

Sobre la enseñanza del Derecho –Apuntes y reflexiones–

POR RICARDO PABLO RECA (*)

Sumario: I. Palabras previas.– II. La misión de la Universidad Pública.– III. Los criterios de enseñanza.– IV. Un impostergable desafío.– V. Palabras finales.– VI. Bibliografía.

I. Palabras previas (1)

Agradecemos a los organizadores del Congreso de la Enseñanza del Derecho llevado a cabo en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, el jueves 20 de octubre del pasado año, la posibilidad de reunir las distintas participaciones que animaron aquel valioso encuentro, que tuvo como eje la reciente modificación del Plan de estudio y la puesta en práctica de esta necesaria y renovada perspectiva.

Así se han abordado, entre otros tópicos, la enseñanza práctica del Derecho; el compromiso de la extensión universitaria (con la imprescindible propuesta de las clínicas jurídicas y los consultorios jurídicos gratuitos); el valor de las ciencias sociales en la enseñanza del Derecho; las modificaciones en el estudio de las materias codificadas (con especial referencia a la parte general del Derecho Civil); la formación filosófica como requisito para la capacidad argumentativa e interpretativa o las técnicas para mejorar el método expositivo en las aulas.

En fin, un caleidoscopio que seguramente será enriquecido y reflejado por los distintos autores que participan en este número especial de la revista Anales.

(*) Doctor en Derecho, Universidad Complutense de Madrid, España. Prof. Titular Cátedra I Derecho Público, Provincial y Municipal, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Director del Instituto de Política y Gestión pública, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

(1) Agradezco la colaboración de la becaria María Celeste Teves.

En nuestro caso, nos referiremos a algunos *apuntes y reflexiones sobre la enseñanza del Derecho*, desde el enfoque de la *formación ciudadana*, como un aspecto sustancial y complementario de la compleja y versátil *formación profesional*, que entendemos adquiere una especial singularidad en el campo del Derecho Público.

Como sabemos, *los apuntes* son los indicios que uno recoge en un espín de experiencias, percepciones, dudas, referencias que impregnan los múltiples aspectos y matices que nos involucran en el proceso de enseñanza.

Son por ende provisorios, mutables, contingentes, apuntes que en algún caso pueden *describir* (*v.gr.* sobre las características predominantes del alumno en la clase); *juzgar* (*v.gr.* sobre los criterios de evaluación); *proyectar* (*v.gr.* sobre las modalidades de enseñanza), pero que por su propia naturaleza suelen ser absorbidos por el ensayo de la experiencia y el tiempo.

Entre las muchas impresiones que acumula la docencia, quizás se encuentre en primer término, esa vital paradoja que recrea y detiene al alumno en una misma etapa y, a su vez, endosa el capital de los años en el profesor, una relación inevitablemente asimétrica que pone por la fuerza de los hechos en estado de alerta la propia vocación.

Desde esta perspectiva, tras muchos años ininterrumpidos en la misma Cátedra, el primer interrogante que imagino es con uno mismo; cómo era a los comienzos de los años 80 y qué transformaciones, aún imperceptibles, se han producido en estas décadas.

Está demás decir, que en este repliegue emocional obviaremos aquellas huellas que se recrean en la mirada de la nostalgia. Efectivamente, apenas un puñado de años, y en algunos casos ninguno, me separaban de los alumnos y ello suponía una natural empatía que infiere el reconocimiento de la contemporaneidad, favoreciendo un diálogo con referencias comunes y un tiempo, no necesitamos recordarlo, de efervescente restauración democrática.

Creo que la vocación se afirmó desde esa inaugural disposición, que fue tallando una concepción forjada en esfuerzos, dudas, fracasos, que ensanchan nuestra sensibilidad e impregnan nuestra voz con otras voces; esa heterogeneidad de miradas que nos dicen quienes seguimos siendo, un espacio de libertad que tantea sus límites en la satisfacción de una buena clase,

en la zozobra de una no lograda, en la elaboración de un concepto, en la letra de molde de un trabajo publicado o en la alteridad de una opinión.

Aquel embrionario acercamiento con la docencia, con la inmensa responsabilidad de la soledad expositiva, de las primeras mesas de examen, de esa tácita expectativa por la enseñanza, fueron constituyendo una intransferible experiencia y afirmando en su ejercicio una *modalidad*, que poco después se fue implementando (carrera docente, adscripciones u otras formas de tutela formativa) como una efectiva necesidad.

Mi primera impresión es esa, este docente que escribe estas líneas debe mucho a ese joven que por aquellos años se involucraba en un escenario definitivo.

El sedimento y sistematización de estos *apuntes* dan lugar a *la reflexión*, pues el recorrido y repaso de este *capital de impresiones*, necesita amalgamarse en un hilo conductor que reubique y priorice sus alcances para considerarlos pausadamente, meditarlos, detenerse en ellos.

Desde estas precauciones, entendemos fundamental referirnos a aquellos ineludibles aspectos que se asocian con el alcance de la *formación ciudadana*, es decir, el significado de la experiencia universitaria en la conformación de nuestra identidad social.

Para ello, en una ligera reseña nos permitiremos enfatizar la singular misión de la Universidad Pública dentro del marco de la Educación Superior; desde ya, no en desmedro de otras significativas propuestas, sino favoreciendo el unívoco sentido histórico y constitucional de sus indelegables misiones, convencidos que este propósito tiene una íntima vinculación con las finalidades aquí esbozadas.

En cuanto a la Enseñanza, haremos hincapié en la “*autonomía de la libertad reflexiva*” evitando el riesgo del “*culto a los resultados*”, que se manifiesta en el *conocimiento útil* y toma a la Universidad como un actor más del proceso productivo.

Para finalmente preguntarnos, asumiendo a los Derechos Humanos como centro del sistema jurídico, y a los Derechos de Incidencia Colectiva como un evolutivo ensanchamiento de nuestra estructura constitucional clásica ¿qué sustento formativo nos asiste frente a este impostergable desafío?

II. La misión de la Universidad Pública

Como sabemos, la Universidad nace en el siglo XII. El término “Universidad” (2) (*universitas*), tomado del lenguaje jurídico, equivalía en la Edad Media a asociación dotada de cierta unidad o corporación. Gradualmente, diversas causas –en general conflictos con las autoridades eclesiásticas– condujeron a los maestros a federarse y formar una organización cada vez mejor. Por eso, en sus comienzos, la Universidad no se asocia a un lugar físico, sino que estaba exclusivamente constituida por un grupo de personas sin activo común.

Al igual que las otras corporaciones, la Universidad expresaba la organización de los miembros de un oficio para defender el monopolio de enseñar, simbolizado en la licencia. La puja de la corporación de alumnos y docentes con el obispo de París en 1225 sobre el derecho a conceder la *litentia docendi* desemboca en la creación de la Universidad de París, desprendimiento de la escuela de la Catedral de Notre-Dame. Rápidamente es acompañada por la formación de las Universidades de Parma, Bolonia, Colonia, Montpellier, Salamanca, Toulouse, Oxford y Cambridge. Hacia el siglo XV, alrededor de ochenta universidades se habían instituido en diversos países de Europa.

La enseñanza no era enciclopédica, ni abarcaba al conjunto de todas las disciplinas humanas: la Universidad comenzó siendo una asociación de individuos cuyo objetivo principal era corporativo, y posteriormente se fue generando la asociación de los estudios. A pocas universidades podría haberse aplicado el término de universidad como sinónimo de totalidad de conocimientos humanos. En Montpellier solo se estudiaba medicina; en Bolonia durante mucho tiempo solo derecho.

II.1. La función universitaria

Si observamos a las universidades entre los siglos XVIII y XIX, vemos cómo en los distintos países una función prevaleció sobre las otras. Alemania,

(2) Distintas acepciones de su término: **Universal**: lo que es común a todo en su especie. **Universalidad** (derecho): conjunto de bienes, derechos y deudas que forman un todo indivisible. **Universidad** (*universitas*): grupo de escuelas, llamadas Facultades para la enseñanza superior. **Universalidad** (*universalitas*): carácter de lo que abraza todos los conocimientos.

nos ha dado el ideal moderno de universidad –basta recordar el nombre de **Guillermo von Humboldt**– dedicada exclusivamente a la investigación científica, a la pura y desinteresada investigación de la verdad en “*soledad y libertad*”. Esta postura dominó fuertemente las ideas en los años ochocientos y en la primera parte del novecientos: podemos decir que entonces la clase académica se formó sobre todo en Alemania.

Las universidades anglosajonas y americanas, por el contrario, han subrayado otra función, la que ellos llamaban *la educación liberal*, (pensemos simplemente en Oxford y Cambridge). Se trataba, sobre todo de formar una clase dirigente, de crear una clase política en la vida comunitaria del *College* entre profesores y estudiantes.

En Francia, con Napoleón, se impuso otro modelo: la tarea principal de la universidad era la preparación para las profesiones. La Universidad al conferir el título profesional certificaba legalmente la idoneidad del graduado para desarrollar una actividad determinada.

II.2. El tema en nuestro país

La Universidad de Córdoba tuvo su origen en julio de 1621 cuando el Papa Gregorio XV autorizó a todos los colegios de la Compañía de Jesús a conferir grados universitarios.

La Universidad de Córdoba del Tucumán constituida en el terreno que donara el fray Fernando de Trejo y Sanabria (1613) define los orígenes de la primera casa de estudios superiores.

Con la expulsión de los Jesuitas de la Universidad de Córdoba, el control de las mismas paso a los miembros de la organización franciscana. Finalmente una cédula emitida en diciembre de 1800 decidió fundar una nueva Universidad en Córdoba que se denominaría Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Montserrat.

La Universidad de Buenos Aires tuvo su origen en el período de reorganización del Estado Provincial Bonaerense por iniciativa de Bernardino Rivadavia, inspirada en las ideas de la ilustración y el liberalismo que animaron el proceso de la independencia. En ese contexto por decreto del 9 de agosto de 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires. La casa de estudios,

con el impulso de su primer Rector, Antonio Sáenz, administró todo el sistema de enseñanza, incluso la enseñanza básica.

Se consolidó institucionalmente bajo el rectorado de Juan María Gutiérrez (1861-1873); su nacionalización y la promulgación de sus estatutos (1886) en concordancia con la ley 1.597 (ley Avellaneda) definieron y fortalecieron su estructura y la de sus facultades (que por entonces eran Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Médicas y Ciencias Físico-matemáticas).

La Universidad de Buenos Aires no estuvo ajena a los movimientos políticos, en este sentido es interesante reparar en lo que nos dice **Pablo Buchbinder** (2005) que:

“hacia mediados de la década de 1830 la Universidad comenzó a experimentar las consecuencias del proceso de aguda politización impulsada por el gobierno de Juan Manuel de Rosas. La polarización de las distintas posiciones y el agudo fraccionalismo llevó a que varios de los miembros de la institución abandonaran la enseñanza. En 1831 se estableció que las tesis universitarias sólo podrían defenderse en latín. Tiempo más tarde se impuso la obligatoriedad del uso de la divisa punzó entre los catedráticos. Entre 1834 y 1835, varios de los profesores fueron obligados a renunciar, como Valentín Alsina. Un decreto de 1836 dispuso que no se conferiría a nadie que no acreditase previamente su adhesión a la causa de la Federación el grado de doctor. En 1838, finalmente, en el marco de las dificultades económicas provocadas por el bloqueo francés a Buenos Aires, la Universidad fue privada del apoyo oficial a partir de una disposición que limitó la posibilidad de recibir fondos del presupuesto provincial. Desde entonces ésta debería obtener los recursos para abonar los sueldos de los profesores y el rector de los aportes de los padres o tutores de los alumnos. Se establecía que aquel alumno que no pagase sería despedido y se advertía que si la Universidad no obtenía los recursos para funcionar, debía cesar en sus actividades. Los aranceles fueron entonces progresivamente incrementados. El proceso de supresión de cátedras y expulsión de profesores se agudizó durante estos años (...).”

La Universidad de La Plata fue creada en 1897 como resarcimiento a la Provincia de Buenos Aires luego de la nacionalización de la Ciudad Capital. Como sabemos fue conducida desde entonces por nuestro fundador Dardo

Rocha (magnífica simbiosis ciudad–universidad), iniciando sus actividades con un número reducido de alumnos y un escaso presupuesto.

Refundada por Joaquín V. González en 1905, su planificación supuso la incorporación de instituciones educativas ya existentes en la ciudad. A partir del museo proponía la creación de la facultad de ciencias, se sumaba el observatorio astronómico que configuraría una escuela experimental y la incorporación de la Facultad de agronomía y veterinaria de la Provincia.

En la elaboración de este proyecto, también tuvo una especial inclinación al problema de la relación entre la enseñanza secundaria y la superior, convencido que no era posible sostener una unidad universitaria sin abarcar todos los ciclos de la enseñanza. Su ambicioso plan de extensión universitaria tenía como fin comunicar e influenciar a la sociedad con los resultados de sus estudios e investigaciones y favorecer los proyectos de reforma social, *“afianzados sobre un entusiasmo inspirado en el saber”*.

Es interesante señalar que nuestra querida Universidad no se rigió por la Ley Avellaneda sino por la Ley Convenio, que le permitió desde sus inicios rasgos diferenciadores (3).

II.3. La Reforma Universitaria

Como sabemos, en la Argentina de principios de siglo XX comenzó una lenta renovación que influyó en distintos ámbitos del gobierno, la administración, la justicia y la cultura, exponiendo un escenario más complejo signado por la presencia de nuevos actores.

La *Ley Sáenz Peña* y el ascenso de la *Unión Cívica Radical* al poder en 1916 profundizaron ese proceso, sin embargo no todos los ámbitos de la sociedad argentina recibieron esos cambios con igual predisposición. La organización administrativa y de poder que caracterizaban a la Universidad eran particularmente agudas en Córdoba, sus estructuras eran cerradamente academicistas. El problema radicaba tanto en el espíritu clerical y conservador impuesto, como en el carácter marcadamente “familiar” de los círculos que la gobernaban.

En gran medida, el movimiento estudiantil de Córdoba tradujo una reacción contra una elite muy renuente a incorporarse al proceso de

(3) Ley 4699. Art. 1º: “Apruébase el convenio celebrado entre el Poder Ejecutivo de la Nación y el de la provincia de Buenos Aires, con fecha 12 de agosto de 1905, sobre establecimiento de una Universidad nacional en la ciudad de La Plata (...)”

renovación. El rol que la casa de estudios cordobesa tenía en la promoción y control de la elite dirigenal de la ciudad era central. La clase dirigente cordobesa se caracterizaba justamente por su condición doctoral, que constituía un factor clave de su cohesión, y era requisito para acceder a los principales cargos de la burocracia local.

La supresión del *Internado* –por razones de “economía y moralidad”– para alumnos avanzados de la carrera en el Hospital de Clínicas (que constituía una escuela de práctica para los futuros médicos y de enorme importancia para jóvenes de bajos recursos), fue el germen de la protesta estudiantil que comenzó ante la ausencia de respuesta, con manifestaciones organizadas por un comité pro-reforma integrado por delegados de las diversas Facultades.

Frente a la creciente presión estudiantil, el gobierno nacional dispuso en dos oportunidades la intervención de la Universidad de Córdoba, sancionándose por fin los nuevos estatutos que tomaban los principios fundamentales de lo que constituyó las bases de este movimiento.

El 11 de abril de ese año se fundó la *Federación Universitaria Argentina* (FUA), integrada con dos delegados de las federaciones estudiantiles de las cinco Universidades existentes, que a su vez convocó al primer Congreso Nacional de Estudiantes, sancionando las bases de organización de las Universidades (asistencia libre, docencia libre, periodicidad de cátedra, publicidad de los actos universitarios, extensión universitaria, ayuda social de los estudiantes, sistema diferencial para la organización de las universidades).

Debemos recordar que en los inicios de la Reforma Universitaria existían en la Argentina tres universidades nacionales (Córdoba, Buenos Aires, La Plata) y dos provinciales (la Universidad de Santa Fe –1887– y la Universidad de Tucumán –1914–), surgidas en momentos históricos diferentes y producto de concepciones universitarias que marcaron fuertemente la tradición intelectual de cada una de ellas.

En 1920 las bases triunfaron en la Universidad de La Plata. Por esos años se nacionalizaron la Universidad de Tucumán y la Universidad del Litoral, y al cabo de ese primer lustro de vida la Reforma había extendido su influencia en toda nuestra América (4).

(4) Lima 1919, Chile 1920, México 1921, Colombia 1922 y Cuba 1923.

Como nos recuerda **Gabriel del Mazo**, uno de los puntos fundamentales que señaló el congreso de estudiantes fue la idea de proclamar nuestros problemas como propios y resolverlos conforme las características de nuestro desarrollo histórico. La autonomía se presentaba como un principio fundamental.

II.4. La autonomía Universitaria

Cuando nuestra Constitución, en el artículo 75, inc. 19, párr. tercero, expresa que corresponde al Congreso dictar leyes de organización y de base de la educación que garanticen los principios de autonomía y autarquía de las universidades nacionales, no dudamos en calificar a la autonomía de las universidades como una garantía institucional cuyo *núcleo esencial* está conformado por las facultades institucionales, económicas, financieras, administrativas y académicas.

Teniendo en cuenta la organización política de las universidades nacionales, y las funciones que las distinguen: docencia, investigación y extensión, debemos entender la autonomía como la plena capacidad de estas para determinar sus propios órganos de gobierno, elegir a sus autoridades, ejercer las funciones de docencia, investigación y extensión, y las actividades administrativas y de gestión que en consecuencia se desarrollen; sin ninguna clase de intervención u obstrucción del Poder Ejecutivo, y solamente revisables (en caso de arbitrariedad) por el Poder Judicial.

Nos dice **Eduardo García de Enterría** (1988), que:

“la autonomía universitaria hay que vincularla pues, con su *contenido esencial*, cual es el cumplimiento de una función crítica. La universidad, como entidad de cultura y enseñanza requiere, para ser eficiente, la libertad académica o de organización y la libertad doctrinal, o de cátedra. La primera se refiere a su estructura y a su gobierno; la segunda, al órgano docente que tiene en ella una función protagónica. Y esas libertades requieren necesariamente que sea considerada –con ese alcance– como autónoma (...)”.

II.5. Las garantías de la autonomía

Por lo tanto, la autonomía y autarquía universitaria se corporiza en las siguientes libertades (Gil Domínguez, 1994):

- a) *Libertad normativa* para aprobar sus estatutos y demás normas que las rigen.
- b) *Libertad de gobierno* para organizar y establecer sus órganos de gobierno y elegir a sus autoridades.
- c) *Libertad académica* para crear, modificar o suprimir facultades y carreras; aprobar currículos y programas de investigación; determinar el modo de acceder a los estudios superiores, así como los requisitos o exigencias en los estudios y las aptitudes que deben ser adquiridas para optar los grados académicos y los títulos profesionales; definir los méritos que debe poseer quien pretenda iniciarse o progresar en la carrera docente, etcétera.
- d) *Libertad económica* para administrar y disponer de los recursos propios y asignados.
- e) *Libertad de investigación* y de ejecución de las actividades de extensión universitaria.

II.6. La promoción de los valores democráticos

Pero la Constitución también atribuye a la educación pública la promoción de los valores democráticos.

No debemos olvidar que la misma es el medio de que se vale la sociedad para renovar en forma constante las condiciones de su propia existencia. Es decir, un proceso por el que una determinada sociedad transmite –en afán de conservarlo– un patrimonio cultural (creencias, hábitos, costumbres, ciencia, técnica, lengua, etc.) y capacita en el uso efectivo y en la comprensión de tales instrumentos culturales, que han de ser poseídos y transformados en conducta.

No hay duda, que la formación como tal, excede la mera instrucción y como medio esencialmente humano constituye un hecho social y político; vale decir, un compromiso con aquellas formas socio-culturales que la sociedad valora y sostiene en tanto la hacen ser tal y no otra.

Sin embargo, nuestra historia nos ha expuesto reiteradamente la apropiación de esta teleología por parte de los gobiernos de facto; el “ser nacional”, “nuestro acervo” y tantos otros tópicos identitarios han sido bandera y reivindicación de proclamas fundamentalistas; por eso, es imprescindible

fundir la raíz de nuestro quehacer en los valores democráticos, como manifestación de nuestro compromiso y de la disposición plural y comprensiva de una formación que refleje nuestro propio perfil cultural.

En este sentido **Risieri Frondizi** (1971) advierte:

“(…) Nos hemos referido hasta ahora a la formación intelectual y al modo de evaluarla. Pero el intelecto no constituye la totalidad de la persona y la cultura no está formada tan sólo por conocimiento; incluye también creencias, valoraciones, actitudes y demás reacciones no intelectuales. Se puede ser erudito o investigador sobresaliente sin ser culto; el conocimiento es condición necesaria pero no suficiente. La incultura se puede poner de manifiesto en una decisión, preferencia o actitud ante un hecho.

Parece ocioso señalar la importancia de la cultura en la vida de un individuo o de un pueblo. Ella constituye la base de nuestra personalidad, modo de vida, creencias y principios en que nos apoyamos para decidir y preferir.

No hay suficiente sensibilidad frente a la creación estética y la injusticia social. Muchos jóvenes carecen de una sana conciencia moral; se mueven entre un difuso escepticismo ético y una dogmática actitud religiosa, política o moral, que pretenden resolver con normas rígidas los complejos problemas éticos y políticos. Si la universidad no presta atención a las *formas no intelectuales de la cultura*, los jóvenes tendrán que recogerlas en los periódicos, el café o la calle, que exaltan el lugar común, la popularidad impuesta a golpes de dinero, del poder y de la riqueza (...).

(…) La información política requiere conocimiento y los cursos que a ella se refieren caen dentro de la esfera intelectual que expusimos anteriormente. Ahora no se trata de las *ideas* políticas, sino de las *actitudes*, como la tolerancia, objetividad, comprensión de convicciones ajenas. Resulta más fácil, desde luego, transmitir una idea que suscitar una actitud o lograr que se la mejore. El joven debe aprender a convivir con quienes, de buena fe, tienen ideas políticas distintas –y aún opuestas– a las propias. Por otra parte, el estudiante está en proceso de formación de su bagaje de ideas y valores políticos y debe prevenirse en contra de los dos males más comunes entre nosotros: la indiferencia política y el fanatismo agresivo (...).”

En este orden de ideas, también es emocionante recrear el pensamiento de **Joaquín V. González** (1963) cuando nos revela:

“(...) La Universidad, como la escuela, no pueden limitarse a la tarea de cultivar las solas aptitudes profesionales o manuales, sin convertirse en fábricas de muñecos más o menos admirables por su habilidad aparente: una y otra han comenzado a ser factores de cultura y de impulso ascendente, cuando han comprendido el valor del elemento humano y la necesidad de engranar sus ruedas con la vasta polea que los ligaba al dinamismo del mundo exterior”.

II.7. La igualdad de oportunidades

La amplia oferta educativa nos demuestra que se pueden promover valiosos profesionales o técnicos en el marco de un sistema calificado y cerrado que haga de ese propósito su excluyente finalidad, pero nuestro *modelo público* se propone un sistema abierto que tutele la igualdad, equidad y gratuidad, como base insoslayable de un horizonte común.

Nuestro devenir expone innumerables ejemplos de notables científicos, profesionales, docentes y técnicos, que han tenido la posibilidad de formarse gracias a estos principios que consagra nuestra Constitución; premisa que se legitima permanentemente en el reconocimiento a un sistema cuyas garantías expresan el verdadero rango axiológico de su misión social.

Por eso, los cimientos que dan sentido a nuestra formación constituyen una parte inescindible de nuestro compromiso; así lo demuestra la *inclusión* que refleja, como si fuera un abrazo innominado, la posibilidad de asistir en cualquier etapa de la vida sin otro requisito que el nivel habilitante y el definido interés por el aprendizaje; o el irremplazable policlasismo, que se funde en un ámbito común tras una misma finalidad; o el esfuerzo de la sociedad que asume esta instancia como un servicio público fundamental, favoreciendo que toda una comunidad se ponga en movimiento para aprender, formar y pensar, como una garantía de superación y un insustituible lazo con el otro.

Es allí donde se expresan los valores más implícitos que es necesario resaltar y compartir.

Preguntarnos, más allá del acostumbramiento, qué traducen estos principios y al mismo tiempo, si lo público no es por su propia naturaleza un lugar de encuentro, una afectación imprescriptible para definir la esfera de aquello que nos pertenece a todos.

Nos dice **Augusto Pérez Lindo** (2001) que:

“la función socializadora o integradora de la educación superior no es producto de los nuevos contextos del mercado del empleo. Ya a principios del siglo XX el sociólogo francés Emile Durkheim definía a la educación como un proceso de socialización. Educar a los jóvenes significa integrarlos (...). Debería proponerse como un propósito fuerte del Estado y de la sociedad brindar posibilidades de integración social a través de la educación superior a todos los jóvenes entre 18-25 años. Esto implicaría valorizar no solo la formación profesional o la preparación para una disciplina científica, sino también las actividades culturales, deportivas y sociales. En el fondo, significaría reconocer que las universidades tienen que ocuparse de la socialidad de los estudiantes ofreciéndoles oportunidades para mejorar sus actitudes, sus relaciones sociales o sus valores. En este sentido la Reforma de 1918 introdujo la idea de la participación estudiantil como una forma de comprometer a los jóvenes en la cultura democrática (...).”

II.8. Sobre estos principios

En este orden de ideas, resulta imprescindible no descuidar aspectos éticos, sensitivos y cívicos, comprometidos con el desarrollo autónomo de una personalidad como una aptitud para resolver y proyectar los temas de su especialidad y los existenciales que contienen e influyen sobre ellos.

Pero esta vocación requiere de un contenido crítico, que tenga la aptitud de conmovir, poner en duda, refutar, analizar y finalmente ponderar y fundamentar nuestra posición frente a la realidad.

La disposición crítica es la base de nuestra calidad de razonamiento, el laberinto analítico al que debemos someter todo dato o argumento con el fin de convencernos y persuadir sobre los valores ínsitos que éste contiene.

El razonamiento crítico, supone no amancebar posiciones por conveniencia, no legitimar lo establecido por su propia inercia, ni razonar sobre hechos consumados en un ciclo vicioso que excluye cualquier participación.

Allí radica la insustituible misión de la Universidad Pública, en la conciencia formativa de sus testimonios, y en el aporte de sus estudios como una herramienta social, capaz de retroalimentar la jerarquía de la Universidad que los formó.

Los valores democráticos son más que tutelar la vigencia de un sistema, o defender la periodicidad y publicidad de las funciones electivas, son más que consagrar garantías individuales y/o colectivas; suponen y exigen una cultura homónima, que acredite la consolidación de sus fines en el respeto institucional, en un interés social que no se tamice por el ojo del corporativismo, sino en la fuerza de los aportes que promuevan soluciones y alternativas a la versátil gama de intereses que componen el entramado social.

Este compromiso sólo puede llevarlo a cabo la Universidad Pública. En ella reside la sensible misión de su postulado constitucional; finalidad que por cierto también depende de los criterios de enseñanza.

III. Los criterios de enseñanza

En principio entendemos que la Cátedra debe representar esencialmente un ámbito de pertenencia para el desarrollo de la actividad docente, que implica distintas disposiciones de indudable valor.

Desde ya, una referencia con sus integrantes, en una actividad que no se agota en el dictado de clases, sino que debe extenderse –entre otras actividades– en la reflexión común, en la presentación de trabajos, en la intervención en Congresos y Jornadas; en definitiva, en el vívido sentido de constituir un equipo.

Pero fundamentalmente, sus componentes deberán reflejar una inalterable vocación por la materia y consecuentemente, el compromiso con sus contenidos, criterios de enseñanza, y métodos pedagógico-didácticos; los que en conjunto constituirán la *orientación de la Cátedra*.

III.1. La docencia

Pues bien, cuando hablamos de la docencia, lo hacemos en la inteligencia que cada tópico –*contenidos, criterios de enseñanza y métodos utilizados*– constituyen momentos del mismo proceso.

Para ello asumimos referencialmente lo que desarrolla **Jacky Beillerot** en su libro *La formación de formadores*, cuando señala:

“(...) Si imaginamos que la situación pedagógica está definida por tres polos, es decir el saber, el educando –el alumno– y en tercer término el docente, o el formador, entonces, las tres líneas que unen estos tres polos para formar un triángulo definen tres procesos:

Enseñar, privilegia el eje profesor-saber;

Formar privilegia el eje profesor-alumno;

Aprender, privilegia el eje alumno-saber”.

En consecuencia, lo que nos interesa aquí enfatizar es que para nosotros la docencia constituye un único proceso –enseñar, formar y aprender–, y por ende es posible poner el acento sobre estos ejes sin que tal disposición suponga necesariamente desfavorecer a alguno de ellos.

Desde ya, en esta línea argumental resulta necesario advertir que cualquiera de estas facetas acentuadas desproporcionadamente lleva ínsito el peligro de su propia desnaturalización (5); como cita **Beillerot**, “(...) Los formadores demasiado preocupados por los modos de aprendizaje no tendrían la exigencia del rigor del saber y se transformarían, quizás, en animadores (...)”.

En definitiva, con esta precaución, nos referiremos a cada uno de los momentos del proceso de enseñanza –*contenidos, criterios y métodos*– para su mejor comprensión.

(5) En el terreno pedagógico, éste no es un tema menor y representa un punto de tensión muy importante, ya que desde una concepción se va a atribuir a esta tendencia formativa de descuidar el saber, de ocuparse solo de las personas, de desplazar la trascendencia y la universalidad del conocimiento.

III.2. Los contenidos: el conocimiento

(...) *Ciertos contenidos no son programables, sobre todo aquellos que apelan a la sensibilidad, al juicio, o al compromiso personal (...).*

Sostenemos que la enseñanza debe ejercerse con exigencia pero sin afectación. Nos referimos al rigor que llevan ínsito los *contenidos* pero traducidos en la calidad persuasiva del mensaje; es decir la disposición pedagógica de quien no sólo *sabe* sino que también lo debe *comunicar*.

En este sentido, *el saber* no debe manifestarse exponencialmente, con la ansiedad de quien quiere decir todo en una innecesaria muestra de su capacidad.

Por el contrario, a nuestro criterio, *el saber* debe sugerirse, esbozarse, pronunciarse con motivo del tema en análisis, o de una pregunta o cualquier sugerencia, aunque la misma no esté vinculada directamente a la cuestión.

Es común observar esas clases que agotan sin solución de continuidad el tópico a desarrollar. En esos casos entrarán en juego la memoria, la preparación y el nivel expositivo del profesor, pero estará ausente la *dinámica* que supone el propio proceso del conocimiento.

Como desarrolla **Louis Not** en su libro *Las pedagogías del conocimiento*: "(...) el proceso cognoscitivo no es un movimiento continuo hacia adelante; es un proceso de progreso y regresión, no sólo porque todo progreso pone más o menos en tela de juicio al conocimiento anterior, sino porque las metas o los objetivos no siempre están adaptados a las posibilidades inmediatas (...)". Asumiendo esta concepción *dinámica del conocimiento*, creemos necesario detenernos en algunos aspectos que puedan afectar u obstaculizar la comunicación.

Nos referimos al programa, a la naturaleza de la clase, y a la finalidad que según nuestro punto de vista, debe aspirar el mensaje docente.

III.3. El programa

Partimos de la base de reconocerle al programa una singular importancia, como *sistematización* de la asignatura y *materialización* de la orientación de la Cátedra.

Pero apresuramos nuestra idea al anticipar que la utilidad principal la debe prestar al alumno y no al profesor.

Es el alumno el que debe encontrar en el programa un *ordenador*, que le permita la visualización de la materia y le sugiera a la vez el desarrollo de sus conceptos, principios e institutos.

Por lo tanto, sostenemos que el profesor no debe atenerse ritualmente al programa, corriendo el riesgo de innecesarios dogmatismos; por el contrario, creemos válido que se utilice una clase para explicar sus fundamentos y finalidades, y en esa oportunidad establecer los criterios sobre la conveniencia y forma de estudiar la materia desde esta guía.

En este sentido, nos sumamos una vez más a la apreciación que **Not** realiza: “(...) Haga lo que haga el programa impone a su acción la forma elegida por el pedagogo y, en última instancia, el alumno puede recorrer esa vía sin tomar la menor iniciativa. En la mayoría de los casos, solo queda al alumno reconocer la respuesta correcta y cuando se le hace construirla, es sólo para reforzarla, lo cual vuelve inadmisibles cualquier error y conduce prácticamente a imponer la respuesta (...)”.

Por eso reiteramos que la clase no debe asumirse con esa angustia tan común por *terminar el programa*; si se nos permite la licencia, el programa antes que “terminarlo” hay que “iniciarlo”, interesando al alumno sobre la organización de sus contenidos y sirviéndonos de él como una guía metodológica de insustituible referencia conceptual (6).

(6) Después de intensas reuniones con todos los integrantes de la cátedra, se modificó el programa de la materia, que fue aprobado por unanimidad por el H. Consejo Directivo de nuestra Facultad el 22 de junio del año 2012. Cuenta con un programa de estudio diseñado de la siguiente manera: *tres ejes principales* (por ejemplo la Unidad 1 corresponde al estudio profundizado del *federalismo y sus instituciones*; la Unidad 2 al estudio pormenorizado de *las provincias y su derecho público*; y la Unidad 3 al estudio del *gobierno municipal y sus fenómenos constitutivos*); las siguientes cinco unidades corresponden a lo que denominamos “*temas fundamentales a destacar*” referidas a cuestiones que hacen a nuestro derecho público y que a partir de la reforma de 1994 acentúan su singular relevancia (Unidad 4 Sobre Medio Ambiente; Unidad 5 Sobre el urbanismo; Unidad 6 Sobre La Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Unidad 7 Sobre los Procesos de Integración; y por último la Unidad 8 Sobre la Educación Pública). A fin de satisfacer de la mejor manera posible el abordaje de la materia por los estudiantes, los tres ejes troncales y los cinco temas fundamentales

III.4. La clase

En esta misma línea argumental, entendemos imprescindible detenernos en la naturaleza de la clase (7); recordando que quien detenta y transmite el saber debe considerar que lo hace a quien está desprovisto de él y que si se desconoce esta perspectiva, se corre el riesgo de imprimir las nociones desde el exterior en la mente de un alumno reducido al mero papel de receptor.

Señala **Not** (2013) “(...) El discurso magistral es por supuesto un vector de información; pero ésta no se convierte en conocimiento sino después de un tratamiento que implica la actividad del alumno; las estimulaciones sensoriales son aportaciones exteriores que el pensamiento del sujeto transforma en ideas; pero éstas no son simples prolongaciones de aquéllas (...)”.

Para luego afirmar: “(...) El conocimiento no procede ni de la audición, ni de un espectáculo; y el modelo magistral es de poco efecto si sólo es objeto de contemplación admirativa o meramente interesada (...). Está claro que el conocimiento no llega al alumno a través de lo que se supone que recibe sino a través de lo que hace (...)”.

En consecuencia, entendemos que el conocimiento debe comunicarse con repentinidad, reiterando conceptos y nociones, favoreciendo la participación, y estableciendo con énfasis las líneas de análisis que promuevan a la vez la posibilidad de nuevas hipótesis. De esta manera, el profesor participará en clase de los criterios que evidencien su propia estructura organizativa; evitando la exposición prolongada con exagerado caudal de información (8).

En definitiva, desde los conceptos reseñados, concebimos la enseñanza como un compromiso común, donde el saber del docente se exprese a

que la integran, están desarrollados en 23 bolillas que entendemos facilitan el estudio por tema de la asignatura.

(7) Nos estamos refiriendo a la clase de los “cursos por promoción”, ya que es en este supuesto donde en principio se pueden desarrollar las distintas inquietudes que esbozamos en este trabajo.

(8) Al respecto, Bunge (1997) señala: “(...) Para aprender debemos seleccionar la información, asimilarla, ordenarla, ubicarla adecuadamente en nuestro sistema de conocimientos y, sobre todo, hacer uso de ella (...). El problema de nuestro tiempo no es la escasez de información, sino su exceso (...)”.

través de un mensaje cuya finalidad estimule *la autonomía intelectual del alumno*.

III.5. La autonomía intelectual como razón del mensaje

En este sentido “el saber” debe contribuir en su mensaje a la educación cognoscitiva; para ello, debemos posibilitar que el razonamiento en el alumno se vea favorecido por la *aptitud funcional de los conceptos* y la *génesis de las nociones*, que le permita asociarlos, articularlos y elaborarlos en un ejercicio que no sea mera mecánica.

Sobre el tema **Augusto Pérez Lindo** en el libro *Universidad, política y sociedad*, manifiesta:

“(…) la misión o función pedagógica de una Universidad pluralista y abierta a los cambios y a las otras culturas es brindar a los estudiantes el máximo de *autonomía intelectual* para que los mismos puedan reelaborar los conocimientos que reciben y adquirir los mecanismos que les permitan progresar con rigor científico y eficiencia en la adquisición de nuevos conocimientos. La Universidad tiene que enseñar a pensar con independencia. Lo que es una manera de enseñar a ser de cierto modo una persona tolerante, eficaz, creativa. Pero la formación intelectual no basta. Con justa razón algunos analistas han indicado que los sistemas educativos actuales descuidan el ‘aprender a ser’. Pero en la Educación Superior el “aprender a ser” está íntimamente ligado con el ‘aprender a pensar’”.

El desafío de “*aprender a pensar y a ser*” nos vincula directamente con los *criterios de enseñanza*, es decir la concepción formativa que privilegia el eje profesor-alumno (9).

(9) Como sabemos, se pueden encontrar en el uso social tres sentidos del término formación: 1) un primer sentido se ha asociado desde el siglo XIX a la formación práctica –por ejemplo formación profesional–. La palabra “aprendizaje” tiene las mismas connotaciones históricas. En consecuencia este término fue reservado durante mucho tiempo para formación práctica. 2) Hay un segundo sentido que es conocido por lo menos desde el siglo XVII, desde los Jesuitas: formación del espíritu –por ejemplo el latín, considerado como formación para el espíritu, para el rigor, y para el razonamiento–. 3) Y por último el tercer sentido del término formación es la formación de una vida en el sentido experien-

III.6. Los criterios: la formación

(...) Lo que importa ante todo es no perder de vista el objetivo supremo, que es la formación de la personalidad, tarea prioritaria de la educación, cualquiera sea el nivel en que se realice, y que en el caso de la Universidad subyace como el supuesto insoslayable de las funciones características que se le han incorporado históricamente (...).

Partimos de la base que todos los sistemas fundamentados en un proyecto de enseñanza se debaten en la insuperable contradicción entre la subjetividad de los intereses y la objetividad del saber, la exigencia de autonomía y las presiones objetivas del conocimiento.

Al respecto coinciden los especialistas en la dificultad para encontrar una solución satisfactoria en estos modelos, por lo que se ha emprendido la tarea de buscar en las características mismas del conocimiento una modalidad apropiada para su desarrollo en el plano de cada individuo; liberándose de las consideraciones doctrinales sin que por ello se pierdan de vista las exigencias de una educación integral.

Desde una perspectiva sociológica señala **Juan Carlos Tedesco**:

“(...) la capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad del pensar de forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad en general (...). El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad (...)”.

Facilitar esta modalidad formativa, que encuentra su génesis en el intento de “individualizar” el mensaje dependerá, una vez más, de la posibilidad de la *comunicación*.

cial –por ejemplo el “Burgomaestre” de Goethe cuyo segundo tomo se llama “Los años de aprendizaje”–, donde finalmente son las tribulaciones de la vida, vicisitudes meditadas, analizadas, pensadas lo que constituye la formación.

Para nosotros esta necesidad comunicacional exige que el mensaje *reconozca* a su destinatario y promueva su *interés* (10).

III.7. El alumno

En este sentido, entendemos sustancial al iniciar las clases interesarse por los alumnos, realizando algunas preguntas que intenten reflejar –entre otros aspectos– su condición personal, sus circunstancias, su realidad universitaria y también la expectativa que tienen sobre las materias que han optado por cursar.

Así los alumnos se sienten identificados entre ellos, descubren el primer día afinidades que les resultan alentadoras; pueden, con ese motivo, expresarse y cimentar relaciones que luego proyectan en su comportamiento en la clase.

Jean Claude Filloux, en su libro *Intersubjetividad y Formación*, en el Capítulo “El reconocimiento de los otros”, nos expresa: “(...) la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento. Finalmente la existencia misma de la lucha por el reconocimiento entre el formador y el formado pasa por algo que tiene que ver con el diálogo, tanto explícito como implícito, que es una forma que implica justamente tomar en cuenta la relación (...)”.

De esta manera, el interés por ellos se ofrece como una imperceptible comunicación que les otorga confianza y como un ejercicio de reconocimiento que implica tomar en cuenta la relación.

(10) Beillerot en su libro *La Formación de los Formadores* manifiesta: “(...) finalmente, la reconciliación de la enseñanza y de la formación se encuentre quizás –e insisto sobre el “quizás”– en lo que conocemos bajo el nombre de “métodos activos”. En ellos, para los alumnos, se trata de dominar un proceso que permita a la vez que las personas en aprendizaje se desarrollen según su ritmo y posibilidades –lo que se ha dado en llamar, con mucha frecuencia, la individualización de la formación– y al mismo tiempo mantener el rigor de saber necesario (...)”.

III.8. Algunas disposiciones para favorecer el interés

(...) No se puede suscitar artificialmente el interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. Pero por otra parte el interés no es un dato, no es algo fijo y estático; ligado como está a la actividad, cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse la actividad misma (...).

Así, para nosotros suscitar el interés requiere de una confianza que implique *comodidad, concentración, y compromiso*.

La *comodidad* evita la tensión escenográfica, más planteada en la tensión gestual que en la disposición anímica que traduce la comodidad.

“Hacer como” es la forma de que se vale el estudiante para constatar con su presencia el grado de “interés” asumido; por ello, se producen tantas distracciones y un grado de inconsistente adhesión al discurso docente.

La comodidad, por el contrario, permite detectar, corregir y rectificar la relación para ambas partes, invita a la participación en sus distintas modalidades.

Asumir el “error” es el necesario juego corroborativo que debe transitar el aprendizaje (11); pero claro, requiere como exigente complemento de la concentración.

La *concentración*, traduce el “estar”, a diferencia del “presenciar”.

El “estar” significa involucrarse y retroalimentarse en el terreno de la *propia elección*.

El *compromiso*, finalmente subsume ambas disposiciones, y se traduce como una actitud frente al profesor y al conocimiento.

Con el profesor, en las disposiciones que implican la afirmación de esa reciprocidad, con el conocimiento, en la utilización funcional de los

(11) Not manifiesta: “(...) El fracaso es doblemente formador en razón del trabajo de análisis, de reflexión, de corrección y de adaptación que es necesario hacer para superarlo; ejercita la inteligencia y temple el carácter. Lo que hay que evitar es el fracaso sin salida y el fracaso a repetición (...)”. Op. cit.

conceptos y nociones, que posibiliten la elaboración autónoma de las distintas hipótesis (12).

Desde ya, estas finalidades dependerán en gran medida del método utilizado.

III.9. Los métodos: el aprendizaje

(...) No existe un método abstracto y general que valga para todas las materias y para todos los maestros. Cada materia, cada argumento es método de sí mismo, o sea, no es noción abstracta y aislada para memorizar, sino acto de búsqueda, de invención, más aún de creación y, en cuanto a tal modo específico de proceder al descubrir (...).

Desde una perspectiva general, compartimos la tesis de **Dewey** cuando señala en su trabajo *Democracia y Educación* que el verdadero método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación, pues la función del pensamiento reflexivo es “(...) transformar una situación en la que se tienen experiencias caracterizadas por oscuridad, dudas, conflictos, es decir, perturbadas, en una situación clara, coherente, ordenada, armoniosa”.

Toda investigación parte, pues, de una *situación problemática* de incertidumbre y duda.

Dewey considera la situación problemática como el *primer* momento de la búsqueda, dado que en alguna forma *sugiere*, aún cuando sólo sea vagamente, una solución, una idea de cómo resolverla. El *segundo* momento de la investigación es el desarrollo de esta idea, lo que llama la *intelectualización* del problema. El *tercer* momento consiste en la *observación* y el *experimento*, o sea, en ensayar las diversas hipótesis planteadas para comprobar o no su adecuación. El *cuarto* momento consistirá en una reelaboración intelectual de las hipótesis originarias. De esta forma, se formulan ideas nuevas que tienen en el *quinto* momento su verificación, que puede consistir sin

(12) Naturalmente ello requiere de una preparación por parte del alumno que refleje ese compromiso. No puede haber “elaboración autónoma” sin un estudio del tema, sin haber buscado y seleccionado la información pertinente que permita aproximar una posición. Ello requiere que esta tarea se estipule por parte del docente con anticipación; de lo contrario el planteo de “nuevas hipótesis” puede aparecer como un recurso dilatorio y distractivo de las finalidades que lo motivan.

más en la aplicación práctica o en nuevas observaciones o experimentos comprobatorios. Como quiera que sea, la situación problemática se supera de tal modo transformándose en “un todo unificado”.

Como nos recuerda **Gordillo**, “el o los métodos se eligen en función de los fines que se persiguen, que deben ser formulados en términos de aptitudes que los alumnos habrán de adquirir como resultado” (13).

III.10. La orientación: la libertad de elección

Ahora bien, todos estos momentos de la enseñanza –contenidos, criterios y métodos utilizados– traducidos en su ejercicio individualizarán la *orientación* de la Cátedra, y en ella la *libertad de elección* como la más genuina opción que se pueda ejercitar en el marco de un sistema de enseñanza.

Compartimos la reflexión de **García de Enterría** (1988) cuando señala:“(...) Autonomía universitaria quiere decir, en primer término, pues, libertad de los docentes para poner en cuestión la ciencia recibida, para investigar nuestras fronteras de lo cognoscible, para transmitir versiones propias de la ciencia no reproductivas de versiones establecidas. La autonomía universitaria es, pues, libertad de la ciencia e incorporación de esa libertad en el proceso formativo (...)”.

Esta libertad de los docentes es el desafío que expresa la comunión de una cátedra, que afirma una sutil pertenencia pedagógica-emocional, que hace suyos los contenidos, criterios y métodos adoptados, reafirmando el imperecedero sentido reformista de la *libertad de elección*.

III.11. El docente

Desde ya, todos los criterios desarrollados y sus disposiciones consecuentes, dependerán de la preparación y el perfil docente (Gordillo, 1988).

En este sentido, se suele caer en el involuntario error de tomar como arquetipo del buen docente al jurista que acredita una importante producción bibliográfica, o a quien gana por su natural disposición la adhesión del alumno en actitud de juvenil complicidad, entre otros ejemplos. Son datos que en todo caso caracterizan, pero no definen. Valga mencionar que

(13) Gordillo, Agustín (1988). *El método en Derecho*. Civitas.

se puede ser un reconocido jurista, un logrado conferencista, un afanoso investigador, un prestigioso abogado, y sin embargo no lograr equivalente estatura en el ejercicio de la docencia. En definitiva, las condiciones citadas, obviamente redundarán en beneficio de la calidad del mensaje pero insistimos, no lo presuponen.

Al respecto, **Julio C. Cueto Rúa** (1989) señala:

“(...) El buen profesor aprovecha la capacidad tuitiva, crítica y racional de los alumnos. Mediante el diálogo pone de manifiesto las limitaciones doctrinarias y los problemas que ellas generan. Invita a los alumnos a imaginar nuevas líneas argumentativas y a identificar sus condicionamientos y los ámbitos de su operación no contradictoria. Así, es el propio alumno quien va ganando el conocimiento. Simultáneamente, ello lo va entrenando en el empleo del método de investigación jurídica y en la ejecución de la delicada tarea de conectar los conceptos con la realidad social. Esos conceptos iluminan y racionalizan esa realidad. Ayudan a comprenderla y a evitar el pensamiento ambiguo o contradictorio. El alumno recibe la significación funcional de teorías y doctrinas y elude el riesgo de encerrarse en abstracciones carentes de contacto con la realidad (...)”

III.12. A manera de corolario

Nos parece interesante resaltar los puntos más importantes que hemos intentado desarrollar en estas líneas, con el convencimiento que posibilitará una lectura más acabada sobre los centros de atención que animaron estas reflexiones. Veamos:

- * Asumimos la Cátedra como una *dimensión institucional de la libertad académica*.
- * En este marco, diferenciamos la *labor universitaria* de la *labor docente*.

La primera la entendemos con un alcance abarcador, que contiene las actividades relacionadas en nuestro ámbito (14).

(14) Consideramos muy importante participar en el gobierno de la Facultad y especialmente en la marcha de nuestro Gobierno universitario. En el Concejo Superior se debaten

En esta comprensión, la *docencia* representa la más fidedigna de sus facetas, pero cuyo ejercicio aislado estará condicionado por las características que presente el sistema.

- * En la docencia reconocemos tres momentos: los *contenidos, criterios, y métodos utilizados*.

El primero privilegia el eje del *conocimiento* (profesor-saber), el segundo el eje de la *formación* (profesor-alumno) y el último el eje del *aprendizaje* (alumno-saber).

- * El *conocimiento*, creemos debe manifestarse con un alcance funcional de los conceptos y nociones vertidas, estimulando la *autonomía intelectual del alumno*, es decir, el “aprender a pensar”.
- * La *formación*, supone concebir la íntima relación entre el *aprender a pensar* y el *aprender a ser*, simbiosis que dependerá en gran parte de la naturaleza y estilo de la *comunicación*.
- * El *aprendizaje*, desde las aptitudes reseñadas, guarda estrecha vinculación con el *método* utilizado.

Desde una perspectiva general, asumimos el *método investigativo* como una función organizativa necesaria para transformar una situación dudosa o conflictiva en clara, coherente, ordenada.

Desde una perspectiva particular, asumimos el *método del caso* –con el alcance que le otorgamos en esta materia– como el ejercicio de una aptitud que los alumnos habrán de adquirir para la resolución de un caso o tema.

- * La *orientación* de la Cátedra será el reflejo de los objetivos citados y a su vez, la reafirmación del imperecedero principio de la *libertad de elección*.

las nuevas ordenanzas, el ingreso, la creación de facultades, los concursos, las distinciones, la propuesta de reforma del propio estatuto. En su seno, nuestra facultad tiene un rol esencial al dictaminar en la Comisión de Interpretación y Reglamento, y en la opinión vertida en las sesiones del Cuerpo sobre los tantos y delicados aspectos jurídicos que infieren los variados temas en tratamiento.

Por último, resulta oportuno destacar que abordamos estos temas, convencidos que el análisis de cualquiera de ellos en forma aislada hubiera provocado una involuntaria reducción al planteo. Desde ya, no hemos pretendido agotar estos tópicos, solo nos propusimos compartir algunos criterios que, a nuestro entender, estructuran el proceso de enseñanza.

Desde esta idea, nos parece oportuno terminar estas reflexiones con el diálogo que se reproduce en el libro *Hermenéutica del sujeto* de **Michel Foucault**:

P.: Usted dice que es necesario practicar la libertad éticamente.

R.: Sí, porque en realidad ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?

P.: ¿Quiere decir esto que usted entiende la libertad como una realidad ética en sí misma?

R.: La Libertad es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad.

IV. Un impostergable desafío

Como hemos citado, nuestro sistema normativo se integra y enriquece con un derecho supranacional (artículo 75 inc. 22 Constitución Nacional) que encuentra en el reconocimiento y tutela de los Derechos Humanos un decisivo centro de gravitación que irradia en las garantías fundamentales, a lo que debemos sumar la consagración de los Derechos de Incidencia Colectiva (*v.gr.* medioambiente, multiculturalismo, procesos de integración) que, sin duda, han conmovido la estructura vernácula de nuestro ordenamiento jurídico.

Naturalmente, estos apasionantes temas exceden el cometido de este trabajo, que tiene como finalidad detenernos en *la formación ciudadana*, como una necesaria condición axiológica que nos permitan afianzar el ejercicio de estos principios sustanciales y, desde ya, la propia enseñanza del derecho.

En esta línea argumental, el alcance *universal e indivisible* de los Derechos Humanos desborda el campo de su especialidad (*v.gr.* foros, tratados,

Convenciones, tribunales internacionales) para impregnar todo nuestro sistema, desde los traumáticos delitos de *lesa humanidad* hasta las aspiraciones colectivas donde se compromete y/o afecta el umbral de nuestra dignidad.

Esta nueva y formidable concepción tiene que alcanzar el lenguaje llano de la comprensión, para poder visualizarla con la nitidez de aquello que refleja una dimensión cultural.

Por cierto, mucho se está haciendo y así lo demuestra la Clínica jurídica sobre Derechos Humanos de nuestra Facultad, con su valioso y persistente accionar en la defensa irrestricta de estos objetivos. Nos referimos a la tutela frente a la imposibilidad de acceder a la educación por ausencia de un establecimiento que la provea; la falta de cobertura en tratamientos que humillan al paciente en trámites imposibles y desesperados; el despojo de las pensiones a personas con capacidades diferentes; o el desasosiego de los que transitan cotidianamente para recoger agua potable ante la contaminación de sus napas; ejemplos de una imprevisión crónica que nos exponen descarnadamente la figura del desamparo.

Pero a pesar de esta intensa labor, la realidad nos ofrece otros dolorosos episodios como parte de una impresión volátil y multifacética, que fragmenta sus contenidos en sucesivas imágenes, conformando un nivel perceptivo que debilita nuestra articulación y desplaza la angustia como una dimensión personal e intransferible.

En consecuencia, no será suficiente la magnífica entrega de una tarea como la descripta, ni los decisivos aportes del Instituto de Derechos Humanos de esta Casa de estudios, si esta concepción no impregna nuestro tejido social como un definitivo compromiso.

En este contexto, la Universidad Pública tiene una enorme responsabilidad con los valores y criterios que conforman el *perfil ciudadano*, para alertar al ejercicio de una conciencia colectiva como rasgo inherente al sentimiento del Derecho.

Para ello, nos parece fundamental consolidar el vínculo con nuestra Universidad Pública, y a su vez, desempolvar los criterios de enseñanza para promover el interés del alumno, su participación y autonomía reflexiva,

evitando el riesgo de un aprendizaje operativo que alienta el *culto a los resultados*, que poco tiene que ver con el proceso reflexivo que exigen las ciencias sociales y los principios cardinales que informan nuestra disciplina.

IV.1. Un horizonte conmovido

Sabemos que las Universidades han sido por excelencia espacios de generación e intercambio de ideas; como ámbito de docencia y formación humana, han desarrollado a lo largo de siglos sus *maneras de proceder* (currícula, programas, textos, exámenes, concurso de profesores, etc.), con la finalidad de conservar y transmitir *la herencia del conocimiento*, es decir el legado de nuestra cultura.

La Universidad como modelo abierto a la totalidad del conocimiento (científico, público, profesional) inspiró el concepto de *modernidad* como paradigma de la *universitas*; ya destacaba Ortega (1930) la misión de la Universidad como instrumento de modernidad y desarrollo; es decir, una educación en valores que se presentaba como una resistencia al conformismo del saber conservador.

En aquella sociedad, la Universidad nos hacía sentir que desde ella se podía transferir al mundo y como tal constituía un indudable mecanismo de movilidad social; pero ese horizonte, como sabemos, se ha visto conmovido por un escenario fluctuante y anómico, que por cierto también involucra a distintos actores sociales (Reca, 2017).

IV.2. Un vertiginoso contexto

La sociedad *posmoderna* (Díaz, 2000) pareciera rechazar el tipo de universalismo que caracterizó el pensamiento ilustrado en la universidad. El conocimiento sustancial parece *estar de sobra*.

Sin duda, está emergiendo *un nuevo modo de producir conocimiento*, que se manifiesta en un contexto de aplicación transdisciplinar, heterogéneo, transitante, que no está justamente basado en lo institucional.

Es un *conocimiento útil*, que busca respuestas operativas y que pareciera emular a las ciencias duras, en un encadenamiento lógico que va de la hipótesis a la prueba y al ajuste predictivo.

Modalidad que se acentúa en la tensión de una acelerada mutación social que llamamos *globalización*; un proceso ambivalente que incuba amplias perspectivas de progreso y a la vez entraña devastadoras secuelas sociales (Perinat, 2004); fenómeno que pareciera tener sus respuestas, no es el conocimiento que ha venido cultivando la universidad sino *enunciados acerca del mundo*.

Hoy se busca:

- un conocimiento útil,
- gestado en la acción,
- orientado a “resolver problemas”.

Nos encontramos indudablemente frente a un cambio de paradigma que ubica a la Universidad como un elemento más del proceso productivo, que tiene su correlato en un nuevo lenguaje cuyas palabras claves son:

- Habilidades,
- Productos del aprendizaje,
- Información,
- Competencia.

Desconociendo que los enunciados de las ciencias humanas (Historia, Derecho, Psicología, Lenguaje, etc.) son el objeto de un *diálogo coral* entre el pasado y el presente, que se aboca a un conocimiento de los hechos sociales, provisional y debatible.

IV.3. La formación ciudadana

Frente a este contexto, creemos que es imprescindible asumir la responsabilidad de pensar el futuro, recuperando el lenguaje de la ciudadanía crítica, la democracia y los valores sociales que la misma presume. El estudiante debe ser también actor y productor de cultura, si queremos que preste atención al funcionamiento del poder, la solidaridad y la diferencia.

Ya nos decía Marshall (1950) que la ciudadanía se presenta como una permanente construcción, participando de los procesos de decisión en la

representatividad y en la gobernabilidad de una democracia como sistema de convivencia y como marco regulador de los distintos actores sociales y políticos.

Una ciudadanía que, sin perjuicio de estimular la participación en los procesos aludidos, recupere su *autonomía intelectual crítica* ante una avasallante actualidad que, como hemos visto, pareciera tener sus respuestas en un conocimiento esencialmente operativo. Sólo desde la comprensión que implica sensibilidad podemos aceptar nuestro estilo, es decir, las conductas y prácticas que expresan nuestro perfil social.

Por esto, nos parece fundamental que los docentes cuenten con una sólida formación en el ejercicio de la ciudadanía y en la promoción de los contenidos que conlleva.

Educar para la ciudadanía implica profundizar el capital simbólico de las personas en sus dimensiones más significativas, que permita catalizar el cambio cultural en las nuevas generaciones de ciudadanos, promoviendo diversos contenidos en la formación, entre ellos:

- Armonizar y delimitar los intereses particulares para conjugarlos y supeditarlos a los colectivos.
- El respeto irrestricto de los derechos de las personas.
- La instauración de nuevos sujetos y generación de derechos ciudadanos que alcance mayor extensión y desarrollo.
- Otras formas para la resolución de conflictos, que garanticen la convivencia en la diversidad y que, a su vez, promuevan los valores de la vida democrática.

IV.4. El valor de la intelectualidad

Para estos cometidos, la Universidad Pública debe enseñar a contextualizar y a enfrentar la incertidumbre, no puede ni debe ser puramente profesional en el sentido de enseñar sólo destrezas; por eso es tan importante que produzca sus propios intelectuales y no entregar la comprensión de nuestras realidades al intelectual ajeno.

La función intelectual de la universidad es capital, porque en el mercado mundial se pueden intercambiar productos, conocimientos, pero no conductas y prácticas y menos aún proyectos que nacen de las sensibilidades culturales, es decir, de la propia y honda idiosincrasia.

Implícito en los estilos están los objetivos que incluyen el marco desde el cual debemos pensar, entre otros temas, la distribución, las nuevas formas de tecnología, el mundo virtual, la cultura; estadios diferentes de un proceso indefectiblemente intelectual. Para ello, se necesita más que estar informado, se requiere comprender, pues el conocimiento es antes que nada entendimiento.

Conocimiento y comprensión son los auditorios desde los cuales se escuchan y descifran los discursos propios y ajenos, promoviendo una empatía como la identificación mental y afectiva con el estado de ánimo del otro.

La sociedad necesita buenos profesionales, pero la Universidad necesita un grupo que sea capaz de influir sobre los asuntos generales. Influir no es mandar, es ejercer un aliento sobre el grupo social que desde una dimensión ética sea capaz de generar una conciencia crítica de la sociedad.

Esta disposición exige del ejemplo de quienes titularizan espacios de responsabilidad y, por cierto, de quienes imparten la enseñanza, para transmitir su vivencia, que no puede anclarse en las reservas de un prejuicio, en la trinchera de una posición o en el contrapunto de los slogans.

V. Palabras finales

La *formación ciudadana* debe manifestarse en afinidades comunes que fortalezcan el sistema donde hemos decidido ejercer nuestros estilos y diferencias, como un imperceptible amalgamamiento de los valores aludidos. Es decir, una manera de proceder, de comunicarnos, de socializar, de respetar y afianzar nuestro espacio convivencial. La palabra tiene mucho que ver con nuestra formación, esa manera de poner de manifiesto nuestra *comprensión*, que no necesita corroborar en la propia biografía las distintas vicisitudes pues la sensibilidad nos provee el amplio espectro de sus posibilidades.

El discurso, hoy tan propenso a la descalificación, también tiene que dar señales de nuestra *tolerancia*, que suscite una genuina y desinteresada disposición reflexiva.

Pero esta inclinación no basta con remitirla al espíritu y referencia del pasado, debe respirar con la naturalidad del ejemplo y la pasión por la enseñanza.

Las aulas universitarias deben constituirse en el pulso de esta convicción y dar testimonio acabado, que aquello que se espera debe ser el resultado de una transmisión profunda y sentida. El docente necesita estar imbuido de estos valores para expandir en los criterios de enseñanza la experiencia de su convalidación.

Cómo no recordar que la mitad de los congresales que firmaron nuestra Independencia se habían graduado en la Universidad de Córdoba; que la Universidad de Buenos Aires es la simbólica creación de un orgulloso Estado provincial (1821); que la nacionalización de la Universidad de La Plata, en la autorizada palabra de los estudiosos, *es obra del único plan integral y sistemático de organización universitaria que se elaboró en Argentina en toda la primera mitad del siglo XX*.

Por aquel entonces, **Joaquín V. González** señalaba: “La Universidad es así, la inteligencia misma de la nación, puesta en actividad específica y concreta, para pulsar y regular los movimientos de su propio organismo, en sí, y en relación con sus semejantes. Los maestros y discípulos, sus aulas y laboratorios, son agentes e instrumentos de un vasto trabajo nacional, que abarca todas las fases, todas las regiones, todas las condiciones de existencia de los núcleos acumulados o dispersos en el extenso territorio de la República. Sus problemas son nuestros problemas; sus ideales son los nuestros; el ritmo de sus pulsaciones repercute en los instrumentos de precisión de nuestros laboratorios, en los cuales se deduce su relación con la vida”.

Asumiendo este espíritu debemos convenir que es imprescindible ejercer un compromiso que distinga el ámbito de nuestras preocupaciones como signo inequívoco de la formación universitaria, recuperando el lenguaje conceptual de una ciudadanía crítica que afiance nuestros valores democráticos y sociales.

Parece oportuno compartir que la virtud tiene dos connotaciones; en un caso, la refiere Maquiavelo en *El príncipe* como una destreza, la *virtud del arte de la guerra*; en cambio, Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, refleja *la virtus como la manifestación del espíritu altruista*, la conjunción de la actividad mental en consonancia con la actividad del alma.

La Universidad de manera ineludible debe proyectar la virtud en ambos sentidos, para formar profesionales y también, al intelectual y al ciudadano.

VI. Bibliografía

BLUCHBINDER, Pablo (2005). *Historia de las Universidades Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

BUNGE, Mario (1997). *Las Ciencias Sociales en discusión*. Buenos Aires: Sudamericana.

CUETO RÚA, Julio (1989). *El Buen Profesor de Derecho*. Buenos Aires: La Ley.

DÍAZ, Esther (2000). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.

FRONDIZI, Risieri (1971). *La Universidad en un mundo de tensiones*. 1ª ed. Buenos Aires: Eudeba.

GARCÍA DE ENTERRÍA, Eduardo (1988). “La autonomía universitaria”, en: *Revista de Administración Pública* (R.A.P), N° 117. Madrid: España Editores Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

GIL DOMÍNGUEZ, Andrés (1994). “Autonomía Universitaria: la evanescencia consumada”, en: *La Ley*. Buenos Aires: La Ley, E-1246.

GONZÁLEZ, Joaquín V. (1963). *Universidad nueva y ámbitos culturales platenses*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

GORDILLO, Agustín (1988). *El método en Derecho*. Madrid: Civitas.

NOT, Luis (2013). *Las Pedagogías del Conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ LINDO, Augusto (2001). *Documento de Trabajo* Ministerio de Educación. Comisión Nacional para el mejoramiento de la Educación Superior. Agosto.

PERINAT, Adolfo (2004). *Conocimiento y educación superior*. España: Paidós.

RECA, Ricardo Pablo (2017). *La crisis de la argumentación pública. Administración pública y corrupción*. Buenos Aires: Scotti - Zavalía.