



Ius et Praxis

ISSN: 0717-2877

revista-praxis@utalca.cl

Universidad de Talca

Chile

Gómez Francisco, Taeli; Menares Ossandón, Néstor

Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica

Ius et Praxis, vol. 20, núm. 1, 2014, pp. 199-219

Universidad de Talca

Talca, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19731443008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Trabajo recibido el 5 de julio y aprobado el 13 de noviembre de 2013

Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica*

COMPLEX AND CONSTRUCTIVIST PARADIGMS INPUT
TO THE TEACHING OF LEGAL SCIENCE

TAELI GÓMEZ FRANCISCO**

NÉSTOR MENARES OSSANDÓN***

RESUMEN

Este artículo analiza los nuevos paradigmas complejos que debieran considerarse en los ámbitos de la ciencia jurídica y de su enseñanza. Más concretamente, se propone que los contextos epistemológicos generales que determinan a la ciencia –en especial el constructivismo– sean asumidos como un aporte para las nuevas propuestas responsables, que se planteen la formación de futuros abogados, con una mejor comprensión del mundo-jurídico y con compromiso ético.

ABSTRACT

This article discusses the general epistemological contexts affecting science. In particular, the new paradigms complex through constructivism that are applied in the fields of legal science and teaching, all of which proves to be a responsible contribution to new proposals, arising training future lawyers, a better understanding of the world and legal and ethical commitment.

PALABRAS CLAVE

Educación del Derecho, Complejidad, Constructivismo

KEYWORDS

Legal education, Complexity, Constructivism

* Esta investigación fue posible en el contexto de un proyecto de investigación interna de la Universidad de Atacama (DIUDA), denominada “Estudio para la implementación del Modelo Educativo de la Universidad de Atacama, en la Educación del Derecho”.

** Abogada. Académica de la Universidad de Atacama, Chile. Doctora en Ciencias Filosóficas (Universidad de La Habana). Correo electrónico: taelig@yahoo.es, taeli.gomez@uda.cl (investigadora responsable).

*** Psicólogo. Académico de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Atacama, Chile. Correo electrónico: nestor.menares@uda.cl.

I. Contexto introductorio

Quienes trabajamos en la enseñanza universitaria, nos hemos visto envueltos en una vorágine de exigencia de cambios. Los tiempos actuales hacen eco en todos los ámbitos educativos que requieren de ellos compromisos y responsabilidades. El nuevo milenio demanda actores sociales atentos al caos, complejidades y dinamismos, con una gran cuota de sabiduría para abordar las nuevas realidades emergentes; como también a las crisis ecosociales como aquellas que unen lo social y ecológico en una trama única, que nos arriesga como especie humana. En definitiva, este escenario nos exige una lectura contextuada, la que difícilmente puede validar algún estudio sobre educación, desentendiéndose de tal requerimiento ético. Formar seres humanos para enfrentar el nuevo milenio es, finalmente, prepararles para sobrevivir y para ayudar a otros a hacerlo.

Esta realidad tan cercana nos aproxima a cuestionar las bases de una racionalidad clásica porque nos impide vislumbrar toda la riqueza contradictoria de la realidad. No alcanzamos a comprender y menos aún, compartirlo con quienes se están formando, como consecuencia de la limitación de sus mecanicistas paradigmas que les asisten.

La educación en general está en un proceso de preguntarse ¿qué hacer con la educación?, ¿cómo mejorar la docencia?¹, o cómo retomar la serenidad que debe caracterizar al profesor universitario, como invita Pedrals². Lo hace también, particularmente, la docencia jurídica que se encuentra en la misma indefinición como lo veremos; y como tal, se sitúa en la misma senda crítica que desafía la presencia de los clásicos paradigmas reduccionistas, que de alguna manera u otra pretenden mantener un *statu quo* agotado y peligroso para la vida. Más aún, existe un imaginario social respecto de un abogado distante de la colaboración social que de él se espera.

Siguiendo la idea anterior, en qué medida la enseñanza de la ciencia jurídica desconecta al abogado de la realidad social y de la crisis ecológica; en qué sentido es posible advertir que la forma institucionalizada de resolver conflictos a través del Derecho se ha transformado, por el contrario, en traba de soluciones, y también en parcelas de poder avaladas desde la ciencia jurídica, incluida su enseñanza.

Responder a estas críticas interrogantes nos exige desarrollar una conexión entre la realidad social-epistemológica y la enseñanza de una ciencia jurídica y de su objeto de estudio o campo de conocimiento. Al mismo tiempo, obliga a demostrar el impacto que los paradigmas científicos producen en esta parti-

¹ BÖHM y SCHIEFELBEIN (2008), p. 269.

² PEDRALS (2006).

cular enseñanza y sus metodologías. Éstas deben ser consideradas desde una visión alineada y no como un mero debate de prácticas de aula. Creemos que esta última posición, simplificada en demasía, contradice todo avance epistemológico y ético.

Este proceso elevado a tema relevante asegura y significa la convergencia, no sólo de la necesidad de realizar clases más entretenidas, dinámicas y significativas, sino de representar un estadio de síntesis de un mundo complejo que se encuentra en contradicción social y ecológica devenida crisis. Con ello, debe hacerse cargo de los debates epistemológicos y paradigmas que en él hacen rupturas, para acercarse a la demanda social.

Ante tal contexto, las Escuelas de Derecho, como en general la comunidad académica, han, paulatinamente, asumido una crítica más o menos avanzada hacia la enseñanza memorística y de ideal conductista³, a la que se le acusa de fomentar la pasividad de los alumnos y de no desarrollar un pensamiento crítico que argumente, que revise constantemente los supuestos y que sea creativo. Bocanegra caracteriza la gestión pedagógica –que a pesar de hacerlo en Colombia, es asimilable a otros países– como una concepción positivista y dogmática, fetichista de la norma, y que inspira los diseños curriculares; donde hay una falta de fundamentación pedagógica de los docentes-abogados; con carencia en procesos de capacitación y formación pedagógico-didáctica; con deficiencias en los criterios e instrumentos utilizados para evaluar el desempeño académico de los estudiantes; con precarios sistemas de admisión de estudiantes, donde prima un interés por captarlos y garantizar mínimos ingresos para la institución universitaria que ofrece el programa; con criterios y mecanismos de selección y contratación del personal docente frágiles, con falta de investigación en la formación profesional del abogado y de las técnicas curriculares y didácticas que permitan generar una auténtica cultura científica y que conviertan la investigación en el eje transversal del currículo⁴.

Para abrir abanicos de posibilidades y respuesta a tales exigencias, los procesos educativos en general, y los jurídicos en particular, han validado la

³ No pocos son los encuentros que cada vez más avanzan a encontrar espacios de reflexión sobre estos temas. Esto ha sido debatido al interior de la comunidad científico-jurídica, como lo demuestran los Encuentros que últimamente se han desarrollado sobre el tema en el Congreso Educación y Derecho 2007, Facultad de Derecho – Universidad de Chile; el 1er Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Enseñanza del Derecho, 2010, Facultad de Derecho Universidad de Chile y el 2do realizado en noviembre del año 2011; el Seminario Nuevos paradigmas e innovaciones en la Enseñanza del Derecho, realizado en la Universidad Católica del Norte, Chile, agosto– 2011, en la ciudad de Antofagasta, entre otros. Es posible evidenciar, además, que la literatura ha demostrado una tendencia a plantearse la Educación del Derecho como un objeto de investigación necesario; entre algunos autores se puede mencionar a WITKER (1987), p. 114.

⁴ BOCANEGRA (2012).

incorporación de modelos basados en perspectivas y tendencias de aplicación, como aquellos que acreditan los enfoques basados en competencias. En la mayoría de las veces, las instituciones educativas aplican de manera intuitiva o se quedan en las meras declaraciones, como sucede con los modelos educativos que declaran paradigmas de aprendizaje como el constructivista, con alto espíritu acogedor, pero que en la aplicación están muy alejados de ello. No sólo podemos culpar a la poca motivación o intención, que a veces sobra, sino más bien a la deficiente práctica cultural que pretende aplicar las mismas recetas a todos los establecimientos educativos sin considerar presupuestos ni habilidades propias. En otros términos, es fundamental vincular el proceso de enseñanza aprendizaje, con los paradigmas actuales, como el constructivista, pero con y desde la disciplina propia con la cual se está desarrollando.

Más aún, esta última elección, a nuestro juicio, no es una opción que involucra decisiones subjetivas de los actores implicados –a diferencia de los enfoques basados en competencias u otros similares–. Esto, principalmente, porque da cuenta de su pertenencia a un movimiento o paradigma más general, como el complejo, relacional, emergente, o conocimiento prudente, para una vida decente, como diría De Sousa Santos⁵. En otros términos, la transversalidad de estos nuevos paradigmas y su posición crítica a todas las manifestaciones del positivismo, son un estado que debe ser investigado en el área específica de vinculación disciplinar, ciencia jurídica y la Epistemología.

Para realizar lo anterior, nos planteamos alinear coherencias en el marco teórico epistemológico de la complejidad, en el entendido que los procesos educativos y los ámbitos de enseñanza de la ciencia jurídica no son contextos aislados de los cambios de paradigmas, en especial del constructivismo, lo que implica intencionar los momentos de construcción de conocimiento, con el objeto de lograr una mayor cercanía con los problemas complejos del mundo real.

En esa dirección, nos propusimos relacionar comparativa y valorativamente procesos educativos y epistemológicos clásicos y complejos, basados en una metodología hermenéutica, con el apoyo de los métodos lógico e histórico, textual, contextual y comparativo, para relacionar distintas disciplinas y saberes, como lo son la Psicología, el Derecho, las Ciencias de la Pedagogía y la Filosofía de la Educación.

II. Contexto epistemológico, constructivismo y enseñanza-aprendizaje del Derecho

La enseñanza de las disciplinas jurídicas, no sólo debe ser vista desde el requerimiento económico cultural, sino además, en coherencia con los contextos

⁵ DE SOUSA (2009), p. 368.

epistemológicos en general⁶. Nos referimos, especialmente, a un movimiento que se ha venido desarrollando en el ámbito de los fundamentos y supuestos de la ciencia, los cuales se han alineado con las nuevas constantes críticas de la racionalidad clásica, como las Epistemologías de Segundo Orden⁷, el Pensamiento Complejo que propone Morin⁸ o la Cibernética de Segundo Orden de Heinz von Foerster, y por cierto, la Teoría General de Sistemas⁹, como además los aportes de las ciencias cognitivas provenientes de autores clásicos¹⁰.

Sotolongo y Delgado¹¹ advierten que se pueden constatar históricamente dos momentos que podrían representar esta evolución: uno denominado racionalidad no clásica, y que está vinculado al pensamiento cuántico-relativista, el cual, desde principios del siglo XX, cuestionó la contraposición absoluta entre el sujeto y el objeto del conocimiento y el presupuesto clásico de objetividad; el segundo, al que denominan post-clásico, y que está relacionado con la historicidad del conocimiento científico, desarrollada por varias tendencias epistemológicas de mediados del siglo XX; especialmente, por el pensamiento dialéctico, con la Escuela historicista, y la Hermenéutica.

La Filosofía y en especial la Filosofía de la ciencia, reconociendo los cambios, incluso a nivel de racionalidad –como veremos más adelante–, nos ha proporcionado un saber integrador que nos facilita una perspectiva totalizante, la cual nos permite comprender ciertas tramas relationales de algunos conocimientos imbricados. Así, por ejemplo, podemos encontrar una reflexión epistemológica-histórica común para saberes también científicos, como lo son la Pedagogía y la ciencia jurídica. Ellas, en su raíz común, coinciden en la determinación de los mismos paradigmas dominantes generales a la ciencia, como en algún momento lo ha sido el positivismo –Pedagogía positivista y ciencia Jurídica positivista – y que hoy se acercan en espacios comunes a la complejidad¹².

En este sentido, encontramos atingente referir a temáticas de la Filosofía de la ciencia, en tanto desde esta óptica se visibiliza la transversalidad de ciertas constantes; y que por cierto, a pesar de adquirir la mimetización propia de la

⁶ GÓMEZ (2009), pp. 183-198.

⁷ SOTOLONGO y DELGADO (2006), p.224. Donde demuestra cómo, los clásicos modelos explicativos, basados en un ideal de racionalidad clásica, no han podido dar respuesta a los problemas planteados en el contexto de un mundo que exige una mayor consideración a la complejidad, como atributo de las distintas realidades.

⁸ MORIN (1994), p. 168.

⁹ BERTALANFFY (1976), p. 311.

¹⁰ MATORANA (1997), p. 149.

¹¹ SOTOLONGO y Delgado (2006), p. 224.

¹² GÓMEZ (2011), pp. 143-158.

identidad de cada disciplina, comparten en los fundamentos epistemológicos y los debates que los asocian. Nos referimos a la presencia de reflexiones tales como la relación epistemológica sujeto-objeto de conocimiento.

Esta dualidad cartesiana, que diferencia entre el *cogito ergo sum* y la *res extensa*, divorció esta relación, en y desde la modernidad; pudiendo existir de manera distinta y ajena uno del otro. Con ello se proporcionaron los supuestos necesarios para la objetividad y neutralidad. La noción de verdad se identificó con la idea de revelación, es decir, había un sujeto a quien se le revelaba el objeto, sea desde la intuición o desde la impresión de los sentidos, como argumentan los empiristas; o bien, como adecuación entre la cosa y el pensamiento, según la lógica *Adaequatio intellectu res* de Santo Tomás de Aquino.

Esta relación epistemológica que dualiza a ambas entidades, comenzó a ser cuestionada por la insuficiencia de sus modelos explicativos respecto de los cambios sociales y de los conocimientos de la naturaleza. Uno de los primeros en desmoronar su prestigio científico fue Heisenberg con el principio de incertidumbre; sin embargo, no fue el único, pues en otras disciplinas desde sus particularidades, llegaron a las mismas consideraciones como en Biología Maturana, que postuló la *objetividad entre paréntesis*¹³, o desde la invitación de la Cibernética de Segundo Orden, entre algunas miradas. A esta nueva significación queda ligado el constructivismo. Según Cathalifaud¹⁴, se puede establecer que el paradigma constructivista plantea un punto de vista que intenta dar respuesta a esta diferenciación entre objeto y sujeto, estableciendo como punto de origen de las realidades la distinción que genera un observador frente a un respectivo objeto.

En este sentido, desde el punto de vista epistemológico, tanto desde el socioconstructivismo como desde el constructivismo biológico, se intenta dar una explicación de cómo emergen las realidades y cómo se estructuran éstas, partiendo del concepto de la autopoiesis. Los organismos biológicos que logran mantenerse vivos van generando espacios de coordinación con el ambiente que les permite interactuar con este y “dialogar” en la construcción de una “realidad” que emerge entre ellos. Por tanto, en organismos vivos mucho más complejos, como los seres humanos, que interactúan con un ambiente, también se generan coordinaciones con éste y emergen realidades producto de dicha interacción. La gran particularidad se da entre seres humanos que pueden llegar a establecer coordinación de coordinaciones conductuales consensuales y recursivas, a lo que Maturana denominó lenguaje. Dicho de otro modo, es en este lenguaje y en el *lenguajear*–dinámica de interacción usando el lenguaje, según Maturana–

¹³ MATORANA (1997), p. 149.

¹⁴ CATHALIFAUD (2003), pp. 162-173.

donde emergen las realidades¹⁵. Luhmann¹⁶, por su parte, aporta a esta perspectiva la incorporación del concepto de autopoiesis a los fenómenos sociales humanos¹⁷. En definitiva, nos movemos en sociedad de forma autopoética y nos coordinamos con el ambiente construyendo realidades sociales producto de esta interacción; nos mantenemos “vivos” como sociedades.

Ambas miradas, constructivismo y socioconstructivismo, ponen énfasis en la distinción que hace un observador frente a un objeto observado, y es en esa distinción donde emerge la respectiva realidad de dicho objeto y la mediación dialéctica del aprendizaje¹⁸.

Siguiendo a estos autores, se pueden establecer dos dimensiones que se desprenden de estos paradigmas. Por un lado, una mirada epistemológica donde aparece un constructivismo *duro*, que tiene que ver con un cuestionamiento de la realidad, una pregunta constante de cómo se establecen los criterios para definirla, y con ello, enfoques del origen de las sociedades desde una perspectiva bio-antropológica y otra socio-antropológica. Aquí el debate se orienta a cómo se establecen los criterios científicos que dan sustento a las respectivas ciencias; en esto, no quedan fuera las Ciencias Jurídicas.

Por otro lado, la mirada *blanda* del constructivismo reconoce más bien los aportes que ha hecho a las ciencias cognitivas y a las neurociencias. Desarrollando las áreas de la Cibernetica. En esta dimensión, los aportes se dirigen a comprender el cómo conocemos en un sistema, donde las realidades se encuentran predefinidas en un contexto cultural. De esta línea se han alimentado todas las nuevas tendencias en educación y en los estudios de los modelos de enseñanza-aprendizaje.

Para los intereses de nuestro trabajo, la relación ciencia jurídica y educación nos invita a un análisis de nuevos horizontes para la relación epistemológica sujeto-objeto; principalmente, reconociendo los aportes de una *racionalidad no clásica*, es decir, haciendo eco a las nuevas perspectivas de ruptura del divorcio sujeto-objeto.

El objeto de conocimiento

Para paradigmas positivistas y conductista presentes en el ámbito del aprendizaje, el objeto está *puesto* fuera del sujeto, como aquel que no se puede modificar, intervenir o alterar; y menos aún, co-construir, por quien lo estudia.

¹⁵ MATORANA (1990), p. 141; MATORANA y VARELA (1998), p. 136.

¹⁶ LUHMANN (2002), p. 673.

¹⁷ A pesar de la advertencia de uno de sus autores, VARELA (2000).

¹⁸ VYGOTSKY (1964).

Podríamos ser más radicales todavía: si el sujeto no estuviera, el objeto sería y estaría de igual modo, lo que justifica contextos clásicos de procesos educativos determinados en esta lógica.

Así por ejemplo, el objeto a enseñar, por parte del profesor, representado como el contenido, o tema de estudio o el *qué enseñar*, no es concebido de manera distinta, como lo han construido otras disciplinas, como la Biología, que comienzan sus estudios con la célula, o con los físicos, que hacen lo mismo con la partícula, el psicólogo con la psiquis, etcétera. En otros términos, el ámbito relacional entre el profesor-alumno se conforma en la dinámica de un objeto *in*-intervenido por ninguno de los dos actores del proceso educativo, en consecuencia, caracterizado desde ahí, los sujetos son entes pasivos.

Poco a poco, se ha ido dejando espacio para un empoderamiento del objeto por parte del sujeto, desde la paradoja de la propia característica del objeto; por ejemplo, desde la dogmática penal, donde se han ido reconociendo ámbitos situacionales, valoraciones y aspectos que demuestran las diferencias entre las tramas involucradas a la hora de crear ámbitos de realidad, demostrada en la historia ilustrativa que comienza en el tránsito del reduccionismo del causalismo naturalista, hasta las teorías finalistas y posteriormente las críticas de Juan Bustos; del mismo modo se sigue desde la criminología lombrosiana, hasta las actuales que aluden al constructivismo, selectividad, etiquetamiento, etcétera. Es decir, el *qué enseñar*, representa un proceso vivo, y visto desde la historia de los distintos saberes, ha sido un debate constante recorrido en el devenir científico desde hace siglos.

En lo que respecta al proceso educativo, la superación de un contenido permite un pensamiento crítico, capaz de permitirse una revisión epistémica y aplicación contextualizada.

En definitiva, el objeto-Derecho, desde el saber de la ciencia jurídica, que se auto-convence debe *transmitir-se*–, no como un objeto de estudio intervenido intersubjetiva e históricamente, sino como un producto normativo, lo que según esta noción sería enseñar un contenido neutral; un único Derecho posible y plausible, que no sería otro que las normas jurídicas.

El sujeto de conocimiento

En cuanto al sujeto, en la clásica relación, es diferente al objeto, un externo sin posibilidad de formar parte de él. En la relación epistemológica, representa una realidad distinta y desconectada¹⁹, que solo se limita a observarlo, estudiarlo y conocerlo; es decir, lo recibe acabado. Y éste, a su vez, debe repetir el proceso de enseñar y transmitir lo que ya fue creado como Derecho, igualmente

¹⁹ SOTOLONGO (2002), pp. 69-85.

concluido; y esto así, de generación en generación, desde Bello hasta nosotros, siendo los jueces y la comunidad jurídica meras circunstancias externas, que lo mantienen con cierto grado de actualización.

En cuanto a la metodología

Ésta no representa sino, un momento más de la trama, según paradigmas clásicos o emergentes; es decir, no es ni mala ni buena la lógica-metodológica que tiene detrás. El sentido de transmitir, por ejemplo, el Código Civil, como la repetición sacramental y de memoria, tal como lo hizo Bello con sus alumnos²⁰, que sintetizó un sentido epistemológico y político de preparación de una nueva matriz, con base positivista, para la creación Republicana. El sentido epistemológico-político que hay detrás representa la consideración de una conducta que se espera del estudiante y que consiste en decir la voluntad del legislador, porque además con ello se constata la importancia del poder político moderno y la separación de poderes.

Además, está en armonía el pensamiento de corte deductivo, con destrezas analíticas que eliminan la contradicción, todo el ruido contaminante de lo social, valórico e ideológico que homogeneiza y reduce la complejidad, sin comprenderla con sus conexiones con la combinación que se pueda dar entre sus consensos y disensos, que disputan al interior de las comunidades científicas. Desde esa lógica se explica la dualidad de lo que en Teoría del Derecho conocemos como la dualidad fuente material y fuente formal, pues ella permite retroalimentar todo lo que hemos venido explicando. La atención educativa, entonces, favorece una conducta dedicada a asociar contenido normativo desde el primer al quinto año de formación jurídica.

Hoy, sin embargo, por las líneas de rupturas presentes en las distintas disciplinas, incluidas las Ciencias Jurídicas y la Pedagogía, se están desmoronando las dualidades y simplezas reduccionistas y las consolidadas tramas saber jurídico-poder que tanto analizó Foucault. Las sociedades que han transitado desde una base industrial y sus acompañamientos políticos formados por delimitados poderes organizados como Estado-nación, se han ido debilitando hacia nuevas organizaciones económicas, financieras, políticas y culturales; al mismo tiempo, que se afecta el ámbito contextual de las nuevas formas de creación de conocimiento y sus paradigmas científicos fundantes.

Desde los basamentos filosóficos, epistemológicos y por cierto psicológicos, se ha venido demostrando que el conocimiento científico, en última instancia, es un proceso y que, además, se realiza en contextos de comunidades científicas. Éstas lo producen no por revelación del objeto, en su sentido ideal de adecua-

²⁰ Según relatan sus alumnos, y bien lo describe HANISCH (1983), p. 400.

ción, sino más bien a través de ciertos consensos que van consolidando paradigmas dominantes como lo propone Kuhn²¹, o como lo sugieren los Programas de investigación de Lakatos²². Es decir, que todos los cambios favorecen miradas colectivas e históricas de comunidades científicas, con dinámicas propias de las relaciones intersubjetivas, de intereses y poder acumulados. Lo han demostrado los estados de revoluciones y consensos, la Física cuántica respecto de la clásica, la Psicología constructivista de la conductista y las ciencias jurídicas con los cambios debatidos sobre el Derecho, donde se pueden visualizar las distintas Escuelas sobre la Teoría General del Derecho o los debates dogmáticos al interior de cada subdisciplina.

En síntesis, el proceso educativo de la ciencia jurídica en su actual momento cohabita en y con un contexto de nuevas definiciones que no puede obviar. Cultural y epistemológicamente, se convoca a reformulaciones de procesos, en tanto actividad de creación de saberes –jurídicos– y sus ámbitos educativos.

Sin embargo, es posible discrepar de alguna de las tácticas y líneas de acción, como podrían ser algunas didácticas, o las propuestas que se dan desde los enfoques por competencias, u otros que se orientan principalmente a la aplicación de un conocimiento; es decir, con la aplicación de paradigmas generales en ámbitos específicos. Pero en lo que respecta a cambios epistemológicos, más bien determinados por contextos históricos, como los nuevos paradigmas constructivistas, no dependen de las voluntades individuales; por el contrario, son movimientos culturales que permiten encuentros confluientes de paradigmas, como actualmente lo son los complejos o críticos, que van contra las constantes que promueven paradigmas sobre bases mecanicistas, lineales, reduccionistas, deterministas y causales, entre otras, y porque además están involucrados tipos de racionalidades y posiciones de metacognición.

En razón de lo anterior, abordamos propuestas constructivistas de aprendizaje, al considerarlas paradigmas de mayor coherencia a la necesidad de los nuevos tiempos; y considerar superado los procesos de inteligencia –para lograrlo– como categorías aislables²³, principalmente cuando la información está diseminada en muchos y entramados niveles, donde se requiere de decisiones constantes y con mayor fluidez, donde cada vez más emerge el sentido de las comunidades virtuales y donde se han establecido ciertas éticas básicas de respeto a los derechos humanos y al medio ambiente, incluidas las relaciones profesor-alumno. Todas estas dimensiones han sido reconocidas

²¹ KUHN (1998).

²² LAKATOS (1993), p. 315.

²³ PIAGET (2009).

en investigaciones sobre el tema en los últimos tiempos, especialmente en el Proyecto Tuning²⁴.

III. Una alternativa posible a nuevas exigencias epistemológicas educativas: el constructivismo y su aplicación en la enseñanza del Derecho

Con los avances históricos, científico-técnicos e incluso de las crisis cada vez más interconectadas, no pocos son los trabajos que han dado cuenta de qué es el constructivismo, su aplicación a la Pedagogía, con propuestas de aula y también de evaluación²⁵. En lo que respecta a la enseñanza del saber jurídico²⁶ como también propuestas que intentan mejorar la enseñanza a nivel subdisciplinar²⁷. Sin embargo, para este trabajo recordaremos, por tratarse de relaciones interdisciplinarias, algunas nociones básicas que nos permitan identificar algunos elementos fundamentales. De acuerdo con la lógica que hemos venido desarrollando, el constructivismo, como un paradigma que no sólo es abordable en sus propuestas, sino que además, en la trama de un estadio histórico como lo plantea un estudio en coherencia epistemológica contextual.

En consecuencia, la enseñanza del saber jurídico comparte la misma orientación de esta información. Pues son miles las normas jurídicas contenidas en cientos de leyes, sentencias, decretos, contratos y actos jurídicos de toda índole; innumerables intervenciones, actuaciones jurídicas, políticas e intereses; resulta a lo menos convocante un nuevo proceso educador educativo. Con ello se intenta validar la coherencia de un proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje acorde con un objeto dinámico contextualizado y que tiene todas las características de un sistema complejo, es decir, sus partes interconectadas, autorreguladas, con orden y desorden, simplicidad y complejidad. Esta última afirmación implica la existencia de la conexión con las prácticas culturales que lo presentan como el más adecuado modelo de aprendizaje para comprenderlas e interactuar con ellas, elaborando nuevos y exigidos campos de conocimiento. Pues son los procesos sociales los que requieren actores jurídicos habilitados, no sólo para interrelacionar datos, realidades y normas jurídicas, las cuales, además, no están sólo en los códigos, sino que son parte de procesos ininterrumpidos de mediaciones e intersubjetividades.

²⁴ Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2007).

²⁵ PIMENTA (2008), p. 140; PIMENTA (2012), p. 144; CONDEMARÍN y MEDINA (2000), p. 265; CASTILLO y CABRERIZO (2010), p. 206; entre otros.

²⁶ NOGUEIRA (2011), p.58; JAG GALVÁN (2012), pp. 119-139.

²⁷ GUTIÉRREZ (2010), pp. 23-48; PRAYONE (2006); LOIANN (2009); HERRERA y SPAVENTA (2006), pp. 123-152.

Dentro de este contexto, aparece el constructivismo aportando con la idea de construcción constante de la realidad –en este caso jurídica–. Bajo este paradigma, aparecen dos autores que van a desarrollar su modelo desde dos dimensiones que parecen opuestas pero que en su núcleo establecen algunos puntos similares.

Por un lado, tenemos a Piaget, a quien lo podemos ubicar dentro de las áreas de las ciencias cognitivas de tipo genetista. Este autor establece la existencia de estructuras cognitivas, determinadas en nuestra especie y que interactúan constantemente con el ambiente. A estas estructuras las llamó esquemas. Estos esquemas se van desarrollando en la medida que el niño(a) crece e interactúa constantemente con la realidad, pasando de un estadio de desarrollo a otro.

En el modelo de conocimiento que propone, encontramos lo que él denomina *asimilación*, es decir, el proceso que da cuenta del cómo el sujeto interioriza la interacción que establece con el mundo y la plasma en esta estructura cognitiva, como el momento de incorporación de la experiencia a la subjetividad; y la *acomodación*, como aquella parte del proceso, donde el sujeto modifica el esquema para albergar lo nuevo e incluso desconocido, planteado como un momento de ajuste; y aquel salto cualitativo donde el sujeto logra mediar entre la asimilación y acomodación²⁸.

Es decir, una pedagogía centrada en el modelo de Piaget se ha propuesto lograr el desarrollo de los esquemas a través de una adecuada estimulación del ambiente. En la interacción con éste, los esquemas se van adaptando, desarrollando y con ello permitiendo una adecuada construcción de las realidades que para el niño se establecen.

Desde Vygotsky, en cambio, los esquemas cognitivos no están determinados genéticamente, sino más bien, se van estructurando en la medida que el niño participa de sistemas sociales. Es decir, éste va estructurando y adecuando sus esquemas, en la medida que asimila los esquemas sociales que su entorno directo le entrega. En un sentido vygotskiano, las estructuras mentales no son tan determinantes, pues, desde el sentido marxista que inspira al autor, el ser social determina la conciencia, en consecuencia, invierte la importancia a la determinación de las relaciones sociales. Por lo tanto, hay que partir de un aprendizaje mediado desde lo social. De ahí que sus categorías se sustentan en esta lógica; es así como se valida lo que él denomina andamiaje y zona de desarrollo próximo para demostrar, en definitiva, que los procesos no se desarrollan desde el individuo, y menos aún que puede prescindir, como un Robinson, de las relaciones sociales²⁹.

²⁸ PIAGET (1991).

²⁹ POZO (1997), p. 286.

En ambas perspectivas se establecen dos consideraciones esenciales para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje centrado en una orientación constructivista.

Primero, el desarrollo de los aprendizajes no pasa por la cantidad de contenidos que la persona adquiera, sino más bien a cómo va estructurando los esquemas hasta desarrollarlos al máximo. Es decir, el éxito de un estudiante sería el ser capaz de desarrollar los esquemas de funcionamiento cognitivo que se acoplen o coordinen con los esquemas sociales; de esta forma, poder adaptar los contenidos al contexto requerido.

Segundo, es fundamental el rol del mediador, como facilitador de los contextos sociales que se espera que el estudiante conozca. Ya sea elaborando de mejor forma los estímulos, como adecuando las dinámicas sociales para lograr el desarrollo de los esquemas. Es decir, el éxito de una buena estrategia de enseñanza estaría en consideración a los distintos niveles de desarrollo de las estructuras cognitivas y la adecuación de los contextos sociales de aprendizaje para optimizar los esquemas en cada uno de los alumnos.

De ahí entonces que la particular necesidad de la actual Pedagogía, como la ciencia que estudia los procesos vinculados a la educación, requiere diálogo con saberes y epistemologías que propugnan paradigmas que permitan formar a) personas capacitadas para relacionarse en la dinámica del mundo complejo, es decir, que sean capaces de diferenciar información y saber qué hacer con ella para resolver los problemas inciertos e inesperados; b) personas críticas, en tanto capaces de revisión y auto-revisión constante de sus bases epistemológicas, de sus fuentes y conocimientos; c) comprometidas con la solución de las crisis sociales y ecológicas, en la exigencia de un pensamiento creativo.

De acuerdo con este análisis, se pueden establecer los siguientes aspectos a considerar al momento de desarrollar un sistema educativo que reconozca aportes de un modelo con orientación constructivista.

1. Es relevante la consideración de esquemas anteriores a la incorporación del estudiante a la universidad, en tanto la síntesis de su vida. Esto, porque ello representa la convergencia de acervos culturales comunes y de las propias singularidades. Esta historia objetivada en los esquemas previos determina, para el profesor de primer año, la claridad de una audiencia homogénea y heterogénea a la vez. Así, podemos hablar un idioma común, no sólo desde el sentido semántico, sociolingüístico, semiótico y hermenéutico, donde conviven problemas análogos provenientes desde un proceso escolar similar, sino además, están presentes las particularidades de sus propias familias, amigos, experiencias, etcétera.

Así por ejemplo, si el profesor aprovecha esta circunstancia, podrá visualizar dicho escenario con el solo hecho de comenzar la clase con una pregunta, pues de sus respuestas es posible identificar y diferenciar entre imaginarios

sociales adoptados como propios y pensamientos con un mayor grado de autodecisión; o bien, para comprender los distintos niveles e intervenir procesos de-construyendo y construyendo conocimiento, con una actividad pedagógica consciente. Además, desde este ámbito relacional, el profesor no debe provocar comportamientos condicionados, más bien debe abrir el abanico de posibilidades, dentro de las cuales podrá valorar a los estudiantes, de tal manera que pueda respetar la igualdad en la diversidad.

2. Sugerente nos resulta la inquietud que se plantea Lipman cuando atiende a la preocupación de la pérdida de la inquietud crítica de los estudiantes al entrar a los sistemas educativos. De tener una actitud de pregunta, paulatinamente decae hasta la pasividad. Él señala de manera muy empática “Es un hecho notoriamente reconocido y comentado que los niños desde edad muy temprana y cuando empiezan su educación formal en los jardines de la infancia son muy vivos, exploradores, imaginativos e interrogativos. Durante un tiempo retienen estos maravillosos rasgos. Pero gradualmente van declinando hasta convertirse en sujetos pasivos”³⁰. Si lo extrapolamos a nuestra área disciplinar, apreciamos que el estudiante vuelve, como un *déjà vu*, a comenzar curiosa y comprometidamente, en el primer año, para perder esta inquietud en el transcurso del pregrado. No obstante, se vuelve a reprimir esa disposición inicial y se plantea la necesidad de *reformatearlos*, como un computador que trae virus. Se le incentiva a eliminar toda cuota de valoración, posición ideológica, política, y la representación del saber cotidiano. En consecuencia, una de las primeras recomendaciones está orientada a aprovecharse de esa inquietud creativa y ponerla al servicio de una educación significativa. Para ello, es sugerente diferenciar el avance de un currículo, donde el alumno queda cosificado hacia un avance provocador de un estudiante enriquecido.

3. Reforzamos la idea para avanzar en cantidad y calidad; se debe tener la sabia precaución de intencionar momentos de *desequilibrios* piagetianos, es decir, aquellos que tengan por misión lograr que el alumno, dialécticamente, esté consciente y obligado a interactuar consigo y forzado a reorganizarse constantemente.

4. Proponemos la denominación de esquemas *socio-cognitivo-jurídicos*, para permitirnos con ellos operacionalizar ciertas particularidades respecto del aprendizaje de una disciplina como lo es la jurídica. Bajo esta consideración, abarcamos *esquemas* propiamente jurídicos para, a través de ellos, formar un andamiaje que permita anclar nuevos conocimientos y superar la improvisación de una información dispersa. Ésta debe transformarse en una unidad cualitativamente afirmada del conocimiento anterior. Con ellos, identificados e inten-

³⁰ LIPMAN (1998), p. 50.

cionados estratégicamente, como un diseño *psicoeducativo*. De tal manera, de ser más factible y provechoso poder enfrentar el largo proceso de formación caracterizado por la incertidumbre legislativa, generadora de angustia. Ello faculta a ambos actores, tanto alumnos, como profesores, e incluso a la propia institucionalidad objetivada en el currículo, a aspirar a una formación que pueda tener de portador a un pensador crítico con proyección heurística y creativa en casos contextuales distintos³¹.

5. Nuestros estudiantes deben ser formados en la dirección de un proceso orientado desde un diseño estratégico, el cual debe ser concebido como el resultado consciente e intencionado, para lograr con ética el aprendizaje y la organización de un saber disciplinario, pero también de vida; uno que dé cuenta de un sujeto individual haciéndose como actor social relevante. Esto último explica, además y al mismo tiempo, revolucionar un patrón, una cultura jurídica estanca, dispersa y ajena de los problemas reales; en definitiva, una manera de hacer mundo, desde el contexto de lo jurídico y educativo.

6. La *fuente psicológica del currículo*, como señala Carretero³², implica considerar y tener en cuenta, a la hora de seleccionar, elaborar y concretar las actividades que atienden a las capacidades y disposiciones –en este caso de los estudiantes de Derecho– una dinámica consciente, por parte del proceso educativo-docente, en última instancia, concebir un currículo, como algo más que un conjunto de materias. El autor señala hallazgos de la psicología evolutiva, que deben ser atendidos a la hora de considerar el nivel de desarrollo del alumno, principalmente, la necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos, procurar la modificación de los esquemas de conocimientos y establecer relaciones ricas entre el nuevo esquema y los existentes.

7. En esa lógica, consideramos pertinente señalar que la educación del Derecho, en tanto un proceso educativo, debe saberse orientada conscientemente, no a la entrega de contenidos, sino a facilitar la construcción de esquemas, lo que a nuestro juicio se configura como un momento complejo y multiconsiderativo de conocimiento, según podemos analizar distintos niveles:

El currículo como organización de los contenidos orientados a formar esquemas socio-cognitivo-jurídicos

Considerar al currículo de esta manera nos facilita enriquecer *esquemas socio-cognitivo-jurídicos*, para avanzar hacia una metaorganización –jurídica–, que permita a los estudiantes y futuros abogados –con elementos ya considerados– enfrentar situaciones nuevas. Y al mismo tiempo, lo anterior, es

³¹ GÓMEZ (2010).

³² CARRETERO (2009), p. 222.

plenamente relevante al momento de saberlos preparados para los continuos cambios y rupturas que el mundo exige, tanto a nivel ontológico –jurídico–, como gnoseológico –jurídico–. Lo anterior, porque no sólo son complejos los conflictos humanos, sino las redes imprecisas y caóticas que conforman las normas jurídicas y sus significados.

En esa lógica, tanto el Derecho Civil I, II, III o Penal I y II, o en cualquiera, deben saber que el cambio no está en tratar un año acto jurídico y el otro bienes y obligaciones, o parte general y especial en materia de delitos; por el contrario, se deben potenciar los esquemas *socio-cognitivo-jurídicos*, o sea, consolidar esquemas que les permitan leer el mundo desde lo jurídico bajo la analogía de una nueva meta cognición significativa –jurídica–. Así, por ejemplo, cuando el abogado percibe el resultado de un hecho, o se lo relatan, él lo rotula de inmediato, en un homicidio calificado, una violencia intrafamiliar, un incumplimiento de contrato; es decir, es capaz, de acuerdo con esquemas *socio-cognitivo-jurídicos*, de poder definir procesos y realidades de una manera distinta y especializadamente. Por tal razón los contenidos, del código, la ley o la sentencia, deben servir de pretexto para armar estos *esquemas socio-cognitivo-jurídicos*, pero con grado de mayor coherencia y generalidad, pero con dinamismo y creatividad.

Hay quienes en este caso apuestan a poner el énfasis en las categorías, y así echar mano a un aprendizaje basado en la transmisión de ellas, como la prescripción, el matrimonio, el contrato, la culpa o el dolo; lo que, a nuestro juicio, es insuficiente. Ello, principalmente, porque a pesar que mejora la sola atención a la ley, no representa un proceso de desarrollo de esquemas articulados significativamente, que les permitan interactuar con niveles reales e ideales a la vez. Así, por ejemplo, los programas tradicionales de Derecho Penal están divididos en parte general y parte especial, generalmente anuales. En la primera, se estudian, entre otros temas, la teoría del delito que, posteriormente, en la parte especial, se vuelve a abordar, pero de manera detallada. El profesor repite lo mismo y el alumno lo aborda como materia nueva, distinta de la anterior. No obstante, el alumno no debe absorber el tipo penal descrito en el 390, de manera dogmática, pues está sujeto a cambios permanentes³³, ya que por más abundante que sea el debate que de él surja, más bien deben ser analizados

³³ Sin más este artículo ha sido modificado por la Ley N° 20.480, de 2010, que señala, “Reemplázase la expresión “a su cónyuge o conviviente” por la siguiente: “a quien es o ha sido su cónyuge o su conviviente”.

b) Incorpórese el siguiente inciso segundo: “Si la víctima del delito descrito en el inciso precedente es o ha sido la cónyuge o la conviviente de su autor, el delito tendrá el nombre de femicidio”. Pues antiguamente, los sujetos estaban limitados. Cambios fundamentales que afectan a quienes estudiaron una versión más reducida.

bajo la excusa de desarrollar razonamientos jurídico penales que le permitan aplicar esos conocimientos, a través de estos *esquemas socio-cognitivo-jurídicos* a contextos diferentes. Así, en vez del identificar el relato con un homicidio y, por lo tanto, con una ley que lo define y por ende operar bajo la “campanilla de Pavlov”, debe ampliarlo a todas las posibilidades de creación posible, incluso salirse del Derecho Penal, o del título en particular, pues también los esquemas deben superar sus determinaciones subdisciplinarias, por tratarse de ámbitos de metacognición.

De ahí entonces, podemos guiar un nivel de consolidación de esquemas *socio-cognitivo-jurídicos*, lo que implicaría que se podrían abordar temas-problemáticos, disponibles como modelos explicativos para otros tipos penales diversos. Tenemos, por ejemplo, particularidades de temas como la indivisibilidad del vínculo, el dolo directo como relaciones desvaloradas intersubjetivamente y la imposibilidad de considerar un parricidio culposo con las aplicaciones comparativas, la imposibilidad de la omisión, o bien la definición de una política criminal garantista.

El problema está en que estas temáticas-problemas representan debates congelados y reproducidos por los manuales como caminos a seguir y no como huellas ilustradoras de la forma de hacerlo. Esa confusión es crucial, pues sucede lo mismo con el ajedrez; nuestros alumnos juegan con las partidas aprendidas de Capablanca o Kárpov, no pudiendo jugar de acuerdo con los movimientos de su contrincante, en un ámbito real, pues eso no lo aprenden, es decir, a jugar. Tal vez hemos enseñado a hacer analogías y repeticiones que pretenden, posteriormente, superponer a sus casos futuros.

Hoy, sin embargo, se establecen tantos modelos explicativos, como tipos penales hay, lo que al momento de asimilar y formar *esquemas socio-cognitivo-jurídicos*, se pierden en la multitud, lo que en vez de aprovechar los razonamientos, significados y decisiones de coherencia, se diluyen, y el alumno termina por echar mano a la memoria. Así, por ejemplo, se estudian todos los delitos, analizando –según la doctrina– en detalle cada bien jurídico, sujeto activo, pasivo, elementos descriptivos, normativos, elementos subjetivos, medios, en definitiva, aplica el contenido de penal I, parte general, aun con sugerentes ejercicios y casos. En todo caso, hay que reconocer que, sin duda, la teoría del delito escogida es ya un modelo más avanzado, de acuerdo con la línea pasiva y poco crítica de los civiles, laborales y otros.

Otro nivel sería formar habilidades para crear *esquemas socio-cognitivo-jurídicos*, es decir, uno heurístico, que le permita al sujeto, desde un modelo configurado, lograr superar los límites de un tipo penal, por ejemplo de parricidio, para desde ahí poder visualizar perspectivas nuevas no consideradas, pero posibles, como el caso de la muerte de un conviviente a otro, pero de homosexuales. En tanto, un conviviente homosexual podría ser sujeto activo y

pasivo de parricidio, si se sigue una lógica de razonamiento, o excluido si se sigue otra. En definitiva, estamos en presencia de una realidad problemática que considera una situación completamente nueva, no prevista por el tipo penal, abarcando temas y razonamientos creativos y apoyados con un sólido *esquema socio-cognitivo-jurídico*, esencialmente, heurístico.

En definitiva, hay que tener en cuenta que la fuente psicológica del currículo tiene en vista a los sujetos que participan de los procesos, en especial a los estudiantes; de ahí que es fundamental recordar que el paso por la universidad es parte de un ciclo educativo. En consecuencia, el estudiante no viene a adquirir los frágiles datos; sino, por el contrario, viene a armar esquemas enriquecidos que le permitan comprender las emergencias de las tramas socio-jurídicas que en el futuro deberá enfrentar. De tal forma que si hay un curso de Derecho de Familia no sienta que perdió el tiempo, al saber que hubo cambio de ley; dicho de otra manera, esta última, por sí sola, no es un *esquema socio-cognitivo-jurídico*, ni siquiera su institucionalización en el currículo, si se le intenciona como tal.

La tarea consiste en buscar seriamente la intencionalidad estratégica para la conducción de un proceso educativo, en el cual se colabore como un facilitador de un proceso de formación de *esquemas socio-cognitivo-jurídicos* y en dimensiones multiconsiderativas, tanto éticas, emocionales intuitivas, etcétera. Si utilizamos la metáfora de construcción de una caja de herramientas, o bien de un ajedrez, lo que importa es lograr una formación que le permita conocer las partidas más importantes, pero con la alerta ansiosa..., que la próxima es suya.

El constructivismo es un paradigma que se plantea una crítica política a la construcción del saber jurídico, en última instancia, democratiza participativamente el acto de creación. Asume que ya no es sólo el legislador el creador de Derecho, sino que hay una intervención constante de todos los actores del sistema jurídico, incluidos los profesores y estudiantes. Ello no implica asumir ni una posición filosófica postmoderna ni un pluralismo epistemológico anarquista; simplemente, reconocer momentos de microfísica foucaultiana de poder y, en consecuencia, de responsabilidades y liberación; o bien desde una bioética potteriana global, incorporación de valor en lo cognitivo, con el objetivo que nuestros estudiantes puedan encontrar las mejores soluciones a los conflictos jurídicos, teniendo conciencia de la espada de Damocles que arriesga a nuestra especie.

IV. Conclusiones

Los cambios epistemológico-culturales son contextos que superan ámbitos de aceptación voluntaria. Así, paradigmas clásicos y positivistas han dejado la coherencia de un mundo que ya no existe para sostenerlos y validarlos, como reflejo de una historia interrelacionada y contradictoria.

Éstos se encuentran insertos en movimientos generales de desarrollo de paradigmas cada vez más complejos involucrando nuevas nociones; en especial, el cambio en los objetos de estudio, configurándose como sistemas complejos y dinámicos, difíciles de ser comprendidos bajo las simplificaciones reduccionistas de paradigmas clásicos y de una racionalidad de igual connotación.

Ello ha ocasionado contradicciones en muchos ámbitos educativos, como también en la formación de disciplinas, como las jurídicas.

En esa perspectiva, la formación general de seres humanos en ámbitos de aprendizaje no puede quedar reducida a planteos conductistas que presuponen una epistemología reduccionista y mecanicista, dado que promueven la dualidad de la relación epistemológica sujeto-objeto de conocimiento, linealidad, relaciones causales y predecibles. En otros términos, el reconocimiento de sistemas complejos a conocer, por sujetos de igual connotación, fortalece la posibilidad de poder comprender los procesos actuales y participar en y desde ellos. A estos cambios, los paradigmas de aprendizaje constructivistas favorecen.

En el ámbito de la formación de disciplinas como la jurídica y su desenvolvimiento desde los abogados que la practican, deben asumirse determinados por el mismo contexto cultural y epistemológico complejo y emergente. En consecuencia, se necesitan sujetos dinámicos críticos, creativos y partícipes. Principalmente, porque los conflictos que son considerados como aquellos jurídicos, no pueden ser limitados a las clásicas linealidades hecho-ley-aplicación. Se requieren racionalidades no clásicas y postclásicas, para poder favorecer superaciones de reducidos procesos conflictivos a multiconsiderativas experiencias a solucionar.

En el ámbito de los procesos educativos de la ciencia jurídica, se debe intencionar la formación de *esquemas socio-cognitivo-jurídicos*, para permitir operacionalizar significativamente el aprendizaje de esta disciplina, valiéndose para ello de todo el acervo que el constructivismo vygotskiano reconoce, con el aporte de las relaciones sociales en el proceso de formación.

La formación de *esquemas socio-cognitivo-jurídicos* permite una intencionalidad que diferencia los contenidos a enseñar de los *esquemas socio-cognitivo-jurídicos*; estos últimos representan, más bien, el sentido de una caja de herramientas, porque permiten proyectarlos en ámbitos situacionales y conflictos nuevos no previstos. A lo cual, el aporte de paradigmas complejos favorece la posibilidad de superar las alternativas de respuestas en la trama de una red sistémica mayor.

Formar abogados es una responsabilidad que debe favorecer un compromiso ético para responder a tal poder adquirido, porque ante esta democratización enriquecida ellos deben optar por mirar hacia horizontes comprometidos con la vida y el planeta.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BERTALANFFY, Ludwig (1976): *Teoría general de los Sistemas* (México, Fondo de Cultura Económica).
- BOCANEGRA, Henry (2012): "La enseñanza del Derecho y la formación de los Abogados", en: *Revista Republicana* (enero-junio, Nº 12), pp. 323-347.
- BÖHM Winfried, y SCHIEFELBEIN, Ernesto (2008): *Repensar la educación: diez preguntas para mejorar la docencia* (Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello).
- CARRETERO, Mario (2009): Constructivismo y educación (Buenos Aires, Paidós).
- CASTILLO, Santiago y CABRERIZO, Jesús (2010): *Evaluación significativa de aprendizajes y competencias* (Madrid, Pearson).
- CATHALIFAUD, Arnold (2003): "Fundamentos del Constructivismo Sociopoiético", en: *Cinta de Moebio Universidad de Chile* (diciembre, Nº 18), pp. 162-173. Disponible en: www.captura.uchile.cl/bitstream/.../Fundamentos_del_constructivismo.pdf [visitado el 20/06/2013].
- CONDEMARÍN, Mabel y MEDINA, Alejandra (2000): *Evaluación auténtica de los aprendizajes* (Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello).
- DE SOUSA, Boaventura (2009): *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (México, Siglo XXI y CLACSO).
- GÓMEZ, Taeli (2009): "El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica", en: *Revista Polis* (Nº 25), pp. 183-198.
- GÓMEZ, Taeli (2010): "Hacia un nuevo portador del pensamiento crítico", en: *II Conferencia Internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico* (Santiago de Chile, Universidad Diego Portales).
- GÓMEZ, Taeli (2011): "La complejidad: un nuevo paradigma para el Derecho" (Valparaíso, Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social), pp. 143-158.
- GUTIÉRREZ, Hortensia (2010): "Enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional ¿Peculiaridades?", en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (Año 8, Nº 16), pp. 23-48. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n16.php [visitado el 01/06/2013].
- HANISCH, Hugo (1983): *Andrés Bello y su obra en el Derecho Romano* (Santiago de Chile, Editorial Universitaria).
- HERRERA, Marisa y SPAVENTA, Verónica (2006): "Aportes para la postergada deconstrucción, de la enseñanza del Derecho de Familia", en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (Año 4, Nº 7), pp. 123-152. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n7.php [visitado el 01/06/2013].
- Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2007). Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_

- docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC [visitado el 03/05/2013].
- JAG, Galván (2012): “El constructivismo pedagógico aplicado. Al Derecho: hacia una formación dinámica”, en: *Boletín Mexicano de Derecho comparado* (nueva serie XLV enero-abril, Nº 133), pp. 119-139. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/DerechoComparado/133/art/art4.pdf> [visitado el 25/11/2012].
- KUHN, Thomas (1998): *Qué son las Revoluciones científicas* (Barcelona, Ediciones Altaya S.A).
- LAKATOS, Imre (1993): *La Metodología de los programas de investigación científica* (Madrid, Ed. Alianza Universidad).
- LIPMAN, Matthew (1998): *Pensamiento Complejo y educación* (Madrid, Ediciones de la Torre).
- LOIANN, Adelina (2009): “La enseñanza del Derecho Procesal Constitucional. Experiencias y perspectivas”, en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (Año 7, Nº 13), pp. 169-18. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n13.php [visitado el 01/06/2013].
- LUHMANN, Niklas (2002): *El Derecho de la Sociedad* (México, Editorial Herder y Universidad Iberoamericana).
- MATURANA, Humberto (1990): *Biología de la Cognición y Epistemología* (Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera).
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco (1998): *De Máquinas y seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo* (Santiago, Editorial Universitaria).
- MATURANA, Humberto (1997): La objetividad. Un argumento para obligar (Santiago de Chile, Dolmen Ediciones).
- MORIN, Edgar (1994): *Introducción al pensamiento complejo* (España, Gedisa).
- NOGUEIRA, Magdalena (2011): “El constructivismo como base teórica del nuevo método docente y su proyección en los estudios de derecho del trabajo”, en: *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social* (Nº 27), pp.1-57
- PEDRALS, Antonio (2006): *Ensayo de Serenidad: el profesor universitario en el mundo actual* (Valparaíso, EDEVAL).
- PIAGET, Jean (1991): *Seis estudios de Psicología* (Barcelona, Editorial Labor).
- PIAGET, Jean (2009): *La Psicología de la inteligencia* (Barcelona, Editorial Crítica).
- PIMENTA, Julio (2008): *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender* (México, Pearson Educación).
- PIMENTA, Julio (2012): *Las competencias en la Docencia Universitaria: preguntas frecuentes* (México, Pearson Educación).

- POZO, Juan Ignacio (1997): *Teorías cognitivas del aprendizaje* (Madrid, Morata).
- PRAYONE, Eduardo (2006): "Las reformas en la Facultad de Derecho, método de estudio y enseñanza del Derecho Civil", en: *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (Año 4, Nº 7), pp. 293-322. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n7.php [visitado el 01/06/2013].
- SOTOLONGO, Luis (2002): "Bioética y contemporaneidad. Acerca de algunos fundamentos cosmovisivos y epistemológicos de la bioética", en: *Bioética para la sustentabilidad* (La Habana, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela), pp. 69-85.
- SOTOLONGO, Pedro y DELGADO, Carlos Jesús (2006): *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/soto/cap2.pdf> [visitado el 06/06/2012].
- VARELA, Francisco (2000): *El fenómeno de la vida* (Santiago de Chile, Dolmen Ediciones).
- WITKER, Jorge (1987): Metodología de la Enseñanza del Derecho (Bogotá, Editorial Temis).
- YÁÑEZ, Marcelo (2011): *Estudio sobre percepción de la población pobre de Santiago sobre la justicia en Chile al año 2011 y visión evolutiva desde el año 2003* (Santiago de Chile, Serie de Investigaciones Escuela de Administración y Economía, Universidad Católica Silva Henríquez). Disponible en: http://www.iglesia.cl/breves_new/archivos/20111229_UCSH.pdf [visitado el 24/06/2013].
- YGOTSKY, Lev S. (1964): *Pensamiento y Lenguaje* (Buenos Aires, Editorial Lautaro).

NORMAS JURÍDICAS CITADAS

Ley Nº 20.480, Norma sobre violencia intrafamiliar, estableciendo el "femicidio", aumentando las penas aplicables a este delito y reforma las normas sobre parricidio. Diario Oficial, 18 de diciembre 2010.