

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La gestión emocional en la enseñanza del derecho: Un desafío permanente para una educación que pretende ser crítica

*A gestão emocional no ensino do direito: Um desafio permanente
para uma educação que se pretende crítica*

*Emotional management for teaching law: A permanent challenge
for an education that aims to be critical*

Mónica Arnouil Seguel 

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Ana Carolina de Faria Silvestre Jeziorowski 

UNOPAR-Itajubá y FAI, Brasil

RESUMEN La importancia reconocida de la didáctica en la educación formal preescolar, primaria y secundaria no alcanza la misma notoriedad en la educación superior, especialmente en el ámbito del derecho. Uno de los factores que determina esta realidad es la creencia de que el espacio pedagógico en el cual se forman los futuros abogados, jueces, fiscales y otros actores jurídicos debe buscar exclusivamente el desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes. Este artículo pretende abrir la reflexión hacia esferas de formación que escapan de la racionalidad tradicional. Se trata de una investigación práctico-normativa que busca avanzar en la discusión sobre cómo las emociones pueden ser parte del aula y de las inquietudes didáctico-pedagógicas de los docentes. Para ello, se recurre a la experiencia del profesor Senthorun Raj, de la Universidad de Keele. Se concluye que el tema de las emociones se puede trabajar en módulos autónomos o de forma transversal a partir de una intención crítico-reflexiva. Reflexionar sobre las lealtades del derecho a través de las emociones es una poderosa clave metodológico-crítica.

PALABRAS CLAVE Emociones, gestión emocional, educación crítica, educación legal, pedagogía jurídica.

RESUMO A importância reconhecida à didática na educação formal pré-escolar, primária e secundária não alcança a mesma notoriedade no horizonte do ensino superior, especialmente no campo do direito. Um dos fatores que determina essa realidade é a crença de que o espaço pedagógico em que se formam os futuros advogados, juízes, promotores e demais atores jurídicos deve buscar exclusivamente o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes. Este artigo pretende abrir a reflexão para esferas de formação que escapam à racionalidade tradicional. Esta é uma pesquisa prático-normativa que busca avançar na discussão sobre como as emoções podem fazer parte da sala de aula e das preocupações didático-pedagógicas dos professores. Para isso, recorre-se à experiência do professor Senthorun Raj, da Universidade de Keele. Conclui-se que o tema das emoções pode ser trabalhado em módulos autônomos ou de forma transversal a partir de uma intenção crítico-reflexiva. Refletir sobre as lealdades do Direito através das emoções é uma poderosa chave metodológico-crítica.

PALAVRAS-CHAVE Emoções, gestão emocional, educação crítica, educação jurídica, pedagogia jurídica.

ABSTRACT The importance recognized to didactics inserted in formal preschool, primary and secondary education, does not reach the same notoriety in of higher education, especially in law courses. One of the factors that determines this reality is the belief that the pedagogical space in which future lawyers, judges, prosecutors and other legal actors are trained must exclusively seek the development of the cognitive capacities of students. This article aims to open reflection towards spheres of legal training that escape traditional rationality. This is practical-normative research that seeks to advance the discussion on how emotions can be part of the classroom and the didactic-pedagogical concerns of Law professors. To do this, the experience of Professor Senthorun Raj, at Keele University, is called upon. It is concluded that the topic of emotions can be worked on in autonomous subjects or transversally based on a critical-reflective intention. Reflecting on the loyalties of law through emotions is a powerful methodological-critical key.

KEYWORDS Emotions, emotional management, critical education, legal education, legal pedagogy.

Introducción

La primera cuestión a tener en cuenta cuando se pretende analizar el campo emocional en la enseñanza del derecho es el predominio generalizado y persistente del paradigma del juez desapasionado o, más aún, del profesional del derecho desapasionado. Por cierto, se espera que este profesional tome sus decisiones *lato sensu* sin permitir que sus emociones interfieran en ello (Maroney y Gross, 2014).

Por cierto, las emociones integran el ser, las instituciones y, incluso, la ley, de manera positiva o negativa. Pensemos, a modo de ejemplo, en los estereotipos que la ley

incorpora y reproduce. Ellas conducen el actuar en la vida pública y privada, cambiando la forma en que se comprende el mundo y en que se producen las relaciones (Abrams y Keren, 2010).

No obstante, el mundo de las representaciones sociales viene a fragmentar la libertad emocional del abogado, dependiendo de dónde se sitúe y con quién actúe; esto es, se tiende a pensar que, si este profesional actúa dentro de su vida comunitaria, podría expresar libremente su emocionalidad, pero, si lo hace en su vida profesional, estaría subordinado a la razón y sus emociones no deberían intervenir en sus decisiones.

Entramos al campo de la razón y la emoción, donde la primera requiere —más que lograr una aplicación mecánica de reglas predeterminadas por otros— de una comprensión correcta de la naturaleza de este ejercicio, entendiendo las restricciones dentro de las cuales debe operar; ahí justamente entra su relación directa con la emocionalidad humana.

Por cierto, este razonamiento no solo se alberga en las aulas de las facultades de derecho, sino en otros campos, como la pedagogía (Chabot y Chabot, 2009; Tacca y Branco, 2008) y la psicología (Wallon, 1975), donde el papel de las emociones en el aprendizaje ha sido largamente explorado y no hay duda de su importancia y necesidad de manifestación. Se puede decir que los eventos que tienen una carga emocional se inscriben con más fuerza en la memoria declarativa y se ha demostrado que las emociones tienen un impacto sobre los mecanismos de la atención (Chabot y Chabot, 2009).

No obstante, cuando se trata del derecho, esta discusión no se retoma con la misma relevancia y, en general, ni siquiera se llega a plantear; y entonces, educar en las facultades de derecho suele reducirse a transferir conocimientos a través de clases magistrales (propriadamente tal o experta, meramente expositiva y clase magistral formativa o trascendente) (Elgueta y Palma, 2014), con un espacio reducido para el diálogo con el estudiante.

Con base en lo anterior, se plantean preguntas preliminares: ¿las facultades de derecho pueden convertirse en espacios de construcción crítica, que reconozcan y estimulen el desarrollo emocional de sus estudiantes? Esta pregunta nos traslada a otra, más bien de carácter finalista: ¿Para qué enseñar derecho en las universidades del siglo XXI? ¿Para que el estudiante sea capaz de pensar el derecho como teórico del derecho o para que sea capaz de implementar el derecho en la práctica, en relación con otros actores jurídicos y las partes, contribuyendo a la construcción de una praxis jurídica renovada? Anticipamos que esta investigación asume esta segunda hipótesis.

Desde la epistemología de las emociones y su valoración social

La primera cuestión a tener en cuenta cuando se analizan las emociones en el derecho es el predominio marcado, generalizado y persistente del paradigma del juez desapasionado o, en general, del profesional del derecho desapasionado (Maroney, 2011b).

Lo deseable, según el sentido común jurídico, sería que los estudiantes y profesionales del derecho no se emocionaran, pero esto, con base en los aportes de la neurociencia, resulta ser imposible (Damásio, 2000). Estos mismos estudios sugieren que la pérdida o disminución de la capacidad de emocionarse no es una condición para ser celebrada (Damásio, 2005).

Después de los aportes del realismo jurídico norteamericano, según argumenta Terry Maroney (2012), se volvió poco realista argumentar que los jueces y juristas no experimentan emociones en su vida cotidiana, no obstante, señala esta autora, es claramente esperable que puedan aislar temporalmente sus emociones en lo judicial, es decir, que puedan limitar su ocurrencia al momento previo a la toma de decisiones para lograr su máxima operatividad neutral. Sin embargo, los profesionales del derecho, como cualquier otro, sin emociones serían como Papá Noel, es decir, no existirían (Maroney, 2011c).

Por cierto, las emociones convergen y cubren todo el espectro de la vida pública y privada de las personas y vienen a cambiar la forma en que se comprende el mundo, la forma en que se producen relaciones sociales con las instituciones e incluso con la ley. Así las cosas, la gestión de la emocionalidad en el aula debería cobrar relevancia para los educadores jurídicos, por cuanto, desde una perspectiva externa y basada en la ciencia de la sociología, las emociones se definen como actos y/o recursos que permiten a los profesionales de un ámbito concreto realizar su trabajo y cumplir sus objetivos (Bergman Blix y Wettergren, 2018; Roach Anleu y Mack, 2019). Desde esta perspectiva, las emociones se consideran estrategias o recursos para permitir que los funcionarios judiciales realicen su trabajo sin fines superficiales o instrumentales (Roach Anleu y Mack, 2019).

Por cierto, el profesional se regirá por sentimientos de pertenencia y vinculación a su entorno organizacional, con una base objetivable, es decir, conociendo que se espera de él como respuesta acorde a su perfil o a su cargo. Si ello se analiza desde la judicatura, se esperan respuestas diferentes de los distintos profesionales que la componen; también de los fiscales se espera objetividad pero no imparcialidad. Distinto es lo esperable para un juez, a quien se le exigirá imparcialidad y objetividad dentro de un ideal de objetividad positivista, es decir, «desde la mirada de Dios» (Maroney, 2011a) e incluso, se prevé que la exhibición por parte del juez de otra posibilidad de objetividad (como la que se espera del fiscal), puede arriesgar la existencia de la denominada «imparcialidad» (Bergman Blix y Wettergren, 2019).

Como se puede apreciar, desde la epistemología de las emociones se abren innumerables posibilidades de investigación que nos lleva a plantear la necesidad de centrarnos en la regulación de las emociones, esto es, en aprender de gestión emocional como acción adaptativa de nuestro autoconocimiento y frente a diferentes contextos.

No es tarea fácil la autorregulación emocional, puesto que supone un conocimiento cabal de cómo se reacciona frente a diferentes estímulos y cómo estos, a su vez, con-

dicionan nuestras acciones y las de quienes nos rodean, llegando incluso a delimitar aquellas que facilitan el logro de objetivos individuales dentro de un equipo de trabajo y aquellas que lo obstaculizan.

Se llega, por tanto, a relevar la necesidad de una emocionalidad mediada; tal como lo adelantara Aristóteles, que sirva para promover la cooperación social y el servicio al bienestar de otros seres humanos, haciendo prevalecer, a su vez, a la emoción humana como elemento clave en la discusión jurídica del sentido de la justicia.

Sin duda, el mundo de las emociones es transversal a todo el acontecer humano y, por tanto, permea a todas las disciplinas y ciencias, de ahí la importancia que tiene la regulación de las emociones como factor capaz de alterar la intensidad y prevalencia de la respuesta de una persona. Esto sumado a la respuesta de otro, nos permite concluir que se constituyen en causa y efecto de las posibilidades de cambio que puede alcanzar el ser humano, por cuanto, esta autorregulación emocional introducirá cambios conscientes en los juicios para actuar preventiva y/o conductivamente, contribuyendo a la vivencia de emociones justificadas en el tiempo, con las personas adecuadas y en vista de lo que debe ser (Maroney, 2011).

Por otra parte, la regulación de las emociones o emocionalidad mediada puede comenzar antes o después de la aparición de la emoción misma, abordando, desde ya, la situación que la provoca, los pensamientos sobre una situación que la alimentan o mantienen, e incluso la forma en que una persona reacciona ante lo ya pensado. Desde esta perspectiva, podemos hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué estrategias debe asumir el docente y cuáles debe evitar para la construcción de un modelo de regulación emocional que contribuya a su entorno educativo? Al respecto, Maroney investigó diferentes estrategias regulatorias que agrupó en estrategias de supresión emocional y estrategias de compromiso emocional.

En el horizonte de las estrategias de supresión emocional identificó las siguientes variables: a) evitación de estímulos emocionales, b) supresión anticipatoria de la experiencia emocional, c) negación y represión, y d) supresión conductual. Por su parte, en el horizonte de las estrategias de compromiso emocional, identificó: a) reevaluación cognitiva, b) revelación (regulación emocional a través de compartir emociones/sentimientos con otras personas), y c) atención plena (estar completamente en el momento).

En estos hallazgos se puede advertir que la convocatoria de estrategias regulatorias que ocurre consciente o inconscientemente está fuertemente relacionada con la percepción de las emociones de una persona y la naturaleza del objeto a ser regulado. Así, una persona con baja comprensión de la profunda complejidad que encierran las emociones, esto es, de sus componentes, funciones, valores y misterios, puede asumir estrategias regulatorias guiadas por reglas simples y rígidas y, por tanto, ineficaces en determinados contextos —como: «Si siento ira en público, reprimiré su expresión»—, sin sopesar que, en determinados contextos la expresión de la ira en público puede ser deseable y contribuir a la consecución de determinados objetivos.

Por tanto, la regulación emocional no pretende ser el control despótico de las emociones. Se debe afirmar que el esfuerzo de regulación emocional tiene sus límites en el propio poder de las emociones, esto es, si amo a una persona y le sucede algo malo por mi negligencia, sufriré profundamente, sentimiento que no se puede extinguir fácilmente y esta imposibilidad se relaciona inmediatamente con el valor que posee para mí esa persona. Además, se deberá considerar que algunas personas poseen mayores habilidades que otras para regular sus emociones.

En síntesis, la regulación emocional o emocionalidad mediada, en un contexto situado, puede contribuir a que la experiencia de la emoción y los sentimientos que ella genera se materialicen «en el momento adecuado, con las personas adecuadas y a su vez, en vista de lo que debe hacerse y cómo debe hacerse», constituyéndose en sí misma como la mejor alternativa de contribución a una sociedad más justa e igualitaria.

La gestión emocional en la enseñanza del derecho

Desde la biología, Maturana y Varela (2003) postularon que todo sistema racional tiene un fundamento emocional: «No es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción» (Maturana, 1990: 20-21). Por lo demás, Aristóteles, hace cerca de 2500 años, ya había comprendido la intrincada relación entre la parte irracional del alma, donde se situarían las emociones, y la parte racional en la esfera de la toma de decisión práctica (Aristóteles, 2004).

Así las cosas, se puede deducir que, si las emociones definen el espacio de acciones posibles de realizar, entonces las emociones constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación; por cuanto, emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje y, *contrario sensu*, emociones negativas, lo obstaculizarán. Dicho de otro modo, las acciones que se desarrollen en el aula de aprendizaje estarán determinadas por la carga emocional de todos y todas quienes la componen. Así, un desmotivado estudiante no generará actos tendientes al aprendizaje de los contenidos tratados por el docente y no preguntará, discutirá, analizará o ejemplificará. Por el contrario, un estudiante con motivación podrá desarrollar acciones focalizadas a este proceso, manifestando su interés en participar, realizando consultas, solicitando nuevos ejemplos, etcétera.

Según Barrios-Tao:

La complejidad de los aspectos que intervienen en las emociones, así como su multidimensionalidad, ha conducido a que su denominación y enfoque de abordaje se multiplique a través de construcciones culturales, juicios valorativos, constituciones biológicas, respuestas en estados neuropsicológicos, estructuras adaptativas y configuraciones sociales (2020: 120).

Con todo, existen un sin número de variables que se transmutan e influyen en nuestro comportamiento emocional y, uno de ellos, es el tipo de razonamiento o predisposición emocional en la interacción con el otro, como es el caso entre estudiante-docente; en este sentido, se puede explorar el razonamiento para el aprendizaje desde una perspectiva actitudinal del estudiante, que será guiada por el cúmulo de emociones favorables en la interacción con su profesor.

Se plantea generar una combinación simbiótica de fijación de contenidos que se origina desde nuestra experiencia práctica hacia una pedagogía liberadora para sentir y permitirnos *habitar el aula*, que se puede definir como un estado placentero de conformidad y libertad guiada por y para el aprendizaje; por tanto, se puede entender que solo cuando habito el aula, puedo sentir lo que está sucediendo; cuando siento, puedo afianzar lo que escucho y veo; y cuando afianzo, puedo recordarlo, rememorar y, finalmente, traerlo a colación hacia el escenario del presente, que es la última etapa que configura la obtención del aprendizaje. El uso del cine, como herramienta pedagógica estética y ética, puede resultar muy fructífero para lograr este objetivo.

Otra cuestión a tener en cuenta cuando se habla de emociones en el aula es la imposibilidad de tratar temas cruciales en derecho como la (in)justicia o la (des)igualdad sin hablar de emociones. Por detrás de las leyes, de la jurisprudencia y de la doctrina jurídica existe la asunción de determinadas comprensiones acerca de las emociones que pueden y deben ser argumentadas en el momento oportuno para el estudio crítico del derecho (Raj, 2021) y una educación efectivamente emancipatoria (Bassiano y Lima, 2018). No se puede negar la correspondencia emocional estudiante-docente en materias formativas tan rotundas como, por ejemplo, los derechos humanos o la internación de principios que resuenan en todo ordenamiento jurídico democrático, como es la igualdad ante la ley, la libertad individual y la justicia.

Informe sobre una experiencia práctica: El módulo optativo de derecho y emoción en la Universidad de Keele

El curso sobre derecho y emoción propuesto por Raj se ofreció como módulo independiente en la Universidad de Keele (Reino Unido). El punto de partida del curso estuvo en resolver cómo afrontar cuestiones de justicia y política a través del derecho. En otras palabras, cómo reflexionar sobre la justicia social a través de la educación jurídica.

Estas preguntas encontraron apoyo teórico en los juristas críticos y en las ideas de aprendizaje social de Inhelder, Piaget y Roche (Raj, 2021). A partir de ellas, Raj buscó construir un módulo de contenidos que abarcara los siguientes lineamientos: a) acercamiento a la práctica más que a la doctrina; b) formas de elevar la percepción crítica de los estudiantes sobre el derecho, desde la concepción de un sistema que enmascara jerarquías sociales a otro que permite a los académicos comprender mejor las necesidades de los futuros abogados; c) uso de ejemplos evocadores que mejoran

la retención de contenidos al ubicar el significado de estos materiales en contextos personales y sociales; d) estructurar las experiencias emocionales de los estudiantes en relación con una serie de casos jurídicos actuales o debates sobre justicia social; y e) conectar los conocimientos existentes de los estudiantes sobre responsabilidad civil y derecho público con nuevas ideas. Todo lo cual, les daría una base empírica para navegar por las inexploradas aguas de las emociones en la enseñanza y el ejercicio del derecho (Raj, 2021: 135).

Al efecto, se realizaron más de diez reuniones semestrales con una duración de dos horas cada una; los primeros seminarios contextualizaron los debates sobre derecho y emoción y los siguientes analizaron una emoción concreta y su influencia para animar un problema o cuestión jurídica contemporánea. Se plantearon una serie de preguntas, como: ¿qué es la esperanza y cómo influye en los derechos humanos?, ¿qué es el miedo y como impulsa al asilo, el asco, los delitos sexuales, el odio o los delitos motivados por el odio y, por último, la vergüenza, el castigo, el dolor y la justicia transicional?

Todos los temas refirieron directamente a las emociones y a problemas jurídicos debatidos en los seminarios. Se utilizó una amplia variedad de temas que abarcaban diferentes áreas del derecho, así como una gran variedad de materiales jurídicos ortodoxos como leyes, casos jurídicos concretos, informes sobre reformas legislativas, artículos académicos, gráficos, etcétera, y otros no tan ortodoxos, como artículos periodísticos de actualidad relacionados con el tema/emoción de la siguiente reunión, desde diferentes culturas y géneros y experiencias personales.

Por otra parte, se procuró limitar el número de referencias previamente facilitadas, con el objeto de brindar tiempo a los alumnos para reflexionar sobre la teorización de la emoción generada y su expresión en el ámbito jurídico; además, se advirtió a los participantes que podían abandonar el aula cada vez que algo les golpeará como un detonante en su campo afectivo y/o emocional. Así, por ejemplo, en el seminario sobre el asco, el profesor inició la reunión invitando a los estudiantes a plantear una lluvia de ideas sobre las imágenes que les venían a la mente al oír la palabra *asco* o sobre cómo se sentían al oírla; a partir de las respuestas obtenidas, Raj formuló nuevas preguntas y comentarios, instando a los alumnos a explicar sus posiciones emocionales remitiéndose a los textos sugeridos como estrategia para mantener el debate centrado y pertinente a las temáticas seleccionadas; así, por ejemplo, solicitaba a los estudiantes que aclararan los términos utilizados y/o el contexto de sus afirmaciones, y actuando como «abogado del diablo» animaba a los alumnos a considerar contrapuntos a sus consideraciones.

Como se puede entrever, en esta propuesta pedagógico-somática activa, el docente desempeña el papel de facilitador del debate, convirtiéndose en una metodología de elección didáctico-pedagógica que cuestiona el paradigma de la distancia tradicional en la relación docente-estudiante. Con eso se genera una ruptura intencionada tanto en oportunidades como en vulnerabilidades para replantear una nueva forma de interactuar entre sí.

Al respecto, Raj plantea dos vulnerabilidades encontradas: a) el aula está mal equipada para ser un espacio terapéutico, afirmación que encuentra apoyo en pruebas científicas que advierten que los estudiantes de derecho experimentan tasas significativamente más altas de estrés, ansiedad y depresión que sus contemporáneos que siguen otras carreras (Skead y Rogers, 2014); b) difuminar la distancia emocional entre docente y estudiante despoja a los educadores de su zona de confort, imponiéndoles el lidiar con las inevitables cuestiones emocionales que el paradigma de la distancia reduce, como la gestión de sus propias emociones.

Al final del curso, los estudiantes debieron escribir un ensayo de investigación sobre un tema de su elección. Se les permitió adoptar el diseño del seminario como estructura para la construcción de sus ensayos, es decir, se les instruyó a seleccionar una emoción y asociarla a un tema o debate jurídico. De esta forma, se les animó a utilizar estímulos de su propia vida, como libros, películas, tuits, reuniones, etcétera, como forma de fomentar la generación de propuestas de una investigación de hasta mil palabras, proporcionándoles una plantilla con una ponderación del 20 % de la nota final del curso. Luego, en el plazo de una semana, se les informó que contaban con un plazo superior a cinco semanas para redactaran su ensayo final y que este debía contar con, a lo menos, tres mil palabras con una ponderación del 80 % de la nota final.

En forma paralela, se les proporcionó una amplia retroalimentación escrita sobre los ensayos finales para fomentar su desarrollo en futuros módulos. Así, se logró establecer que los estudiantes en futuros módulos abordarían cuestiones sobre el resentimiento en el sistema de justicia penal, haciendo un llamamiento al movimiento *Black lives matter* sobre la ira en el contexto del movimiento *Me too* y la ley de acoso sexual, citando discursos de los medios de comunicación, etcétera.

Con todo, el docente utilizó la variable emocional como lente para poner de relieve las conexiones entre la experiencia emocional-personal y las cuestiones/determinaciones jurídicas, como la penalización de las relaciones homosexuales, los derechos de los inmigrantes, los derechos de los refugiados, etcétera.

A través de esta experiencia, se puede concluir que este tipo de enfoques pedagógicos de corte metacognitivo presenta un enorme desafío disciplinario al exigirnos reflexionar y cuestionarnos somáticamente y mentalmente cómo aprendemos, desafiando las fidelidades de la ley y alejando a docentes y estudiantes de sus roles tradicionales en el aula, para luego cuestionarnos acerca de la idoneidad de ese espacio y sus prácticas e instando directamente a docentes y estudiantes a realizar un trabajo de expresión emocional. Con todo, el autor concluye que su propuesta pedagógica basada en el uso pedagógico de la emoción proporciona a los estudiantes herramientas que les ayudan a (re)construir nuevos esquemas de conocimiento frente a lo sentido y vivido.

Innovar desde la gestión emocional gratificante

La gestión emocional puede ser un recurso pedagógico de reconexión de la relación docente-estudiante hacia una real y eficiente interacción educativa. Desde esta concepción, las emociones constituyen un aspecto de gran relevancia para facilitar los aprendizajes en educación.

En este sentido, se puede afirmar que uno de los principales retos de educar estaría en planificar currículos que logren superar las limitaciones disciplinares a nivel científico tradicional y ofrezcan al estudiante de derecho la oportunidad de vivenciar soluciones a los problemas reales de la humanidad de modo emocional-racional. Por cuanto, la tarea urgente no radicaría en medir competencias para el mercado, sino en obtener profesionales competentes para enfrentar los problemas jurídicos reales que deberá resolver en una sociedad multiconflictuada.

Para ello, la Facultad de Derecho, como base experiencial, debería ser un campo de entrenamiento para todas las carreras jurídicas y para la vida. Las facultades de Derecho deben ser un espacio de reflexión crítica para la transformación social mediado por profesionales del derecho. Entre el derecho que existe y el derecho que será puede/debe haber una educación somático-racional activa que permita a profesores y estudiantes ponerse en contacto con sus propias emociones y las emociones de los demás, cuestionando las lealtades del derecho.

Conclusiones

Al fin y al cabo, con base en todo lo anterior, las facultades de Derecho del siglo XXI deben centrarse en formar únicamente profesionales que sepan qué es el derecho o deben realizar acciones con miras a formar un profesional diferente, capaz no solo de satisfacer las necesidades del mercado pero, sobre todo, contribuir a la construcción de un derecho más comprometido con valores globales como la protección de los derechos humanos, la efectividad de los derechos de los grupos marginados y la protección del medio ambiente. Si lo que se quiere es tomar el segundo camino, entonces se debe tomar en serio las emociones en el derecho y en las facultades de Derecho. Sin embargo, vivimos tiempos difíciles para la educación. Recortes en los recursos destinados a la educación superior, desconfianza hacia las facultades, sobrevaloración del tener en detrimento del conocimiento... el entorno cultural, histórico y social en el que vivimos hipertrofia la idea de que a los estudiantes se les debe enseñar lo que necesitan para convertirse en profesionales financieramente prósperos. El éxito es ser próspero económicamente y esa hipertrofia en el ámbito individual lleva a perder de vista el proyecto comunitario-social al que se destina el derecho.

Las emociones pertenecen al ser humano y, por tanto, están presentes en todos los espacios, incluidos los jurídicos. Al arrojar luz sobre cómo el derecho incorpora

ciertas emociones y no otras y sus reflejos en las leyes y el sistema legal, finalmente se puede criticar el estado actual de las cosas. Este es el primer movimiento en la lucha por el cambio. Desde esta perspectiva resulta urgente reflexionar sobre las emociones dentro y fuera del aula.

Desde la visión constructivista de la enseñanza del derecho universitario, los educadores están llamados a promocionar y provocar una enseñanza del derecho que fortalezca un aprendizaje que va más allá de la mera repetición de contenidos orientada a establecer una dialéctica relación entre aprender y hacer. La integración de una visión estratégica emocional-cognitiva para un aprendizaje eficaz, holístico y crítico a la perspectiva constructivista tiene el potencial de contribuir a la construcción de una educación jurídica contramayoritaria. Tal cambio implicaría desafíos porque, como se explora en este texto, el derecho *lato sensu* sabe poco sobre emociones, las aulas están mal equipadas como espacios terapéuticos y los docentes que decidan transformar su práctica pedagógica para que se convierta en una experiencia pedagógico-somática activa tendrán que lidiar con sus propias emociones y gestionar las emociones de sus alumnos. Sin embargo, se entiende que este debe ser el paso a dar.

Para iniciar este cambio, se deberán tener en cuenta las resistencias formalistas de la ciencia jurídica pura que, como modelo tradicional, ha ido reconociendo al derecho como una estructura impenetrable que no requiere más que reglas y principios para su materialización. El segundo paso debería ser aprovechar todas y cada una de las oportunidades para adoptar las emociones como lente para resaltar las conexiones entre las cuestiones jurídicas y las experiencias emocionales. Construir espacios de aprendizaje en los que se reconozcan y legitimen las emociones de estudiantes y docentes genera oportunidades y desafíos. Sin embargo, esta puede ser una manera de lograr una educación jurídica emancipadora de las conciencias con el potencial de acercar el derecho al derecho que debería ser.

Referencias

- ABRAMS, Kathryn e Hila Keren (2010). «Who's afraid of Law and Emotions?». *Minnesota Law Review*, 517: 1997-2074. Disponible en <https://tipg.link/SNzg>.
- ARISTÓTELES (2004). *Ética a Nicómaco*. Trad. por António Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- BASSIANO, Victor y Claudia Araújo de Lima (2018). «Educación emancipatoria desde la perspectiva de Paulo Freire». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2): 111-122. DOI: [10.5354/0719-5885.2018.51974](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51974).
- BARRIOS-TAO, Hernando (2020). «Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística». *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20 (38): 119-135.

- BERGMAN BLIX, Stina y Åsa Wettergren (2018). *Professional emotions in Court. A sociological perspective*. Abingdon: Routledge.
- . (2019). «The emotional Interaction of Judicial Objectivity». *Oñati Socio-Legal Series*, 9 (5): 726-746.
- CHABOT, Daniel y Michel Chabot (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.
- DAMÁSIO, António (2000). *O mistério da consciencia: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- . (2005). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Trad. por Dora Vicente y Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Eduardo Palma González (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924. Disponible en <https://tipg.link/SNzz>.
- MARONEY, Terry y James Gross (2014). «The ideal of the dispassionate judge: An emotion regulation perspective». *Emotion Review*, 6 (2): 142-151. Disponible en <https://tipg.link/SN-o>.
- MARONEY, Terry (2011a). «Emotional Regulation and Judicial Behavior». *California Law Review*, 99: 1.481-1.552. Disponible en: <http://ssrn.com/abstract id=1785616>.
- . (2011b). «The persistent cultural script of judicial dispassion». *California Law Review*, 99: 629-682. Disponible en <https://tipg.link/SN-7>.
- . (2011c). «Emotional regulation and Judicial behavior». *California Law Review*, 99: 1481-1552. Disponible en <https://tipg.link/SN-A>.
- . (2012). «Angry judge». *Vanderbilt Law Review*, 65 (5): 1.208-1.286. Disponible en <https://tipg.link/SN-3>.
- MATURANA, Humberto (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Paidós.
- MATURANA, Humberto y Francisco Varela (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen.
- RAJ, Senthorun (2021). «Teaching feeling: bringing emotion into the law school». *The Law Teacher*, 55 (2): 128-142.
- ROACH ANLEU, Sharyn y Kathy Mack (2019). «A sociological perspective on Emotion Work and Judging». *Oñati Socio-Legal Series*, 9 (5): 831-851. Disponible en <https://ssrn.com/abstract=3331025>.
- SKEAD, Natalie Kym y Shane Rogers (2014). «Stress, anxiety and depression in law students: How student behaviours affect student wellbeing». *Monash University Law Review*, 40 (2): 1-24. Disponible en <https://tipg.link/SN-G>.
- TACCA, Maria Carmen Villela Rosa y Angela Uchoa Branco (2008). «Processos de significação na relação professor-alunos: Uma perspectiva sociocultural construtivista». *Estudos de Psicologia*, 13 (1): 39-48. DOI: [10.1590/S1413-294X2008000100005](https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000100005).
- WALLON, Henri (1975). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Estampa.

Sobre las autoras

MÓNICA GLADYS ARNOUIL SEGUEL es abogada, asistente social y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera de Temuco. Es candidata a doctor en Ciencias Jurídicas por la Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina. Actualmente es docente del Departamento Jurídico de la Universidad Autónoma de Chile, Temuco. Su correo electrónico es monita151@icloud.com.  <https://orcid.org/0000-0003-3941-7551>.

ANA CAROLINA DE FARIA SILVESTRE JEZIOROWSKI es magíster y candidata a doctora en Ciencias Jurídico-Filosóficas por la Facultad de Derecho de la Universidad de Coimbra. Es profesora universitaria en programas de grado en derecho y en pedagogía en Brasil. Su correo electrónico es fariasilvestre@fai-mg.br.  <https://orcid.org/0000-0003-2097-8885>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)