando, aprehender la realidad, curiosidad, rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, estética y ética, rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, la aceptación de la identidad cultural, disponibilidad para el diálogo, querer el bien de los educandos. (Freire, 2006)

En la construcción de conocimiento 'abstracto', el énfasis pedagógico se ubica en el salón de clases, éste ha tenido aplicación en campos como la biología, salud, discurso, derecho, álgebra y física. También en la construcción de conocimiento 'complejo' en

campos como la pedagogía, matemáticas, planteamiento de hipótesis, química, petróleo, psicología y educación infantil. También se han desarrollado propuestas para construir conocimiento en materia ambiental. (Campos, 2005)

Entre las corrientes o teorías actuales se habla del constructivismo pedagógico, se destaca la teoría psicogenética de Jean Piaget, el aprendizaje cultural de Lev Vigotsky, el aprendizaje significativo de David Ausubel y la ciencia cognitiva. (Díaz-Barriga, 2002).

Cómo se puede observar el aprendizaje a través del paradigma constructivista, el rol del profesor se describe como un facilitador, coordinador, organizador, guía de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo a través del diálogo la criticidad, creatividad y cooperación. (Calero, 2009).

Por otro lado, el rol del alumno se ve como actor de su aprendizaje: él ya sabe y está equipado para aprender más, le corresponde aplicar su curiosidad, interés, disciplina, intelecto e intuiciones, para descubrir sus conocimientos, habilidades y actitudes que le son importantes, funcionales y significativas.

El aprendizaje está centrado en el alumno y su participación activa en la construcción de conocimientos les asegura un aprendizaje significativo. Los profesores ya no centran su trabajo docente en exposiciones orales de los contenidos de los libros; ahora asumen que los estudiantes pueden leer estos contenidos, y por lo tanto conciben la clase como un espacio para estimular el trabajo colaborativo y autónomo.

El entorno sociocultural se ve como copartícipe de la formación del estudiante, el conocimiento de la realidad le permite enriquecer sus puntos de vista para aplicarlos del constructivismo en la enseñanza de la teoría del derecho.

En este orden de ideas, se pueden plantear los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo se podría aplicar el constructivismo pedagógico en el derecho?, ¿Se podría tener una formación dinámica del estudiante en derecho para apoyar la comprensión de la dinámica social?

3.-DINÁMICA JURÍDICA Y SOCIAL

Actualmente nos enfrentamos a una sociedad que por definición es dinámica y el fenómeno jurídico como parte de ella, en este sentido, la formación del futuro profesional del derecho debe también ser dinámico, centrando el aprendizaje en el alumno y su entorno.

Si se parte de que el alumno está ya provisto para aprender y que llega al salón de clases con conocimientos adquiridos, su formación debería encaminarse a practicar su inteligencia intelectual dialogando con su inteligencia emocional para buscar conocimientos, habilidades y actitudes nuevos para él.

Si hablamos de una formación dinámica, ésta debe considerar que la inteligencia del alumno es múltiple: intelectual, emocional, física, energética, social, ecológica y cosmológica.

La inteligencia emocional, es la que interesa destacar, ésta ha considerado que el terreno de las emociones humanas es la parte 'inconsciente' propia del estudio del psicoanálisis o monopolio de expresión del género femenino. Nuestra cultura no ha considerado que las emociones formen parte de nuestra mente, conciencia o pensamiento, ni que el género masculino también llore, intuya y sueñe.

La psicología humanista, puso el acento de la enseñanza tomando en cuenta las emociones, aunque estuvo centrada no en el desarrollo integral del estudiante, sino

sólo en desarrollar su capacidad para 'relacionarse con los demás' a través de 'dinámicas de grupo' (Roberts, 1978).

Cuando "el ser humano percibe lo que está sucediendo en su cuerpo, cuando tiene esa emoción, entonces surge el sentimiento, emocionar es actuar, sentir es percibir. Ambas cosas están relacionadas, una a una emoción en líneas generales es un sentimiento, pero se refiere a la acción, mientras que el sentimiento es la percepción de esa acción" (Ariza, 2010: 42).

Si la inteligencia intelectual se desarrolla a través de la información que se percibe por medio del sentido de la vista, la práctica, ejercicio, disciplina, desarrollo, de la inteligencia emocional se basa en la información que se percibe por medio de los sentidos del olfato, oído, tacto, gusto. La primera produce 'ideas, pensamientos', la segunda 'creencias, sentimientos'. La primera es información a la cual todos pueden acceder y procesar, es la mente compartida, donde unos saben más que otros; en la segunda la información que se percibe es personal, es la mente creativa porque lo que uno siente es diferente a los demás.

La formación tradicional jurídica se basada en el conductismo, centraba el aprendizaje en la información que proporciona el docente produciendo profesionales del derecho que son inteligentes intelectualmente porque memorizan la información proporcionada y por tanto son aptos para repetir 'ideas y pensamientos' de los demás. Así, las ideas y pensamientos propios suelen ser censurados, porque no están basados en lo que dicen los demás (leyes, jurisprudencia, doctrinas).

¿De qué manera el alumno que sabe de esta manera podría saber cosas que no sabe? El alumno que sabe lo que opinan los demás (desde su inteligencia intelectual) podría saber más por su propia cuenta preguntándose lo que no sabe todavía (desde su inteligencia emocional).

La racionalidad propia de la inteligencia intelectual permite al alumno analizar la información recibida (describirla e interpretarla, criticarla), y la intuición propia de la inteligencia emocional le permitiría crear información nueva, este intercambio entre lo que se sabe y lo que se quisiera saber debería ser la constante en la formación profesional. (Moix, 2010)

Las sugerencias que se proponen desde la aplicación del constructivismo pedagógico es que la disciplina del derecho debe aprenderse no sólo relacionando sus propias disciplinas (constitucional, penal, civil, administrativo... relación intradisciplinaria), sino también relacionándolo con las otras disciplinas sociales y naturales (filosofía, historia, sociología, educación, economía, biología, ecología, medicina... relación interdisciplinaria). La falta de esta apertura ha hecho que las aportaciones del derecho a los cambios de la sociedad no correspondan a su dinámica, es por ello que se han desarrollado corrientes críticas que pretenden que el derecho se abra a otras disciplinas:

¿Por qué el estudio y la crítica del derecho son tan escasos habiendo tantas razones para que prosperen?

Posiblemente la incertidumbre posmoderna que caracteriza esta época y la falta de una teoría crítica que tenga suficiente poder explicador pueden ayudar a explicar esta dificultad.

Por ello, es necesario una renovación institucional y jurídica, que dicha renovación esté acompañada de un mayor acercamiento de lo jurídico con las ciencias sociales y de una reactivación de la crítica (García, 2010).

Las actividades que se pueden sugerir para desarrollar un conocimiento jurídico complejo o dinámico, es decir, producto del diálogo interdisciplinario, son la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación basados en información producida por el mayor número de las disciplinas (investigación documental intra e

interdisciplinaria) y por la información recopilada basada en cuestionarios aplicados por el propio alumno a personas relacionadas con dichas disciplinas (investigación de encuesta intra e interdisciplinaria).

Otro aspecto de la formación dinámica del futuro profesional del derecho está relacionada con el conocimiento y práctica de su integración en una cultura que produce y reproduce su propia concepción del fenómeno jurídico que coexiste con otras concepciones culturales del derecho. Se tiene que pasar de una formación etnocéntrica del fenómeno jurídico, a una formación intercultural del derecho.

Las actividades que se proponen para ello con base en las preguntas de investigación que el alumno proponga, son la búsqueda de información relacionada producida en otras culturas jurídicas (extranjeras e indígenas del país y de la entidad federativa correspondiente), es decir, una investigación documental intercultural; y estancias en comunidades indígenas, observando y dialogando con las personas del lugar, llevando un diario de campo, tomando fotografías, videograbando, es decir, una investigación de campo.

4.-CONCLUSIONES

La educación tiene que pasar de un **profecentrismo** pasivo donde predomina el contenido reproducido por el conductismo, donde el profesor es acrítico, autoritario, autista, burócrata, memorista, monologüista, individualista, es decir mero ejecutor del programa, guardián de su conocimiento, a través de una evaluación memorística, a un **alumnocentrismo** dinámico propuesto por el constructivismo donde el alumno es activo, tolerante, respetuoso, solidario, responsable, ético,

competente, comprometido, propositivo, investigador, propositivo, emocional, intelectual, deportista, artista, políglota, gastrónomo y dialoguista.

Con todo esto, no se trata de que todo el peso del proceso de aprendizaje recaiga en las espaldas del alumno, donde el profesor se limita a supervisar las actividades, se trata de que el aula sea un espacio de encuentro para que aprendan juntos: proponiendo lo que les gustaría aprender y el cómo les gustaría aprender, y al final decidiendo por consenso los objetivos y las actividades.

Esto es lo que podemos entender por pedagogía interestructurante que propone Louis Not (1983) como síntesis entre la pedagogía heteroestructurante (basada en los contenidos externos bajo el monopolio del profesor) y la pedagogía autoestructurante (donde el centro del conocimiento está en la actividad del alumno). Dicho método integra las ventajas de cada uno de los grupos precedentes, elimina sus insuficiencias y supera sus contradicciones.

Una de las sugerencias para la aplicación de esta pedagogía interestructurante sería considerar que tanto el alumno como el profesor son objetos de estudio de una pedagogía, sociología educativa o metodología de la educación, cualitativa, la cual considera al sujeto y su acción (individual o colectiva, aislada o en conjunto) como centro de su interés.

Lo anterior debe llevar al conocimiento y aplicación por y para los mismos sujetos (alumnos y profesores como actores de su propia acción constructora de conocimientos, habilidades y actitudes) de los llamados métodos o técnicas de investigación cualitativas: observación de sus hechos y respuestas de sus preguntas, con el fin de comprender como diría Max Weber y trascender sus significados (Tarrés, 2001).

La reconstrucción de un Estado de derecho democrático necesita de profesionales que sean el producto de una formación dinámica donde aprenden a ser actores y no meros espectadores de lo que piensan y sienten:

La estructura y organización escolar debe permitir que el alumno lleve a la práctica sus derechos y pueda opinar sobre las decisiones que le atañen, éste es un proceso al que hay que prestar atención porque la universidad es uno de los marcos más importantes de socialización del alumnado, siendo el semillero de ideas y percepciones acerca de principios tan importantes como la democracia y la justicia, ignorar las opiniones de los alumnos en asuntos que le incumben puede dar lugar a lo que en psicología se denomina “indefensión aprendida”. (Ferrándiz, 2009:187)

El salón de clases debe ser el taller, el laboratorio, donde docentes y alumnos se ponen al servicio de su propia creatividad a través de un diálogo donde el respeto es absoluto, la tolerancia es absoluta, la confianza es absoluta y donde se cumplen absolutamente los acuerdos.

Si esta democracia interpersonal, interdisciplinaria e intercultural se practica en las aulas, aspiraremos a que la democracia económica, cultural, social y política, se practique en nuestra sociedad.

5.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariza, Luis Miguel, “El mago del cerebro”, entrevista a Antonio Damasio, El País Semanal, Madrid, núm. 1780, 7 de noviembre de 2010, p. 42.

Calero Pérez, Mavilo, 2009.”Constructivismo pedagógico”. Teorías y aplicaciones básicas, México, Alfaomega Editores.

Calero Pérez, Mavilo, 2009, “Constructivismo”. “Aprendizaje sin límites, México, Alfaomega Editor, 2009.

Campos Hernández, Miguel Ángel, 2005 (coord.) Construcción de conocimiento en el proceso educativo, México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés Editores.

Chêne, Christian, 2003. "Enseignement du droit", en Alland, Denis y Rials, Stéphane (dirs.), Dictionnaire de la culture juridique, París, Presses Universitaires de France.

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, 2002. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". Una interpretación constructivista, 2a. ed., México, McGraw-Hill.

Ferrándiz García, Carmen et.al., (2009) "Estrategias para favorecer la inteligencia emocional en el aula: implicaciones educativas", en Zavala Berbena, María Alicia (coord.), Corazón y razón en armonía. Inteligencia emocional en alumnos con aptitud intelectual, México, Universidad de Guanajuato, Plaza y Valdés Editores.

Freire, Paulo (2006) "Pedagogía de la autonomía". Saberes necesarios para la práctica educativa, 11a. ed., trad. de Guillermo Palacios, México, Siglo XXI.

García Villegas, Mauricio (2010) "Sociología y crítica del derecho". México, Fontamara,

Moix, Jenny (2010) "¿Podemos fiarnos de la intuición?", El País Semanal, Madrid, núm. 1781, 14 de noviembre de 2010.

Not, Louis (1983) "Las pedagogías del conocimiento", trad. de Sergio René Madero Báez, México, FCE.

Roberts, Thomas (1978) "4 psicologías aplicadas a la educación", vol. I: Freudiana y transpersonal, trad. Aurora Cameno, Madrid, Narcea Ediciones.

Miranda Arroyo Juan Carlos (2010) "El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción", Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org (Fecha de consulta 20 de octubre de 2010).

Tarrés, María Luisa, (2001) "Prólogo", en id. (coord., pres. y pról.), Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México, Miguel Ángel Porrúa-El Colegio de México-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, diciembre de 2001.