

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

Por Elvio Galati

Resumen: 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. Todo lo cual permite dar cauces para lograr un estudiante autorregulable, libre. Sin descuidar que dicha libertad lo es solo en la igualdad.

Palabras clave: Pensamiento Complejo - Interdisciplina - Transdisciplina - Teoría Trialista del Mundo Jurídico - Egología - Reforma Universitaria - Educación Jurídica - Filosofía - Pedagogía - Epistemología - Docencia - Investigación - Extensión.

Introducción*

Trataré de dar respuesta al interrogante referido a los conocimientos necesarios para ser educador en el Derecho. Mi objetivo es desarrollar el pensamiento complejo en la educación jurídica, en relación con la teoría trialista del mundo jurídico. A lo largo del texto haré referencia al movimiento reformista argentino de 1918, y sus relaciones con el planteo pedagógico que realizo; para el cual me valdré también de los aportes del jurista ególogo Carlos Cossio. He utilizado una metodología comprensivista, cualitativa, basada en descripciones, explicaciones, análisis de discursos y casos, y el método comparativo.

1. Conocimiento Filosófico

1.1. La filosofía es, etimológicamente, el amor a la sabiduría; y el docente tendrá que establecer una relación de afecto entre el conocimiento y el alumno. Solo si el docente ama el conocimiento, podrá transmitir una sensación igual al alumno. Un docente sin vocación por la sabiduría, el conocimiento,

puede imponer, al menos implícitamente, límites: estudiar de la manera en que el estudió, y/o con la información que el maneja. La **vocación por el saber**, implica un primer presupuesto que nos invita a reconocer que sabemos que no sabemos, como decía Sócrates¹. “En cuanto a mi, al alejarme hice esta reflexión: ‘yo soy más sabio que este hombre; en efecto, probablemente ninguno de los dos sabe nada valioso, pero éste cree saber algo, aunque no sabe, mientras que yo no sé ni creo saber’².” Este saber que no se sabe socrático, si bien implica un límite, significa a la vez una apertura constante al conocimiento, en tanto siempre hay algo por saber.

También la educación implica un **“acto de amor”**³ si se apunta a que el estudiante supere al maestro. Deben tenerse la generosidad e inteligencia suficientes para comprender que en su superación se juega su sentido como docente. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y

(*) **Nota de los Editores:** Hasta aquí compartimos estos temas, en el próximo número de Complejidad compartiremos los otros tres conocimientos que - según el autor - serían necesarios para ser educador en el Derecho y las conclusiones del artículo.

¹ “El saber que no se sabe socrático es la clave de la pregunta y la primer afirmación de toda verdadera Filosofía. Sócrates es [...] el paradigma fundamental del filósofo [...]”. CIURO CALDANI, Miguel Ángel, “Lecciones de Historia de la Filosofía del Derecho (Historia Jusfilosófica de la Jusfilosofía)”, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas (FIJ), 1991, t. I, pág. 69.

² PLATÓN, “Apología de Sócrates”, trad., ensayo y notas de Conrado Eggers Lan, 10ª ed., Bs. As., Eudeba, 1986, pág. 128. V. tb. págs. 157, 130-131.

³ Entiéndase al mismo como benevolente, no como erótico.

amor, [...] amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don. [...] ⁴.

Así como el ser, el conocimiento cambia; y es entonces concebido como constante pregunta y respuesta; por ello, no ama la filosofía quien solamente da respuestas. “La filosofía tiene que contribuir eminentemente al desarrollo del espíritu problematizador. La filosofía es, ante todo, un poder de interrogación y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana” ⁵.

1.2. Si el conocimiento cambia, la actualización permanente no es entonces un tema menor. Valga como ejemplo una clase en la que tuve que mencionar la ley de la Auditoría General de la Nación, que dejaba librado a la Corte Suprema de Justicia de la Nación la implementación de los alcances del control. La clase, en la asignatura “Derecho Constitucional”, fue desarrollada el 20.9.2004, y el 5.10, la Auditoría y la Corte firmaban un convenio de cooperación; de lo cual me enteré a través de la lectura del diario.

Por otra parte, el control de la Administración Pública no puede limitarse a la activi-

dad de los organismos oficiales, ya que existe la posibilidad del acuerdo entre controlados y controlantes, a través del mecanismo subterráneo de los partidos políticos.

En este sentido son fundamentales las distintas informaciones provenientes, por ejemplo, de asociaciones civiles, que actualmente toman la forma de ONGs, y que transparentan información fundamental.

1.3. Sólo quien bucee en la profundidad del conocimiento filosófico, que bien puede estar referido a un saber específico, como en este caso el Derecho, puede llegar a una **generalización**, a una síntesis, y al conocimiento de lo indispensable de la investigación para el descubrimiento o construcción del saber; porque “cuanto más poderosa es la inteligencia general, mayor es la facultad para analizar problemas especiales” ⁶. Todo problema, esconde la expresión de una ideología determinada, referida a la economía, la religión, la política, la cultura, la salud, la justicia.

Por ejemplo, quien puede categorizar a los sistemas jurídicos, como pragmáticos o kantianos, que serían el sistema inglés, y el de los países de la Europa continental, res-

⁴ MORIN, Edgar, “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento”, 1ª ed., trad. de Paula Mahler, Bs. As., Nueva Visión, 2002, pág. 106. “Sin amor, esperanza y sapiencia, la misión política de la educación se reduce a una mecanización reproductiva extremadamente aburrida.” MOTTI, Raúl, “Filosofía, Complejidad y Educación en la Era Planetaria: ensayos”, San Nicolás de los Garza, UANL, 2008,

⁵ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 25.

⁶ Íd., pág. 24. “La filosofía es por excelencia la disciplina que plantea las preguntas genéricas que pueden servirnos de introducción a otras disciplinas y prepararnos para pensar en las demás disciplinas.” LIPMAN, Matthew, “Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía”, en AAVV, “Aprender a pensar, pensar en aprender”, comp. por Stuart Maclure y Peter Davies, trad. por Daniel Zadunaisky, Barcelona, Gedisa, 1994, pág. 143.

pectivamente, ya cuenta con una gran ayuda. En relación al pragmatismo puede decirse que “[...] una ‘teoría verdadera’ [...] consiste [...] en el éxito práctico que permite alcanzar en el manejo de esos vínculos prácticos. [...] la noción misma de ‘verdad’, [...] es una forma abreviada de hacer referencia a aquello que satisface los objetivos de las acciones”⁷.

Los países de la Europa continental tienden a cumplir el deber por el deber mismo⁸, y aquellos atienden más a las consecuencias, o resultados de las acciones, que son los que guían su accionar. Basta observar la violación del principio internacional de respeto a la soberanía territorial de los países que hicieron EE.UU. y el Reino Unido, por obtener un lugar estratégico en Medio Oriente y grandes cantidades de petróleo en Irak; bajo el pretexto de ser este un país no democrático, como si fuera el único en la Tierra. No de otra forma puede entenderse lo

hecho, habiéndose justificado la invasión por armas de destrucción masiva que finalmente no se hallaron.

Es así como la verdad está determinada por sus consecuencias prácticas, y no por una eventual correspondencia entre enunciados y hechos. “Los grandes sistemas jurídicos, a veces en relaciones muy tensas, no siempre por sus propios contenidos culturales, sino por intereses económicos que pretenden ocultarse detrás de ellos (como lo muestra la última guerra en Irak) [...]”⁹. Nótese también cómo ante la acusación de abuso sexual por parte de la Iglesia Católica en Los Ángeles, los presuntos afectados prefirieron un arreglo económico¹⁰ para paliar los gastos psicológicos, en lugar de averiguar la culpabilidad, y esperar por mucho tiempo la sentencia.

Otro ejemplo de la importancia de las ideas generales nos lo da el jurfilósofo argentino

⁷ SAMAJA, Juan “Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica”, 3ª ed., Bs. As., Eudeba, 2002, pág. 84. Por ello, para comprender al pueblo norteamericano que apoyó a George Walker Bush (h.) en su reelección del 2004, hay que entender que era el único que garantizaba la seguridad, para el problema que el mismo había creado. Poco importaba la justicia de la situación en Irak, sino el resultado práctico de protegerse de los eventuales ataques terroristas, en represalia a la invasión estadounidense.

⁸ “La voluntad se concibe como independiente de condiciones empíricas y, en consecuencia, como voluntad pura, como determinada por la mera forma de la ley y este motivo determinante se considera como condición suprema de todas las máximas”. KANT, Immanuel, “Crítica de la razón práctica”, trad. de J. Rovira Armengol, 3ª ed., Bs. As., Losada, 1961, pág. 37.

⁹ CIURO CALDANI, “Bases culturales del Derecho Argentino”, en “Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social”, n°27, Rosario, FIJ, 2003, pág. 113. Al respecto p. v.: RENÉ VARGAS, Oscar, “Irak: la guerra por el petróleo”, <http://www.mundoarabe.org/irak%20la%20guerra%20por%20el%20petr%C3%B3leo.htm> (31.1.2003); OLLMAN, Bertel, “¿Por qué una guerra contra Irak? ¿Por qué ahora?”, www.rebellion.org (31.1.2003); entre otros. “Demos una oportunidad a las inspecciones” y “Nada de guerra sin una resolución de la ONU” fueron los eslóganes más coreados en las manifestaciones contra la guerra que se produjeron el 15 de febrero de 2003 en todo el mundo.

¹⁰ Las aproximadamente 500 demandas por abuso sexual fueron frenadas por una cantidad de U\$S 660 millones. “La Iglesia pagará U\$S 660 millones para indemnizar a las víctimas de los curas pedófilos de California”, del 15.7.2007, en <http://www.clarin.com/diario/2007/07/15/um/m-01458194.htm> (16.7.2007).

Carlos Cossio cuando critica la inclusión del “Derecho Romano” en el plan de estudios de la carrera de abogacía:

[...] por referirse a un régimen jurídico del más acentuado individualismo cuya influencia artificial no hará otra cosa que poner obstáculos a la aparición de las instituciones que reclama la vida moderna. Piénsese en la teoría romanista de la culpa y en cómo ella ha trabado la concepción y el desarrollo de los nuevos tipos de contrato que ha determinado la estructura social contemporánea. O piénsese lo que ha sufrido y demorado la configuración jurídica de la relación del trabajo por el empeño de los juristas de ubicarla en las categorías clásicas de la locación de obra y de servicio. [...] la opinión conservadora o reaccionaria que se opuso a la sanción de leyes como la de Accidentes del Trabajo, sacó del arsenal romanista sus cartuchos más refinados y sutiles ¹¹.

De manera que es sumamente perjudicial excluir del plan de abogacía a “Filosofía del Derecho”¹². Lo que Cossio aplica al diri-

gente, puedo trasladarlo al profesional: “[...] ha de tener la mente hecha para familiarizarse y valorar las ideas generales que son la savia de los problemas concretos que se presentan en la sociedad donde vive ¹³.”

1.4. A fin de comprender y utilizar las ideas generales o filosóficas, son indispensables las **herramientas intelectuales**, que son aquellas que podrán usarse no solo en la asignatura que el docente enseñe, sino a lo largo de toda la carrera universitaria y de la vida.

[...] los denominados ‘programas para enseñar a pensar’ [...] cuyo propósito es fomentar las habilidades de análisis, razonamiento inductivo y deductivo, síntesis, solución de problemas, clasificación, pensamiento crítico, entre otras. [...] ante la rápida obsolescencia del conocimiento se precisa dominar estrategias que resalten el cómo pensar en lugar del qué pensar ¹⁴.

Será posible trabajar con dichas herramientas a partir, por ejemplo, de la búsqueda de documentación jurídica, pasando tiempo en la biblioteca o en la sala de com-

¹¹ COSSIO, Carlos, “La función social de las escuelas de abogacía”, 3ª ed., Bs. As., Fac. de Derecho y Cs. Sociales de la Univ. de Bs. As., 1947, pág. 119.

¹² El plan de estudios de la carrera de abogacía de la UNR contiene “Introducción a la Filosofía y las Ciencias Sociales” en el ciclo básico, y “Filosofía del Derecho”, en el ciclo superior. V. concordantemente a COSSIO, “La función...”, cit., pág. 127. Aunque no concuerdo con el contenido que el jurista ególogo le da a la “Filosofía Jurídica”: “[...] orientar todo el estudio hacia el Derecho como técnica, vale decir, hacia la Abogacía”. Íd., pág. 128. No debe recaerse en extremo alguno: ni un técnico que no despegue los pies del suelo, ni un filósofo que no aterrice en la realidad de la vida jurídica.

¹³ Íd., pág. 135.

¹⁴ GUZMAN, J. y HERNÁNDEZ ROJAS, G., “Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas”, Depto. de Psic. Educativa, UNAM, México, 1993, págs. 26 y 27.

putación. El estudiante que maneja las colecciones jurídicas observa como las “palabras de búsqueda” dan la posibilidad de síntesis, jerarquizaciones, generalizaciones, particularizaciones, analogías, etc¹⁵.

A la hora de clasificar se observan las características comunes, lo que también ocurre a la hora de definir. Por ejemplo, ¿es el decreto de necesidad y urgencia (DNU) un acto legislativo o administrativo? ¿Cuánto influye en la definición del DNU el hecho de que la legislación lo prohíba como regla? ¿Qué ocurre efectivamente en la realidad? ¿Qué cantidad de leyes y DNU se sancionan por mes? Esto interesa también para que la forma no oculte la materia, la esencia, lo que en realidad es; llegándose así a la comparación.

De esta manera, el contacto directo con la realidad, puede hacernos ver que ella puede decir algo distinto de la normatividad. Una forma de abordar el tema de los DNU es como lo presenta la constitución, y otra,

como lo presenta la práctica. “Hoy, en cambio, la enseñanza es libresca y nemotécnica: libros y libros substituyen a la experiencia; repetir lo que otros han dicho, aunque sea repitiendo a repetidores, substituye el pensar con autonomía por propia cuenta ¹⁶.”

Aunque será necesario contar con una teoría que considere que el Derecho no es solo norma, como por ej., la Teoría Trialista del Mundo Jurídico¹⁷ ; ya que de lo contrario bastará atenerse al dogma de la ley.

La Reforma del '18, cuyo objetivo era fomentar la autonomía del estudiante, apuntaba a :

[...] que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa ¹⁸.

¹⁵ El estudiante puede apreciar que el Derecho puede dividirse en distintos ámbitos de búsqueda que lo forman integralmente: doctrina, jurisprudencia, normatividad. Y también puede observar que dentro de cada una de estas categorías hay subdivisiones que particularizan más la fuente. Por ejemplo, en el caso de las normas, la más general es la ley, y la más particular es la sentencia, pasando por los decretos, convenios colectivos de trabajo, resoluciones administrativas, etc. Las aptitudes fundamentales consisten en comparar, distinguir y relacionar, clasificar, seriar, razonar mediante analogías y la deducción, el razonamiento silogístico, utilizar criterios y emitir juicios. LIPMAN, op. cit., pág. 148.

¹⁶ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 107. Criticando la inclusión del Derecho Romano en los planes de estudio, dice el jurista ególogo: “[...] no hay ninguna razón científica que impida tomar directamente los principios jurídicos argentinos de nuestras propias instituciones. [...] este contacto directo con sus propios datos, es lo que ha de hacerse en el estudio científico del Derecho, a semejanza de lo que se hace en la órbita de cualesquiera otras ciencias.” Íd., pág. 111.

¹⁷ P. v. GOLDSCHMIDT, Werner, “Introducción filosófica al Derecho”, 6ª ed., Buenos Aires, Depalma, 1987; “La Ciencia de la Justicia (Dikelogía)”, 2ª ed., Madrid, Aguilar, 1958; “Justicia y verdad”, Buenos Aires, La Ley, 1978; CIURO CALDANI, “Derecho y Política. El continente político del Derecho. Elementos básicos de una filosofía política trialista”, Rosario, Depalma, 1976; “La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas. Metodología jurídica”, Rosario, FIJ, 2000; “Metodología dikelógica. Métodos constitutivos de la justicia. Las fronteras de la justicia”, Rosario, FIJ, 2007.

¹⁸ “Manifiesto de Córdoba. Reforma Universitaria de 1918”, en <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/manifiesto> (28.10.2008).

La forma de pensamiento tiene mucho que ver con el ámbito político, es decir, con el tipo de ciudadano que se espera.

También existe la necesidad de crear buenos ciudadanos en una sociedad democrática. Tal sociedad no puede existir sin votantes, jurados, padres, administradores y consumidores razonables y sensatos. Las sociedades libres y justas están formadas por instituciones racionales, equitativas y participativas, y por ciudadanos individuales que deliberan en forma crítica y creativa. Pero todas estas características requieren el razonamiento y el juicio [...] ¹⁹.

Ahora bien, la reflexión sobre estos problemas involucra a la filosofía. Dice Morin: “La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: **vale más una cabeza bien puesta que una repleta**” ²⁰. Lo importante es la crítica, y encontrar métodos para relativizar las ideas ²¹. “[...] **una mentalidad abierta** significa estar dispuesto a analizar los méritos y deméritos de cualquier idea, con independencia de lo extraña que pueda parecer a primera vista²² [...]”. De ahí la importancia de contar con el

conocimiento filosófico: “La finalidad de nuestra escuela es enseñar a repensar el pensamiento, a des-saber lo sabido y a dudar de la propia duda, único modo de comenzar a creer en algo²³”. En mi caso, mientras estudiaba la carrera de grado, la Facultad hizo hincapié en un saber enciclopedista encaminado a acumular leyes, como indicativo del conocimiento del Derecho.

Pero al mismo tiempo, la Filosofía del Derecho me mostró que dicho conocimiento simple oculta tras la normatividad el problema, que es evidenciado por el conocimiento de la realidad social, y por los valores. En este sentido, la información es captada por la dimensión sociológica, y las herramientas para la crítica son captadas por la dimensión dialéctica. Estas dimensiones, junto con la normológica, son las que estudia la Teoría Trialista del Mundo Jurídico, que considera que el Derecho es el conjunto de los repartos, captados por las normas, y valorados ambos por la justicia. He aquí una visión compleja del Derecho. Precisamente, un ejemplo de crítica a la normatividad o autoridad se dio en la Reforma de 1918: “Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en

¹⁹ LIPMAN, op. cit., pág. 144. En el mismo sentido p. v. a MOTTA, “Filosofía...”, cit., págs. 77-78. “[...] la [...] complejidad de los problemas, tarde o temprano, exigirá un nivel de participación social inédito y al mismo tiempo, un nivel de reflexión colectiva e individual desconocida hasta el presente.”

²⁰ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 23.

²¹ FEYERABEND, Paul, “Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento”, trad. de Francisco Hernán, Barcelona, Folio, 2002, pág. 58.

²² FEYERABEND, “Diálogo sobre el método”, trad. de José Casas, Madrid, Cátedra, 1990, pág. 73.

²³ DE MAIRENA, Juan, cit. por MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 23.

presencia de la miseria moral, de la simulación y del engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad²⁴.” Con respecto a las herramientas intelectuales de las que hablaba, Morin señala las que se relacionan con la organización de los conocimientos, que son las operaciones de unión: conjunción, inclusión, implicación; y las operaciones de separación: diferenciación, oposición, selección, exclusión. Luego señala que el proceso es circular: el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis ²⁵.

Esta visión es mucho más enriquecedora que la que plantea la filosofía analítica, que se queda en el 50% de los principios organizativos del conocimiento, en tanto todos sus fundadores se congregan alrededor de la premisa de jerarquizar el **análisis lógico**. Dice Julián Marías con respecto al Círculo de Viena:

[...] su tendencia general es antimetafísica – [...] sus enunciados son tautológicos o puramente ‘emotivos’ o sin significación controlable-; [...] son llamados a veces ‘empirismo lógico’, [...] y propenden a la matematización del pensamiento. [...] la mayoría de los problemas filosóficos e incluso los enunciados [...] no tienen sentido y se deben simple-

mente a las imperfecciones del lenguaje, por lo cual hay que proceder a una clarificación de las cuestiones mediante el ‘análisis lingüístico’ [...] ²⁶.

Dichas ideas filosóficas tendrán su correlato en el Derecho, en tanto la escuela analítica hará hincapié en aplicar a la normatividad, único aspecto de la ciencia jurídica, dicho análisis lógico y del lenguaje. Para profundizar aún más la escasez, el análisis lógico se limita a una de las lógicas: la formal, dejando de lado la **lógica dialéctica**.

[...] los objetivos de una metodología sistémica no son posibles de lograr con una lógica simple, puramente deductiva o inductiva; requieren una lógica dialéctica, en la cual las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo y viceversa. En efecto, la lógica dialéctica supera la causación lineal, unidireccional, explicando los sistemas auto-correctivos, de retro-alimentación y pro-alimentación, los circuitos recurrentes y aun ciertas argumentaciones que parecieran ser ‘circulares’ ²⁷.

Dice Feyerabend hablando sobre John Stuart Mill: “Una elección presupone alternativas entre las que elegir [...]”²⁸. De ahí la importancia de contar con la base fáctica,

²⁴ “Manifiesto...”, cit.

²⁵ MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 26.

²⁶ MARÍAS, Julián, “Historia de la Filosofía”, 33ª ed., Madrid, Revista de Occidente, 1981, pág. 390.

²⁷ MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel, “Origen, Auge y Ocaso del Método Científico Tradicional en las Ciencias Humanas”, en <http://prof.usb.ve/miguelm/origenaugeyocaso.html> (6.6.2004).

²⁸ FEYERABEND, “Contra...”, cit., pág. 28. La cursiva me pertenece.

con los problemas, y los valores, los cuales, unidos a las herramientas intelectuales señaladas, otorgan un arsenal metodológico apto para un acabado conocimiento jurídico. Y según la concepción filosófica que tengamos, desarrollaremos un proceso educativo, una investigación, una concepción del Derecho, y del conocimiento, cerrados o abiertos, simplistas o complejos, estáticos o dinámicos.

1.5. Cabe agregar que solo cuando hay involucramiento del alumno²⁹, hay aprendizaje, porque el conocimiento se internaliza, se hace propio. “La pregunta sagrada [...] era – ‘¿qué bien nos hace todo esto?’ Pensaban que la gente debía hacer sus elecciones, no sobre la base de la creencia ciega, sino tras considerar la necesidad y utilidad de la cuestión en particular qué querían aprender³⁰.” El aprendizaje basado en problemas (ABP) fomenta que el alumno se interrogue acerca de la necesidad del aprendizaje, y cómo se relaciona lo que aprende con la realidad³¹. De ahí la relación del ABP con la filosofía, eminentemente problematizadora. Si bien relacionar el aprendizaje con la realidad es importantísimo, pienso que no debe caerse en el extremo de renegar de los

criterios científicos, que están por sobre la técnica o el procedimiento. De manera que no concuerdo con la descripción que hace Cossio cuando señala:

No hay objeto, pues, en formar al alumno dentro de los criterios científicos, porque él va en busca de una técnica para operar sobre cierta realidad. El alumno va, en primer término, por su diploma profesional; no aceptar este hecho es ir contra la evidencia y contra la vida. Intentar desplazarlo, pretendiendo que el alumno vaya en busca de un bagaje científico, es arremeter contra la base técnica que el siglo XIX ha colocado para la civilización. Pongámoslo, pues, en el derecho tal cual es en su vida dentro del ambiente social, porque, al final de cuentas, las instituciones técnicas perfiladas son las cosas que van a poblar su futuro mundo profesional³².

Creo que solo el aprendizaje de nociones básicas sobre la ciencia, metodología y técnicas de investigación, puede generar un alumno autodidacta, que pueda sortear los inconvenientes que el positivismo plantea: qué hacer ante la falta de regulación legal³³

²⁹ Ya hablamos del involucramiento del docente al reclamarle vocación por el saber.

³⁰ McCORMACK, Pauline, “¿Por qué la educación libertaria?”, en http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/0054_educacion_libertaria.htm (6.8.2007).

³¹ “El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica”, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/abp.pdf> (1.3.2004).

³² COSSIO, “La función...”, cit., pág. 70.

³³ “[...] para ver y comprender el papel creador de Derecho del pretor, mejor que estudiar el Derecho romano es estudiar cualquier teoría general del Derecho que no crea que el Derecho es la fórmula verbal de la ley.” COSSIO, “La función...”, cit., pág. 109.

de un problema, cómo encarar la injusticia de la normatividad, cómo criticar, como analizar, cómo buscar documentación jurídica, etc. “No deberíamos apresurarnos a sacar conclusiones diciendo que la investigación sólo significa investigación científica. Hay formas de investigación no científica. Un ejemplo es la filosofía³⁴.” Aunque en otro lugar, Cossio señala, citando a Lasky, la necesidad de una visión amplia, filosófica, a fin de que los abogados no sean especialistas, en tanto los principales logros de una sociedad, implican juicios de valor, predicciones³⁵.

Todo lo que el sujeto pone de su parte, y que no “asimila” pasivamente, es lo realmente aprendido. De ahí que es tan importante el ejercicio práctico en la enseñanza. Lo memorizado es fácilmente olvidado.

Un buen maestro no sólo hará que los demás acepten una forma de vida, sino que les proporcionará también los medios para que puedan verla en perspectiva e incluso, [...] para que la rechacen. Tratará, a la vez, de influir en ellos y de protegerlos³⁶.

La relación entre el anarquismo y la teoría general del Derecho es clara en este caso. William Godwin “pensaba que la mayoría de la gente distingue naturalmente entre el

bien y el mal, y por lo tanto pensaba que las leyes [...] que daban ventajas a algún grupo particular en la sociedad, debían ser enseñadas, ya que dichas leyes estaban fuera de la razón³⁷.”

Es lo que Goldschmidt llama la potencia y la impotencia de los repartos, en la dimensión sociológica, es decir, una categoría jurídica que habla sobre los beneficios y perjuicios propios de los actos humanos, y la ley es un acto humano. Si bien creo que la ley es necesaria para comprender el concepto de Derecho, debemos contar con categorías para “sospechar” de ellas, a fin de denunciarlas, en su caso.

Por otro lado, existe una coincidencia entre el pensamiento complejo, que condena la hiperespecialización y el predominio exclusivo de los expertos, con el pensamiento crítico:

[...] las sociedades altamente tecnológicas se mueven hacia un futuro donde la especialización en el trabajo se hace tan estrecha que la gente es generalmente incapaz de pensar. [...] No tienen que pensar ni en las cosas más pequeñas, siempre hay un manual que dice qué hay que hacer en la situación A o B. La gente habrá dejado de pensar libremente, reemplazándolo por un mero aprendizaje basado en asesoría experta³⁸.

³⁴ LIPMAN, op. cit., pág. 143.

³⁵ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 84.

³⁶ FEYERABEND, “Diálogo...”, cit., pág. 48.

³⁷ McCORMACK, op. cit.

³⁸ Íd.

Es fuerte en Derecho el predominio de apuntes, formularios, modelos, cursos hiperespecializados, etc. Una forma de luchar contra estos productos es atacar sus causas. La Reforma de 1918 reforzaba la libertad, planteando la asistencia libre, inmejorable método de evaluación de los docentes, en tanto solo asistirían a las clases aquellos alumnos que el docente atraiga ³⁹. Puedo ensayar como hipótesis que mientras siga este sistema que la Reforma tildaría de infantil, colegial y tiránico, seguirán en nuestras aulas alumnos que se copien, o que en el mejor de los casos, memoricen los apuntes o resúmenes de libros, que en los hechos significa un alumno que no aprende a pensar por sí mismo. Cuando el alumno está motivado a estudiar por su propio camino no necesita engañar ni engañarse a él mismo.

1.6. Si se trata de desarrollar un estudiante crítico, para lo cual tendrá que elegir y decidir en base a distintos criterios, debe contar con varias alternativas respecto de las posiciones filosóficas y jurídicas. De manera que, por ejemplo, en “Introducción al Derecho”, o “Teoría General del Derecho”, o en cualquier asignatura, no debería incluirse, en los programas de la materia, **una sola escuela o teoría**, a través de la cual se solucionen todos los problemas que plantea el Derecho, o la rama en cuestión. Las teorías son muchas y evolucionan o mueren, y los que subsisten, generalmente, son los pro-

blemas referidos al Derecho o a la rama. Por ejemplo, el de la relación entre la justicia y las normas; las normas y los hechos, como la costumbre; el de las fuentes y la jerarquía entre ellas; etc. Podría entonces utilizarse una teoría como marco a través del cual se examinen los problemas, pero sería el puntapié para que se exploren soluciones provenientes de otras teorías. El pensamiento complejo expresa que “una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema ⁴⁰. ” Lo cual confirma la necesidad de amplitud teórica, o permitir que una teoría amplia sea el disparador de los problemas jurídicos. Recuérdese que la filosofía tiene vocación de universalidad, y aquí deberá utilizarla el docente para intentar “abarcar” los distintos pensamientos.

No es esta la solución de Goldschmidt, con quien comparto ideas jurídicas, más no pedagógicas:

[...] la pedagogía prefiere empezar con enseñanzas dogmático-sistemáticas y sólo más tarde brindar al alumno una enciclopedia de datos comparativos. Así se adocina a los párvulos en el catecismo; y sólo muchos años más tarde se les introduce en el estudio de las religiones comparadas. [...] Si en materia jusfilosófica no se quiere proceder de análoga manera, será porque no se

³⁹ SCHVARTZMAN, Américo, “Lo que el viento no se llevó. Herencia política y pedagógica de la Reforma Universitaria de 1918”, en <http://www.miercolesdigital.com.ar/acohumor/seriedad/reforma%20de%201918.pdf> (26.10.2008), pág. 13.

⁴⁰ MORIN, CIURANA, Roger, y MOTTA, “Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana”, UNESCO - Valladolid, Univ. de Valladolid, 2002, pág. 20.

reclama para ninguna teoría la verdad absoluta [...]. [...] la doctrina, [...] si quiere ser verdadera, debe ser del todo, y el todo es siempre un sistema ⁴⁰.

“Lo universitario” no está dado por el carácter definitivo de un conocimiento ⁴¹, sino por su grado de profundidad, su relación con otros temas, y con otros saberes. Si bien “lo universitario” implica preparar para un oficio, es más “autoaprendizaje” para un oficio, y en ello va la necesidad de provisionalidad, problematicidad, y constante búsqueda en el conocimiento. La exposición al estudiante de la variada gama de escuelas o posiciones, no será obstáculo para que se capte el problema y las distintas soluciones al mismo. La “pedagogía” no prefiere comenzar con enseñanzas dogmáticas, ni tampoco catequizar; su finalidad es la libertad, la superación del saber establecido, sea del docente, o del contenido mismo.

Dice Morin: “[...] mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de: una aptitud general para plantear y analizar problemas; principios

organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido⁴².” Cossio señala que es propio del ámbito universitario el pensamiento reflexivo, que es aquel que se piensa a sí mismo. “Y hay una sola disciplina humana que satisface la triple exigencia de ser reflexiva, integral y sintética: la Filosofía⁴³ .”

La libertad es fundamentalmente especial a la hora de la enseñanza de “Filosofía del Derecho”. De allí la necesidad de contar con la unión de un programa con elementos enciclopédicos y problematizadores⁴⁴. Los alumnos pueden utilizar la historia como método para recorrer lógicamente el camino del “pensamiento jurídico”, es decir, para contextualizar cada pensador o escuela. De esta forma cada pensamiento puede brindar herramientas para que el alumno construya su propio concepto de Derecho, tomando de la filosofía general los elementos que le satisfagan.

Pienso que filosofar sobre el Derecho, a la vez que conocer lo que los filósofos del Derecho han dicho sobre él, es también un espacio para que cada alumno construya su

⁴⁰ GOLDSCHMIDT, “Introducción...”, cit., pág. 7. Señala Ciuro Caldani: “[...] el rol de transmisor del saber que debe asumir todo docente en un proceso verdaderamente educativo y crean [las distinciones entre escuela tradicional, progresista, pedagogía del esfuerzo, del interés, intelectualismo individualista, escuela activa] falsas expectativas respecto a resultados inalcanzables en cuya persecución pasan inadvertidos los reales objetivos fundamentales que debe lograr la educación de nuestra época. Estoy lejos de negar la posibilidad de investigación y perfeccionamiento docentes en todos los niveles, pero la educación, la pedagogía y la escuela son fenómenos históricamente unitarios. Los que se creen inventores integrales sólo producen un universo irreal.” “Didáctica de un programa de Introducción al Derecho trialista”, en “Juris”, t. 41, pág. 345. Creo que la “Introducción al Derecho” debe ser necesariamente plural.

⁴¹ GOLDSCHMIDT, “Introducción...”, cit., pág. 7.

⁴² MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 23.

⁴³ COSSIO, “La función...”, cit., págs. 85-86.

⁴⁴ “La historia de la filosofía [...] permite el vínculo con la tradición de la filosofía y los grandes pensadores, pero no vistos como una agenda o un calendario filosófico, sino a partir, en todo caso, de una agenda de problemas fundamentales.” MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 96.

concepto de Derecho. La Filosofía implica siempre una toma de posición ⁴⁵. Tampoco aquí teoría general alguna puede monopolizar el saber y sus soluciones. Dice un exponente de la Reforma de 1918: “Las pruebas de un alumno deben durar toda su infancia, toda su adolescencia. Y unos años, no unos minutos; unos años durante los cuales deberá escoger por sí mismo su texto, después de haber averiguado [...] su preferencia, su afición ⁴⁶.” Así surge el primer problema: ¿privilegiar la teoría y la creencia en su verdad, o al estudiante y su derecho a elegir, a personalizarse según lo que crea verdadero? Si bien será difícil que el alumno alcance la originalidad, no se exigirá, pero sí se dará el ámbito y las herramientas para que sea viable. “Desarrollará la imaginación del estudiante sin proveerle de prescripciones y procedimientos ya preparados e inalterables. Habrá de ser más una colección de historias que una teoría propiamente dicha [...] de los que cada cual pueda elegir aquello que cuadre con sus intenciones ⁴⁷.”

1.7. De acuerdo a lo que sostengo, el examen no es entonces el instrumento adecuado de evaluación: “hace depender de un éxito, de

una buena jugada, a veces toda una vida ⁴⁸.” Por otra parte, el examen standard “se nutre [...] de diálogos preconcebidos [...] de premios y castigos [...] ⁴⁹.” De ahí que la monografía sea el instrumento adecuado⁵⁰.

Los exámenes, las verdaderas pruebas [...] deben cifrarse no en las respuestas de los discípulos, sino en sus preguntas. De la desnuda y oportuna pregunta del discípulo debe inferirse su curiosidad, su capacidad, su aptitud, la calidad de su espíritu, su grado de saber y su posibilidad. [...] ¡Son ustedes los que deben ‘rendir’, señores profesores! ⁵¹

Además, los exámenes suelen centrarse en los contenidos propuestos por el docente, y no en la independencia de criterio del alumno.

[...] es preciso ceder terreno en el culto de la obediencia y de la disciplina, tan útiles siempre a nuestros mayores. Han de pensar en ir las sustituyendo por otras: ¡por la independencia y la actividad tan molestas siempre a nuestros mismos mayores! Y si estas virtudes [...]

⁴⁵ V. MORIN, CIURANA, y MOTTA, op. cit., pág. 34.

⁴⁶ ROCA, Deodoro, “Palabras sobre los exámenes”, en “Ciencias, Maestros, Universidades”, en AAVV, “Homenaje a la Reforma Universitaria”, Universidad Nacional de Rosario, 1998, pág. 108.

⁴⁷ FEYERABEND, “Contra...”, cit., pág. 13.

⁴⁸ ROCA, “Palabras...”, cit., pág. 107.

⁴⁹ Íd., pág. 108.

⁵⁰ Aunque esto requiere por parte del docente una dedicación exclusiva que no se dedica a la enseñanza. Por otra parte, requiere un trabajo artesanal que no permite acumular grandes cantidades de cursos. Actividad esta última solo posible si se uniformiza la enseñanza con los mismos contenidos, que los estudiantes podrán repetir de memoria.

⁵¹ ROCA, “Palabras...”, cit., pág. 109.

llevasen en su leal desarrollo a destruir la obra incipiente del padre o del maestro, poco importa.

Una vida nueva exige rumbos nuevos. La verdadera educación [...] es tanto como ensayo de desarrollar la atención, del deseo de comprender, el respeto a lo que comprendan, deseen y digan los demás⁵². [...] la verdadera educación, la formación que ella anhela, debe ser siempre abierta. Y no debe fomentar la fe, sino la duda; no la credulidad, sino la oportuna y desnuda pregunta ⁵³.

1.8. La crítica que merece la teoría jurídica que sostiene que las relaciones se hacen a través del mando y la obediencia, también se traslada al modelo educativo universitario basado en la **titularidad de cátedra**.

Su significado primario es ‘asiento’ y especialmente un asiento elevado que implica un lugar de privilegio o jerarquía. [...]

La asociación de ‘cátedra’ con un orden jerárquico hizo que se utilice profusamente este término en el ámbito religioso para mentar un determinado cargo eclesiástico. Así, por ejemplo la ‘cátedra de San Pedro’ equivale a la mención del papado que tam-

bién es llamado [...] ‘silla de San Pedro’. Una figura similar se usa en Argentina para referirse a la presidencia como ‘el sillón de Rivadavia’⁵⁴.

En la Universidad, el profesor titular establece el programa de la materia fijando los contenidos, las formas de evaluación; sin que haya posibilidad de espacio temporal para el establecimiento de estrategias didácticas. Si bien éstas pueden existir y se puede lograr que los alumnos creen conocimiento a través de ellas, el docente encargado se encuentra con que la evaluación ya está fijada de antemano, por lo que si la evaluación consiste en repetir conceptos, el alumno no se encuentra motivado a realizar tareas que no se corresponderán con las consignas de la futura evaluación⁵⁵. El proceso educativo se encuentra viciado desde el inicio. Los docentes se convierten entonces en meros ejecutores de decisiones que les son ajenas: la educación les es extraña, no les pertenece. Dice el Manifiesto reformista del ‘18:

El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sus-

⁵² Nótese que la primera técnica para un aprendizaje de la filosofía es la tarea básica de escuchar. LIPMAN, op. cit., pág. 149.

⁵³ ROCA, “Palabras...”, cit., pág. 108.

⁵⁴ CASTELLO, Luis, y MÁRSICO, Claudia, “Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente”, Bs. As., Altamira, 2005, pág. 60.

⁵⁵ “Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión.” “Manifiesto...”, cit.

tancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de ciencia ⁵⁶.

Edgar Morin nos ayuda a comprender que la educación debe consistir en “[...] favorecer una manera de pensar abierta y libre” ⁵⁷. Cuando desde la pedagogía se pregunta quiénes deben planificar la enseñanza, se contesta que “[...] deben estar lo suficiente[mente] próximos a la situación del aula como para conocer la peculiar forma en la que en cada caso se concretan las variables [referidas]” ⁵⁸.

Dichas variables son:

las distintas capacidades y estilos de aprendizaje, [...] la extensión de los servicios a poblaciones progresivamente mayores con el correspondiente aumento de la diversidad en las escuelas. [...] las demandas cada vez más variadas que se le hacen a la institución escolar o el avance constante de los conocimientos científicos [...] ⁵⁹.

La inmediatez en la planificación educativa se relaciona con la perspectiva latinoamericana de la Reforma, ya que los problemas del estudiantado y de la sociedad son los del grupo local, no los importados de los libros extranjeros. “En algunos casos [de universidades] se ha incorporado la figura de la comunidad local, enfatizando de ese modo el compromiso de la universidad con la localidad en la cual se halla inserta ⁶⁰.”

En 1918 decían los jóvenes universitarios: “[...] estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana ⁶¹.” Es indudable la necesidad de priorizar nuestros problemas, nuestro contexto, nuestras necesidades, nuestras solidaridades, nuestras prioridades. “El sacrificio es nuestro mejor es-

⁵⁶“Manifiesto...”, cit.

⁵⁷MORIN, “La cabeza...”, cit., pág. 11.

⁵⁸ORTEGA, Elena, “Los instrumentos de planificación de la práctica docente”, en revista “Aula de innovación educativa”, n°3, La Rioja (España), 1992, pág. 54. Motta señala que un cambio en las currículas no es viable sin considerar un cambio en las modalidades de la gestión institucional de las instituciones educativas, para evitar la frustración e ingratitud de los docentes. MOTTA, “Filosofía...”, cit., págs. 21-22. V. lo que propongo a partir de la departamentalización en el pto. 4.2.

⁵⁹ORTEGA, op. cit., pág. 54

⁶⁰KANDEL, Victoria, “Formas de gobierno en la Universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia”, en AAVV, “Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina”, comp. por Pablo Gentili, y Bettina Levy, Bs. As., Clacso, 2005, pág. 273.

⁶¹“Manifiesto...”, cit.

tímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son — y dolorosas— de todo el continente ⁶².”

La inmediatez propia de todo diagnóstico y necesaria para toda crítica, no implica dejar de pensar el movimiento en sus relaciones con otros semejantes, como el Mayo francés, que ocurrió 50 años más tarde en Francia. Se necesita en suma un pensamiento contextualizado, pero a la vez global ⁶³.

Una clave que los reformistas señalan para evitar el abuso de la autoridad es la periodicidad de la cátedra ⁶⁴. Lo cual es una garantía de estimulación al docente ⁶⁵, y de renovación para el alumno.

Esto implica “[...] la implementación de concursos legítimos por antecedentes y oposición, al posibilitar de hecho que acceda a la cátedra el mejor docente y generar en el estudiantado un sentimiento de confiabilidad en el docente que se impone en el concurso [...]” ⁶⁶.”

En esa época se pretendía liberar al mundo universitario del yugo clerical.

La mayoría representaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y, espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la canalla [...] ⁶⁷.

Hoy tal vez nos toque liberar al mundo universitario de las garras del mercado y los atentados a la autonomía. Por ello, la Universidad no debe ser “[...] un instrumento de dominación social, una herramienta para moldear los técnicos que se requieren para determinada actividad o los intelectuales que den razón de ser a ese estado de cosas ⁶⁸.”

De lo contrario, el círculo se cierra con el trabajo embrutecedor de los talleres y las fábricas, que demandan a su vez determi-

⁶² Íd. Hoy hay que agregar una cultura juvenil global, divorciada de la cultura de sus maestros, lo que provoca que la Universidad y la escuela se aislen de su contexto social. MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 7.

⁶³ “[...] pensamiento que no percibe más que lo parcelario, lo fragmentario, lo descontextualizado, lo cuantificable, es incapaz de cualquier concepción global y fundamental.” MORIN, “El Método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana”, trad. de Ana Sánchez, 2ª ed., Madrid, Cátedra, 2006, pág. 272.

⁶⁴ SCHVARTZMAN, op. cit., pág. 13.

⁶⁵ Íd., pág. 14.

⁶⁶ Íd., pág. 19.

⁶⁷ “Manifiesto...”, cit

⁶⁸ ROCA, “Ciencias, Maestros y Universidades”, en “Ciencias...”, cit., pág. 95. V. tb. SCHVARTZMAN, op. cit., pág. 28. .

nados profesionales ⁶⁹. Morin agrega que otro peligro es la racionalización: “[...] ya no debemos más oponer las Luces, aparentemente racionales, a un Oscurantismo juzgado fundamentalmente religioso. [...] debemos oponernos a la inteligencia ciega que tomó el mando casi en todas partes, y debemos reaprender a pensar: tarea de salud pública que comienza por uno mismo⁷⁰.”

1.9. Roca nos sugiere constantemente la necesidad de pensar la idea de Universidad:

La técnica y su conciencia social –junto a la proletarización- han disuelto los antiguos ideales de la Universidad. Constituye aún el ‘primer’ principio de la clásica institución el acuerdo de investigación y enseñanza. Pero se ha transformado en investigación y enseñanza de ‘técnica’, de ‘cosas’. Prácticamente ha dejado de ser la formadora de hombres, la engendradora de grandes ideales. Se resigna a ser la gran expedidora de títulos [...] ⁷¹.

Carlos Cossio insiste en la necesidad de la formación de técnicos, como objetivo de la Universidad.

[...] la Facultad reducía su función social a la provisión de jueces y abogados; función

social exclusivamente técnica que [...] no se apoya en estudios técnicos, porque la Facultad no se resuelve a cambiar su función social ajustándola en la realidad. Y esta discordancia entre la función social técnica que hoy desempeña y los estudios no técnicos con que se la llena, es [...] la causa principal –no única- de la poca eficiencia con que egresan los estudiantes de derecho, de la notoria relajación de los estudios y del evidente desprestigio que flota sobre la Casa como institución universitaria [...] ⁷².

Aunque la filosofía que subyace a dicho objetivo implica anclar al futuro abogado en la realidad de los problemas concretos de la profesión, puede derivar en una rendición a lo que el mercado necesita y no pensar en el jurista y hombre crítico que la Argentina necesita.

Por ello el trialismo es una complejidad que engloba no solo a la realidad social, sino a las normas y los valores también.

1.10. El conocimiento filosófico, necesario para la vida docente, es el que también puede permitirnos tener conciencia de la existencia de distintos **paradigmas**, a nivel filosófico, y que a nivel jurídico se precisan en las consiguientes doctrinas ⁷³. Estas

⁶⁹ Íd. V. tb. ROCA, “Ciencias...”, cit., pág. 95.

⁷⁰ MORIN, “Articular los saberes ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?”, 2ª ed., trad. de Geneviève de Mahieu, con la colab. de Maura Ooms, Bs. As., Ediciones Universidad del Salvador”, 2007, pág. 89.

⁷¹ ROCA, “El último oligarca”, en “Ciencias...”, cit., pág. 121.

⁷² COSSIO, “La función...”, cit., págs. 50-51.

⁷³ Es importante que distingamos en este tópico entre paradigma, doctrina y técnica. “[...] los tres niveles deterministas del imprinting cognitivo (paradigmas, doctrinas, estereotipos) [...]” MORIN, “El Método 4. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización”, trad. de Ana Sánchez, 4ª ed., Madrid, Cátedra, 2006, pág. 31.

doctrinas jurídicas se diferencian por el grado de apertura a la vida que tengan. Dice al respecto Ciuro Caldani:

La ‘teoría pura’ [de Kelsen] es [...] un ‘metodologismo’ que ‘logiciza’ lo que ocurra y se niega a discutir las metas del Derecho. Resulta una ideología al servicio de los poderosos que han hecho las normas y confían en [...] los órganos de aplicación, recipiendarios de sucesivas ‘habilitaciones’. [...] La ideología kelseniana [...] oculta los conflictos sociales ⁷⁴.

Una visión kelseniana del Derecho repercute en la visión pedagógica de un docente que adopta dicha doctrina:

Si [...] su único quehacer [el del jurista] consiste en la enseñanza que se reduce a la información sobre existencia y contenido de normas [...] la enseñanza es de tipo enciclopédico. Como la información sobre normas es algo que sólo tiene valor práctico si se adquiere en el momento en que se necesita, puesto que [...] lo aprendido se olvida y [...] las normas cambian, los alumnos, íntimamente convencidos de la total inutilidad de la enseñanza impartida, aspiran exclusivamente a lograr la aprobación de sus es-

tudios lo más rápidamente y [...] fácilmente posible ⁷⁵.

La importancia del conocimiento paradigmático está dada porque el paradigma selecciona aquello que luego se analizará como lo “real”. “[...] el orden en las concepciones deterministas, la materia en las [...] materialistas, el espíritu en las [...] espiritualistas, la estructura en las concepciones estructuralistas son los conceptos maestros [...] que excluyen o subordinan los conceptos que les son antinómicos [...]”⁷⁶. Vale destacar entonces la doctrina trialista que apunta a una visión pluriparadigmática o multidimensional, en tanto reúne en sí lo que otras doctrinas jurídicas unidimensionalizan como objetos de la disciplina jurídica. El jusnaturalismo apriorista cree que el objeto del Derecho es el valor, el realismo jurídico hace lo propio con respecto al hecho o conducta, y el normativismo o escuela analítica unidimensionaliza la realidad jurídica en la normatividad.

2. Conocimiento Epistemológico⁷⁷

2.1. De la manera como el docente entienda el conocimiento así lo podrá: a) transmitir, como algo que debe “encajar” en la mente de los alumnos, que tomarán una actitud

⁷⁴ CIURO CALDANI, “Metodología jurídica”, cit., págs. 51-53.

⁷⁵ GOLDSCHMIDT, “Introducción...”, cit., pág. 105.

⁷⁶ MORIN, “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, trad. de Mercedes Vallejo-Gómez, París, UNESCO, 1999, en <http://www.complejidad.org/cms/files/7saberes.pdf> (18.09.2008), pág. 8.

⁷⁷ Sobre la necesidad de este tipo de conocimiento, su relación con la articulación de los saberes, y la importancia de las metodologías de la investigación acordes con las actuales tecnologías de la información y comunicación social (TIC) p. v. a MOTTA, “Filosofía...”, cit., pág. 22. Para la articulación de los saberes p. v. el apartado 4 “conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar”, y para la metodología de la investigación el pto. 1.4.

meramente pasiva; b) o lo buscará, si considera que los mismos alumnos ya traen consigo ideas y nociones sobre lo que el conocimiento es, tratando de lograr la participación activa de ellos en el proceso de aprendizaje; y c) lo compartirá como guía, si considera que la institución educativa es el lugar donde el docente es un tutor que debe ayudar a que cada alumno sea el transformador y constructor de sus propios saberes a través de aquellos que ya trajo consigo, desechándolos, modificándolos, o tal vez complementándolos.

La idea de conocimiento se reflejará también en las estrategias didácticas que emplee para enseñar: en el primer caso (a), por ej., la clase magistral o exposición cerrada; en el segundo caso (b y c), por ej., el trabajo en equipo, el taller, el aprendizaje basado en problemas, las estrategias metacognitivas; la estrategia expositiva mixta, la estrategia de diálogo. Creo que el alumno y el docente deben interactuar alrededor del conocimiento. La interacción significa un ida y vuelta en cada uno de los momentos y estrategias del aprendizaje. Si se trata por ejemplo de la planificación del curriculum esta no debe imponerse al alumno, sino que deberá modificarse en función del alumnado que se tenga, el cual aportará inquietudes, deseos, dudas, vacíos, conocimientos que son propios del grupo en cuestión.

La acción del docente es establecer esquemas básicos sobre la base de los cuales los alumnos exploran, observan y reconstruyen los conocimientos. La información se va articulando con las propias acciones cognitivas de los alumnos. Esta información reconoce distintas fuentes, entre las cuales destacamos al docente como un ‘informante clave’ para el alumno, [...] porque cuenta con la información [...] [y] porque sabe cuál es la información relevante para dar en cada oportunidad, según sea la dificultad que observa, o según sean sus propios objetivos en relación a la actividad que están realizando los alumnos ⁷⁸.

2.2. El conocimiento de la epistemología, a partir de la postmodernidad ⁷⁹, señala como un hito el reposicionamiento de los elementos de la relación de conocimiento. Lo que significa que el sujeto no estará más “sujeto” al objeto. De ahí que, como dije en el apartado anterior, el conocimiento de la filosofía sea indispensable para todo aquel que desee desarrollar una tarea docente. En este sentido ya Immanuel Kant señaló la importancia de la intervención del sujeto en la constitución del conocimiento⁸⁰. Si bien la “realidad” brinda una serie de informaciones, el sujeto trabaja sobre ellas desplegando sus categorías del intelecto y, de alguna forma, moldea el objeto de conocimiento. Nunca se debería pretender de los

⁷⁸BIXIO, Cecilia, “Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje”, Rosario, Homo Sapiens, 2001, pág. 20.

⁷⁹ “¿Cuáles son mis fundamentos? La ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo.” MORIN, “Introducción al pensamiento complejo”, trad. de Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa, 1995, pág. 140.

⁸⁰ V. tb. MORIN, “El Método 5...”, cit., pág. 158. Asimismo, v. MOTTA, Raúl, “La postmodernidad: entre el silencio de la razón y el fin del milenio”, en <http://www.complejidad.org/members/25-post.pdf> (6.7.2007).

alumnos que capten lo que el conocimiento sea, de manera que siempre sería el mismo, cualquiera que sea quien intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Una de las ideas centrales del pensamiento viquiano es la afirmación idealista genética de que sólo hay ciencia cuando el sujeto que conoce es el mismo que produce lo que se conoce ⁸¹.” De allí la justificación epistemológica de la “evaluación diagnóstico”.

No se tiene en cuenta al alumno en lo que el pedagogo Paulo Freire llama la “educación bancaria”.

Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pasivamente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación en que el único margen de ac-

ción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan ⁸².

“Paulo Freire se refirió al método bancario de educación donde el estudiante es el objeto donde el conocimiento es colocado, más que el sujeto del proceso de aprendizaje ⁸³.” Si cada sujeto quiere ser el artífice de su propio destino en la exaltación de su individualidad, dicha intensidad unicitaria debe tener en el ámbito de los problemas educativos su correlato contenedor, a través de la participación en lo que considera correcto en el contenido educativo.

La educación bancaria es domesticadora, porque lo que busca es controlar la vida y la acción de los estudiantes. Para que acepten el mundo tal como es prohibiéndoles de esta forma que ejerzan su poder creativo y transformador sobre el mundo ⁸⁴.

Coincidentemente señala un exponente de la “Reforma de 1918”: “*Frente al puro saber de cosas se levanta la necesidad de vivirlas. A la mera intelección pasiva se opone la creación activa; al conocimiento super-*

⁸¹ V. CIURO CALDANI, “Lecciones de Historia...”, cit., 1993, t. II, pág. 156.

⁸² FREIRE, Paulo, “Pedagogía del oprimido”, 1ª ed., Bs. As., Siglo XXI, 2003, pág. 72. Motta señala la importancia de la priorizar la comprensión humana y el fortalecimiento de las capacidades estratégicas del individuo por sobre la acumulación de la información. “Filosofía...”, cit., pág. 23.

⁸³ McCORMACK, op. cit.

⁸⁴ FLORES GARCÍA, Leopoldo, “La pedagogía transformadora en su vinculación política-educativa de Paulo Freire”, <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/F/FLORES%20GARCIA%20LEOPOLDO-LA%20PEDAGOGIA.html> (5.8.2004).

*ficial, la vida profunda*⁸⁵.” La libertad del alumno no se compadece con el establecimiento de un contenido conceptual que puede ser plural pero a la vez fijo, debiéndose hacer hincapié también en los contenidos procedimentales⁸⁶, que hacen “aterrizar” las ideas. De esta manera, dicho contacto con la experiencia puede generar nuevos replanteos.

2.3. La disgregación entre teoría y práctica es de fatales consecuencias. Su primer defecto es que fragmenta el conocimiento, no permitiendo una visión integral, articulada, relacionada de los temas. Cuando el alumno se enfrente a la realidad, por ejemplo, de los tribunales, no encontrará un juez técnico por una puerta, y un juez teórico por la otra, sino que se enfrentará a una persona que, aunque no lo explicita, manejará un cuerpo de conocimientos –generales- del cual podrán extraerse aplicaciones prácticas que serán las que empleará por ejemplo, al redactar sus sentencias.

“Pero [...] la descomposición y separación total de teoría y práctica a efectos epistemológicos, no puede conducir más que al

ocultamiento de los mecanismos ‘teóricos’ que mueven la práctica [...] y en suma, al camuflaje de los resortes operativos del sistema jurídico⁸⁷.” El despacho de medidas autosatisfactivas⁸⁸ implica la adopción de un modelo teórico determinado, que lleva a priorizar la audiencia de una de las partes por sobre la otra en el presupuesto de la omnisciencia judicial, y el peligro de anticipar lo peticionado en la pretensión. Se sabe que se sabe, en lugar de escuchar, y dejar que la solución surja de las alegaciones de las partes. El juicio deja de ser un todo en el cual cobran virtualidad las partes, para convertirse en el todo de una parte doble: el juez-parte. Lo propio ocurre con los procesos monitorios, las medidas para mejor proveer, la carga probatoria dinámica, etc. Si algo de criticable tienen estas prácticas es su cercanía al idealismo filosófico, sinónimo de encerramiento y unidimensionalismo metodológico.

3. Conocimiento Disciplinar

Los conocimientos sobre el Derecho logrados a través de la carrera deben ser encauzados con una guía general, que

⁸⁵ROCA, “El último...”, cit., pág. 115.

⁸⁶ Un procedimiento implica la puesta en marcha de acciones ordenadas que llevan a la consecución de un objetivo. Pueden señalarse como procedimientos a las habilidades, estrategias, técnicas, y destrezas. Por ejemplo: la elaboración de gráficos, esquemas, el análisis de una situación, la observación, la resolución de un problema, la argumentación, la crítica, etc.

⁸⁷ GARCÍA AMADO, Juan Antonio, “Sobre los modos de conocer el Derecho. O de cómo construir el objeto jurídico”, en “Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho”, n°11, Alicante, Depto. de Fil. del Derecho, Univ. de Alicante, 1992, pág. 197, en http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01475285622392795209079/cuaderno11/doxa11_08.pdf (9.7.2007).

⁸⁸ “Las medidas autosatisfactivas son soluciones jurisdiccionales urgentes autónomas, despachables inaudita parte y mediante una fuerte probabilidad de que los planteos formulados sean atendibles. Importan en sí, una satisfacción definitiva de los requerimientos de sus postulantes, y constituyen una especie de la tutela de urgencia que debe distinguirse de las diligencias cautelares clásicas.” Juzgado de 1ª Inst. de Dist. Civ. y C. 1ª Nom. Rosario (SF) 28.02.97; “Ordoñez, José y otros c. Empresa de Transporte Roque Sáenz Peña S.R.L. s. medida autosatisfactiva”. Publicado en “Zeus”, t. 80, R-9, (n° 18618). Lo criticable de estas medidas es la falta de contradicción de las mismas, ya que la parte sobre la que recae no es escuchada.

sugiero sea la Teoría Trialista del Mundo Jurídico, que por su concepción amplia, brinda un marco “abierto” para el tratamiento de todos los aspectos de cada rama y de la relación entre éstas.

Ciuro Caldani incluye en la noción de teoría general “[...] tanto lo común [a todo fenómeno jurídico] como lo que abarca a todas las ‘ramas del Derecho’, entendidas como áreas jurídicas con características sociológicas, normológicas y axiológicas compartidas que adquieren rasgos especiales interrelacionados⁸⁹.” Además, “la Teoría General del Derecho permite elaborar las estrategias y las tácticas del Derecho, cuyos problemas son a menudo dejados a la intuición⁹⁰.”

3.1. Si bien la aspiración de máxima es que quien tome un curso a cargo posea los conocimientos disciplinares que implican el contar con un título de grado, ello no implica descartar sin más la tarea del auxiliar-alumno, que es quien ya ha aprobado la asignatura. Solo que deberían delimitarse sus tareas y reclamar la supervisión del profesor encargado. Esto implica que no pueda estar sólo frente a un curso, inclusive de clases denominadas “prácticas”. De esta manera, se rompe la idea errónea de considerar a las clases prácticas como de un nivel inferior, y por ende no desarrollables

por el profesor encargado

Al auxiliar-alumno pueden asignársele diversas tareas académicas que no comprometan el destino formacional de los estudiantes, como por ejemplo: a) relevamiento de bibliografía sobre la asignatura; b) realización de informes relacionadas con temas pedagógicos: entrevistas a alumnos acerca de la evaluación de los docentes; búsqueda de programas de la asignatura en otras instituciones universitarias para la reforma del propio; c) presentación de monografías sobre temas de la materia; d) asistencia a encuentros académicos vinculados con la asignatura; e) desarrollo supervisado de temas puntuales del programa.

3.2. En relación con la importancia que le doy a los contenidos procedimentales⁹¹, considero que deberían desarrollarse desde el comienzo de la carrera “espacios” para que el alumno comience a tener **contacto con su futura tarea profesional**. Esto no significa que empezará enfrentándose con un cliente ante el cual deberá evacuar un asesoramiento, pero sí podrá desarrollar, por ejemplo, tareas de observación de la labor de los abogados. Así como en el ámbito de las ciencias de la educación, forma parte de la residencia pedagógica, la observación de clases, en el ámbito del Derecho

⁸⁹ CIURO CALDANI, “Lecciones de Teoría General del Derecho”, en “Investigación y Docencia”, n°32, Rosario, FIJ, 1999, pág. 37.

⁹⁰ Íd., pág. 38.

⁹¹ V. el pto. 2.2.

pueden desarrollarse “observaciones de casos”, en donde el alumno tomaría contacto con un profesional a los fines del seguimiento de sus tareas, observando consultas, acompañándolo a organismos públicos, etc.

Siempre teniendo en estos casos, una actitud perceptiva, en el sentido de no participar en redacciones de escritos, evacuación de consultas, realización de trámites administrativos, etc.; prudencia que no es indiferencia. En relación con la magistratura, puede realizar una pasantía en el Poder Judicial; cuya característica saliente sería la utilización de carga horaria correspondiente a la formación del abogado, y no como una actividad extracurricular no prevista en el plan de estudios.

Carlos Cossio propone un plan de estudios para la carrera de abogacía con un ciclo básico, materias generales, como Filosofía, Sociología, Introducción a la Ciencia del Derecho, e Instituciones del Derecho Civil; luego un ciclo orgánico, con las materias clásicas como Derecho Constitucional, Derechos Reales, etc., en donde está incluida “Filosofía de la Ciencia del Derecho”; y un ciclo de especialización⁹².

Mientras se desarrolla este programa, en los tres últimos años de la carrera, se dictará concomitantemente un ciclo práctico, que incluye simulacros de juicios en la Fa-

cultad, fichaje y clasificación de fallos, y algo novedoso: la asistencia del alumno a tribunales a fin de observar juicios en trámite, que serán seguidos por los estudiantes, controlando el estado de la causa, asistiendo a las audiencias, y consignando dichas observaciones por escrito en sus apuntes⁹³. Como dije, lo importante de esto es que “luego, en reuniones periódicas dirigidas por el profesor de la Facultad, las causas serán analizadas en base a las anotaciones e interrogaciones que traigan los alumnos, con intervención dialogada de éstos⁹⁴.”

Será relevante que estas actividades cuenten con el control de los profesionales docentes, de manera de no dejarlas libradas al juicio solitario del estudiante cuando termine su carrera. No por casualidad proliferan libros sobre marketing jurídico, cursos y libros sobre “derecho práctico”, como si el Derecho fuera -y en gran medida lo es- una abstracción.

Esta pasantía en el Poder Judicial puede formar parte de la asignatura “Derecho Procesal”. De lo contrario, “[...] hay más probabilidades de que pierda el pleito al ser sorprendido, en los vericuetos de la tramitación, por la habilidad de quien conoce aquellos decisivos resortes que no están en los libros de la Facultad pero que emergen de los antecedentes judiciales o de la forma cómo se practica el Derecho en la experien-

⁹² COSSIO, “La función...”, cit., págs. 94-95.

⁹³ COSSIO, “La función...”, cit., pág. 95.

⁹⁴ Íd., pág. 96.

cia ⁹⁵.” De allí que no sea vana nuestra crítica al positivismo jurídico y al mero saber enciclopédico.

Por tomar alguna de las materias del plan de estudios, en “Derecho Administrativo”, el estudiante puede desarrollar actividades prácticas en alguna dependencia de la Administración Pública. Esta sugerencia requiere que el Derecho sea considerado no solamente como mera normatividad, sino también como repartos, conductas de los protagonistas del Derecho.

En lo relativo a las actividades de investigación, en la carrera de Abogacía, proyectamos la existencia de una asignatura homóloga. En este espacio, el estudiante puede tomar contacto con instituciones investigativas de Universidades como el CIUNR⁹⁶, con el CONICET⁹⁷, a través de sus investigadores, realizando entrevistas con ellos, proyectando investigaciones o llevándolas a cabo, realizando alguna tarea específica que le encomiende el investigador, por ejemplo, una entrevista, relevamiento de bibliografía, lectura de un texto, etc. Lo propio cabe para con la docencia, en donde se llevaría a cabo una actividad práctica en el marco de la asignatura de su preferencia y con la coordinación del gabinete psicopedagógico de la unidad académica.

⁹⁵ Íd., pág. 97.

⁹⁶ Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario.

⁹⁷ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.