

DOCTRINA Y ENSEÑANZA DEL
DERECHO ADMINISTRATIVO
CHILENO: ESTUDIOS EN HOMENAJE
A PEDRO PIERRY ARRAU

JUAN CARLOS FERRADA BÓRQUEZ

JORGE BERMÚDEZ SOTO

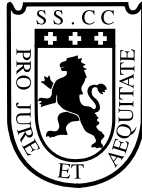
OSVALDO URRUTIA SILVA

Editores



Ediciones
Universitarias
de Valparaíso

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO



Colección Legal
Serie Monografías y Escritos Reunidos
ESCUELA DE DERECHO
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

© Juan Carlos Ferrada Bórquez
Jorge Bermúdez Soto
Osvaldo Urrutia Silva
Editores

DOCTRINA Y ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO CHILENO:
ESTUDIOS EN HOMENAJE A PEDRO PIERRY ARRAU

Derechos Reservados
Tirada: 300 ejemplares

Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Calle Doce de Febrero 21, Valparaíso
E-mail: euvs@pucv.cl
www.euv.cl

Dirección de Arte: Guido Olivares S.
Diseño: Mauricio Guerra P. / Alejandra Larraín R.
Corrección de Pruebas: Osvaldo Oliva P.

Imprenta Salesianos S.A.

HECHO EN CHILE

Las clases de Pierry

RAÚL LETELIER WARTENBERG*

“Porque no hay ninguna disciplina que deba aprender el hombre libre por medio de la esclavitud (...) El alma no conserva ningún conocimiento que haya penetrado en ella por la fuerza”.

Platón, *República*, 536e.

1. HACIENDO JURISTAS

Llegué a estudiar Derecho a la Universidad Católica de Valparaíso en el año 1992. Después de haber estudiado la enseñanza básica y media en una pequeña y amigable ciudad de la provincia de Colchagua, la llegada a la facultad tuvo rápidamente de dulce y agraz. La principal dulzura provino de la libertad y de los nuevos amigos. Nunca podré olvidar el, en aquella época, acto libertario de poder fumar y tomar café en clase mientras escuchaba atento a maestros como Alejandro Guzmán Brito o Italo Merello que simplemente inundaban todo el espacio con historia y derecho romano. El escenario era perfecto y la clase también lo era. Imaginábamos las estipulaciones, veíamos pretores y glosadores. No había nada extra. Todo era romano, todo era historia.

La Católica de Valparaíso, no obstante, tenía una fama bien ganada. Era (o es todavía hoy) la facultad más dura y exigente del país. El temor, entonces, era el sabor amargo. Una estructura curricular muy bien planificada era uno de los principales instrumentos de infundir temor. Era necesario, en primer año, tener buenas notas de presentación a examen en todas las asignaturas o ni siquiera teníamos el “derecho” a dar examen. A muchísimos amigos de todo ese primer año tuvimos que despedir sólo con un abrazo; ni siquiera había tiempo para un adiós más prolongado pues el primer examen ya estaba encima. Era duro, aunque sin lugar a dudas, pasar a la etapa siguiente, aunque fuera arrastrándose, generaba un delicioso sabor a victoria. Aprendíamos derecho “junto” a aquel temor.

* Profesor de Derecho Administrativo, Universidad de Chile. Email: letelier@derecho.uchile.cl

Sin embargo, a veces, y lamentablemente, aprendíamos sólo “por” temor. Algunos profesores, tal vez no satisfechos con un diseño curricular que ya construía exigencia, hacían lo propio en sus clases. Alternaban, por ende, traspasar conocimientos teóricos con infundir temor. En tiempos donde el alumno no era un “usuario”, o no era todavía imaginable que fuese un sujeto de determinados derechos, o no era todavía pensable una preocupación por problemas de género, sólo quedaba resistir. Muchos aprendían correctamente, otros en cambio —acostumbrados a vidas más amigables— sucumbían ante el temor. Esa dureza, no obstante, se decía sinónima de la formación. La idea supuesta detrás era sacarnos de aquellas zonas de confort y mostrarnos la aspereza de la vida. El relato detrás de aquellas clases era siempre el mismo: algunos caen, otros siguen. El contenido era desde luego relevante pero lo importante —se decía— era no desplomarse, vencer la dureza de la vida universitaria y, antes que todo, no caer en aquel acto infame que es “perder”. De muchas de aquellas clases recuerdo poco y a sus profesores menos. Eran, como clasificó hace años Lorenzo Martín Retortillo, “clases que sirven sólo para aprobar” en oposición a las “clases que sirven para aprender” y a las “clases que no sirven ni para aprender ni para aprobar”¹. Sólo recuerdo de aquellas asignaturas ese oscuro temor, la actual culpabilidad por el silencio ante la broma de mal gusto, aquel aburrimiento extremo cuando las estudiaba y el sabor de los licores que bebí en la celebración cuando las aprobé.

En escenarios de este tipo, eran habituales los conflictos motivacionales. Aunque en aquellos tiempos esos conflictos eran sinónimos de debilidad, muchos los teníamos pero debíamos afrontarlos solos. Y así seguíamos en carrera. Con una mezcla de indolencia, responsabilidad y aburrimiento.

Derecho Administrativo era, y seguramente sigue siendo, una asignatura importante en la carrera. Por muchos años, había sido una materia que obligatoriamente se controlaba en el examen de grado, lo que era una muestra de la relevancia que la Católica de Valparaíso le atribuía. Y para ese ramo teníamos dos excelentes profesores. Por un lado, Osvaldo Oelckers quien, muy lamentablemente, dejó esta vida demasiado pronto, y Pedro Pierry.

Pierry era desordenado. Por el contrario, Oelckers, a riesgo de esguince carpiano, permitía terminar el año con un cuaderno perfectamente ordenado, plagado de clasificaciones y conceptos bien delineados. Los alumnos de Pierry, en cambio, terminábamos con algunos apuntes y un cúmulo de fotocopias de sentencias y artículos de diferentes tamaños y colores que difícilmente guardábamos en una, también desordenada, carpeta. Al lado de aquel perfecto cuaderno, lo de Pierry era caótico.

¹ Martín Retortillo, L. “Discurso de Apertura”, en *El vía crucis de las libertades públicas y otros ensayos rescatados*, Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1976, pp. 95-107.

Las clases de Pierry eran también desordenadas. Un día llegaba contando una sentencia que recién había aparecido, al otro nos hablaba de un artículo que había dado previamente a leer o de lo poco razonable que resultaba tal o cual argumento de Eduardo Soto Kloss, su famoso contradictor.

Pero luego, en cada prueba, y sobre todo al final del año, todas las piezas calzaban. La sentencia comentada en clase era la que explicaba la relación entre el reglamento de ejecución y la ley; el artículo de lectura previa, el que describía y problematizaba el control a la discrecionalidad administrativa; la discusión era la respuesta a la responsabilidad extracontractual objetiva del Estado. No era un todo unitario, porque cada ingrediente era independiente, pero al final sí lo era. Aprendíamos con ejemplos (no sólo con teoría), con problemas (no con soluciones), con disputas argumentales (no con una sola visión del mundo). Había espacio para el disenso. El Derecho no se presentaba como un todo coherente, completo y claro; no había tesis “correctas” desde un punto de vista objetivo, sino más o menos fundamentadas, más o menos apegada a ciertos bienes o funcionalidades que se estiman valiosas. Y esto quiere decir que, detrás de esta forma de enseñar derecho había también una teoría del derecho, que concibe la indeterminación del sistema jurídico como una oportunidad para construir “intersticialmente” el derecho, como dijo alguna vez, acertadamente, Oliver Wendell Holmes².

En esta misma línea, entonces, el rol del alumno no podía ser, en caso alguno, pasivo. En verdad, en cada clase pensábamos y pensábamos y la lección se iba desarrollando de la misma forma que un argumento se va construyendo. Nada estaba demasiado hecho, todo podía construirse o deconstruirse nuevamente.

Recuerdo perfectamente aquel día. Pierry nos entregaba sentencias que debíamos leer para la clase siguiente. Nada sucedía si no las leíamos, no había castigos, ni descuentos, ni pruebas sorpresa. Simplemente había que leerlas. Debo confesar que otros profesores usaban un sistema parecido y creo recordar que pocas veces fui de aquellos que las leía previamente. Aquella vez, sin embargo, y de ahí en adelante, leí y estudié esa sentencia y sin temores (cuestión que no debía darse por descontado en la UCV de aquella época) comencé a anotar a su costado las inconsistencias del razonamiento del tribunal. Al día siguiente, simplemente levanté la mano y las expuse. De seguro fueron cosas sencillas pero motivaron que el profesor Pierry me dijera frente a todos, luego de apoyar mi razonamiento, y con su conocida y usual exageración, “Señor Letelier, es usted un jurista”. Todavía recuerdo las bromas de mis amigos a la salida de clases. Se reían del “jurista” pero a la vez me felicitaban. Al término de esa clase, creo, ya la suerte estaba echada. Había descubierto –o Pierry me había hecho ver– que

² Southern Pacific v. Jensen, 244 U.S. 205, 221 (1917).

servía para algo en este mundo jurídico. Sería en el futuro lo que él era, un profesor de derecho administrativo.

2. LOS MEJORES PROFESORES DE DERECHO

La preocupación por saber qué hacen los mejores profesores universitarios para ser tales es antigua. Sin embargo, su estudio con carácter científico puede recién observarse a partir de la década de los 70s. El análisis de la clase magistral, por ejemplo, como principal técnica de enseñanza universitaria comienza a ser estudiada pretendiendo evaluar su efectividad recién en esa época. En este sentido, resulta decisivo que a comienzos de los 80s, M.J. Dunkin realizara un llamado a que “los factores que contribuyen a hacer de una clase magistral efectiva y que, por ende, permiten distinguirlas de aquellas que no lo son, deban ser investigados”³. En 1986, por su parte, un grupo de investigadores norteamericanos preocupados por el estudio de la eficacia de la docencia universitaria identificaron un grupo de siete principios que consolidaban una buena práctica universitaria⁴. A partir de entonces, la integración de esos principios, su acreditación mediante datos estadísticos o su descomposición en otros subprincipios ha sido una preocupación para muchos investigadores de la docencia universitaria.

En el último tiempo, por su parte, hemos sido testigos de una incipiente literatura que trata de recoger, mediante diversas técnicas, lo que hace que un profesor universitario sea catalogado como el mejor. El libro de Ken Bain de 2004 titulado “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”⁵ ha marcado una senda en esta línea. La continuación de ese texto señero ha provenido de la exhaustiva investigación que hicieron Schwartz, Hess y Sparrow titulada “What the best Law Teachers do”⁶.

Por otra parte, la preocupación por las técnicas utilizadas por los mejores profesores (así considerados por los estudiantes) se ha desarrollado en paralelo a los estudios sobre cómo funciona cerebral, biológica o psicológicamente el aprendizaje. Estos estudios tampoco son antiguos. La OCDE, a través de su Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) creó, recién en el año 1999, el proyecto “Ciencias del aprendizaje e investigación sobre el cerebro” cuyo objetivo primordial ha sido generar una red de colaboración entre los estudios del aprendizaje y las investigación

³ Dunkin, M.J. “A review of research on Lecturing”, en *Higher Education Research and Development*, vol. 2, nº 1, 1983, p. 75.

⁴ Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. “Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education”, en *American Association for Higher Education Bulletin*, 1987, pp. 3 y ss.

⁵ Bain, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2007.

⁶ Schwartz, M.H.; Hess, G.F.; Sparrow, S.M. *What the Best Law Teachers Do*, Harvard University Press, Cambridge, 2013.

sobre el cerebro. Dicho proyecto fue catalogado en el año de su creación como una “aventura riesgosa” pero con un tremendo potencial para entender mejor los procesos de aprendizaje a través de la vida. Y los resultados de las múltiples investigaciones llevadas a cabo comienzan ya a ver sus frutos. En lo que a aprendizaje de jóvenes en edad universitaria se refiere, los estudios han ido confirmando de manera certera las tesis constructivistas (a las que pronto nos referiremos con más detalle) y mostrando, a grandes rasgos, (lo cual confirmará las conclusiones finales de estas notas) que la “creación de conocimiento no puede ser iniciada solamente por los profesores, sino también es siempre la responsabilidad de los aprendices. Los profesores son responsables de entregar los recursos y organizar entornos de aprendizaje estimulantes”. Del mismo modo, se ha acreditado que “el intercambio social favorece los procesos del aprendizaje y por lo tanto debe ser promovido” y que “el aprendizaje orientado a problemas es deseable y contribuye a la creación de conocimiento orientado a aplicaciones”. Finalmente, que “los nuevos contenidos de aprendizaje debieran siempre resumir el conocimiento previo individual”. “Una clase organizada de acuerdo con los principios constructivistas podría fomentar, por ejemplo, que las personas que están aprendiendo se extendieran de antemano relatando sus experiencias, opiniones y perspectivas relacionadas con un tema”⁷.

En este mismo sentido, una de las claves –ahora referidas a lo que hacen prácticamente los mejores profesores universitarios– es la de crear lo que ha sido denominado “entorno para el aprendizaje crítico natural”. En ese entorno –como indica Bain– “las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad”⁸.

El aprendizaje, entonces, es un proceso comunitarista donde el estudiante debe sentirse parte de ese entorno y no mirarse como un ser irrelevante o con un rol marcadamente pasivo. El estudiante debe sentirse parte de una comunidad de aprendizaje⁹. Este reforzamiento de una comunidad hace que el aprendizaje sea situado, formando

⁷ Parasuraman, R., Tippelt, R. Hellwig, L. “El cerebro, la cognición y el aprendizaje en la madurez”, en OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, 2009, p. 362.

⁸ Bain, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2007, p. 29.

⁹ En ese sentido, Carnell, E. “Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries”, en *Teaching in Higher Education*, vol. 12, n° 1, 2007, p. 32. Este sentido de pertenencia a una comunidad ha sido acreditado como eficiente por algunos estudios. Vid. Gottfredson, N. C. et alli. “Identifying Predictors of Law Student Life Satisfaction Better Living through Legal Education”, en *Journal of Legal Education*, vol.8, n°4, 2008, p. 528.

lo que Lave y Wenger llaman una “comunidad de prácticas” en donde son precisamente esos ejercicios los que van construyendo conocimiento¹⁰.

3. LAS TRES CLAVES DEL ÉXITO DE PIERRY

He relatado cómo, tras el desorden de las materias estudiadas durante el año, se entendía la lógica y aparecía la coherencia cuando se estudiaban orgánica y conjuntamente. También he reseñado cómo un refuerzo positivo constante hizo que, en mi caso, descubriera el derecho administrativo. Y también he relatado cómo se iban desarrollando las clases de Pierry, siempre llenas de ejemplos y de realidad y constantemente plagadas de pasión por aquellos contenidos.

Esos tres aspectos caracterizan las clases de Pierry: a) un enfoque constructivista del aprendizaje, b) un constante refuerzo positivo a sus alumnos y c) una pasión desbordante al enfrentar cada clase. Estos tres elementos, que así anotados parecen ser un simple relato de la subjetividad del referido profesor, no lo son tanto. Ellos representan, en verdad, aspectos que, con cierta objetividad, se han mostrado muy eficientes a la hora de generar aprendizaje en todas las aulas universitarias.

4. EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

Mirar los apuntes tomados en las clases de Pierry no daban un panorama tranquilizador. Dos páginas de un cuaderno universitario, algunas veces, sólo media plana, otras tantas. A su lado, una carpeta con artículos, sentencias, comentarios, recortes de diario, entre otros objetos educativos, completaban el dossier de la asignatura. Pese a esta, a primera vista, abrumadora descripción, no recuerdo otra experiencia de aprendizaje más clara que la tenida con Pierry cuando pude percibir ese “momento de luz” donde todo calza y donde todos los contenidos aprendidos construyen una historia coherente, donde mi propia aproximación a aquellos materiales educativos le daba sentido a un todo.

Paralelo a asignaturas como la que relato, existen otras donde todo es siempre claro. Donde el estudiante se reduce a un simple lector de una novela aburrida pero muy bien armada. No se participa en ella, no se juega un rol en la historia. Todo viene digerido, valorado, y previamente degustado. Recuerdo constantemente el día en que me di cuenta que mi presencia en muchas de aquellas clases era totalmente irrelevante. Ello sucedió el día en que comparé los apuntes que dificultosa y tediosamente había tomado, con las notas escritas por otro alumno, famoso por su capacidad intelectual y por su extrema generosidad al prestar sus anotaciones. Recuerdo sus notas

¹⁰ Lave, J. & Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

al pie de página, sus diferenciaciones entre comentarios y afirmaciones, sus apuntes sobre temas que serán relevantes en las clases siguientes o sus paréntesis con posibles temas investigación futura. Nunca he visto apuntes mejores. Leerlos fue descubrir que lo mejor que podía hacer en aquellas clases era estar lejos de un lápiz. Y como luego los apuntes eran un reflejo fiel de la clase (y hasta mejor que ella), mi presencia en la clase no tenía sentido alguno.

Con Pierry, sin embargo, todos, de cierta forma, sucumbíamos al momento de tomar apuntes. Mientras se desarrollaba el curso, experimentábamos esa desazón de aquel que está acostumbrado a que el derecho tenga la forma del más antiguo libro de Alessandri. Casi no había conceptos (definidos de forma pormenorizada) ni características. Todo era discusión, ideas dúctiles, conflictos de argumentación, efectos. Al final del año, no obstante, todos o muchos de nosotros vivíamos la experiencia del constructivismo. Construir una historia con esos trozos de experiencias.

Y es que, como bien conocen los teóricos del aprendizaje, una de las bases de una enseñanza constructivista es rechazar la idea de que los alumnos tienen que “aprender” primero un contingente de información para recién allí estar capacitados para dar opiniones o reflexionar al respecto. De hecho, es pensamiento común a muchos profesores de derecho el que ese momento no llega jamás, pues el alumno parece no estar nunca suficientemente capacitado para poner en duda los conocimientos afianzados de la disciplina.

El aprendizaje, por el contrario, es un proceso constructivo que se va desarrollando constantemente mediante el ejercicio de representaciones cerebrales acerca de los contenidos estudiados. El alumno aprende, no porque “entiende” un conjunto de contenidos, sino porque él, *ex novo*, vuelve a construir esos contenidos en su cabeza y los relaciona con sus experiencias de vida.

Los constructivistas consideran que el proceso de aprendizaje es personal. De ahí, que la propuesta constructivista haya supuesto un verdadero cambio de paradigma en las teorías del aprendizaje, a partir del cual el centro de gravedad deja de estar en la transferencia de conocimiento y pasa a estarlo en la reconstrucción que el receptor hace de él. Desde Vygotsky tenemos claridad que es irreal el que simplemente “traslademos conceptos” de una cabeza a otra o que el aprendizaje sea un acto de simple memorización de ideas de otros en la forma exigida en tantas asignaturas hoy en día. La formación de conceptos, en cambio, es circunstancial a cada ser humano y su aprehensión esta siempre sometida a un proceso de anejió a las experiencias propias y a los contextos de vida de los sujetos¹¹. Estos asertos han sido ya contrastados con la evidencia

¹¹ Vygotsky, L. “The development of academic concepts in school aged children”, en van der Veer, R. & Valsiner, J. (eds.) *The Vygotsky Reader*, Blackwell, Cambridge, 1994, pp. 355 y sgtes.

neurocientífica que ha acreditado que en los cerebros maduros (sobre los veinte años) “el aprendizaje de nuevo material toma más tiempo, mientras que el conocimiento ya existente se hace cada vez más diferenciado y se torna más preciso”¹². Ello permite que se logró mayor eficiencia, cuando la vinculación con las experiencias vividas sea más patente. “Es importante –sostiene la literatura especializada– crear una cercanía con los posibles contextos de aplicación. Las posibilidades respecto de esta materia se expanden desde el examen de problemas a partir de perspectivas múltiples (flexibilidad cognitiva), una transición paso por paso a la resolución de problemas independientes (aprendizaje cognitivo), a la inclusión de contenidos en problemas complejos (instrucción anclada)”¹³.

Por todo ello, no deja de ser preocupante que a pesar de que las ideas constructivistas sean mayoritarias y tengan un correlato claro en la evidencia científica, los profesores de derecho sigan utilizando metodologías propias de una visión racionalista o idealista del aprendizaje que se estructuran sobre el simple traslado de ideas y conceptos de un cerebro a otro.

Las clases de Pierry utilizaban claramente una perspectiva constructivista del aprendizaje. La comprensión del conflicto en cada una de las instituciones permitía al alumno hacer su propio balance sobre los efectos de cada interpretación posible de las normas o de las decisiones judiciales. Cada uno de nosotros podía ligar esos conflictos a sus propios miedos o a cada una de las perspectivas subjetivas que teníamos acerca de una vida social decente. Aprendíamos desde nosotros mismos y no éramos simples espectadores de un mundo hecho por otros. Ello permitía, en el mismo momento, detectar rápidamente las imágenes del mundo que tenían otros profesores de derecho administrativo como Soto Kloss, Aróstica o Fiamma, por nombrar sólo algunos, y cuál otra imagen plasmaban Silva Cimma o el propio Pierry, en cada uno de sus escritos. Un análisis constructivista nos permitía ser parte en tiempo real de la discusión sobre si la responsabilidad del estado era subjetiva u objetiva, o sobre la posibilidad de la Administración de invalidar sus propios actos o sobre las características de la nulidad de derecho público. Todos teníamos una opinión. Es verdad que a muchos las razones de Pierry nos parecían especialmente atractivas (no era irrelevante tenerlo en persona exponiéndolas) pero ello sucedía después de leer detenidamente las argumentaciones contrarias. Adheríamos con una mezcla de admiración y convencimiento y, no en cambio, solo por inercia y desconocimiento de las otras razones.

¹² Parasuraman, R., Tippelt, R. Hellwig, L. “El cerebro, la cognición y el aprendizaje en la madurez”, en OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, 2009, p. 363.

¹³ *Ibidem*.

Esta relación entre derecho administrativo y las imágenes del mundo permitía ligar la disciplina –aunque nunca de forma expresa– con las grandes preguntas que las sociedades se hacen. Tal como sostiene Rodríguez-Arana, en tanto que “la historia del Derecho Administrativo es la historia de la humanización del poder” es que “el estudiante de Derecho, especialmente cuando estudia Derecho Administrativo, debe ser consciente que el Derecho es un medio, no un fin en sí mismo, un medio para la instauración de la justicia, sea en el mundo de las relaciones jurídico-privadas o jurídico-públicas...”¹⁴ Y en efecto, con Pierry, las imágenes de una sociedad liberal versus una más comunitarista estaban siempre implícitas en el desarrollo de cada institución del derecho administrativo.

En este sentido, el rol protagónico del alumno en clase es un rasgo característico de una visión constructivista. El profesor, como sostiene Fry, Ketteridge y Marshall, no puede hacer todo el trabajo si lo que se espera es generar aprendizaje. “Como diseñadores de cursos y como profesores debemos producir graduados universitarios capaces de tener un pensamiento crítico y ser creativos e innovadores con alto nivel”. “El aprendizaje requiere tener oportunidades de ejercicios prácticos y de exploración en general, espacios para la reflexión y el pensamiento “en nuestras cabezas”, interacción con otros y aprendizaje desde y con nuestros pares y expertos”¹⁵. Metodologías como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en investigación son instrumentos constructivistas en los cuales el rol del alumno es protagónico¹⁶.

La experiencia del constructivismo permite fijar ideas y razonamientos por mucho tiempo. La resolución “en nuestras cabezas” de los principales conflictos del derecho administrativo permite que el procedimiento seguido para ello y que la cadena argumentativa lograda para explicar la solución sea una herramienta siempre disponible en nuestro razonamiento cuando se abordan otros problemas de la misma disciplina o incluso de otras afines. La búsqueda de inconsistencias en otros razonamientos o el análisis crítico de tal o cual sentencia permite adiestrar una reflexión mucho más aguda de los respectivos enlaces argumentativos.

¹⁴ Rodríguez-Arana, J. “La reflexión en la enseñanza del Derecho”, en Palomino, R. & Rodríguez-Arana, J. (dirs) *Enseñar Derecho en el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado en derecho*, Cizur Menor, Aranzadi, pp. 210-211.

¹⁵ Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. “Understanding student learning”, en *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, 3ª ed., Routledge, New York, p. 22.

¹⁶ Vid. Varnava, T. & Webb, J. “Key aspects of teaching and learning. Enhancing learning in legal education”, en Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (eds.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, 3ª ed., Routledge, New York, pp. 367 y ss.

5. LA IMPORTANCIA DEL REFUERZO POSITIVO

Es un hecho bastante acreditado que los estudiantes llegan a la universidad con altas expectativas de sí mismo y de su futuro. Sin embargo, una antigua práctica de la formación universitaria se esforzaba en hacer lo posible para deteriorar esas expectativas mostrándole al alumno un mundo lleno de trabas y dolores. Era común, y lamentablemente todavía lo es en algunas clases, que los profesores hagan gala de un set de herramientas cuyo objetivo era ridiculizar al alumno, mostrar su insignificancia y exhibir públicamente su ausencia de conocimiento. El silencio cómplice de los alumnos –que lamentablemente abundaba en mi época– hoy, afortunadamente, se ha ido rápidamente desterrando.

Ese tipo de enseñanza se ha mostrado fuertemente ineficaz. Y ello aun cuando algunos alumnos puedan reaccionar positivamente a estímulos negativos de este tipo. Si bien la rudeza en el trato puede generar en los alumnos la virtud de saber sobreponerse a la adversidad, en términos agregados sus resultados suelen ser negativos. Los mejores profesores, por el contrario, se esfuerzan en exigirles mucho a sus alumnos pero al mismo tiempo acentúan constantemente sus capacidades y la forma en que ellos pueden alcanzar su máximo rendimiento.

Los buenos profesores están conscientes de la posición que juega el alumno en las universidades. Esos profesores, tal como indica Bain “entendían que el miedo y la ansiedad pueden reducir la capacidad de razonar, promovían el estímulo intelectual y la curiosidad en lugar de la preocupación y la duda relacionadas con la obtención de una nueva nota”¹⁷.

Los avances en psicología cognitiva, por su parte, han mostrado lo relevante que resultan ser los refuerzos positivos dados por los profesores a sus estudiantes de tal forma que les permitan percibir que el éxito en la asignatura depende exclusivamente de los esfuerzos que ellos mismos deban imprimir¹⁸. Ello genera, tal como se ha indicado por la literatura especializada, un “círculo triunfante”: los alumnos construyen argumentos interesantes, el profesor se emociona con ellos, los alumnos construyen argumentos todavía más interesantes, y así sucesivamente¹⁹.

La emoción de Pierry ante el buen argumento, la pregunta sesuda o el análisis agudo era siempre muy evidente. En mi experiencia personal, aquel refuerzo positivo fue

¹⁷ Bain, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2007, p. 87

¹⁸ Brown, G. & Atkins, M. *Effective Teaching in Higher Education*, Roudledge, Londres, 1988, p. 151.

¹⁹ Schwartz, M.H.; Hess, G.F.; Sparrow, S.M. *What the Best Law Teachers Do*, Harvard University Press, Cambridge, 2013, p. 190.

decisivo para las opciones de vida que luego tomaría. Para muchos otros alumnos, aquel refuerzo es sinónimo de una asignatura que se disfrutaba. Desde luego ello no implicaba que la exigencia de la asignatura fuese menor. Pero este hecho no era el aspecto relevante de la asignatura. Las clases de Pierry no eran un constante recuerdo de los requisitos exigidos para aprobar la asignatura. Cada clase era una oportunidad para comprender, para discutir o para poner en duda tal o cual razonamiento sin importar quién lo hubiese dado.

En los tiempos que corren es bastante usual que profesores den interminables guías de lectura, las que tarde o temprano producen uno de estos dos efectos en los alumnos: por un lado, frustración al no poder leerlas, y por otro, devaluación de la clase cuando se percibe que no sirve de mucho leerlas. Los estudiantes, por el contrario, necesitan saber que ellos pueden participar en clases diariamente y que sus participaciones “cuentan” debido a que han trabajado correctamente con los materiales entregados²⁰. En eso la preparación de las clases de derecho administrativo era siempre abordable. Siempre existía la posibilidad de llegar a la clase sabiendo que podíamos tener un rol activo y que ya, al menos, conocíamos el conflicto que estudiaríamos.

Y es que la clase –como bien lo muestra Pierry constantemente con el refuerzo positivo que usualmente entrega– no debe estar estructurada para mostrar cuán jurista es el profesor –cosa que por lo demás era bastante evidente– sino, todo lo contrario, cuán juristas son los propios alumnos²¹.

6. SIGUIENDO A LOS APASIONADOS

Los buenos profesores normalmente aman las materias que enseñan. En ellos no se percibe pesadumbre ni una fría racionalidad. Exudan pasión y amor por su cátedra²². Una de las características más importantes de Pierry es la pasión con la cual enseña derecho administrativo. Es, de hecho, uno de aquellos elementos en que fácilmente

²⁰ Gely, R., Caron, P.L. “Taking Back the Law School Classroom: Using Technology to Foster Active Student Learning”, *Journal of Legal Education*, vol. 54, 2004, p. 567.

²¹ “The [classroom] environment, with its tinge of competition and gaming, encourages students to come to class prepared to respond to the assigned material. The instructor has a fine opportunity to set the standards bar by preparing questions and material that demonstrate the levels of excellence required for the class. By consistently formulating questions and problems that require students to think and respond all these levels of excellence, instructors communicate, reinforce, and habitualize students to high expectations”. Wines, J. & Bianchi, J., citado por Gely, R., Caron, P.L. “Taking Back the Law School Classroom: Using Technology to Foster Active Student Learning”, *Journal of Legal Education*, vol. 54, 2004, p. 567.

²² Schwartz, M.H.; Hess, G.F.; Sparrow, S.M. *What the Best Law Teachers Do*, Harvard University Press, Cambridge, 2013, pp. 48 y ss.

pueden acordar todos los que fueron sus alumnos o cualquiera que lo haya escuchado en alguna conferencia.

Tal como indican Hess y Friedland, “los buenos profesores conocen y aman sus asignaturas. Ellos deben conocer la teoría, la estructura y los aspectos más relevantes de sus materias para poder ser efectivos a la hora de ayudar a sus alumnos a que aprendan. Pero conocer los contenidos no es suficiente para ser el mejor profesor. Los mejores profesores aman sus materias y comunican ese amor a sus estudiantes”²³.

Y es que la pasión es necesariamente cautivadora. Hay en ella una especie de atracción de aquellos que la presencian y que incentiva a seguir el mismo camino argumentativo. Ver a otros humanos disfrutar lealmente una materia es un síntoma de que algo “objetivo” debe haber en esos contenidos que son capaces de provocar ese tipo de emociones. La pasión, así, es una especie de motor (o de virus) que estimula a otros a buscar aquellas mismas emociones constatadas en el interlocutor.

De seguro el lector habrá oído hablar de la mala reputación que tiene el derecho administrativo en buena parte de las facultades del país. Una asignatura aburrida es una de las más populares valoraciones que suelen hacerse de ella. Y es que por décadas su estudio y enseñanza estuvo indefectiblemente ligado al estudio de una sobrevalorada jurisprudencia generada por la Contraloría General de la República. Ser funcionario de esa repartición era casi una patente de ejercicio del cargo de profesor de derecho administrativo. Ello, lamentablemente, generó una asignatura que revisaba de forma bastante inorgánica un set interminable de normas infralegales sin una teoría general de respaldo. La ausencia de un control contencioso-administrativo fuerte antes de la década de los 80s, además, implicó, para ese derecho administrativo, una falta de casos concretos donde el conflicto podía ilustrar de mejor manera las relaciones de justicia detrás de nuestra disciplina.

Pierry, en cambio, desde su doble posición de profesor universitario y consejero del Consejo de Defensa del Estado, participó en la consolidación y sobre todo en la “racionalización” de ese control judicial. En este sentido, es particularmente importante la cercanía del derecho administrativo con la realidad. La constante alusión de Pierry a las noticias diarias o a las discusiones que se estaban desencadenando en ese momento mostraba al derecho como un objeto cultural más. La casuística y aquella cercanía hacía mucho más comprensible las normas o las soluciones jurídicas, pues su conexión como reglas para la acción humana era inmediatamente imaginable²⁴. Bien

²³ Hess, G. & Friedland, S. *Techniques for Teaching Law*, Carolina Academic Press, Durham, 1999, p. 14.

²⁴ En el mismo sentido, Tamayo, J. “La casuística como recurso de aprendizaje jurídico”, en Witker, J. (ed.) *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, UNAM, México, 1995, pp. 236 y ss.

es sabido que el aprendizaje de los adultos es altamente contextual, es decir, depende mucho de cuán intensa es la asignación o reasignación de sentido a los eventos ya experimentados por ellos²⁵. De ahí que la vinculación de determinados contenidos con circunstancias reales sea tremendamente eficiente a la hora de producir aprendizaje.

La imagen de un derecho administrativo aburrido era inimaginable para un alumno de Pierry. El estudio constante de conflictos jurídicos mostrados con aquella inconfundible pasión transformaron la valoración general del derecho administrativo. Desde luego, la pasión del profesor en exponer su materia es especialmente relevante a la hora de cautivar la atención de los alumnos en clase²⁶. Sin embargo, el cambio generado por Pierry en cómo hoy es percibida esta asignatura fue mucho más lejos. En la actualidad, son varios los profesores de derecho administrativo que, como testigos de aquella época y desde luego ante su influjo, decidieron –con más o menos cercanía– seguir sus pasos. Mis primeras jornadas de derecho público constituyen un recuerdo imborrable en el sentido de ver en acción un derecho administrativo lleno de pasión. Presenciar las discusiones entre Pierry y Soto Kloss era un ejercicio pedagógico indeleble. Detrás de ellos, un grupo de jóvenes intentábamos discutir con idéntica pasión –aunque obviamente con menos erudición y con la usual torpeza de la inexperiencia– sobre las teorías y los conflictos que han ido formando nuestro actual derecho administrativo.

El derecho administrativo de Pierry es un derecho de disensos, de conflictos, de argumentos y contraargumentos. Con los problemas que ello puede implicar, es un derecho “vivo y situado”, como lo identifican Braibant y Stirn para el derecho administrativo francés²⁷. Hoy nos resulta bastante fácil a los profesores de esta asignatura mostrarle a los alumnos un set de casos concretos que han ido construyendo, como en varios países, los principales aspectos de las instituciones del derecho administrativo. Lo que en mi época era bastante inusual en todas las asignaturas de derecho (todavía, de hecho, conservo las fotocopias de sentencias escritas en papel proceso) hoy, en cambio, es ya común en muchas asignaturas y sobre todo en derecho administrativo. Estudiar el derecho desde el conflicto es ahora una de las herramientas de aprendizaje más difundidas en la enseñanza universitaria.

Los mejores profesores universitarios –resume Bain– son aquellos que influyen positiva, sustancial y sostenidamente en las formas de pensar, actuar y sentir de sus alum-

²⁵ Vid. Hess, G. & Friedland, S. *Techniques for Teaching Law*, Carolina Academic Press, Durham, 1999, p. 12.

²⁶ En este sentido, vid. Abrami, P.C., Leventhal, L., Perry, R.P. ‘Educational seduction’, en *Review of Educational Research*, vol. 52, 1982, pp. 446 y sgtes.

²⁷ Braibant, G. & Stirn, B. *Le droit administratif français*, Dalloz, Paris, 2002, pp. 15 y ss.

nos²⁸. Las clases de profesores como Pedro Pierry son realmente capaces de transformar las percepciones que tienen los alumnos acerca del derecho modificando sus preferencias y dándole mejor sentido a las experiencias vividas. De esta manera debe enseñarse el derecho. Formando mentes críticas, independientes y apasionadas, el conocimiento se reproduce y el derecho se hace extremadamente interesante.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrami, P.C., Leventhal, L., Perry, R.P. 'Educational seduction', en *Review of Educational Research*, vol. 52, 1982.
- Bain, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2007.
- Braibant, G. & Stirn, B. *Le droit administratif français*, Dalloz, Paris, 2002.
- Brown, G. & Atkins, M. *Effective Teaching in Higher Education*, Roudledge, Londres, 1988.
- Carnell, E. "Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries", en *Teaching in Higher Education*, vol. 12, nº 1, 2007.
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education", en *American Association for Higher Education Bulletin*, 1987.
- Dunkin, M.J. "A review of research on Lecturing", en *Higher Education Research and Development*, vol. 2, nº 1, 1983.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. "Understanding student learning", en *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, 3ª ed., Routledge, New York.
- Gely, R., Caron, P.L. "Taking Back the Law School Classroom: Using Technology to Foster Active Student Learning", *Journal of Legal Education*, vol. 54, 2004.
- Gottfredson, N. C. et alli. "Identifying Predictors of Law Student Life Satisfaction Better Living through Legal Education", en *Journal of Legal Education*, vol.8, nº4, 2008.
- Hess, G. & Friedland, S. *Techniques for Teaching Law*, Carolina Academic Press, Durham, 1999.
- Lave, J. & Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Martín Retortillo, L. "Discurso de Apertura", en *El vía crucis de las libertades públicas y otros ensayos rescatados*, Cuadernos para el diálogo, Madrid, 1976, pp. 95-107.
- Parasuraman, R., Tippelt, R. Hellwig, L. "El cerebro, la cognición y el aprendizaje en la madurez", en OCDE, *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, 2009.
- Rodríguez-Arana, J. "La reflexión en la enseñanza del Derecho", en Palomino, R. & Rodríguez-Arana, J. (dirs.) *Enseñar Derecho en el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado en derecho*, Cizur Menor, Aranzadi, pp. 210-211.

²⁸ Bain, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2007, p. 15.

- Schwartz, M.H.; Hess, G.F.; Sparrow, S.M. *What the Best Law Teachers Do*, Harvard University Press, Cambridge, 2013.
- Tamayo, J. “La casuística como recurso de aprendizaje jurídico”, en Witker, J. (ed.) *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, UNAM, México, 1995.
- Varnava, T. & Webb, J. “Key aspects of teaching and learning. Enhancing learning in legal education”, en Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (eds.) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, 3ª ed., Routledge, New York.
- Vygotsky, L. “The development of academic concepts in school aged children”, en van der Veer, R. & Valsiner, J. (eds.) *The Vygotsky Reader*, Blackwell, Cambridge, 1994.