

“La Educación Jurídica a partir del Pensamiento Complejo y la Teoría Trialista del Mundo Jurídico” (Parte II)

por Elvio Galati

El autor intenta dar respuesta al interrogante referido a los conocimientos necesarios para ser educador en el Derecho. Su objetivo es desarrollar el pensamiento complejo en la educación jurídica, en relación con la teoría trialista del mundo jurídico. En la primera parte del artículo publicado en nuestro número anterior abordó 3 de esos Conocimientos (Filosófico, Epistemológico y Disciplinar). En esta segunda parte desarrollará el Conocimiento Interdisciplinar y Transdisciplinar, el Pedagógico, el Investigativo y el Extensivo.

4. Conocimiento Interdisciplinar y Transdisciplinar

La interdisciplina implica “[...] intercambio y cooperación”²³ entre las disciplinas. Esto implica que las disciplinas se encuentran en un espacio común, que comparten.

[...] mientras que el conocimiento de la organización nucleoproteínica permite captar hoy en día la unidad de la diversidad viviente, la vida múltiple de la noosfera no es reconocida en su unidad; su dominio, atravesado por disciplinas innumerables, es roto por estas disciplinas fragmentarias, incapaces todavía de comunicarse entre sí. Se cultivan parcelas de la noosfera, pero la noología es res nullius²⁴.

4.1. Lo que se encuentra en la base de la interdisciplina es el diálogo entre profesionales de distintas ramas del saber, y la riqueza constituida por el intercambio de ideas. Un profesional

²³ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 126.

²⁴ MORIN, “El Método 4...”, cit., pág. 119.

de un área puede tomar ideas provenientes de otro campo del saber, analizarlas, y evaluar la posibilidad de adaptarlas a su quehacer académico. Luego, esa idea, desarrollada en un nuevo ámbito, puede ser el germen de una nueva **transmisión-adaptación-creación**. Para ello es necesario, comprender la incertidumbre y saber que no sabemos. Señala Motta que en la base de las actividades inter y transdisciplinarias hay dinámicas interactivas que implican una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas²⁵. Es necesario aquí diferenciar la pluridisciplinariedad, que implica que un mismo objeto o problema sea estudiado desde diferentes disciplinas, de la interdisciplina, que implica el intercambio mencionado, es decir, la transferencia de un método de una disciplina a otra²⁶. En el ámbito del Derecho analítico se ha visto como la lógica y el estudio del lenguaje se aplica a la normatividad²⁷. Mientras que en el ámbito de las ciencias médicas se han recepcionado métodos de la física nuclear para el tratamiento del cáncer²⁸.

Una de las ventajas de la interdisciplina consiste en que posibilita

[...] una **mirada ingenua y aficionada**, fuera de la disciplina, [...] [que] resuelve un problema cuya solución era invisible dentro de la disciplina. La mirada ingenua, que [...] no conoce todos los obstáculos que la teoría existente le presenta a una visión de este tipo, puede, con frecuencia equivocadamente pero a veces con razón, permitirse esta visión²⁹.

“Il ne suffit donc pas d’être à l’intérieur d’une discipline pour connaître tous les problèmes afférents à celle-ci³⁰”. Con una mirada interdisciplinar nació la biología molecular, la antropología estructural.

4.2. La **enseñanza por departamentos** está asociada a la interdisciplina. Si bien toma el sentido de ‘separar’, ‘fraccionar’, es “[...] un préstamo del francés *département*, derivado del francés *departire* que tiene como el ‘departir’ español [...] el sentido de ‘hablar’, ‘conversar’

²⁵ MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 30.

²⁶ Íd., pág. 34.

²⁷ Sobre el tema p. v. a ALCHOURRÓN, Carlos y BULYGIN, Eugenio, “Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales”, Buenos Aires, Astrea, 1974; ECHAVE, Delia Teresa, URQUIJO, Ma. Eugenia y GUIBOURG, Ricardo A., “Lógica, proposición y norma”, 1º edición, Buenos Aires, Astrea, 1980.

²⁸ MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 34.

²⁹ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 117.

³⁰ MORIN, “Sur l’interdisciplinarité”, en <http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm> (11.5.2007). “No es suficiente, por lo tanto, estar dentro de una disciplina para conocer todos sus problemas.” (Trad. de Elvio Galati).

[...]”³¹. Permite contribuir a que el alumno contemple al conocimiento como uno, en sus diversos aspectos, si previamente sus docentes así lo consideran; ya que así será la realidad en la que actuará en su futuro profesional. “[...] nunca es una ley aislada la que resuelve un caso judicial, sino que siempre lo resuelve todo el ordenamiento tal como todo el peso de una esfera gravita sobre la superficie aunque sea uno sólo el punto por el que toma contacto³².” Esto no desconoce que la Facultad de que se trate genere productos propios en contacto con el resto de los saberes de la Universidad, como por ejemplo, “Sociología del Derecho”, “Filosofía del Derecho”, “Economía y Derecho”. Pero dichas especialidades se deberían construir con la participación de sociólogos, filósofos y economistas en los primeros años de la carrera, que den un marco general y propedéutico (con las materias “Sociología”, “Filosofía”, “Economía”), y sobre el cual trabajarán luego³³, con más experiencia, en las materias más específicas mencionadas. “[...] la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas) y lo esencial (que disuelve). [...] los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales”³⁴.

Cuando Cossio critica a la pedagogía liberal –tanto como a la comunista-, señala que ésta permite un humanismo “selecto”. En efecto, estaría a favor de la enseñanza por departamentos, en tanto éstos apuntan a comprender al saber en su conjunto:

Que haya [...] centros de estudios filosóficos, así como de toda otra clase de estudios, pero que a cada uno vayan los que por vocación se sientan inclinados. [...]
[...] se trata de una especie de humanismo en el conjunto, no de humanismo en los individuos. [...] el humanismo tiene que darse en el seno de cada conciencia, para ser orientación de cada vida. El humanismo tiende a formar individuos humanos, espiritualmente completos, culturalmente integrales³⁵.

El diálogo entre los docentes implicará que no se superpongan los contenidos de asignaturas correlativas, con malgasto de tiempo, esfuerzos y otros recursos. A la vez que impide el fraude

³¹ CASTELLO, y MÁRSICO, op. cit., pág. 67.

³² COSSIO, “La función...”, cit., pág. 106. “[...] el civilista no puede ignorar el poder de policía del Estado, ni el penalista lo que es un contrato de sociedad cuando se trata de defender a un socio acusado de defraudación por otro, ni el administrativista lo que son daños y perjuicios cuando aconseja la caducidad de una concesión de servicios públicos.” Íd.

³³ “[...] si se considera que debe estudiarse Sociología en la carrera de Abogacía, es porque ella da un fundamento necesario para estos estudios. Su lugar, pues, no puede ser otro que el que corresponde a un fundamento, es decir, al comienzo.” Íd., pág. 129.

³⁴ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 13.

³⁵ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 90.

por el estudiante, en tanto puede darse que este acompañe a docentes de futuras asignaturas trabajos ya presentados en asignaturas aprobadas.

El pensamiento complejo tiene una relación visceral con la departamentalización. “[...] la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender ‘lo que está tejido junto’, es decir, según el sentido original del término, lo complejo”³⁶. No es casual el escaso funcionamiento del departamento, si en sintonía con esto, nuestra Universidad se parece más a una confederación o sumatoria de facultades, como lo dijera Ciuro Caldani:

[...] las *facultades* han mantenido conflictos que han ‘tensionado’ pero también enriquecido la vida universitaria. A veces las universidades son sólo relativas ‘confederaciones de facultades’. La estructura departamental puede contribuir a mejorar la situación [...], pero creemos que la división de las facultades se deriva de problemas de compartimentalización mental, hostil incluso a la *interdisciplinariedad* [...], más que de cuestiones institucionales formales. [...] la interdisciplinariedad dinámica [es] imprescindible para atender al desafío de la complejidad de nuestro tiempo [...], pero una departamentalización que no surja de intereses universitarios comunes puede ser contraproducente³⁷.

Así como propuse que haya más docentes de otras facultades al inicio de la carrera de Abogacía, por ej. más sociólogos que abogados en “Sociología”, también puede haber abogados en otras facultades que no sean de Derecho, y que aborden contenidos jurídicos. Y en los casos de materias jurídicas en la carrera de Abogacía, con contactos con otras disciplinas, podría haber mayor presencia de profesionales del Derecho, como por ej., “Sociología del Derecho”. Así podría haber más *Universidad*, y menos simplicidad, parcialidad.

4.3. El profesor de la complejidad debe quebrar la compartimentalización de su **dedicación** disgregada en simple, semiexclusiva y exclusiva. El profesor debe dedicarse de lleno a su tarea. De lo contrario, ¿qué implica tener una dedicación simple?, ¿significa enseñar de manera simple, reducida, resumida?, ¿significa no tener la obligación de investigar? Esta clasificación exhibe un síntoma más del problema central constituido por la falta de **profesionalización docente**. Puede contribuir a que el docente simple tenga tareas

³⁶ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 14.

³⁷ CIURO CALDANI, “Programa de las cátedras ‘A’ y ‘E’ de ‘Introducción al Derecho’. Fundamentación”, digitalizado, por atención del autor. En el ámbito de la Universidad Nacional de Rosario, parece increíble que los docentes de la Facultad de Derecho no puedan tener capacitación gratuita y obligatoria en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, de la misma Universidad.

auxiliares el hecho de que quien realmente se ocupa de todo es el profesor titular, quien concentra tareas que deberían dividirse; aunque luego tal vez las delega. De una comisión debería ocuparse exclusivamente el profesor encargado de ella. Lo cual no implica aislamiento, sino comunicación libre y adulta en el marco del Departamento. Tampoco implica que quien ejerza la profesión no pueda ejercer la docencia, pero limitado en la cantidad de cursos que estén realmente a su cargo.

El **Departamento** implica la descentralización del saber, y la organización entre autonomías. “Poner en absoluto primer plano al individuo suena a arbitrariedad sin control. [...] pero una lectura de los teóricos anarquistas señala más en dirección a la responsabilidad de cada uno, no hacia una carencia total de esta [...]”³⁸. Esto no implica disgregación, al contrario, “[...] la emancipación debe conducir no al aislamiento y a las rupturas de las conexiones preestablecidas [...] sino a la necesidad de participar en un conjunto asociativo³⁹.” El único control del profesor, en los aspectos disciplinares, epistemológicos y filosóficos⁴⁰, serían sus pares y la exposición que debería hacer ante ellos, en la oportunidad de debatir y votar. Asimismo, en un procedimiento democrático, interno al Departamento, se resolverían las disputas de contenidos, superposiciones, correlatividades, horarios, etc. De esta manera, el profesor encargado podría desarrollar los contenidos de acuerdo a las doctrinas que mejor le parezcan, con los límites señalados.

El Departamento puede ser también el ámbito que promueva, a través de recursos propios, la formación, organización y desarrollo de proyectos de investigación. Debería también realizar tareas de extensión, coordinándola con los colegios profesionales, otras facultades, ongs, instituciones de enseñanza, de la administración, etc. Aunque debe alejarse la idea de lucro, sobre todo para aquellos sectores que no puedan afrontar los gastos del caso.

4.4. Un término asociado a la interdisciplina y superador de ésta es la **transdisciplina**. Ella apunta a que “[...] esquemas cognitivos [...] [puedan] atravesar las disciplinas⁴¹”. Señala un documento que: “[...] hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que

³⁸ AGUIAR, Susana, “El anarquismo”, prólogo a AAVV, “Ideario anarquista”, comp., trad. y prólogo de Susana Aguiar, Bs. As., Errepar – Longseller, 2000, pág. 15.

³⁹ MORIN y KERN, Anne Brigitte, “Tierra Patria”, trad. de Ricardo Figueira, Bs. As., Nueva Visión, 2006, pág. 169.

⁴⁰ En el aspecto pedagógico, sería controlado por el gabinete psico-pedagógico, constituido por cada delegado de cada departamento y por un cuerpo interdisciplinario integrado por un Lic. en Ciencias de la Educación, un Psicopedagogo, un Profesor en Ciencias Jurídicas, y un Abogado.

⁴¹ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 127.

las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad⁴².” Entre las causas de la emergencia de esta idea puede mencionarse a la complejización del mundo de las ideas, la fragmentación de la vida social y la ausencia de espacios religantes para el desarrollo de la vida espiritual⁴³. No es casual que Morin, promotor de la articulación de los conocimientos, conceptualice a la ética como la religación entre los componentes del bucle trinitario individuo/sociedad/especie⁴⁴.

Un ejemplo de transdisciplinariedad estaría dado por los aportes que pueden tomarse de la epistemología. Los clásicos contextos de la ciencia: de descubrimiento, de justificación y de aplicación⁴⁵, guardan estrecha relación con las categorías del trialismo, es decir, sus dimensiones sociológica, normológica y dikelógica. Lo cual significa aportes recíprocos producto de las relaciones entre ambas disciplinas. De manera que en el Derecho trialista se cumple el imperativo transdisciplinario de considerar a la realidad como una, al Derecho como uno, y en este sentido, se incluyen en el “distintos niveles de realidad⁴⁶”. Esto es, el Derecho trialista se compone de un ámbito material, en donde se incluirían las conductas, los repartos, y un ámbito ideal, compuesto por normatividades y valores⁴⁷. Todas aquellas ciencias que tienen intensos contactos con la investigación, serán claves también, en tanto todos los aspectos ligados a la producción de conocimiento pueden ayudar a la

⁴²“Carta de la Transdisciplinariedad”, Convento de Arrábida, noviembre de 1994, en <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm> (30.10.2008).

⁴³ MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 30.

⁴⁴ MORIN, “El Método 6...”, cit., pág. 32, y 40, 114.

⁴⁵Hans Reichenbach, en su libro *Experience and Prediction* [efectúa una] [...] discriminación –en el interior de toda idea o teoría científica- entre dos contextos, el de descubrimiento y el de justificación. [...] el primero [...] corresponde [...] al ámbito de la génesis histórica. Aquí entran en juego todas las circunstancias sociales, políticas o económicas que influyen o determinan la aparición o gestación de un descubrimiento. [...] [En el de justificación entran] todos aquellos elementos que atañen a la validación de una teoría. Aquí se abordan las cuestiones atinentes a la estructura lógica de las teorías y su posterior puesta a prueba.” V. PARDO, Rubén H., “Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas” en AAVV, “La posciencia”, al cuidado de Díaz, Esther, Buenos Aires, Biblos, 2000, págs. 60-61.

⁴⁶ V. MORIN, “El Método 3. El conocimiento del conocimiento”, trad. de Ana Sánchez, 5ª ed., Madrid, Cátedra, 2006, pág. 239. No se trata tampoco de traspolaciones, derivaciones, sino de unir puentes entre las disciplinas o los conocimientos, que pueden generar híbridos. V. tb. NICOLESCU, Basarab, “Transdisciplinarity as Methodological Framework for Going Beyond the Science-Religion Debate”, del 24.5.2007, en <http://www.metanexus.net/conference2007/articles/Default.aspx?id=10013> (23.2.2008). Aquí, el presidente del CIRET (Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires) señala los diferentes niveles de realidad, y dentro de cada uno, los diferentes niveles de organización.

“[...] existe una posible vía para comprender las relaciones entre aspectos contradictorios y en donde juega un papel importante el problema de la articulación entre distintos niveles de realidad.” MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 35.

⁴⁷ Para una profundización de este tema, podrá v. mi trabajo doctoral en donde relaciono la teoría trialista del mundo jurídico y el pensamiento complejo.

transdisciplina⁴⁸. Por ejemplo, la metodología de la investigación, las ciencias de la educación, etc. La teoría del caos también impacta en la organización jurídica, en tanto ayudaría a jerarquizar la costumbre, modo de producción y organización espontáneo en el Derecho, y elemento predominantemente material, experiencial. Dice un destacado exponente de la transdisciplina:

La Nueva Era se presenta, cualquiera sean las motivaciones de uno u otro de sus representantes como un hipermercado gigante de nuestra sociedad de consumo, donde cada uno puede venir a buscar un poco de Oriente y un poco de Occidente, para reencontrar, a buen precio, la paz de su conciencia⁴⁹.

No se trata tampoco de meras traspolaciones, derivaciones, sino de unir con puentes las disciplinas o los conocimientos⁵⁰, y que puedan generar híbridos. En este sentido, el pensamiento complejo ayuda a sistematizar y aportar nuevas categorías transdisciplinarias⁵¹. Y una de las aristas más importantes del tema es la posibilidad de la creación en el área de la metodología, es decir, la creación en lo que posibilita la creación. “El lugar de la transdisciplinariedad es un lugar sin lugar⁵².” Dicha creación metodológica puede tomar la forma de emancipación.

[...] se da el caso de que los mitos y los dioses tengan tanta sed que vampiricen a los humanos y a las sociedades... Pero también hay que decir que el individuo eventualmente puede escapar a la fuerza de sojuzgamiento de la noosfera utilizando precisamente ciertas ideas de naturaleza emancipatoria que allí pasturan...⁵³

Es importante tener en cuenta que las visiones disciplinarias o pluridisciplinarias, insisten en abordar una problemática a partir de un modelo de organización de las ciencias –del conocimiento- fragmentario, es decir, como lo señalaba Augusto Comte en el siglo XIX⁵⁴.

5. Conocimiento pedagógico

⁴⁸ “[...] este término sugiere relaciones de transformación que exceden el propio campo científico [...]” MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 33.

⁴⁹ NICOLESCU, Basarab, “La transdisciplinariedad. Desvíos y extravíos”, en <http://www.complejidad.org/transdisciplinariedad-1994.pdf> (6.7.2007), pág. 2.

⁵⁰ Íd.

⁵¹ V. especialmente MORIN, “El Método 4...”, cit.

⁵² NICOLESCU, “La transdisciplinariedad...”, cit., pág. 3.

⁵³ MORIN, “El Método 4...”, cit., pág. 126.

⁵⁴ MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 37.

He aquí el conocimiento que todo docente debe tener, y su doble importancia radica en que a su vez posibilita la comprensión de la necesidad de los otros conocimientos. Si bien la Filosofía es el conocimiento esencial, no siempre se llega a comprender su necesidad de manera directa.

5.1. La pedagogía es la ciencia de la educación⁵⁵. Y ésta última es la encargada de la guía del alumno en el acto del conocer⁵⁶. Por su propia raíz etimológica: “el término ‘educar’ proviene del latín *educare*, que tiene el sentido básico de ‘criar’, ‘alimentar’ [...]”⁵⁷, y alude a generar hábitos intelectuales más que hechos puntuales como datos, fechas, etc., que como información no deja de ser necesaria. Esto se relaciona con lo que digo respecto de enseñar a aprender⁵⁸, más que enseñar datos, que se traducen en normatividades en el Derecho. Nuestro objetivo debe ser que el alumno “[...] **se adueñe de los conocimientos al construir su saber**”⁵⁹. Por ello, como dice Ortega y Gasset:

*[...] en la organización de la enseñanza superior, en la construcción de la Universidad, hay que partir del estudiante, no del saber ni del profesor. La Universidad tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir*⁶⁰.

De esta forma se entiende el protagonismo que la Reforma de 1918 reconoció al estudiante. Dice al respecto Carlos Cossio: “los estudiantes deben participar plenamente en el gobierno de las Facultades, como una consecuencia del reconocimiento legal de su personalidad [...]”⁶¹.”

5.2. El acto del conocer es un acto compuesto de distintos elementos relacionados entre sí: una idea de educación, comprendida con la ayuda de la historia y filosofía de la educación; un proceso cognitivo que desarrolla el alumno, nuestros límites a nuestra intervención-acción, la comprensión de los problemas del aprendizaje, todo lo cual ayuda a analizar la psicología de

⁵⁵ BEST, Francine, “Los avatares de la palabra pedagogía”, en “Revista Perspectivas”, n°18, Unesco, pág. 163. La pedagogía es la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”, www.rae.es (8.8.2007).

⁵⁶ La educación se encarga de “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales [...]”, www.rae.es (8.8.2007).

⁵⁷ CASTELLO, y MÁRSICO, op. cit., pág. 33.

⁵⁸ V. el pto. 1.4.

⁵⁹ BEST, op. cit., pág. 167.

⁶⁰ ORTEGA y GASSET, José, “Misión de la Universidad”, en <http://www.um.es/letras/deletreos/ortega1.html> (28.10.2008).

⁶¹ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 153.

la educación; la forma de desarrollar los contenidos, que esclarece la didáctica; una idea del conocimiento científico, abordada por la epistemología; y el marco jurídico educativo, planteado por el derecho de la educación. El proceso educativo es **multidimensional**. “[...] extrae sus elementos de diversas ciencias, pero éstos adquieren con ella un significado especial, un sentido propio, al ser sometidos a las exigencias del problema educacional⁶².” A la multidimensionalidad también la vemos en el Derecho, a través de la teoría trialista del mundo jurídico.

5.3. El conocimiento pedagógico resalta el **aprendizaje basado en problemas**, cuya fundamentación teórica toma aportes del constructivismo, lo que denota que: a) el entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente; b) el conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje; c) el conocimiento se desarrolla mediante la evaluación de diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno⁶³. Esta estrategia no implica un gasto enorme de tiempo, si se considera que el objetivo central de toda asignatura es comprender las herramientas intelectuales propias del área en cuestión, y que el estudiante aprenda a aprender⁶⁴. Por ello, acertadamente critica Cossio a los profesores que se molestan porque, según su plan, verían reducido sus materias de dos años a uno, por ej., el Derecho Penal, señalando que nunca alcanza el tiempo para desarrollar los contenidos. Frente a lo cual contesta que esto ocurre porque “[...] se lo hace con frondosidad y exuberancia paradójicamente estériles⁶⁵.” Luego señala:

Pongamos atención en los delitos de robo, hurto y defraudación, que en la ciudad de Buenos Aires es el grupo más importante para la sociedad y para el profesional por la cantidad de hechos de esta naturaleza. Ojeando el programa del segundo curso de Derecho Penal, destinado a los delitos en especial, se ve el reducido tiempo que a su estudio tiene que consagrarle un profesor que cumpliera con su deber docente de exponer todo el programa, por cuanto todos los otros delitos [...] reclaman su parte de tiempo docente⁶⁶.

La estrategia didáctica del ABP reposa en la potencialidad del alumno.

⁶² MANGANIELLO, Ethel, “Pedagogía general”, Bs. As., Librería del Colegio, 1966, pág. 38.

⁶³ “El aprendizaje...”, cit.

⁶⁴ V. el pto. 1.4.

⁶⁵ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 104.

⁶⁶ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 105.

[...] se supone que este vocablo [*educare*] proviene de *educere*, un compuesto de *ex* y *duco* que significa ‘hacer salir’, ‘tirar hacia fuera’ y por extensión ‘poner en el mundo’ en el sentido de ‘sacar del vientre de la madre’ y en algunos contextos ‘criar’ o ‘educar’ un niño. [...] Si esto es así, el ‘educar’ reposa en la potencialidad del que aprende como condición de posibilidad de toda enseñanza⁶⁷.

Ya vimos en puntos anteriores la importancia filosófica de la problematización y de la necesidad de que el profesor abandone el rol de “poseedor” del conocimiento⁶⁸, transformándose en facilitador de la libertad de elección del alumno⁶⁹.

5.4. El **mero abogado** que comprende la relación jurídica, generalmente no está capacitado para comprender la relación educativa. Ello está probado por la existencia de la carrera en Ciencias de la Educación. El conocimiento pedagógico nos plantea la necesidad de contribuir a formar el **espíritu de libertad**, que, traducido al planteo filosófico-jurídico-universitario llevaría a desarrollar la inquietud investigativa. Y esto último no se compadece con la idea de desarrollar únicamente clases magistrales, en donde la actitud del alumno sea pasiva. Tampoco se compadece con el hecho de que el programa de la materia esté predeterminado en gran medida sobre la base de una teoría, corriente, o autor, en tanto no podemos invadir la esfera de libertad intelectual del alumno, haciendo aplicación de los mismos principios que Goldschmidt sustentara⁷⁰. La libertad supone variedad de opciones. Dice Goldschmidt: “la tolerancia estima que no se puede lograr la convicción de la verdad sino después de haber examinado las opiniones opuestas a ella en las exposiciones completas y razonadas que den de aquellas sus propios partidarios⁷¹.” En otra ocasión señala: “No existe libertad de pensamiento si no se ofrecen a cada cual todas las opiniones y sus respectivas fundamentaciones, más todos los hechos que puedan interesar a estos efectos, ya que sólo de este modo el individuo puede hacer una elección auténticamente libre⁷².”

⁶⁷ CASTELLO, y MÁRSICO, op. cit., pág. 33.

⁶⁸ V. el pto. 2.2.

⁶⁹ V. el pto. 1.6.

⁷⁰ “El humanismo abstencionista [...] exige que cada cual tenga una zona de libertad lo suficientemente amplia (como) para poder convertirse dentro de ella en persona según su propia elección. Por ser los hombres iguales cada uno tiene derecho a su zona de libertad; por ser cada hombre único a causa de su libertad, sólo el mismo debe resolver sobre su destino.” GOLDSCHMIDT, “Introducción...”, cit., págs. 440 y 441.

⁷¹ GOLDSCHMIDT, “La ciencia...”, cit., pág. 198.

⁷² Íd., págs. 380-381.

5.5. Para encarar la enseñanza de la asignatura el futuro profesor encargado debe poder realizar también **funciones tutoriales**⁷³. La diversidad de tareas encomendadas le permitirá comprender la diversidad de aspectos que hacen que un alumno finalmente aprenda. La función del tutor es encauzar las inquietudes del estudiante a través de los canales administrativos y académicos de la Facultad. “La tutoría es una práctica pedagógica, un servicio educativo y de beneficio mutuo Universidad-estudiante con el fin de orientar a los alumnos en su proceso de formación integral⁷⁴.” Por ejemplo: un estudiante que posea inquietudes investigativas que el curso regular no le permite desarrollar podrá llegar a los centros de investigación que posee la Facultad; un alumno fuertemente motivado pero que no logra alcanzar el entendimiento de los temas desarrollados en la clase regular, deberá realizar tareas extras que compensen dicho déficit, etc. El señalamiento de estas guías estará a cargo del docente, lo cual puede derivar en la enseñanza de técnicas de estudio a través de ejercicios, la asignación de lecturas adicionales, entrevistas con el profesor encargado, etc.

5.6. La importancia del conocimiento pedagógico se revela en que las estrategias que emplee el docente para enseñar deben llevar a lograr los **procesos metacognoscitivos**, esto es, dar una oportunidad al alumno para reflexionar acerca de las estrategias que puso en juego en el momento de resolver dicha situación, como así también a las representaciones y emociones que despertó en él dicha situación. Es un modo de dar cuenta de qué aprendimos y cómo lo hicimos⁷⁵. De esta forma aprendemos a aprender, verdadero objetivo de todo aprendizaje. Por ello es importante resaltar la estrategia del ABP: “al estimular habilidades de estudio autodirigido, los alumnos mejorarán su capacidad para estudiar e investigar sin ayuda de nadie para afrontar cualquier obstáculo [...] a lo largo de su vida⁷⁶.” Con esta estrategia “la situación de aprendizaje es presentada por el profesor y el material de aprendizaje es seleccionado y generado por los alumnos⁷⁷.” De ahí que cuando Cossio critica un plan de estudios de la UBA señala: “[...] hace imposible el estudio del alumno realizándose sobre fuentes directas. Porque determina ineludiblemente a un estudio con informaciones de tercera mano, a base de ‘apuntes’, exclusiva llave del éxito de los exámenes⁷⁸.” A veces es tanta la información que deben memorizar que solo les cabe dicho recurso. De lo contrario,

⁷³El estudiante no deja de ser un par, mientras que el tutor es un guía, es decir, no puede ser menos que un profesor.

⁷⁴ “Jornadas de formación docente. La acción tutorial en la Universidad”, realizadas los días 3, 5, 10 y 12 de marzo de 2004 en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario, de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

⁷⁵ BIXIO, op. cit., pág. 73 y ss.

⁷⁶ “El aprendizaje...”, cit.

⁷⁷ Íd.

⁷⁸ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 99.

habría un desfase entre la cantidad de tiempo disponible y la cantidad de información a estudiar. Sin embargo, estudiar de primera mano no se compadece con un volumen grande de contenidos. Luego señala:

[...] reducidas las asignaturas a su torso fundamental [...] se hace posible el estudio en fuentes directas y en autores responsables, dejando el ‘apunte’ enciclopédico y superficial; y se hace lugar también para integrar el estudio con casos judiciales, sin lo cual jamás habrá un verdadero contacto con la experiencia jurídica. El alumno que estudia en los libros de los grandes autores, aunque se limite a un gran autor, aprende a analizar porque comienza viendo en qué consiste el análisis científico⁷⁹.

Además, “[...] tratándose de la formación del estudiante, están fuera de lugar estas justas [sic] exigencias didácticas de los especialistas [de aumentar su carga horaria]⁸⁰.”

“Los profesores evitan solo una ‘respuesta correcta’ y ayudan a los alumnos a armar sus preguntas, formular problemas, explorar alternativas y tomar decisiones efectivas⁸¹.” ¡Porque así se comportará la realidad jurídica cuando egresen de la Universidad! En efecto, la vida jurídica le planteará al egresado problemas.

6. Conocimiento Investigativo⁸²

Prefiero, en honor filosófico a las palabras de Deodoro Roca, exponente de la Reforma Universitaria que deseaba suprimir el “Doctorado en Derecho”⁸³, requerir el conocimiento investigativo, antes que el doctorado. De manera que sería deseable que se comprueben

⁷⁹ Íd., pág. 107.

⁸⁰ Íd., pág. 124. “[...] quien va a especializarse en Derecho privado, encontrará como una carga sin sentido todo lo que se le enseñe de Penal o Administrativo por encima del año fundamental [...]” Íd., págs. 124-125.

⁸¹ “El aprendizaje...”, cit.

⁸² Para más precisiones p. v. de mi autoría: “Filosofía de la evaluación de la Universidad. Notas sobre metodología cualitativa en la investigación jurídico-educativa”, en “Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho”, n°9, Buenos Aires, Fac. de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – Rubinzal-Culzoni, 2007, págs. 299-358; “¿Cómo estudiar? Aprender investigando. Apología de la investigación”, en “Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social”, n°30, Rosario, FIJ, 2007, págs. 85-103, tb. en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/centro/article/viewFile/1065/899> (18.9.2008); y “Notas sobre investigación jurídica cuantitativa”, en “Investigación y Docencia”, n°39, Rosario, FIJ, 2006, págs. 187-206, tb. en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/iyd/article/viewFile/935/771> (10.2.2008).

⁸³ Sostenía que las universidades no deben formar profesionales, sino hombres integrados a la cultura; renegando de la división que separa la enseñanza de la profesión para el grado, y la de la investigación y las materias científicas para el postgrado. ROCA, “Supresión del Doctorado en Derecho”, en “Ciencias...”, cit., págs. 99 y 98. Sostenía que era una formalidad, que una persona se distingue por su obra, y no por sus títulos, y que el estímulo del título es el peor de los deseos, ya que el avance de la ciencia no se hizo por este método. Íd., pág. 99. Estas críticas son ciertas y llevan a cuestionar el modelo de Universidad que se pretende. El postgrado, muchas veces arancelado, elitiza, y monopoliza las herramientas investigativas que deben poder compartirse con el graduado, al menos en sus fundamentos y nociones básicas.

estudios investigativos, sean estos doctorales, o logrados en instituciones superiores no universitarias, etc. También Cossio renegaría de dicho conocimiento: “La misión científica es ajena a la educación universitaria de los estudiantes. Hombre de ciencia no es el que cursa una carrera, sino el que tiene una vocación creadora superior. Y son siempre escasos ejemplares humanos⁸⁴.” Esto es en gran parte cierto, revelándose el agudo sentido y comprensión por la realidad que tenía el jurista creador de la egología. A su turno, Ortega y Gasset concuerda en separar la ciencia de la profesión: “Se evitará, en consecuencia, que el estudiante medio pierda parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin se eliminará del torso o minimum de estructura universitaria la investigación científica propiamente tal⁸⁵.” Aclaro que se separa la ciencia de la profesión, y no de la Universidad, porque Cossio la ubica en los estudios de doctorado: “sólo en éstos [...] ha de desarrollarse la pura investigación científica porque, aparte de que la vocación científica es patrimonio de raros ejemplares humanos [...] la investigación científica presupone un grado de madurez intelectual y una dedicación ya definida que se exterioriza ordinariamente a otra altura de la vida que en la que está el estudiante universitario⁸⁶.”

Motta expresa la importancia del desarrollo de la investigación en la enseñanza, porque de lo contrario, se reproducirían las visiones, esquemas y modelos obsoletos de enseñanza, planificación y gestión⁸⁷. Se actualiza aquí la necesidad del cambio, la evolución, para el mejoramiento. En este sentido propone rearticular lo que Morin expresa como dos modos de comprender al hombre: la prosa y la poesía⁸⁸. Porque precisamente la poesía es la que será, con la ayuda de la imaginación, el germen de la hipótesis científica, y la bisagra entre la ciencia y el arte.

Como el propio Cossio señala, desarrollar las nociones fundamentales, no implica una enciclopedia. Y esto también cabe a la metodología de la investigación, de manera que lo fundamental será que el estudiante tenga nociones básicas a fin de encauzar y/o crear aquel

⁸⁴ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 99.

⁸⁵ ORTEGA, op. cit.

⁸⁶ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 133.

⁸⁷ MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 22. V. el pto. 1.4.

⁸⁸ Íd., págs. 23-24. Desde otro ángulo en el mismo ser humano coexisten dos lenguajes, identidades, modos de ser: el poético y el prosaico. El modo de vida prosaico trabaja, apunta a objetivos prácticos, busca sobrevivir, tiene una vida hecha de tareas prácticas, utilitarias y técnicas, y utiliza como modo de expresión la lógica del tercio excluso. El modo de vida poético canta, sueña, goza y ama, admira, desarrolla un modo de vida en la participación, el amor, el fervor, la comunión, la exaltación, el rito, la fiesta, la embriaguez, la danza, el canto. Y su lenguaje es el de la connotación, es decir, las significaciones contextuales, juega con la analogía y la metáfora, tratando de traducir las emociones y sentimientos, permitiendo que el alma se exprese. MORIN, y KERN, op. cit., págs. 200-201. V. tb. MORIN, “El Método 6. Ética”, trad. de Ana Sánchez, Madrid, Cátedra, 2006, págs. 149-157.

conocimiento del que no disponga. Es obvio que dicho conocimiento es nuevo para el alumno, y tal vez no para la ciencia jurídica. Dicha enseñanza metodológica no le exigirá una tesis doctoral, pero si tener noción de ella, y de cómo lograr el conocimiento, tal cual lo detallo en el punto 6.4⁸⁹. En otro párrafo el creador de la egología señala: “[...] esta adecuada preparación jusfilosófica es el natural puente de enlace entre las vocaciones excepcionales que pueden apuntar en el estudiante universitario y la labor de pura investigación que han de llenar los Institutos del Doctorado⁹⁰.” Lo que me diferencia de Cossio es que este jurista no incluye en su plan de estudios una materia metodológica, con los alcances que le doy en el punto 6.4.

Creo que la vinculación entre la docencia y la investigación debe ser más estrecha de lo que actualmente es. Por ello, no comparto lo que señala Cossio: que los organismos o espacios de investigación sean “ajenos a la enseñanza que se da a los alumnos, porque éstos van a la Universidad por su título y su carrera. Negarlo es cerrar los ojos a la vida⁹¹.” Como ocurre en ocasión de la consideración del valor, también aquí Cossio señala un objetivismo social⁹², que tiene el peligro de consagrar, si solo se enseña “lo que es”, que aquello que “es” solo sea lo valioso. El aprendizaje de la crítica es indispensable, y la filosofía de la ciencia es imprescindible en este sentido. El propio creador de la egología señala:

[...] la aptitud crítica, para evitar el estancamiento de la doctrina jurídica y para que su formación no se resuelva en una repetición sacramental de textos. [...] para formar esta aptitud solamente la Filosofía de la Ciencia es el único instrumento adecuado, ya que se trata de ponerse en guardia contra un estancamiento científico. [...] toda gran renovación de los estudios jurídicos –Savigny, Ihering, Austin, Ferri, Gény, Duguit, Renard, Kelsen- ha comportado la creación de una nueva escuela jusfilosófica⁹³.

Si bien no se exigirá al alumno esta hazaña, debería mostrarse que existe la posibilidad de lograrla y cómo.

⁸⁹ Sobre las relaciones entre la enseñanza y la investigación, p. v. mi artículo “¿Cómo estudiar?...”, cit.

⁹⁰ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 135.

⁹¹ Íd., pág. 100.

⁹² “[...] los valores objetivos de la valoración jurídica son fundamentalmente históricos. Por consiguiente, habrá fuerza de convicción científicamente hablando, cuando la sentencia judicial ajuste su valoración a patrones históricos vigentes.” COSSIO, “Teoría de la Verdad Jurídica”, Bs. As., Losada, 1954, 246. V. tb. a CUETO RÚA, Julio César, “Fuentes del Derecho”, Bs. As., Abeledo-Perrot, 1961, pág. 20; COSSIO, “Radiografía de la teoría egológica del Derecho”, Bs. As., Depalma, 1987, pág. 99; y “La función...”, cit., pág. 102.

⁹³ Íd., pág. 134.

6.1. El docente que desee explicar un contenido debe saber como llegó a producirse. No puede explicarse la composición de un objeto si no se sabe como se lo ha modelado. Y como este contenido no es estático, debe comunicar al alumno el procedimiento de descubrimiento a fin de que él lo descubra por sí solo para cuando el contenido cambie o para cuando cambie su visión acerca del mismo. “[...] ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega⁹⁴.” Como señala Morin: “[...] el concepto de ciencia no es ni absoluto ni eterno y [...] es, de hecho, relativo respecto al devenir histórico, es decir, que lo que hoy creemos ser ciencia puede encontrarse superado mañana⁹⁵.”

6.2. Es indispensable que un docente desarrolle tareas en un instituto o centro de investigación.

[...] el docente debe trabajar como un investigador, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas [...] por medio de la investigación, el profesor puede construir modos alternativos para comprender el propio trabajo, [...]. Además, conciben al profesor como productor de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios [...]⁹⁶.

6.3. Es importante que el docente sepa investigar porque de esta forma podrá más fácilmente suscitar en sus alumnos la necesidad que todo conocimiento tiene de ser **apropiado, modelado**. Si el docente no puede motivar a sus alumnos a que se planteen problemas a resolver, si no hay una carencia previa a la situación de aprendizaje, al comienzo del año o de una simple clase, no hay interés en emplear mecanismos mentales destinados a cubrir ese vacío. En la exposición, el docente “da”, con una pseudogenerosidad, el conocimiento ya elaborado al alumno; y no es necesario plantearse un camino a andar.

[...] cambiando la orientación de un curriculum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de

⁹⁴ MORIN, CIURANA, y MOTTA, op. cit., pág. 16.

⁹⁵ MORIN, “Sociología”, trad. de Jaime Tortella, Madrid, Tecnos, 1995, pág. 28.

⁹⁶ Fundamentación del “Postítulo de Actualización Académica en Investigación Educativa”, del Instituto Superior del Profesorado n°3 “Eduardo Lafferriere”, de Villa Constitución, Prov. de Santa Fe. V. tb. el pto. 1.8.

la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema⁹⁷.

6.4. La aptitud investigativa en el estudiante se desarrollará de manera **gradual**, en tanto debe tenerse en cuenta los estadios de desarrollo psicológico y disciplinar de los alumnos. Sobre la base de una carrera con un promedio de duración de cinco o seis años, puede comenzarse con el desarrollo de nociones básicas sobre investigación como el planteamiento de inquietudes, problemas, teorías filosóficas sobre lo que se entiende por conocimiento, conocimiento científico, metodologías de investigación. Este es el marco curricular de la “Epistemología”. Lo que en alguna medida sentará las bases para desarrollar a mitad de la carrera un diseño de investigación, en donde cobra importancia la “Metodología” y las técnicas de investigación. Y a medida que el alumno vaya adquiriendo su orientación específica en cuanto a lo que más le guste de la carrera, podrá culminarla con el desarrollo de una tesis de grado⁹⁸, es decir, una monografía que incluya la puesta en práctica de ese diseño de investigación, culminando con un producto investigativo.

6.5. La importancia de la investigación, fue resaltada por un exponente de la Reforma de 1918, quien pensaba en el contacto con la realidad, el diálogo, y el método libre:

¡Nada de pedantismo, nada de solemne aparatosidad, nada de recetas! ¡Debe aspirarse antes que todo a desarrollar el espíritu de investigación, el espíritu filosófico, muerto y amortajado en las universidades y en todos los institutos oficiales de cultura! ¡Recordemos con Taine, que la filosofía nació en Grecia, no como entre nosotros, en un gabinete y entre papeles, sino al aire libre, al sol, cuando fatigados por ejercicios de la palestra y apoyados en una columna del gimnasio, los jóvenes conversan con Sócrates sobre el bien y la verdad!⁹⁹

En otra oportunidad señalará un componente básico del progreso de la ciencia: los estudios investigativos en el extranjero:

A la Universidad no puede interesarle la pura vanidad personal colmada. Y es sabido que los tales premios y estímulos no llevan fuerza impulsora, no van más allá de la medallita y el diploma.

⁹⁷“El aprendizaje...”, cit.

⁹⁸ Digo “tesis”, porque aspiro a que el alumno no se quede en el desarrollo de una monografía, sino que se contacte con la realidad, y decimos de “grado”, porque no se requerirá un aporte para el avance de la ciencia del Derecho, como exigencia necesaria.

⁹⁹ ROCA, “Ciencias...”, cit., pág. 83.

En cambio, a la Universidad puede interesarle otra cosa. Puede interesarle, por ejemplo, enviar todos los años al extranjero, a perfeccionar los estudios en que se hayan destacado, a los egresados de espíritu más selecto, a aquellos en quienes, por la calidad de sus trabajos, pueda la Universidad fundar esperanzas de que sus sacrificios no serán estériles¹⁰⁰.

6.6. El desarrollo de espacios curriculares relacionados con la investigación permitirá en alguna medida la puesta en marcha de articulaciones entre los contenidos de las materias, en una suerte de **integración**, aunque parcial, de aquellas. Ya que, necesariamente, los problemas a resolver en las investigaciones motivan a la puesta en relación de conocimientos provenientes de distintas materias. Precisamente porque el Derecho, en definitiva, es uno. Dice Blas Pascal: “[...] considero imposible conocer las partes sin conocer el todo y conocer el todo sin conocer particularmente las partes...”¹⁰¹.

“El **progreso de la humanidad** y de cada país depende hoy en día en gran parte del avance de la investigación. He aquí la razón por la cual un error sobre la misión de la Universidad puede ser fatal [...]”¹⁰².”

6.7. El conocimiento investigativo importa en tanto implica también avanzar en el propio cambio o aumento del **conocimiento personal**. Dice Morin: “[...] il n’y a pas de méthodologie de la complexité, il y a une aide à l’esprit chercheur des idées complexes. Aide-toi et la complexité t’aidera”¹⁰³”. Coincidentemente señala Deodoro Roca :

La verdad no es patrimonio de nadie; es un perpetuo devenir. [...] Lo que debemos encontrar son gestos amplios señalando las grandes rutas del pensamiento, el punto de donde parten todos los caminos. Este punto está en nosotros mismos, en la porción de originalidad que cada hombre sincero puede dar, en el desarrollo espontáneo de la

¹⁰⁰ ROCA, “Supresión...”, cit., págs. 104-105. Algo que también menciona recurrentemente Miguel Ángel Ciuro Caldani.

¹⁰¹ V. MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 98.

¹⁰² GOLDSCHMIDT, “Introducción...”, cit., pág. 106.

¹⁰³ MORIN, “À propos de la complexité”, <http://www.cnrs.fr/comitenational/conseil/morin.htm> (20.3.2005), pág. 8. No hay metodología de la complejidad, hay una ayuda al espíritu investigador de ideas complejas. Ayúdate y la complejidad te ayudará. (Trad. de Elvio Galati).

aptitud dormida. El maestro no puede aspirar sino a que nos descubramos a nosotros mismos¹⁰⁴.

La similitud entre el pensamiento complejo y los ideales de la Reforma Universitaria no solo se dan en este aspecto humano, sino también en la idea clave de la complejidad, que la Reforma aplica al aspecto educativo de dicha humanidad:

La enseñanza intelectualista llegaba, por fortuna exhausta. [...] Contra ella se aplicó de momento la reacción de los jóvenes sintiendo palpitar en sí el ser complejo que ha de ser educado en su totalidad y no parcialmente como hacía la escuela intelectualista [...].

Sin menospreciar [...] a la inteligencia y al conocimiento –partes integrantes de la vida misma- sino colocándolos en su debido lugar, subordinándolos a las hondas raíces vitales: impulsos, tendencias, aspiraciones, voliciones. Educación transida de ‘vivencias’¹⁰⁵.

Coincide con esta visión Cossio: “[...] la creación de la universidad pedagógica, por encima de las escuelas técnicas: un ciclo de estudios humanistas, simultáneo a los estudios técnicos. Pues, hoy en día, nuestra Universidad tiene un simple alcance administrativo, como oficina autorizadora de pagos y autenticadora de títulos¹⁰⁶.”

6.8. Es por ello que no corresponde elaborar un programa extremadamente exhaustivo de los contenidos, sino más bien **líneas temáticas** y brindar enunciativamente herramientas de búsqueda de material y de procesamiento del mismo. Solo con la búsqueda bibliográfica y la síntesis de la información, más su aplicación a casos concretos de la vida cotidiana del Derecho, el estudiante podrá otorgar la significatividad necesaria como para darle un sentido a lo que aprende y de esa forma no olvidarlo rápidamente, y poder aplicarlo a situaciones futuras. Clave será también que al finalizar la etapa investigativa se logren evidenciar los problemas, síntesis de las principales ideas, pero enriquecidas con la confrontación de otras posturas.

Además, al desarrollar Cossio su asignatura, no determinó la extensión del programa

¹⁰⁴ ROCA, “Ciencias...”, cit., pág. 83.

¹⁰⁵ ROCA, “El último...”, cit., págs. 115-116.

¹⁰⁶ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 66.

[...] sobre la base de un esquema totalmente planeado por mí por anticipado, para ser impuesto a mis alumnos, sino que [...] ha sido el producto de una paciente observación donde [...] he reclamado la participación de los alumnos de cada curso [...] [para que planteen] todas las cuestiones que ellos estimaran necesarias para lograr una comprensión cabal de lo que ellos mismos, para sí, encontraban insuficiente u oscuro¹⁰⁷.

6.9. La importancia de la renovación de los contenidos que promueve la ciencia, la muestra el movimiento universitario reformista de 1918:

Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de ‘hoy para ti, mañana para mí’, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia¹⁰⁸.

7. Conocimiento extensivo

Si bien la Universidad es uno de los lugares por excelencia de producción del conocimiento, éste debe servir a la sociedad, de manera indirecta y directa. En tiempos en donde la Academia está separada de la sociedad, es necesario acercarla. Porque cuando el saber se institucionaliza, tiende a alejarse de la ciudadanía¹⁰⁹. De ahí que sea indispensable la extensión del conocimiento.

Si hablamos de alcanzar una situación de aprendizaje deben tenerse en cuenta las exigencias de la sociedad en la cual docente y alumnos viven¹¹⁰; de suerte de lograr una ecología de la

¹⁰⁷ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 132.

¹⁰⁸ “Manifiesto...”, cit.

¹⁰⁹ V. MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 88. Cabe agregar también que la Universidad es el refugio del pensamiento alternativo y crítico de esa misma sociedad, y que en cierta medida debe distanciarse de ella para criticarla y mejorarla. Es, entonces, una entidad compleja.

¹¹⁰ DARÓS, William, “Filosofía de una teoría curricular”, Rosario, UCEL, 2001, pág. 75.

acción educativa, como diría Morin. Una interesante propuesta de extensión, que relaciona a los docentes y estudiantes de “Teoría General del Derecho” con la población, puede ser un consultorio jurídico en la Universidad, a fin de poder actuar a la manera de “médicos generalistas”, es decir, evacuando consultas o, en su caso, orientando a la persona necesitada con el especialista que pueda solucionar su problema. Es un típico caso de aprendizaje-servicio.

La modalidad activa del aprendizaje-servicio permite aprender haciendo, y ayuda a consolidar el aprendizaje de los contenidos curriculares, integrando y aplicando en una misma actividad conocimientos provenientes de diversos campos disciplinarios. [...] los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollan la competencia en resolución de problemas, la motivación para aprender, la comunicación interpersonal y la capacidad de observación y aplicación de conocimientos, [...] y el compromiso con valores democráticos y solidarios¹¹¹.

¿Qué mejor trabajo práctico para un estudiante universitario de “Derecho Procesal Penal” que una visita a una cárcel argentina? El problema se mostrará en su vivacidad más representativa, el futuro funcionario tomará conciencia de la realidad¹¹² a la que no debe dar la espalda el Derecho, viendo que la pena de prisión que relata el Código Penal no es únicamente la privación de la libertad, y brindará también un servicio orientativo al preso. Lo propio podrá hacer un estudiante de “Derecho Laboral”, consultando un sindicato, donde podrá comprobar si recaba fielmente los reclamos de los trabajadores que dice representar. Y en el caso de la “Residencia de Minoridad y Familia”, se podrá tomar contacto con los lugares en donde los menores son explotados laboralmente. Y podrá comprobar aquello que la CSJN esboza cuando tuvo que decidir en el caso “Emilio García Méndez y Laura Musa”¹¹³. Vivir el dolor ajeno nos posiciona de otra manera, y nos incita a luchar desde todas las dimensiones por la efectivización de los derechos. Porque el Derecho no solo está en las normas, en los papeles¹¹⁴.

¹¹¹ “Programa Nacional Escuela y Comunidad”, mód. 1 “Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio”, 3ª ed., Bs. As., Ministerio de Educación, 2000, pág. 14.

¹¹² V. SCHVARTZMAN, op. cit., pág. 16.

¹¹³ Fallado el 2.12.2008. Allí la Corte resuelve que los menores que se encuentran detenidos en el Instituto San Martín de la ciudad de Buenos Aires, permanezcan en los lugares de alojamiento, a fin de que caso por caso se resuelva lo mejor para ellos, en tanto las causas de la detención varían. Señaló la jueza Carmen Argibay que si se los liberara, algunos podrían reincidir en el delito, en otros casos, su familia es el problema, en otros la familia no tiene los medios para su educación. “Adentro están más seguros”, del 3.12.2008, en <http://www.diariojudicial.com/nota.asp?IDNoticia=36658> (4.12.2008).

¹¹⁴ V. el pto. 6.5.

Conclusión

El profesor de Derecho debería ser complejo, y contar entonces con: a) conocimientos disciplinares, adquiridos a lo largo de la carrera; y encauzados con una guía “general”: la teoría trialista del mundo jurídico; b) conocimientos de pedagogía universitaria, porque los elementos de la relación educativa no son los mismos que los de la relación jurídica; c) una carrera investigativa, porque explicar un contenido implica saber como llegó a producirse, desarrollarse y actualizarse, es decir, el conocimiento del método científico; d) nociones de Filosofía, porque según la concepción que tengamos, desarrollaremos un proceso educativo, una investigación, una concepción del Derecho, y del conocimiento, cerrados o abiertos, simplistas o complejos, estáticos o dinámicos. Y todo esto debe explicitarse al alumno, sin ocultamientos.

Dichos conocimientos reclamados no son compartimentos estancos, sino que uno existe en función del otro. Todo lo cual permite dar cauces para lograr un estudiante autorregulable, libre. Como dice Morin: “[...] el término ‘auto’ lleva en sí la raíz de la subjetividad¹¹⁵”. Sin descuidar que dicha libertad lo es solo en la igualdad. Dicha libertad puede aunar las propuestas reformistas de 1918: “[...] la asistencia libre, la periodicidad de las cátedras, la realización de concursos, el cogobierno tripartito -docentes, estudiantes y egresados- de la universidad [...]”¹¹⁶. Lo importante de los tres pensamientos analizados: el trialismo, el pensamiento complejo, y la Reforma del ’18, es que jerarquizan la autonomía, en la educación, del alumno, y hacia ella debe apuntar nuestra acción educativa. “[...] el desafío de la complejidad del mundo contemporáneo es un problema clave del pensamiento y de la acción política¹¹⁷”, dice Morin. Hagamos pues, que sea también un problema clave de la acción jurídica. Un pensador del ’18 decía, en 1936: “la pequeña burguesía ha acabado por poner su ‘cordón sanitario’ frente a la ‘continuidad’ de la Reforma¹¹⁸.” Hagámosla vivir entonces.

¹¹⁵ MORIN, “Introducción...”, cit., pág. 63.

¹¹⁶ SCHVARTZMAN, op. cit., pág. 20.

¹¹⁷ “Articular...”, pág. 89.

¹¹⁸ ROCA, “¿Qué es la ‘Reforma Universitaria?’”, en AAVV, “1918-1998. La Reforma Universitaria”, Bs. As., Página 12, pág. 53.