

**Eric Eduardo Palma\***  
**María Francisca Elgueta\*\***

Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)  
ericepalma@yahoo.es, cpudd2@derecho.uchile.cl

**Enseñanza de la historia del derecho centrada en  
el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de 115  
años de la fundación de la cátedra (Chile, 1902)\*\*\***

*Didactics of the History of Law throughout 115 years  
of the foundation of the chair (Chile, 1902)*

*Ensino da história do direito centralizada na aprendizagem  
dos estudantes ao longo de 115 anos da fundação da  
cátedra (Chile, 1902)*

**Artículo de investigación:** recibido 09/08/2017 y aprobado 08/09/2017

\* Dr. en Derecho, Universidad de Valladolid; investigador de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho; profesor de Historia del Derecho, Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, Presidente del Instituto Latinoamericano de Historia del Derecho (ILAH), premio docente destacado, Universidad de Chile, premio al abogado más destacado en docencia e investigación, Asociación de Abogados de Chile, 2012. ORCID 0000-0002-8804-6278.

\*\* Dra. en Educación, Universidad de Valladolid; directora de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, fundadora de la red nacional e internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, directora de la revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, profesora invitada curso de metodología de la investigación jurídica, codirectora de la Red de Docencia y Aprendizaje, Universidad de Chile. ORCID 0000-0002-4212-3960.

\*\*\* Este artículo de investigación se desarrolló a propósito de la ejecución del fondo concursable de fortalecimiento de la formación estudiantil, Proyecto FIDOP 2016-39. Universidad de Chile, duración mayo 2017 a mayo 2018.



## Resumen

El artículo analiza las ideas sobre la enseñanza de la historia del derecho de Juan Antonio Iribarren y Aníbal Bascuñán Valdés (y, a través de ellos, las de Valentín Letelier y Rafael Altamira y Crevea), y la concepción polifacética, y muestra que la historia de la disciplina a lo largo de 115 años, desde la fundación de la cátedra en Chile, conoce momentos de innovación didáctica fundados en el interés por el aprendizaje de los estudiantes y la formación de un abogado con conciencia crítica. La presencia de estas propuestas permite sostener la potencialidad de la cátedra para la formación del abogado del siglo XXI.

**Palabras clave:** Didáctica de la Historia del Derecho; Juan Antonio Iribarren; Aníbal Bascuñán Valdés; Concepción polifacética de la historia del derecho.

## Abstract

The article analyzes the ideas of Juan Antonio Iribarren and Aníbal Bascuñán Valdés (and, through these authors, the ideas of Valentín Letelier and Rafael Altamira y Crevea) on the teaching of the history of law, and the multifaceted conception of the history of law, and it demonstrates that the history of the discipline 115 years after the founding of the chair in Chile has had moments of didactic innovation based on the interest in student learning and the formation of a lawyer with a critical conscience. The presence of these proposals allows to sustain the potential of the chair for the training of the lawyer of the 21st century

**Keywords:** Didactics of the History of Law; Aníbal Bascuñán Valdés; Lawyer formation 21st century; Multifaceted conception of the History of Law.

## Resumo

O artigo analisa as ideias sobre o ensino da história do direito de Juan Antonio Iribarren, Anibal Bascuñán Valdes (através deles as de Valentín Letelier e Rafael Altamira e Crevea) e a concepção multifacetado, e amostra da história da disciplina ao longo de 115 anos, desde a fundação da cátedra no Chile, conhece momentos de inovação didática fundadas no interesse pela aprendizagem dos estudantes e a formação de um advogado com consciência crítica. A presença destas propostas permite sustentar a potencialidade da cátedra para a formação do advogado do século XXI.

**Palavras chaves:** Didática da história do direito; Juan Antonio Iribarren; Aníbal Bascuñán Valdés; Concepção multifacetada da história do direito.



## Introducción

La celebración de los 115 años de la fundación de la cátedra de Historia del Derecho en Chile es una buena ocasión para reflexionar acerca de la contribución de la disciplina a la formación de los abogados a lo largo de su historia y detenerse a determinar las potencialidades de dicha cátedra para contribuir a la formación del abogado del siglo XXI.

En Chile, la preocupación por las cuestiones didácticas en el siglo XX tiene a Juan Antonio Iribarren (1885-1977) y a Aníbal Bascuñán (1905-1988) como actores principales, quienes a su vez conectan con las ideas de Valentín Letelier (1852-1919), Adolfo Posada (1860-1944) y Rafael Altamira y Crevea (1866-1951), gran innovador de la didáctica universitaria a propósito de la enseñanza de la historia y de la historia del derecho. En sus planteamientos, estos autores valoran el rol activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo de actitud crítica.

Basado en el método bibliográfico e histórico jurídico y en el marco teórico que proporcionan la pedagogía y la didáctica universitaria, nuestro trabajo persigue: 1. destacar que la reflexión sobre la didáctica de la historia del derecho fue una temática de interés para los historiadores del derecho en la etapa primera de la formación de la disciplina. 2. Demostrar que ha existido un interés casi permanente por promover, a través de la didáctica, la formación de actitud crítica y conciencia crítica en los estudiantes. 3. Sostener que la cátedra de Historia del Derecho puede contribuir a la formación de habilidades profesionales, sin descuidar la formación humanista y el desarrollo de conciencia sociocrítica. 4. Destacar que el interés por el aprendizaje de los estudiantes es asunto de antigua data, aunque no siempre ha sido aceptado y valorado, como se demuestra con el análisis de las ideas de Juan Antonio Iribarren y Aníbal Bascuñán, tema principal de este artículo.<sup>1</sup>

La didáctica como disciplina contiene en sí diversas maneras de implementarse, considerando perspectivas paradigmáticas educativas que llamaremos «modelos didácticos». Por modelo didáctico se entiende una representación selectiva de los elementos esenciales del fenómeno didáctico que nos permite describirlo y explicarlo en profundidad. También se suele entender por modelo didáctico

<sup>1</sup> Las ideas de Rafael Altamira y Crevea las hemos analizado y ponderado en su contribución a la didáctica actual en «Vitalidad de la propuesta pedagógica de Rafael Altamira: el seminario de investigación histórica-jurídica», enero 2015 (trabajo actualmente en prensa).

una ordenación racional que interpreta, explica y dirige los fenómenos del aula, desde una teoría subyacente (paradigmas conductual, cognitivo, contextual). El modelo didáctico es intermedio entre el paradigma o teoría y la forma de hacer práctica o método didáctico (Diez, E y Román, M., 2001). En este caso, el modelo consiste en la ordenación racional de recursos (materiales, textos, objetos a utilizar en la enseñanza), técnicas (motivadoras, individualizadoras, socializadoras) y procedimientos (analíticos, sintéticos, inductivos, deductivos, intuitivos). La metodología didáctica es la concreción de un modelo didáctico (Heredia, 2004, 28).

Conviene entender que a la didáctica general le concierne como campo lo que tiene que ver con modelos, principios, diseños, técnicas, conjunto de herramientas y procedimientos posibles de generalizar en situaciones y contextos diferentes (Martínez, 2004; Medina y Mata, 2002).

Si trasladamos este concepto al derecho, denominaremos a todos los elementos que concurren en el acto didáctico del derecho «didáctica general del derecho». Por su parte la didáctica especial se orienta a los diversos contenidos curriculares de un área concreta, lo que la hace un campo particular que requiere de una didáctica adaptada.<sup>2</sup> En nuestro caso, la Historia del Derecho es un campo que requiere un conjunto de estrategias didácticas acordes con la naturaleza del contenido.

Conviene precisar desde ya que la enseñanza del derecho puede tener un objetivo práctico solamente o bien añadir a este fines científicos. Esta opción se proyecta luego en la organización de la enseñanza y en la elaboración del currículo de la carrera (Treacy, 2004).

También puede ocurrir que se proponga insertar al estudiante en el mundo, propio y ajeno, o que desatienda el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una didáctica desconectada del mundo trata al estudiante como sujeto pasivo.

---

2 Lo publicado en las revistas de pedagogía jurídica indica que hay un práctica reflexiva sobre la enseñanza que atiende a la disciplina jurídica de que se trate (por todas, véase la revista *Academia* (2004) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires ([http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/)) y la revista de *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (2014) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile ( <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/issue/archive>).

## De las concepciones histórico-jurídicas

Francisco Tomás y Valiente (2004) enseña que la cátedra de Historia General del Derecho se introdujo en España en 1883. Por obra de Valentín Letelier, en el año 1902 se incorporó en los planes de estudio de la Universidad de Chile con idéntica denominación, y en 1910, por influencia de Rafael Altamira, quien fue el primer catedrático en servirla, se fundó en la Universidad Autónoma de México (Fernández, 1986).

Dice Tomás y Valiente (2004) que el verse influenciada la disciplina por las ideas de Augusto Comte implicó que se combinaran los estudios histórico-jurídicos con la sociología, lo que dio origen a los llamados historiadores sociólogos. Entre los españoles más importantes están Gumercindo de Azcárate (1840-1917), Eduardo Pérez Pujol (1830-1894) y Joaquín Costa (1846-1911). De la mano de estos historiadores, se introduce en España, en 1883, en los planes de estudio de la carrera de Derecho la cátedra de Historia General del Derecho. Desde el año 1902, fecha de fundación de la cátedra en Chile, hasta la primera mitad del siglo XX se manifestó en Chile la corriente histórico-jurídica-sociológica. Para los historiadores sociólogos (Valentín Letelier, Juan Antonio Iribarren, Arturo San Cristóbal), la historia del derecho era el resultado de la sumatoria de la sociología jurídica más la historia de la legislación.

En la década de 1950 se manifestó en Chile la perspectiva bifronte de Aníbal Bascuñán que buscó diferenciarse de la sociología caracterizando a la historia del derecho como ciencia histórica y jurídica.

A fines de la década de 1960 ganó gran influencia en Chile la corriente histórico-jurídica de Alfonso García Gallo, marcando el trabajo de la denominada Escuela Chilena de Historia del Derecho, que define a la historiografía jurídica como ciencia jurídica (Dougnaç, Vicencio, 1999-2000) y la separa de la historia general y las ciencias sociales

En 1995-1997, Eric Palma propuso una concepción distinta a la dominante al sostener su carácter de ciencia histórica en fluida conexión con las ciencias sociales (concepción polifacética).

## Ideas y propuestas sobre universidad, enseñanza universitaria y del derecho

### a. Valentín Letelier Madariaga

La vinculación de Valentín Letelier M. con la educación se genera a partir de su estadía en Alemania (1882-1885), cuyo modelo de educación pública le pareció de interés para fundar la reforma de la educación chilena. Al mismo tiempo que su preocupación por la educación, avanzó una propuesta en relación con el conocimiento histórico y político que implicó la introducción de la sociología y el positivismo en Chile, lo que le ha valido el reconocimiento como el fundador de los estudios sociológicos (Brunner, 1984) y de la sociología del derecho (Fuenzalida, 1985) en nuestro país.

Letelier aportó sustantivamente en el viraje del Partido Radical chileno, caracterizado por sus preocupaciones laicistas, hacia la superación de la cuestión social; actitud que lo conecta con Posada y su contribución a la emergencia del derecho social (Varela, 2010).

Defendió la educación pública como tarea fundamental del Estado, por lo que se le sindicó como el autor intelectual de la idea de Estado docente (Jobet, 1957).

Letelier publicó, en relación con su visión de la historia general del derecho como una sumatoria de sociología e historia de la legislación, dos grandes obras: *Génesis del Estado y de sus Instituciones fundamentales* (1917) y *Génesis del Derecho y de las Instituciones civiles fundamentales* (1919).

Respecto del valor de su obra, dijo Adolfo Posada, en el año 1906, que ejerce influencia en la América hispana y es reconocido como:

Sabio a la usanza europea, investigador erudito, que sigue con especial cuidado el desenvolvimiento científico de la Sociología, del Derecho y de la Pedagogía, en los libros y revistas de los grandes pueblos [...]. Los nombres y las obras de Giner, Azcarate, Costa, Sales y Ferré, Altamira, Menéndez Pidal, Aramburu, Buylla, Sela, etc., le son familiares, apareciendo su influjo recogido, con más o menos determinación, en los distintos libros del publicista chileno (Anales de la Universidad de Chile, 1957, p. 28).

Respecto de su idea de universidad, señalaba:

Es no comprender el fin más elevado de la institución universitaria, es ignorar el modo como la ciencia se desarrolla el querer purificar la



enseñanza superior de las doctrinas hipotéticas, dudosas o discutibles. La ciencia no se desarrolla repitiendo de año en año, como se hace en las escuelas primarias, exposiciones más o menos incompletas de las verdades adquiridas. Se desarrolla atizando la investigación, la discusión, la duda; buscando el flaco de las doctrinas que pasan por incontestables, lanzando desenfrenadamente el espíritu al campo de lo desconocido, desvaneciendo el respeto fetichista que el vulgo profesa a las creencias tradicionales.

Tal es la misión que las universidades están encargadas de cumplir en todas aquellas antiguas naciones donde sus fines no han sido alterados en homenaje vil al industrialismo profesional (1957, p. 105)

Valoraba que la enseñanza generara autonomía en los estudiantes y estuviera centrada en la libertad de investigación y de formación:

la instrucción superior nada vale como tal si no cuando se propone y consigue educar la inteligencia; y para que la enseñanza eleve a los alumnos hasta la más alta región del saber, tiene que encargarse de iniciarlos en la investigación de las leyes de la naturaleza, del hombre y de la sociedad; investigación que se funda en el estudio completo de los fenómenos y en la comprobación de las relaciones que los ligan. Pues bien, una educación cuyos métodos y fines son tales, no se concilia con sistema alguno que en cualquier rama del saber pretenda imponer principios a priori.

A propósito de la educación primaria y secundaria, consideraba que tanto o más relevante que el dominio disciplinar era el conocimiento didáctico del profesor, que debía fundarse en los aportes de la psicología. Repudiaba el abuso del manual si era visto como texto sacramental; rechazaba como fin último la memorización y privilegiaba el cultivo de las facultades del estudiante y su ocupación en el «arte de investigar» (UMCE, 2014, p. 15). Fundado el Instituto Pedagógico por su decidido y decisivo impulso, se enseñó a los estudiantes universitarios según el modelo de John Dewey (1859-1952) de la Escuela Activa o Escuela Nueva. Corriente pedagógica caracterizada por su crítica a la escuela tradicional debido a su énfasis en la trasmisión del saber entendido como verdad absoluta dominada por el maestro y depositada en la mente del estudiante, lo que suponía el deber de este de memorizar lo enseñado: tarea desarrollada en una organización escolar autoritaria que fomentaba la sumisión del estudiante.

Respecto de la obra de Dewey, se ha dicho que la suya es una:

filosofía educativa que se preocupa por la educación para la democracia, la libertad, la experiencia y la investigación como proceso creativo para encontrar soluciones a los conflictos entre los seres humanos y el mundo de manera creativa, activa, sensible e inteligente (Pardo, 2015, s. p.).<sup>3</sup>

Dewey propuso trabajar en el aula del mismo modo que se trabaja en el quehacer científico, por ende, familiarizando a los estudiantes con los métodos de investigación científica. Esto exigía del profesor conocer y contar con las experiencias previas de los estudiantes en sus relaciones con el medio natural y social. Experiencias que deben ser detonantes de su búsqueda de comprensión de lo vivido individual y socialmente; el estudiante tiene un rol activo gracias a que el profesor opera con el siguiente esquema de enseñanza-aprendizaje: identifica una situación problemática; se racionaliza el problema; se buscan datos y material de observación y experimentación; se reelabora la racionalización o hipótesis; y finalmente se somete la hipótesis a la experiencia (Pardo, 2015). La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia.

Las ideas de la Escuela Nueva fueron acogidas en España por la Institución Libre de Enseñanza (Jover, Ruiz-Valdepeñas, Thoilliez, 2010).

### *b. Rafael Altamira y Crevea*

El interés de Rafael Altamira por las cuestiones de la enseñanza universitaria está vinculado a su participación en la denominada Institución Libre de Enseñanza,<sup>4</sup> y, en lo tocante a su proyección en América, a su participación en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano celebrado en Madrid en 1892 (Ferrándiz, 2011).

La admiración de Altamira por los profesores de Historia del Derecho calificados en la historiografía jurídica española como historiadores-sociólogos es clara. Su texto de 1914, *Cuestiones de Historia del Derecho y de Legislación Comparada*, tiene en la dedicatoria palabras de elogio para Gumercindo de

---

<sup>3</sup> La literatura destaca sus trabajos: *Mi credo pedagógico* (1897); *La escuela y la sociedad* (1900); *La escuela y el niño* (1906); *Las escuelas del mañana* (1913); *Democracia y educación* (1917); *La ciencia de la educación* (1929); *Experiencia y educación* (1932); *La educación de hoy* (1949).

<sup>4</sup> Surgió en 1876 como respuesta a la imposición del Gobierno español del ideal católico en la enseñanza universitaria, lo que implicó el retiro de catedráticos de la universidad, que luego se declararon adherentes del movimiento intelectual denominado krausismo.

Azcárate , quien tuvo enorme relevancia en la denuncia de la cuestión social en España.

Además, considera a la sociología como ciencia auxiliar de la historia. Sostenía que:

La Historia del Derecho no puede limitarse á ser historia de la legislación, porque ésta no resume en sí toda, ni aun la mejor parte, de la vida de aquel [...], supone el conocimiento de todo el medio social en que se produce. No es siquiera exacto que pueda consistir en una mera narración de hechos concretos, sin enlace ni puntos de vistas generales que les den sentido y valor en razón de su fin (1997, p. 268).

Su producción intelectual fue abundante tanto en historia general como en historia del derecho: *La enseñanza de la Historia* (1891); *Historia de España y de la Civilización Española*; *Manual de Historia de España*; *Temas de Historia de España*; *Historia del Derecho Español. Cuestiones preliminares* (1903); *Cuestiones de Historia del Derecho y de Legislación Comparada* (1914); *Técnica de investigación en la Historia del Derecho Indiano* (1939); *Diccionario castellano de palabras jurídicas y técnicas tomadas de la legislación indiana* (1951).

Respecto de su idea de la historia y su método, se han identificado, entre otras características, las siguientes: utiliza ciencias auxiliares (sicología, sociología, etc.); amplía contenidos superando la mera historia política externa; emplea el método comparativo; incorpora la geografía; amplía las fuentes de la historia (1891, 1988).

Altamira cuestiona en 1891 lo que denomina «clase tipo conferencia», que hoy se caracteriza como clase magistral meramente expositiva (Elgueta y Palma, 2014), identificando los efectos negativos de esta práctica:

El procedimiento que de ordinario se sigue es el de conferencias, en que el profesor relata, durante la hora u hora y cuarto de clase, los hechos que juzga de interés en cada período o asunto. Unas veces, la conferencia es mera repetición de un Manual que se designa libro de texto; otras (las más aunque no siempre por motivos científicos), se prescinde de él y se obliga a los alumnos a tomar notas durante toda la clase: lo cual supone un trabajo penoso, escasamente útil, y que por añadidura, será el único que pongan ellos en la obra de su educación historiográfica. Así nos han enseñado, y así se enseña aún en casi todos nuestros Institutos y Universidades (1997, p. 84)

El profesor que recurre a la clase tipo conferencia parece creer que la tarea que permite al estudiante conocer la historia es repetir lo que se le dicta o lo que se contiene en el manual. Aprender implicaría la repetición mecánica de una serie de acontecimientos e interpretaciones:

En uno y otro caso, ya deba estudiarse el libro de texto o las notas de clase, la resultante es una instrucción mecánica, en que se da todo el trabajo en forma de resultados, se obliga al alumno a que aprenda de memoria hechos cuya verdad descansa en la palabra del profesor o del autor, y no se procura despertar en él la facultad crítica, ni el problema de los orígenes y modo de formación de aquellos conocimientos, ni la intuición real del objeto (1997, p. 84).

Altamira manifiesta claramente su malestar con el manual:

Tiene el manual o libro de texto dos gravísimos inconvenientes: 1. Ser, por lo común, obra de tercera o cuarta mano, escrita de prisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico; 2. El carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende «contestar las preguntas del programa (1997, p. 272).

Por lo tanto, la repetición de un libro impreso no es garantía de acceso a un saber de calidad si el texto solo contiene síntesis de ideas ajenas y no se realiza por el autor un adecuado complemento con fuentes directas. Junto con el manual debe permitirse al mismo estudiante un trabajo sistemático con fuentes primarias, lo que exige, a su vez, superar una creencia muy asentada, esto es, que el contacto con el material primario es solo asunto de especialistas:

Pero el error fundamental que yace bajo estas razones es que no se concibe el trabajo personal en Historia (el estudio y el conocimiento de las fuentes) sino como trabajo de gabinete, reservado para los especialistas que dedican a él su vida, sin que a los alumnos de Facultades e Institutos quepa más que recoger los resultados dogmáticos de tales estudios y asimilárselos, como una droga misteriosamente preparada, sin crítica ninguna de su procedencia (1997, p. 85).

Se cuestiona con rudeza que la labor de los estudiantes sea repetir argumentos de autoridad. Y se desliza una crítica a la actividad docente que no exhibe las fuentes que permiten la conclusión que se presenta como verdad y, por lo

mismo, que impide instalar al joven aprendiz en la duda sobre el valor y validez de la interpretación.

El tema es de especial preocupación para Altamira:

A esta apreciación falsa de las cosas júntese una de las creencias más incomprensible, una de las idolatrías más ciegas e infundadas de nuestro tiempo: la idolatría del libro y la creencia de que es posible de sustituir a la realidad, expresando, a la vez, los resultados de la ciencia en forma de verdades absolutas e incontrovertibles. La base de semejante creencia, por lo que toca a la Historia, reside en creer que en la mayor parte de los períodos y de los pueblos la verdad histórica está incontestable y suficientemente averiguada, y que, por tanto, es inútil investigarla más y de nuevo, pudiendo fiar tranquilamente en lo dicho por los autores (1997, p. 86).

La vinculación entre esta modalidad de enseñanza y un potencial inmovilismo de la disciplina es evidente. Si el acto de examinación del estudiante consiste en verificar que ha memorizado la verdad presentada por el maestro, no habrá espacio para la generación de nuevos saberes. Las preguntas de los estudiantes no tendrán valor como factor de actualización del saber requerido en el momento en que se imparte la enseñanza. De esa forma se produce un fenómeno de separación o distanciamiento entre lo conocido y lo que se necesita conocer, anquilosándose la ciencia histórica.

Altamira defiende una perspectiva en la que el conocimiento histórico es una verdad en permanente construcción y para cuya configuración concurren multiplicidad de fenómenos: «el campo de las fuentes y su interpretación coordinada está siempre abierto y en punto de rectificación, pues los libros de historia [...] son [...] provisionales, y más que ninguno se hacen pronto viejos» (1914, p. 45).

Respecto de su método de enseñanza señala:

1. Reducción del curso sistemático de lecciones a un mínimo de materia que permita apreciar el conjunto sin descender a muchos pormenores.
2. Procurado que mis alumnos manejen y lean los textos documentales mismo en que se apoyan mis lecciones.
3. Dedicado todos los años cierto número de horas a una cuestión especial de la Historia jurídica, de modo que los alumnos trabajen en ella personalmente...
4. Organizando un modesto seminario, completamente libre, en que de un modo más

intenso los alumnos que lo desean se ejercitan en la investigación sobre documentos publicados y sobre la literatura del asunto [...]; es claro que la verdadera educación histórica [...] debe hacerse predominantemente sobre las fuentes y no el libro o la narración de segunda mano (1997, pp. 86, 271, 300).

Propone, por lo tanto, un tipo de práctica de docencia en la que la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está en la indagación histórica que debe realizar el estudiante y en el desarrollo de la capacidad del estudiante de comprender desde fuentes primarias y no secundarias o doctrinales el acontecer histórico. Le interesaba suscitar el asombro y el interés por la investigación autónoma:

Tuve especial cuidado en dirigir los trabajos de investigación de los alumnos hacia esa clase de fuentes, cuya riqueza de información les ponderé, no sólo porque así es la verdad, sino también para excitarles su interés y abrirles esperanzas de hallazgos numerosos e importantes (1938, p. 161).

El acto de depositar ideas, dice Susana Campari (2005), niega al estudiante y su interés. Implica que el profesor

se preocupa de forma casi exclusiva de organizar los materiales de acuerdo con la lógica de la disciplina, y de presentarlos por medio de una exposición, predominantemente abstracta, de datos, métodos y conceptos, de la lectura parafraseada de libros de texto y apuntes. El alumno debe aprenderlos mediante un sobreaprendizaje (repaso verbal, repetición, etc.) para reproducirlos de modo literal, o al menos respetando fielmente la estructura propuesta. El acento de la enseñanza está fuera del alumno (p. 189).

Los defectos de esta perspectiva los identificó en la década de 1970 Paulo Freire: en la didáctica es el diálogo el sustento del encuentro comunicativo que permite en nuestro caso darle a la cátedra de Historia del Derecho un sentido profundamente liberador, reflexivo y crítico. Como señala Paulo Freire:

la narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado [...]. El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo encuentro que solidariza la reflexión

y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto con el otro (1970, pp. 76 y 105).

El aprendizaje por descubrimiento puede ser dirigido o autónomo. En la propuesta de Altamira es dirigido, lo que significa que es el profesor quien indica los pasos fundamentales para que el alumno llegue de los hechos a los conceptos históricos. Ausubel, en 1978, prefiere denominarlo «aprendizaje guiado». Los antecedentes más representativos del aprendizaje por descubrimiento los encontramos en Rousseau en su obra *El Emilio* y sobre todo en la Escuela Nueva, que insiste en la necesidad de una metodología activa en el aprendizaje desde la perspectiva psicocéntrica, uno de cuyos principales representantes es John Dewey con su concepto «aprender haciendo». También podemos incluir como autores significativos de esta corriente a Piaget y a Bruner.

Existen según Ausubel (1983) grandes axiomas en el aprendizaje por descubrimiento: todo conocimiento real debe ser descubierto por uno mismo, entre otros; el adiestramiento en la heurística del descubrimiento es más importante que el entrenamiento en la materia de estudio; el descubrimiento organiza el aprendizaje de modo efectivo para su uso ulterior; el descubrimiento es un generador singular de motivación y confianza en sí mismo; el descubrimiento constituye una fuente primaria de motivación intrínseca; el descubrimiento asegura la conservación de la memoria.

Si no hay aprendizaje fundado en el diálogo, en la vida social, que fortalezca una reflexión sustentada en una mirada contextualizada e interrelacionada de la historia del derecho, se formarán sujetos pasivos, operarios del derecho, carentes de una visión integradora, contextualizada y reflexiva del derecho. La falta de trabajo del alumno en la búsqueda de fuentes primarias, la idolatría al manual, la pasividad al tomar notas y repetir lo que el profesor y otros refrendan sin utilizar criterios de rigor científico, tanto en la elaboración del conocimiento como en su tratamiento y su divulgación, deben ser vistos como problemas a superar por el impacto negativo de estas prácticas en la formación del estudiante.

Resulta entonces pertinente pensar en la relación entre dominio disciplinar (historia del derecho), investigación histórica (su objeto y métodos) y didáctica. Al parecer, el académico que solo realiza docencia y que desconoce las bases epistemológicas y teóricas de su disciplina tiende a repetir una serie de conocimientos de otros autores; recrea un saber y no genera ideas nuevas y

menos nuevos conocimientos históricos; luego, no puede excitar el interés del estudiante y su capacidad creadora y crítica.

Por el contrario, en la medida en que la docencia da cuenta del trabajo de investigación del profesorado se produce un efecto de mejora de la calidad de la formación que proporcionamos. Un docente investigador que lleva al aula y a su comunidad académica los resultados de su trabajo intelectual puede llegar a provocar efectos muy significativos en lo relativo a la calidad de la actividad académica, v.g.: desarrollar en los estudiantes un aprendizaje reflexivo y crítico; elevar el nivel de la discusión en el aula enriqueciendo el entendimiento de los estudiantes, y mostrar a los estudiantes el carácter dinámico del conocimiento y las vías para su transformación. El estudiante percibirá entonces las opiniones y planteamientos de su profesor como el resultado de un ejercicio intelectual de calidad.

Si los docentes promueven una docencia relacionada con sus investigaciones, los estudiantes se encontrarán desafiados a transitar por los caminos del estudio sistemático, la reflexión y la crítica fundamentada.

Finalmente, cabe recordar que en 1898 Altamira hablaba de «extensión universitaria» (Altamira, 2011). La propuesta de esta nueva tarea fue fruto del trabajo del denominado grupo de Oviedo (profesores de dicha universidad dentro de los que se contaba Posada):

La Extensión Universitaria fue una empresa de gran envergadura para trasladar los frutos cosechados por la investigación universitaria a la sociedad, bajo la premisa de que la regeneración que necesitaba España sólo podía darse a través de una intelectualidad ilustrada, social y políticamente comprometida, que entendiese la labor científica como una suerte de antesala del cambio social (Lloredo, 2012, p. 223).

Varias de estas ideas ya estaban pergeñadas por Altamira cuando inició su viaje a la América hispana y Estados Unidos. Entre 1909 y 1910 estuvo en Argentina, Cuba, Chile, Estados Unidos, México, Perú y Uruguay (Prado, 2008).

### c. *Juan Antonio Iribarren C*

Juan Antonio Iribarren, profesor de Historia del Derecho y de Derecho Administrativo, reconoce influencia de Valentín Letelier, del administrativo Adolfo Posada (que estuvo en Chile, Argentina, Paraguay y Uruguay entre 1910 y 1911) y del mismo Rafael Altamira (Iribarren, 1914).



Cabe tener presente que Adolfo Posada y Altamira y Crevea, ambos partidarios del krausismo (movimiento que, según Lloredo, aspiraba a una renovación social desde una actitud política liberal que contrastaba fuertemente con el tradicionalismo católico oficial), han sido identificados por la literatura como expresión de una corriente de ideas jurídicas contrarias al formalismo jurídico y defensora de una concepción del derecho como fenómeno social, lo que no significa que por ello sea una perspectiva de izquierda, aunque:

Las corrientes antiformalistas parten de un contexto ideológico en el que lo «social» se convierte en el nuevo maná de la acción política y en el que, poco a poco, se irá sembrando la semilla de lo que después será el Estado social (Lloredo, 2012, p. 215).

Posada es calificado como un social-liberal promotor de la jurisprudencia sociológica.

Iribarren, junto con reclamar la provisión adecuada de fondos estatales para el cumplimiento de las tareas docentes y de desarrollo de la ciencia, defendió ante la acción del Estado la autonomía universitaria tanto administrativa como económica.

Siguiendo a Adolfo Posada, sostuvo la imperiosa necesidad de reformar los estudios de derecho, estancados en relación con otras disciplinas, por el impacto de la formación jurídica en la cultura de un pueblo y en distintas profesiones que lo tienen como base.

Avalando las ideas de su maestro Letelier, calificó la enseñanza de superficial e incompleta, y a la facultad como «una simple fábrica administrativa de abogados que no ejerce influencia alguna en la vida nacional» (Iribarren, 1914, p. 427). Entendía Iribarren que las preguntas críticas formuladas por Letelier en la década anterior tenían absoluta actualidad:

¿Qué es lo que se hace en las Escuelas de Derecho fuera de «patentar» a unos cuantos estudiantes todos los años? ¿Cuál es el empeño verdaderamente científico que en este plantel de instrucción se persigue? ¿Qué manifestación de progreso social arranca de ahí? [...] Nadie podría decir que nuestra Escuela de Derecho es una institución de alta cultura [...] que ofrezca al país ciudadanos laboriosos, llenos de ideas e ideales, celosos del cumplimiento de sus deberes i del recto ejercicio de sus derechos (Iribarren, 1914, p. 427).

Si la formación universitaria no sirve a los altos ideales de la formación moral y cívica de la voluntad libre de los jóvenes, la universidad, dice Iribarren (1914), se transforma en un «organismo estático», «alma muerta», «campo infecundo» y «verdadera estepa social» (p. 428).

Para que los jóvenes aprendan a pensar científicamente se requiere asumir que deben aprender cómo se hace ciencia, cuál es el procedimiento intelectual que lleva a la generación de conocimiento. Es «inconveniente indigestar la memoria del estudiante con abundancia de datos, i que lo que importa es enseñarle a pensar, enseñarle a digerir los alimentos intelectuales i científicos que se le suministran con la enseñanza» (Iribarren, 1914, p. 514). El profesor debe compartir su ciencia y su método, que en el derecho, dice siguiendo a Posada, es también de observación y experimental. El derecho es teoría y práctica, y así debe enseñarse.

Hay que encargar a los estudiantes que realicen trabajos que los entrenen en la investigación y que los pongan por escrito para defenderlos luego en debates con sus propios compañeros:

Estos estimulan en los alumnos el espíritu científico de investigación i los adiestran en el uso de la palabra i en el manejo de la pluma –elementos de trabajo en la profesión jurídica– a la vez que les enseñan a discurrir i argumentar, afinando las facultades del raciocinio i la reflexión (Iribarren, 1914, p. 515).

La pura memorización, dice, siguiendo a Letelier, «atrofia enteramente el raciocinio». Primero se requiere el entendimiento y luego la memoria (que es útil para el aprendizaje). Si los profesores descuidan la comprensión, es porque: «por falta de preparación científica no tienen que enseñar, o que por falta de preparación pedagógica no saben enseñar» (Iribarren, 1914, p. 517).

Citando a Herbart (Johann Friedrich Herbart 1776-1841) y a Letelier, afirma que el trabajo en la sala de clases requiere de una combinación de formas didácticas cuyos métodos generen el interés por el aprendizaje.

Sostuvo, frente al afán de formación profesional, el deber de la universidad de constituirse como elemento fundamental de la cultura nacional y de desarrollar la ciencia y la capacidad de investigación de los estudiantes y del mismo profesorado.

Altamente crítico del estado de la enseñanza del derecho en la Universidad de Chile, la caracterizó como mediocre, facilista, profesionalizante, centrada en exámenes que se preparaban a última hora, cursada por estudiantes sin vocación

por el saber y la ciencia, y sin ningún impacto en el país real (no se contaba con la formación necesaria para cumplir la función social que le correspondía):

La creencia estrecha y vulgar de que la enseñanza debe ser netamente profesional, mezquinamente utilitaria, da valor a algunos para sostener que todos aquellos estudios que no tengan aplicación práctica e inmediata en la vida azarosa de los tribunales, deben desterrarse, por inútiles, de los programas de enseñanza. Piensan así los que quieren para los abogados la deprimente y triste figuración de tinterillos con título (Iribarren, 1914, p. 436).

Lo que corresponde hacer es dotar a los profesionales del derecho, dada su tarea social usualmente como gobernantes y legisladores, de una sólida formación jurídica, política y sociológica. Debe procurarse que su formación profesional, que es ineludible, sea más amplia y más científica. Ello requiere, afirma, una asistencia regular de los estudiantes a clase y, como recomendaba Altamira, que se trabaje con cursos pequeños para facilitar el contacto del profesor con sus alumnos y hacer posible «aquella confianza y familiaridad ambiente en que debe desarrollarse la enseñanza, para que produzca todos sus frutos y permita la participación activa de los alumnos en el trabajo» (Iribarren, 1914, 502). No debe perderse de vista, afirma, que la:

enseñanza es una función social que se realiza mediante la cooperación de maestros i discípulos, de profesores i alumnos; mediante la acción reciproca de unos i otros [...] Se alimenta con el interés del alumno por aprender i el amor del maestro por enseñar [...] y con el diálogo; en el cual el profesor es uno de los interlocutores (Iribarren, 1914, pp. 516 y 518).

Esto, según enseñan Posada y Altamira.

Contrapone entonces, si no hay diálogo, la figura del profesor activo y el estudiante pasivo, afirmando que la universidad requiere alumnos activos y no meramente receptivos. Es crítico con el monólogo del profesor y una oratoria florida, pero sugiere no abandonar la exposición, sino combinarla adecuadamente y desterrarla como método único (Iribarren, 1914).

Siguiendo al autor Saleilles (Raymond Saleilles, padre del derecho comparado), realiza una vinculación entre enseñanza e interpretación del derecho. Califica a la enseñanza exegética como cinturón que atrapa a la ley y no le permite atender a la dinámica social:

la interpretación del precepto legal ha de hacerse estudiando las condiciones del ambiente social en que la lei debe aplicarse i adaptando su concepto a la evolución experimentada por la relación jurídica en que la aplicación de la fórmula legal incide (Iribarren, 1914, p. 435).

La ley opera como un catalizador en una época dada de la historia, pero no fija el sentido del derecho de una vez y para siempre. El derecho evoluciona y su «idea o principio», que le da precisamente su universalidad, escapa al texto estático de la ley.

Si la interpretación no puede ahogarse en la exégesis, porque debe guardar vinculación con la dinámica social, la enseñanza del derecho, dice Iribarren, no puede separarse del estudio de las ciencias sociales. Tampoco puede haber una desconexión entre la función social del abogado y su formación: si ha de dirigir el país y dictar leyes en el Parlamento, requiere una formación más allá de los códigos. La facultad debe dejar su denominación de Facultad de Leyes y pasar a la de «Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales». Siguiendo las reflexiones del profesor Guillermo Subercaseaux, afirmaba:

conviene formar a nuestros universitarios en una educación integral, en la cual puedan libremente desarrollarse sus facultades físicas e intelectuales; en la cual se fortifique i ennoblezca su ser moral, i en la cual les sea posible recibir una sólida preparación profesional, con profunda base científica, para que sea capaz de defenderlos en la lucha por la vida, con dignidad y altura (Iribarren, 1914, p. 448).

48

Incorpora, siguiendo a Posada, la vocación. Para que un proceso así sea exitoso requiere, además, vocación del estudiante por el derecho y los fines de la profesión, así como por el saber. La auténtica educación requiere por lo tanto formar la inteligencia y también el carácter o la moral cívica del estudiante. No se puede confundir instrucción con educación.

Cabe destacar su propuesta de incorporar a los estudios de derecho, en los últimos años de la carrera, las cátedras de Derecho Internacional Privado, Sociología («ciencia general del derecho»), Psicología, Legislación comparada, Legislación social, Ciencia Política y Estadística; así como la de restablecer un curso de Práctica Forense que permita a los estudiantes conocer el arte de la redacción de instrumentos jurídicos y la «observación del Derecho en su aplicación real» (Iribarren, 1914, p. 484).

#### d. Aníbal Bascuñán Valdés

Por su parte, Bascuñán tiene dos influencias decisivas en esta materia. Fue discípulo de Juan Antonio Iribarren y de Altamira en el doctorado en la Universidad Central de Madrid (Velez, 2013).

Aníbal Bascuñán asignaba al estudio de la historia del derecho la tarea de conocer, reconstruir, valorar y exponer el derecho en cuanto proceso, señalando en cuanto proceso entendemos: los fenómenos mesológicos (naturales, sociales, económicos, culturales, ideológicos, psicológicos, afectivos, etc.) determinantes o condicionadores de los fenómenos o hechos jurídicos.

Su principal trabajo en esta materia es su libro *Pedagogía Jurídica*, publicado en 1954, a través del cual expone su concepción didáctica y realiza una defensa de la Universidad de Chile ante la acción de las universidades privadas que procuraban desplazarla de sus roles históricos, así como ante la labor disolvente del Estado, que venía adoptando un conjunto de decisiones legislativas que la privaban de facultades y la orientaban a cumplir tareas de formación puramente profesionalizante. Rescató la idea proveniente de la «fecunda savia del maestro Letelier [...] de la Universidad Social», esto es, una universidad en cuanto «cultura vivida y vívida [...] Ciencia al servicio de la Vida, no Vida al servicio de la Ciencia» (1954, p. 43), para definirla como servicio público estatal y corporación histórico-cultural destinada a continuar su labor científica, difusora y académica, libremente, sin tutela de ninguna naturaleza y con la tarea de la renovación pedagógico-social del país.

En plena concordancia con los ideales ya vistos, sostenía Bascuñán que a la universidad le importa

no el humanismo estrecho que conduce al quietismo, sino el que conduce a la acción superior: un humanismo integral, que capacite como el que más para la investigación, para la contemplación y para la creación, pero que también encienda para la lucha por la justicia y por la libertad [que] sólo puede ser cumplida en el ámbito libre de una democracia plena (1954, p. 53).

En lo tocante a los estudios jurídicos, reconoce a Valentín Letelier, entre otros, el haber modificado en el año 1902 el plan de estudios de la carrera de Derecho, caracterizado por su dogmatismo exegético, para introducir nuevas cátedras de tipo filosófico, histórico y económico, rompiendo «la idolatría legal,

presidida por el Derecho Natural, para considerar al Derecho como Fenómeno Social» (1954, p. 70).

Propuso realizar la enseñanza del derecho sumando a la clase magistral («método de conferencias o catedrático») el método de seminarios y el de casos. Mientras la clase magistral satisface la necesidad de contar con una explicación sistemática que permita la comprensión de la materia y con la información que en ella se proporciona, el seminario desarrolla las otras aptitudes que el estudiante requiere para su adecuada formación como jurista y no mero profesional.

Recurriendo a Menéndez y Pelayo, busca legitimar la actividad desplegada por el propio estudiante en su proceso formativo, que considera como la decisiva para el aprendizaje: «Nadie posee ni sabe de verdad sino lo que por propio esfuerzo ha adquirido y averiguado, o libremente se ha asimilado» (1954, p. 158). El seminario –método empleado en Iberoamérica desde la década de 1910 y cuyos antecedentes se encuentran en la enseñanza jesuita y alemana desde el siglo XVIII– que Bascuñán quiere rescatar de sus desviaciones y malos usos sirve a

la formación del sujeto cognoscente [...]. Es por lo tanto la institucionalización de la Metodología Activa en la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho y de las Ciencias que le tienen por objeto [...]; ambicionan capacitar al sujeto cognoscente para estudiar y para aprender por sí mismo el conocimiento vigente sobre las diversas materias que se le exigen en su formación e información como hombre de derecho (1954, pp. 159 y 167).

El seminario permite sostener que en la formación universitaria su objeto es, dice Bascuñán, el método más que la materia. Lo verdaderamente significativo es que el estudiante aprenda de los medios que le permitirán aprender.

Vinculados a la cátedra, su implementación implica la formación de equipos de trabajo dirigidos por el profesor y conformados por ayudantes y estudiantes. El académico propone a los alumnos un número acotado de temas de investigación, respecto de los cuales se hizo por él mismo una presentación general, y luego les solicita optar por uno de ellos, e incluso proponer otros temas. Elegido el tema, con la formación obtenida con anterioridad en materia de técnicas de investigación, los estudiantes se ocupan de la investigación, contando para ello con la asesoría del profesor si la estimaran necesaria. Avanzada su investigación, deben ir entregando trabajos que den cuenta del avance. Con todo esto, señala

Bascuñán, se persigue: «1. Que ellos deben y pueden ser sus propios maestros. 2. Que todos y cada uno somos relevos en la tarea asociada y progresiva de las Ciencias del Derecho y 3. Que no hay temas agotados, sino hombres agotados ante los temas» (1954, p. 167). Concluye que el seminario se constituye como un verdadero correctivo y complemento del estudio memorístico y da la oportunidad al estudiante para conocer y mejorar sus aptitudes, así como enmendar los errores en su proceso formativo.

Cabe destacar que propuso también, en relación con las cátedras de Derecho Positivo, que se recurriera para la formación de los estudiantes a «Enseñanza audiovisual complementaria [...], visitas, films, proyecciones, grabaciones, muestras, etc.» (1954, p. 205).

La década de 1960 y principios del setenta fue fructífera en lo tocante a las cuestiones metodológicas y de enseñanza del derecho. Tal como ocurrió en otros lugares de nuestra América hispana, se recibió la influencia de distintas universidades norteamericanas, para el caso de Chile la Universidad de Stanford, y por ende se hicieron algunos tímidos avances en materia de investigación empírica del estado de la enseñanza jurídica. En mayo de 1969 académicos de distintas escuelas de derecho fundaron el Instituto de Docencia e Investigación Jurídica, corporación de derecho privado que editó entre los años de 1970 y 1975 el *Boletín de Docencia e Investigación Jurídicas*. No hubo en esta organización ningún historiador del derecho. La explicación de esta ausencia podría encontrarse en el desinterés de la Escuela Chilena de Historia del Derecho en las cuestiones metodológicas y en el aporte de las ciencias sociales. Esta corriente, dominante a partir de la década de 1960, defiende una visión de la historia del derecho como ciencia jurídica.

En cierta medida, en las décadas de 1970 y 1980 se rompe la línea de continuidad que arranca en 1902. Solo a partir de la segunda mitad de la década de 1990 se retoma la reflexión sistemática y pública sobre las cuestiones relativas a los métodos de enseñanza. La crisis del interés puede relacionarse con la instalación de la dictadura en Chile (1973-1990), fenómeno que resulta coherente con la tesis de Lloredo: «Para la historia del derecho y de las ideas jurídicas, el proyecto americanista de la Universidad de Oviedo fue un hito difícilmente parangonable, truncado por la llegada del franquismo en España y retomado con dificultad tras la vuelta de la democracia» (2012, p. 228).

*e. Aportes de la concepción polifacética (1995-2017)*

Por nuestra parte, hemos debido acometer tareas no muy distintas a las de Letelier, Iribarren y Bascañán. Desde el año 1995 uno de nosotros (Palma 1995, 1997, 2005, 2009a y 2009b) viene promoviendo una reforma de la historia del derecho en los planos metodológico e historiográfico. Conjuntamente hemos avanzado en los temas relativos al modelo pedagógico y la didáctica del derecho (Elgueta y Palma, 2002; Elgueta y Palma, 2014; Elgueta, Zamorano y Palma, 2015). Nuestra conexión con los temas relativos a la enseñanza universitaria se hizo a propósito de los estudios de doctorado en Educación en la Universidad de Valladolid (1996-1998) y la formación en gestión universitaria y pedagogía universitaria en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2004-2005). En España entramos en contacto con la pedagogía libertadora de Paulo Freire y en la década de 1990 conocimos las ideas de Altamira y Crevea.

Cabe reparar en la reflexión de Muraro (2013) respecto de las conexiones entre Dewey y Freire, por su interés para este trabajo:

Freire leva adiante a ideia deweyana de democracia como *forma de vida* guiada pelo pensamento reflexivo. Ele viu no diálogo problematizador e gerador dos sentidos da ação transformadora da situação social e histórica um processo educacional que pode conscientizar, humanizar, libertar e, assim, superar a opressão que também é historicamente criada pelo próprio homem (2013, p. 813)

52 Hemos centrado nuestro esfuerzo pedagógico y didáctico en la formación de un abogado como sujeto histórico amoroso (Palma y Elgueta, 2017), recurriendo para ello a las metodologías activas, los recursos que proporcionan las TIC y la clase magistral formativa (Elgueta y Palma, 2014). Reparamos en que no todo tipo de clase magistral es compatible con una práctica docente que favorezca el aprendizaje.

Nuestra propuesta de formación de un sujeto histórico amoroso pretende también superar la perspectiva dominante centrada en la formación profesionalizante (Palma y Elgueta, 2017). Dicho sujeto tiene conciencia de su identidad individual, de su valor como persona y de su existencia como ser social; comprende las relaciones recíprocas entre la sociedad y el derecho y cómo es que actúan en el momento histórico que le toca a él vivir. Su comprensión del mundo a partir de la valoración de su ser individual y social le permite evaluar el modelo de organización social para determinar si sirve o no al desarrollo de la



libertad, la dignidad humana y la igualdad; valores centrales en el orden jurídico internacional de los derechos humanos. Su conciencia de la recreación de una tradición jurídica que sirve a disvalores lo pone en una actitud de denuncia de lo que llamamos zona oscura de la tradición jurídica occidental, y de anuncio de la nueva cultura jurídica fundada en el desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Palma y Elgueta, 2017), lo que supone que previamente se ha hecho consciente de sus hábitos (normalmente patriarcales) y de la necesidad de su transformación.

Dicha tarea de denuncia y anuncio permite al estudiante valorar la contribución del derecho a la reforma de la organización social dominante y actuar como un sujeto amoroso, es decir, como un(a) ciudadano(a) que valora la vida en comunidad, superando el individualismo egoísta del sistema económico dominante; promotor(a) activo(a) de la cultura de derechos humanos (cultura humanitaria); y de la generación de relaciones humanas en que el «otro», el distinto, el ajeno se vivencia como legítimo otro.

Un sujeto histórico pasa de la lectura del manual y la memorización de datos, tareas ineludibles, al encuentro de la realidad y de la vida que yace en los testimonios que integran las fuentes históricas del pasado remoto y más inmediato (el cine de corte histórico juega en este aspecto un papel relevante).

Nos hemos esforzado en distinguir las expresiones «actitud crítica» y «conciencia crítica». La primera no tiene necesariamente una perspectiva transformadora, bastando al docente del desarrollo de aspectos puramente cognitivos: la formación de la actitud se traduce en el desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y evaluación. En cambio, la conciencia crítica implica una comprensión y apropiación de la realidad para su transformación en miras a la construcción de una sociedad que respete la libertad y la dignidad humana. Mientras la primera forma un profesional crítico, la segunda un sujeto histórico amoroso. Mientras la primera atiende a la eficacia profesional y la productividad, la segunda a la justicia y al compromiso social en el ejercicio de la profesión.

Hemos denunciado también la perspectiva dominante sobre la universidad, que denominamos economicista, proponiendo una perspectiva humanista o integral (Palma, 2005; Palma y Elgueta 2007; Palma, 2014).

De acuerdo con lo dicho, la perspectiva economicista o reduccionista promueve una comprensión de la actividad universitaria según como la entiende la racionalidad económica liberal del mercado y la empresa:

Las tareas universitarias son concebidas como una actividad económica que debe quedar entregada al libre juego de la oferta y de la demanda. Se despliegan propuestas de políticas públicas destinadas a la disminución de la relevancia de las universidades públicas y su reemplazo paulatino por las universidades privadas, para cuya operación se propone una regulación de la actividad universitaria, la que es tratada como negocio (Palma y Elgueta, 2007.p. 59).

La visión humanista o integral, entre otros elementos,

promueve una concepción de la universidad en que ésta aparece como el espacio privilegiado para la reflexión sobre los valores sociales y la formación individual. Desarrolla actividades de promoción y defensa de la calidad y la excelencia profesional, la que no se mide por el impacto empresarial de la profesión de que se trate, sino en función del papel social del titulado universitario (Palma y Elgueta, 2007, p. 62).

Siguiendo las propuestas del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), que sigue a su vez las propuestas de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998, sostenemos que las universidades en los países iberoamericanos deben asumir «un papel relevante en la consolidación de la paz, la estabilidad democrática, el fortalecimiento de los valores ciudadanos y la conservación de nuestra rica diversidad cultural» (Palma y Elgueta, 2007, .p. 64).

Interesados en reconectar a la profesión con la metodología de las ciencias sociales, cuya necesidad la constatamos en los cursos de postgrado que impartimos y a los que concurren estudiantes de las más importantes facultades de derecho nacionales, publicamos nuestro libro *La investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*. Abordamos en el texto cuestiones de epistemología, historia de la ciencia, paradigmas de investigación en ciencias sociales y jurídicas. Destacando la importancia de la investigación cualitativa y cuantitativa para el conocimiento del derecho y el desarrollo del conocimiento jurídico (Elgueta, Palma 2010), reiteramos lo señalado:

El conocimiento teórico sobre investigación así como una práctica investigativa a nivel básico resultan decisivas para que el estudiante logre autonomía (aprenda a aprender por sí mismo). La aproximación al fenómeno investigativo enriquece las capacidades neuronales de los

estudiantes en la medida que lo conecta con el desafío de conocer, analizar, relacionar, explicar y aplicar (Elgueta y Palma, 2010, p. 21).

### **Elementos comunes**

La visión disciplinar de Juan Antonio Iribarren y Valentín Letelier (histórico-jurídica sociológica), la de Aníbal Bascuñán (perspectiva bifronte), la de Eric Eduardo Palma (visión polifacética)<sup>5</sup> y la de Rafael Altamira y Crevea presentan un conjunto de rasgos comunes.

En materia de visión de universidad estatal:

1. Proponen una vinculación estrecha entre universidad y sociedad, de manera que la formación universitaria se ponga al servicio de los sectores que no acceden formalmente a ella.
2. Asignan a la universidad estatal la misión del desarrollo de la investigación y la ciencia, al servicio del país, y el abordaje de la problemática social para su superación.
3. Conciben la tarea universitaria en su triple dimensión de docencia, extensión e investigación.

En lo tocante a la idea de derecho:

4. Consideran que es un producto social y que su historia está estrechamente vinculada a la del medio social.
5. Por ende, para su comprensión, e incluso su interpretación, requiere contar con las ciencias sociales.

En el plano metodológico e historiográfico:

6. Consideran al derecho un producto social; por ende, procuran comprender la historia del derecho en conexión con el medio social, que se estudia como factor detonante de lo jurídico.
7. Sostienen una estrecha vinculación entre conocimiento histórico y conocimiento histórico-jurídico, lo que implica que se valore la

---

<sup>5</sup> Para una caracterización de estas corrientes, véase Palma, E., 1997, 2009a, 2009b.

contribución de la historia general y las especialidades históricas para el historiador del derecho.

8. Manifiestan apertura a la contribución de las ciencias sociales a la historia del derecho.

9. Consideran al conocimiento científico dinámico y en enriquecimiento constante.

En materia de innovación:

10. En cuanto investigadores, protagonizan procesos de ruptura con los cánones tradicionales: sostienen posiciones reformistas en el plano de la investigación, la docencia y la cátedra.

En materia de enseñanza del derecho:

11. Limitan el uso del manual y no consideran que la enseñanza-aprendizaje se limite a su lectura y memorización. Valoran su contribución sin transformarlo en el elemento nuclear del trabajo de aula.

12. Valoran la actividad de investigación realizada por el propio estudiante con las fuentes históricas como el método más conducente al aprendizaje.

13. Valoran el desarrollo de actividades que pongan en contacto al estudiante con el ejercicio de la profesión.

14. Consideran que solo el docente que investiga puede contribuir al aprendizaje del estudiante.

15. Proponen una enseñanza de la historia del derecho que supera las formas tradicionales y avanza hacia la generación de actividades de aprendizaje de los estudiantes.

16. Proponen el recurso a la clase magistral, combinándola con metodologías activas que impliquen la actuación del propio estudiante en aras de su aprendizaje.

17. Valoran el diálogo entre profesor y estudiante como instancia de aprendizaje relevante.

18. Valoran el trabajo en equipo.
19. Valoran la vocación de los estudiantes y su amor por el saber.
20. Se interesan en la formación profesional y entienden que la misma debe servir a los valores de la profesión; por tanto, se comprometen con la formación cívica del estudiante.

## Conclusiones

Si se concibe la ciencia como actividad en constante perfeccionamiento, y a la universidad como el espacio en que se pone en duda toda verdad que pretenda ser absoluta, se requiere que el docente genere en su trabajo de aula auténtico aprendizaje y no mera memorización. Solo quien comprenda los fundamentos sociales y epistemológicos de la disciplina y cómo se genera conocimiento en ella, trátase de un profesor o de un alumno, está en condiciones de cumplir el fin de la universidad y de la ciencia. El desarrollo de la ciencia es tarea que se trasmite como testimonio de generación en generación, y ello no será posible si se fomenta una actitud pasiva tanto del académico como del alumno. Parece existir una vinculación entre la idea de universidad, de conocimiento científico, la idea de derecho y del método que permite su conocimiento; la visión sobre la función social de la profesión y el modelo didáctico.

Tratándose de la historia del derecho, la formación científica requiere el contacto directo del estudiante con las fuentes históricas y que él se convenza de su posibilidad de contribuir al desarrollo del saber, lo que demanda generosidad en el docente con su propia actividad científica.

La universidad en América Latina no puede centrarse exclusivamente en la formación del científico natural, social y jurídico. Debe aportar también a la formación profesional y a la formación de toda la sociedad a través de la extensión.

Dado que la profesión sirve a determinados valores, los mismos deben estar presentes en el proceso formativo: a la universidad debe interesarle la formación de la moral cívica de sus estudiantes.

El exceso profesionalizante puede ahogar la misión de la universidad, y en el caso de la formación jurídica, la idea misma de derecho, al confundir la ley con los principios jurídicos. La adoración del código y el desprecio de las ciencias

sociales pueden hacer imperar un formalismo que transforme en estático un saber que requiere ser dinámico, por las conexiones del derecho con el medio social.

La cátedra de Historia del Derecho muestra desde el momento mismo de su formación, hace 115 años, un interés por incidir en la formación del estudiante preparándolo para contribuir al desarrollo de la ciencia, la profesión y la función social del abogado. Lo que exige que el académico comprenda su actividad como dialógica y estimule el interés del estudiante por su propio aprendizaje. Ello es posible con una combinación virtuosa de la clase magistral formativa con metodologías activas, y haciendo un uso responsable del manual de estudios, es decir, sin provocar anquilosamiento del conocimiento.

Estas ideas estuvieron presentes, con mayor o menor impacto en la universidad y en la disciplina, en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del siglo XX, para debilitarse severamente en la década de 1970 y 1980, y revitalizarse a partir de la década de 1990.

La fuerza que presenta hoy día la idea de centrar el trabajo de aula en el aprendizaje del estudiante tiene, a la luz de la historia de la cátedra de Historia del Derecho y de ciertos modelos didácticos, un espacio relevante en la disciplina histórico-jurídica. Sin embargo, en la historia de nuestra cátedra el aprendizaje se opone a una perspectiva profesionalizante y se concibe en función de la misión de la universidad, el desarrollo de la ciencia, de la autonomía del estudiante y los fines o valores de la profesión.

¿Qué posibilidades tiene la cátedra de Historia del Derecho de aportar a la formación del abogado del siglo XXI? Anclada en su reflexión histórica sobre la mejor didáctica para facilitar el aprendizaje del estudiante, y atendiendo a la dinámica social contemporánea, su contribución parece ser decisiva si mantiene el interés que ha mostrado por orientar el trabajo de aula en función del aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo del saber disciplinar, la formación profesional y el desarrollo de los valores de la profesión.

## Bibliografía

Altamira y Crevea, R. (1997). *La enseñanza de la Historia* (la primera edición es de 1891, hay una segunda aumentada de 1895). Madrid: Ediciones Akal.

Altamira y Crevea, R. (1914). *Cuestiones de Historia del Derecho y de Legislación Comparada*.

- Altamira y Crevea, R. (1938), *Manual de investigación de Historia del Derecho Indiano*. México: Comisión Historia IPG.
- Altamira, P. (coord.) (2013). *La huella de Rafael Altamira*. Congreso Internacional 2011: Edición Universidad Complutense de Madrid.
- (1957). *Anales de la Universidad de Chile*, 105, año CXV, primer trimestre.
- Altamira, R. (1997). *La enseñanza de la Historia* (Estudio preliminar a cargo de R. Asín Vergara, Akal). Madrid: Colección Referentes.
- Asin Vergara, R. (1988). Prólogo. En Altamira y Crevea, R. *Historia de la Civilización Española*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bascuñán Valdés, A. (1954). *Pedagogía Jurídica*. Editorial Jurídica de Chile.
- Brunner, J. J. (1984). Estudios de Campo Científico IV. La sociología chilena antes de su fase de profesionalización plena. Santiago de Chile: FLACSO - Documento de Trabajo.
- Campari, S. (2005). Enseñar derecho pensando en el profesional del siglo XX. *Academia: Revista sobre la enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 3, 5, 189.
- Diez, E. y Román, M. (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas, un modelo de aprendizaje-enseñanza*. Editorial Andrés Bello.
- Dougnac, A. y Vicencio, F. (2000). *La Escuela Chilena de Historiadores del Derecho y los Estudios Jurídicos en Chile*. Santiago: Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Elgueta Rosas, M. y Palma González, E. (2003). Las Reformas Educativas en América Latina y los estudios de Derecho. *Revista de educación Rexe, Universidad Católica de la Santísima Concepción*, 2, (3), 67-82.
- Elgueta Rosas, M. y Palma González, E. (2010). *La Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*. Facultad de Derecho, Universidad de Chile: LOM impresiones.
- Elgueta Rosas, M. y Palma González, E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 41, (3), 907-924.

- Ferrándiz Lozano, J. (2011). *Rafael Altamira, ideólogo del hispanoamericanismo*. Recuperado en junio de 2017 de: <http://www.aecpa.es/congresos/10/ponencias/372/>
- Fernandez, D. (1988). Don Rafael Altamira y Crevea y la Historia del Derecho en México. En Bernal, B. (coord.). *Memoria del IV Congreso de Historia del Derecho Mexicano, 1986*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. España: Editorial Siglo XXI.
- Fuenzalida, E. (1985). La sociología Jurídica en Chile. *Anuario de Filosofía Jurídica y Social* (pp. 342-359). Valparaíso: Impresión Edeval.
- Heredia Manrique, A. (2004). *Curso de Didáctica General*. Zaragoza: Prensas universitarias.
- Jobet, J. C. (1957). Valentín Letelier y sus continuadores. *Anales de la Universidad de Chile*, (105), 7-26.
- Jover Olmeda, G., Ruiz-Valdepeñas, M. A., y Thoilliez Ruano, B. (2010). *Revista Edetania*, (37), 33-56.
- Iribarren, J. A. (1914). Los Estudios Jurídico Sociales. *Anales de la Universidad de Chile*, (72), tomo 134, 421-542 y 661-726.
- Letelier, V. (1957). Teoría de la Enseñanza Universitaria. *Anales de la Universidad de Chile*, (105), 99-124.
- Lloredo Alix, L. M. (2012). Rafael Altamira y Adolfo Posada: Dos aportaciones a la socialización del derecho y su proyección en Latinoamérica. *Rechtsgeschichte - Legal History*, 20, 209-233. Recuperado en mayo de 2017 en: [http://rg.rg.mpg.de/de/article\\_id/789#ftn19](http://rg.rg.mpg.de/de/article_id/789#ftn19)
- Martínez Valcárcel, N. (2004). *Didáctica General Pedagogía*. Murcia, España: DM.
- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Muraro, D. N. (2013). Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, 38, (3), 813-829. Recuperado en julio de 2017 en: <https://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300007>



- Palma González, E. (1995). *Historia del Derecho. Tomo I. Primera parte. La Historia del Derecho en Chile: investigación, método y cátedra*. Talca: Universidad de Talca.
- Palma González, E. (1997). Reflexiones en torno a una concepción polifacética para una historia del derecho de los siglos XIX y XX. *Revista Ius et Praxis*, año 3, (2).
- Palma González, E. (2001). *Historia del Derecho I. Introducción, Historia del Derecho Español, los pueblos prerromanos*. Universidad Central de Chile.
- Palma González, E. (2005). Responsabilidad del Estado respecto de la Universidad Pública en la disyuntiva de la globalización. *Anales de la Facultad de Derecho, Quinta Época*, (2).
- Palma González, E. y Elgueta Rosas, M. F. (2007). Responsabilidad del Estado con la Universidad de Chile: ¿retórica o derechos y deberes? Aportes al encuentro universitario: «La Universidad de Chile y el Estado: hacia un nuevo trato». En Palma González, E. *En defensa de la educación pública, del derecho a la educación y la legalidad universitaria*. Facultad de Derecho, Universidad de Chile.
- Palma González, E. (2009a). Historia del Derecho en América Latina en el siglo XXI: el caso de Chile, Colombia y México. *Revista Ambiente Jurídico*, (11), 45-68.
- Palma González, E. (2009b). Pasado, presente y futuro de la historia del derecho en Chile. *Forum historiae iuris*. Recuperado en junio de 2017 de: <http://www.forhisiur.de/es/2009-03-palma-gonzalez/?l=es>
- Palma González, E. (2014). *En defensa de la educación pública, del derecho a la educación y la legalidad universitaria*. Facultad de Derecho, Universidad de Chile.
- Palma González, E. y Elgueta Rosas, M. (2017). *Aportes de la didáctica de la Historia del Derecho a la cultura jurídica: formación de un sujeto histórico amoroso* (en proceso de evaluación).
- Pardo Santana, B. *John Dewey: una pedagogía activa, científica y democrática*. versión en línea recupera en mayo de 2017 de: [http://www.correodelmaestro.com/publico/html5122015/capitulo4/john\\_dewey\\_una\\_pedagogia\\_activa\\_cientifica\\_y\\_democratica.html](http://www.correodelmaestro.com/publico/html5122015/capitulo4/john_dewey_una_pedagogia_activa_cientifica_y_democratica.html)

- Posada, A. (1957). Valentín Letelier. *Anales de la Universidad de Chile*, (105), 27-34.
- Prado, G. (2008). *Rafael Altamira en América (1909-1910). Historia e historiografía del proyecto americanista de la Universidad de Oviedo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas.
- Tomás y Valiente, F. (2004). *Manual de Historia del Derecho Español* (4ª. Edic.). Tecnos.
- Treacy, G. (2004), Objetivos, contenidos y métodos en la enseñanza del derecho constitucional. Algunas reflexiones. *Academia: Revista sobre la enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, (3).
- Varela Suanzes-Carpegna, J. (2010). La trayectoria intelectual y política de Adolfo Posada. *Revista Teoría y Realidad Constitucional*, (25), 623-638
- Velez, P. (2013). El magisterio americanista de Rafael Altamira en la Universidad Central. En Congreso Internacional. *La Huella de Rafael Altamira* (pp. 91-112). Universidad de Castilla-La Mancha,.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex Pedagógico) (2014). *1889-2010*. Santiago de Chile: UMCE.