Nombre y Apellido: GALATI, Elvio
Afiliación institucional: Becario doctoral del CONICET. Investigador del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Fac. de Derecho de la UNR. Jefe de Trabajos Prácticos de "Filosofía del Derecho" y adscripto de "Introducción al Derecho" en la Fac. de Derecho de la UNR. Profesor Superior en Ciencias Jurídicas. Postítulo de actualización académica en "Investigación Educativa".
Correo electrónico: egalati@infovia.com.ar
Propuesta temática: Eje 8: Conocimientos y Saberes

UNA PROPUESTA FILOSÓFICO-PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO (EDUCAR A PARTIR DEL PENSAMIENTO COMPLEJO Y ANARQUISTA)

Introducción

Trataremos de dar respuesta a la pregunta ¿qué saberes son necesarios para ser educador en el Derecho? Nuestro objetivo es desarrollar el pensamiento complejo en la educación jurídica, y también, relacionar en la Educación, la teoría trialista del mundo jurídico con el pensamiento complejo de Edgar Morin y el anarquismo epistemológico de Paul Feyerabend. Hemos utilizado una metodología comprensivista, cualitativa, basada en descripciones, explicaciones, análisis de discursos y casos, y el método comparativo.

1. Conocimiento filosófico

1.1. Un docente sin vocación por la sabiduría, el conocimiento, puede imponernos estudiar no sólo de la manera en que el estudió, sino 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 Sócrates.[1] Solo quien ama el conocimiento y a la persona a quien enseña puede transmitir esa sensación.

(*) Becario doctoral del CONICET. Investigador del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Fac. de Derecho de la UNR. Jefe de Trabajos Prácticos de "Filosofía del Derecho" y adscripto de "Introducción al Derecho" en la Fac. de Derecho de la UNR. Profesor Superior en Ciencias Jurídicas. Postítulo de actualización académica en "Investigación Educativa". egalati@infovia.com.ar

[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)", t. I, Rosario, F.I.J., 1991, pág. 69.

El conocimiento es constante pregunta y respuesta; por ello, no ama la filosofía quien da respuestas solamente. "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."[2]

1.2. La **actualización** permanente no es un tema menor. Valga como ejemplo cuando tuve que mencionar la ley de la Auditoria 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 fue desarrollada el 20.9.2004, y el 5.10, la Auditoria y la Corte firmaban un convenio de cooperación. Y de ello me enteré leyendo el diario.

1.3. Y 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."[3] Ya que 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, respectivamente, 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[4]." Los países de la Europa continental tienden a cumplir el deber por el deber mismo, 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, 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 que han hecho EE.UU. y el Reino Unido en Irak, habiendo justificado la invasión por armas de

[2] MORIN, Edgar, "La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento", 1ª ed., Bs. As., Nueva Visión, 2002, pág. 25.
[3] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 24.
[4] 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 a Irak.

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 actual guerra en Irak) […][5]."

1.4. En este sentido son indispensables las **herramientas intelectuales**, que son aquellas que podremos usar no solo en la asignatura que enseñemos, sino a lo largo de toda nuestra carrera y de nuestra 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. […][6].

Por ejemplo, la búsqueda de documentación jurídica, pasando tiempo en la biblioteca o en la sala de computación. El estudiante que maneja las colecciones jurídicas observa como las "palabras de búsqueda" dan la posibilidad de síntesis, jerarquizaciones, generalizaciones, particularizaciones, analogías, etc.[7]

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. Y de esta manera, el contacto directo con la realidad, puede hacernos ver que ella puede decir algo distinto de la norma. Aunque será

---

[5] CIURO CALDANI, "Bases culturales del Derecho Argentino", cit., 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.rebelion.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.

[6] GUZMAN, J. y HERNÁNDEZ ROJAS, G., "Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas", Depto. de Psic. Educativa, UNAM, México, 1993, págs. 26 y 27.

[7] 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.

necesario contar con una teoría que considere que el Derecho no es solo norma (el trialismo, por ej.); ya que de lo contrario bastará atenerse al dogma legislativo.

Dice Morin: "La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: **vale más una cabeza bien puesta que una repleta**".[8] Lo importante es la crítica, y encontrar métodos para relativizar las ideas.[9] "[…] 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 vista […]".[10] 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 algo".[11] En mi caso, 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 norma el problema, que es evidenciado por el conocimiento de la realidad social, y por los valores, que muestran la información (dimensión sociológica) y las herramientas para la crítica (dimensión dikelógica), respectivamente. Estas dimensiones son las que estudia la teoría trialista del mundo jurídico[12].

Con respecto a las herramientas intelectuales de las que hablamos, 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.[13] 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: 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

[8] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 23.
[9] FEYERABEND, Paul, "Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento", trad. de Francisco Hernán, Barcelona, Folio, 2002, pág. 58.
[10] FEYERABEND, "Diálogo sobre el método", cit., pág. 73.
[11] DE MAIRENA, Juan, citado por MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 23.
[12] P. v. a GOLDSCHMIDT, "Introducción filosófica al Derecho", 6ª ed., Bs. As., Depalma, 1987; CIURO CALDANI, "Metodología jurídica", Rosario, FIJ, 2000; entre otras obras.
[13] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 26.

> […] no tienen sentido y se deben simplemente a las imperfecciones del lenguaje, por lo cual hay que proceder a una clarificación de las cuestiones mediante el 'análisis lingüístico' […][14].

Inclusive dicho 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'[15].

Dice Feyerabend hablando sobre John Stuart Mill: "*Una elección presupone alternativas* entre las que elegir […]"[16].

De ahí la importancia de contar con la base fáctica, con los problemas, y los valores, los cuales, unidos a las herramientas intelectuales señaladas, otorgan un arsenal metodológico apto para un acabado conocimiento filosófico. Ya que **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**.

1.5. Solo cuando hay **involucramiento**, hay aprendizaje, porque 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 aprender[17]." 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.

---

[14] MARÍAS, Julián, "Historia de la Filosofía", 33ª ed., Madrid, Revista de Occidente, 1981, pág. 390.
[15] 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).
[16] FEYERABEND, "Contra el método….", cit., pág. 28. La cursiva me pertenece.
[17] McCORMACK, Pauline, "¿Por qué la educación libertaria?", en http://www.avizora.com/publicaciones/pedagogia/textos/0054_educacion_libertaria.htm, (6.8.2007).

> 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 *protegerlos*.[18]

Y 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 razón[19]." 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 Paulo Freire:

> […] 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 experta[20].

Es fuerte en Derecho el predominio de apuntes, formularios, modelos, cursos hiperespecializados, etc.

De manera que, por ejemplo, en "Introducción al Derecho", no puede incluirse en el programa de la materia, **una sola escuela o teoría**, a través de la cual se solucionen todos los problemas que plantea el Derecho. Las teorías son muchas y cambian, y los que subsisten son los problemas referidos al Derecho. 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

[18] FEYERABEND, "Diálogo sobre el método", cit., pág. 48.
[19] McCORMACK, "¿Por qué la educación libertaria?", cit.
[20] Íd.

ellas; etc. Puede utilizarse una teoría como marco a través del cual se examinen los problemas, pero será el puntapié para que se explayen soluciones provenientes de otras teorías. No es esta la solución de Goldschmidt, con quien compartimos 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 adoctrina 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 reclama para ninguna teoría la verdad absoluta […].
>
> […] la doctrina, […] si quiere ser verdadera, debe ser del todo, y el todo es siempre un sistema[21].

"Lo universitario" no está dado por el carácter definitivo de un conocimiento, 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, no será obstáculo para que se capte el problema y las distintas soluciones al mismo. La referencia a la "pedagogía", como que prefiere comenzar con enseñanzas dogmáticas es desacertada, en tanto nada más alejado de la realidad pedagógica que catequizar; su finalidad es la libertad, la superación del saber establecido, sea del docente, o del contenido mismo. Se puede problematizar un contenido o tema, sin por ello hacer Filosofía. Por un lado está el saber y sus problemas, para los cuales pueden tenerse distintas soluciones, y por otro lado la problematización misma del saber.

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 sentido."[22]

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

[21] GOLDSCHMIDT, "Introducción filosófica al Derecho", cit., pág. 7.
[22] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 23.

enciclopédicos y problematizadores. Los alumnos pueden utilizar la historia como método para recorrer lógicamente el camino de la "mente jurídica", es decir, para contextuar 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. Pensamos que la denominada "teoría general del Derecho" o "parte sistemática", en donde se aborda el trialismo, debería contener como alternativa, la posibilidad de que sea el alumno quien elabore su propia teoría del Derecho. Aquí 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 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[23]."

1.6. También la educación implica un "**acto de amor**"[24] si apuntamos a que el estudiante supere al maestro. Deben tenerse la generosidad e inteligencia suficientes para comprender que en su superación se juega nuestro sentido como docentes.

> 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 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. […][25].

Este estado de sometimiento áulico, en donde unos mandan y otros obedecen, también es tributario y coherente con el sometimiento que en muchos casos se hace de los docentes desde el **titular de cátedra**, quien establece el programa de la materia fijando los contenidos, las formas de evaluación; no dando espacio temporal incluso, para el establecimiento de estrategias didácticas. Si bien estas 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 consigna consiste en repetir conceptos, el alumno no se encuentra motivado a realizar tareas que no se corresponderán con las consignas de la

[23] FEYERABEND, "Contra el método…", cit., pág. 13.
[24] Entiéndase al mismo como benevolente, no como erótico.
[25] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 106.

futura evaluación. El proceso educativo se encuentra viciado desde el inicio. Y los docentes se convierten entonces en meros ejecutores de decisiones de las que son ajenos: la educación nos es extraña, no nos pertenece. Cuando Edgar Morin nos ayuda a comprender que la educación debe consistir en "[…] favorecer una manera de pensar abierta y libre".[26] 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]"[27]. 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 […].[28]"

1.7. Este mismo conocimiento filosófico, necesario para la vida docente, es el que también puede permitirnos tener conciencia de la existencia de distintos **paradigmas**, no solo a nivel filosófico, sino a nivel jurídico, los cuales pueden resumirse según el grado de apertura a la vida que tenga nuestra concepción sobre el Derecho. 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[29].

Y 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

[26] Íd., pág. 11.
[27] ORTEGA, Elena, "Los instrumentos de planificación de la práctica docente", en revista "Aula de innovación educativa", n°3, La Rioja (España), 1992, pág. 54.
[28] Íd.
[29] CIURO CALDANI, "Metodología jurídica", cit., págs. 51-53.

inutilidad de la enseñanza impartida, aspiran exclusivamente a lograr la aprobación de sus estudios lo más rápidamente y […] fácilmente posible[30].

La importancia del conocimiento paradigmático está dada porque el paradigma selecciona aquello que nosotros luego analizaremos 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 […][31]".

2. Conocimiento epistemológico

2.1. De la manera como el docente entienda el conocimiento así lo podrá: transmitir, como algo que debe "encajar" en la mente de los alumnos, que tomarán una actitud meramente pasiva; 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; 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 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[32].

2.2. El conocimiento de la filosofía es indispensable para todo aquel que desee desarrollar una tarea docente. En este sentido ya Immanuel Kant señaló la **importancia de la**

[30] GOLDSCHMIDT, op. cit., pág. 105.
[31] MORIN, "Los siete saberes…", cit., pág. 8.
[32] BIXIO, Cecilia, "Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje", Rosario, Homo Sapiens, 2001, pág. 20.

intervención del sujeto en la constitución del conocimiento. 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 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[33]." De allí la justificación epistemológica de la "evaluación diagnóstico".

"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[34]."

> La educación bancaria es domesticadora, por que 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[35].

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 explicite, manejará un cuerpo de conocimientos 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 jurídico[36]." El despacho de medidas autosatisfactivas 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

---

[33] Sobre Giambattista Vico, extraído de CIURO CALDANI, "Lecciones de Historia de la Filosofía del Derecho…", cit., t. II, Rosario, FIJ, 1993, pág. 156.
[34] McCORMACK, op. cit.
[35] 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).
[36] 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).

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.

3. Conocimiento disciplinar

Los conocimientos sobre el Derecho logrados a través de la carrera deben ser reforzados con una guía general, constituida por la teoría trialista del mundo jurídico, que por su amplia concepción, 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 interrelacionados[37]." "La Teoría General del Derecho permite elaborar las estrategias y las tácticas del Derecho, cuyos problemas son a menudo dejados a la intuición[38]."

3.1. Si bien la aspiración de máxima es que quien tome un curso 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 deben delimitarse sus tareas a 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; etc.; c) presentación de monografías sobre temas de la materia; c) asistencia a encuentros académicos vinculados con la asignatura; d) desarrollo supervisado de temas de la asignatura.

3.2. Es importante que desde el comienzo de la carrera se desarrollen "espacios" para que el alumno comience a tener **contacto con su futura tarea profesional**. No empezará enfrentándose con un cliente ante el cual deberá evacuar un asesoramiento, pero sí podrá

[37] CIURO CALDANI, "Lecciones de Teoría General del Derecho", en "Investigación y Docencia", n°32, Rosario, FIJ, 1999, pág. 37.
[38] Íd., pág. 38.

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 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 pasiva, en el sentido de no participar en redacciones de escritos, evacuación de consultas, realización de trámites administrativos, etc.; pero no indiferente. En relación con la magistratura, puede realizar una pasantía en el Poder Judicial. Pero la característica saliente es que dicha pasantía utilice carga horaria correspondiente a la formación del abogado, y no como un "extra" no previsto en el plan de estudios.

La importancia de estas actividades es que contará con el control de los profesionales docentes, y no estarán libradas al juicio solitario del estudiante cuando termine su carrera. Esta pasantía puede formar parte de la asignatura "Derecho Procesal". Luego, en "Derecho Administrativo", el estudiante puede desarrollar actividades prácticas en alguna dependencia de la Administración Pública. 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, con el CONICET, a través de sus investigadores, realizando entrevistas con ellos, proyectando investigaciones o llevándolas a cabo, realizando alguna tarea específica que le encomiende el investigador (entrevista, relevamiento de bibliografía, lectura de un texto, etc.). Y lo mismo para la docencia, en donde se llevaría a cabo una actividad práctica en el marco del "Derecho de la Educación".

4. Conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar

La interdisciplina implica "[…] intercambio y cooperación"[39].

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 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. Una de las ventajas de la interdisciplina consiste en que posibilita

[39] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 126.

> […] 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 visión.[40]

"Il ne suffit donc pas d'être à l'intérieur d'une discipline pour connaître tous les problèmes afférents à celle-ci[41]". Con una mirada interdisciplinar nació la biología molecular, la antropología estructural.

4.2. La **enseñanza por departamentos**. 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. 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, la "Sociología del Derecho", "Filosofía del Derecho", "Economía y Derecho". Pero dichas especialidades se deberían construir con la participación de sociólogos, economistas y filósofos 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 luego 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."[42]

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

"[…] la parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender 'lo que está tejido junto', es decir, según el sentido original del término, lo complejo".[43] Nuestra Universidad se parece más a una confederación de facultades, como lo dijera Ciuro Caldani:

---

[40] Íd., pág. 117.
[41] MORIN, "Sur l'interdisciplinarité", en http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b2c2.htm, (11.5.2007). No es necesario estar en el interior de una disciplina para conocer todos los problemas referidos a ella. (Trad. del autor).
[42] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 13.
[43] Íd., pág. 14.

> […] 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 contraproducente.[44]

De esta manera, puede propenderse a que haya más docentes de otras facultades al inicio de la carrera de Abogacía, por ej. más sociólogos que abogados en "Sociología", y al revés en las materias jurídicas, pero con contactos con otras disciplinas, por ej., "Sociología del Derecho". De lo contrario habrá, más que Universidad, 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? Esta clasificación exhibe un síntoma más del problema central constituido por la falta de **profesionalización docente**. Un ingeniero no puede dedicarse "simplemente" a una obra porque se ha capacitado buena parte de su vida para ello. Puede contribuir a que el docente simple tenga tareas auxiliares el hecho de que quien realmente se ocupa de todo es el profesor titular, quien concentra tareas que deberían dividirse; aunque luego las delegue. 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 este a su vez, 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 […]".[45] El

[44] CIURO CALDANI, "Programa de las cátedras 'A' y 'E' de 'Introducción al Derecho'. Fundamentación", digitalizado, por atención del autor.
[45] AGUIAR, Susana, prólogo a "Ideario anarquista", cit., pág. 15.

único control del profesor, en los aspectos disciplinares, epistemológicos y filosóficos,[46] serían sus pares y la exposición que debería hacer ante ellos. Asimismo, en un procedimiento democrático, interno al Departamento, se resolverían las disputas de contenidos, 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. Deberá 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 de aquellos sectores que no puedan afrontar los gastos del caso.

La **transdisciplina** apunta a que "[…] esquemas cognitivos […] [puedan] atravesar las disciplinas[47]". Un ejemplo de ello estaría dado por los aportes que pueden tomarse de la epistemología, y fundamentalmente del pensamiento complejo. Todas aquellas disciplinas que circundan la investigación, es decir, todos los aspectos ligados a la producción de conocimiento, pueden ayudar en ese sentido. Por ejemplo, las neurociencias, la metodología de la investigación, las ciencias de la educación, etc. Un ejemplo estaría dado por la teoría del caos, y su impacto en la organización jurídica, en tanto jerarquiza a la costumbre, modo de producción y organización espontáneo en el Derecho.

5. Conocimiento pedagógico

5.1. La pedagogía es la ciencia de la educación[48]. Y ésta última es la encargada de la guía del alumno en el acto del conocer.[49] Nuestro objetivo debe ser que el alumno "[…] **se adueñe de los conocimientos al construir su saber**".[50]

5.2. El acto del conocer es un acto compuesto de distintos elementos relacionados entre sí: una idea de educación (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 (psicología de la educación), la forma de desarrollar los contenidos (didáctica), una idea del conocimiento (epistemología), el derecho de la educación, etc. El

[46] 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 Psicopedagógo, un Profesor en Ciencias Jurídicas, y un Abogado.
[47] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 127.
[48] BEST, Francine, "Los avatares de la palabra pedagogía", en "Revista Perspectivas", n°18, Unesco, pág. 163. "Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza", www.rae.es, (8.8.2007).
[49] "Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales […]", www.rae.es, (8.8.2007).
[50] BEST, op. cit., pág. 167.

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 educacional[51]." A la multidimensionalidad también la vemos en el Derecho, a través de la teoría trialista del mundo jurídico.

5.3. Un método puede estar dado por el **aprendizaje basado en problemas**. 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 conocimiento.

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 a lo filosófico-jurídico-universitario llevaría a desarrollar la inquietud investigativa. Y esto último no se compadece con la idea de desarrollar 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 de las tantas teorías sobre el Derecho. Suscribimos el trialismo porque creemos que es la teoría que mejor comprende y hace funcionar al fenómeno jurídico. Pero ello no nos autoriza a invadir la esfera de libertad intelectual del alumno, haciendo aplicación de los mismos principios que Goldschmidt sustentara[52], e introducir en su mente conceptos eminentemente relacionados con una única teoría.

5.5. Para encarar la enseñanza de la asignatura el futuro profesor encargado debe poder realizar también **funciones tutoriales**. 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 integral[53]." 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 refuercen la igualación, y el señalamiento de estas

[51] MANGANIELLO, Ethel, "Pedagogía general", Bs. As., Librería del Colegio, 1966, pág. 38.
[52] "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." GOLDSCHMDIT, op. cit., págs. 440 y 441.
[53] "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.

estará a nuestro cargo (técnicas de estudio a través de ejercicios, lecturas adicionales, entrevistas con el profesor encargado, etc.)

5.6. La importancia del conocimiento pedagógico se revela en que las estrategias que empleemos 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 hicimos.[54] Y de esta forma aprendemos a aprender.

6. Conocimiento investigativo[55]

El docente, para explicar un contenido, debe saber como llegó a producirse ese contenido. No puede explicarse la composición de un objeto si no se sabe como se lo ha construido. 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.

6.1. Un docente debe necesariamente ser miembro de 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 […][56].

[54] BIXIO, op. cit., pág. 73 y ss.

[55] Para más precisiones pueden verse nuestros artículos: "Filosofía de la evaluación de la Universidad. Notas sobre metodología cualitativa en la investigación jurídico-educativa", en prensa de la revista "Academia", n°9, publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; y "Notas sobre investigación jurídica cuantitativa", en "Investigación y Docencia", n°39, Rosario, FIJ, 2006, págs. 187-206. Este último puede verse en http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/

[56] 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.

La inmediatez con el alumno y la comprensión de sus necesidades, a la vez que la importancia de la construcción del conocimiento, no puede derivar en otra forma de concebir la enseñanza.

6.2. Es importante que el docente sepa investigar porque solo si está versado en estos temas puede suscitar en sus alumnos la necesidad que todo conocimiento tiene de ser **apropiado o construido**. 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 la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema.[57]

6.3. La aptitud investigativa en el estudiante se desarrollará de manera **gradual**. Debe tenerse en cuenta el estadio de desarrollo psicológico y disciplinar de los alumnos. Teniendo en cuenta una carrera con un promedio de duración de 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, metodologías de investigación. Es la tarea 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 grado,[58] es decir, una monografía que incluya la puesta en práctica de ese diseño de investigación, culminando con un producto investigativo.

6.4. 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,

---

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

[58] Decimos "tesis", porque aspiramos 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.

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…".[59]

"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 […][60]."

6.5. 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.[61]"

6.6. 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.

7. Conocimiento extensivo

Si hablamos de alcanzar una situación de aprendizaje deben tenerse en cuenta las exigencias de la sociedad, en la cual docente y alumnos viven[62]. 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 nuestra casa de estudios, a fin de poder actuar a la manera de médicos generalistas, es decir, orientando a la persona necesitada de un servicio abogadil acerca del especialista que pueda solucionar su problema. Es un típico caso de aprendizaje-servicio.

[59] MORIN, "La cabeza bien puesta…", cit., pág. 98.
[60] GOLDSCHMIDT, op. cit., pág. 106.
[61] MORIN, "À propos de la complexité", http://www.cnrs.fr/comitenational/conseil/morin.htm, (20.3.2005), pág. 8.
[62] DARÓS, William, "Filosofía de una teoría curricular", Rosario, UCEL, 2001, pág. 75.

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 solidarios[63].

Conclusión

El profesor de Derecho debería ser complejo, y contar con: a) conocimientos disciplinares, adquiridos a lo largo de la carrera; y reforzados 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 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. Como dice Morin: "[…] el término 'auto' lleva en sí la raíz de la subjetividad.[64]" Sin descuidar que dicha libertad lo es solo en la igualdad.

[63] "Programa Nacional Escuela y Comunidad", mód. 1 "Proyectos escolares solidarios y aprendizaje-servicio", pág. 14.
[64] MORIN, "Introducción al pensamiento complejo", trad. de Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa, 1995, pág. 63.