

Aprender y enseñar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

MARIO HÉCTOR RESNIK*

I. HISTORIA DE UN TRABAJO Y SUGERENCIAS PARA SU LECTURA

En abril o mayo de 2008, la profesora María Laura Clérico nos pidió a María Alejandra Perícola y a mí, en nuestro carácter de profesores de Teoría del Estado, un trabajo sobre la enseñanza de la materia concebido desde la perspectiva filosófica que encuadraba nuestra visión de esa disciplina.

Circunstancias de diversa índole impidieron que el trabajo se redactase de consuno y por fin sólo fue producto personal del firmante.

El trabajo de recolección de datos y de reflexión que insumió la preparación del artículo demostró la inconmensurabilidad de la tarea propuesta. Por ello, el artículo presentado en esta ocasión bordea, pero no satisface del todo, las exigencias de una publicación académica. Es presuntuoso pero aceptando que se trata de un autor de difícil comparación, invocaré el ejemplo de Ludwig Wittgenstein, incapaz de cumplir las exigencias necesarias para redactar un texto ordenado. Lejos de las profundidades del autor del *Tractatus*, he intentado recolectar algunas ideas acerca del tema propuesto, con la convicción de que se trata de un trabajo preliminar, que requiere mucho pulimento, reordenación y el aporte de todos quienes se decidan a leerlo.

El trabajo se articula en las siguientes partes: se reseñan posiciones acerca de la educación formuladas por conocidos expositores del tema; se sugieren conceptos acerca de la educación desde una perspectiva sistémica; se reseñan aspectos aportados por profesores de Derecho que se desempeñan en diversos ámbitos universitarios de la Argentina y, por fin, se trata de vincular estas cuestiones con rasgos de la historia del sistema político argentino. Se incluyen dos anexos que complemen-

* Profesor asociado regular de Teoría del Estado, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

tan el cuerpo del artículo. El trabajo concluye con una escueta bibliografía sobre estos temas.

II. ALGUNAS POSICIONES SOBRE EDUCACIÓN

Con ánimo meramente informativo, reseñamos algunas posiciones de autores importantes en el tema de la educación¹ en el ámbito de la cultura occidental.

Esos autores son los siguientes.

Dentro del Iluminismo:

- Comenio (1592-1670), de extracción reformista, rompió con la tradición de la escolástica y subrayó la importancia del trabajo y la instrucción como rasgos definitorios del modelo de hombre burgués. La educación debía ser la antesala formadora de las aptitudes de los individuos para hacer.
- Jean-Jacques Rousseau (1712-1788). Es imposible reseñar en pocas palabras el ideario educativo de Rousseau. Pero algunas de sus líneas de pensamiento se dirigen a reivindicar los rasgos naturales de los individuos que el sistema social de su tiempo aplastaba o desconocía; a atender los elementos sensibles de los individuos y a generar la sensación de la riqueza de la libertad humana.
- Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Subrayó el poderío de los sentimientos en el camino del aprendizaje, sobre todo en los niños.
- Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Organizó la pedagogía como disciplina científica del saber y se afirma que advirtió la importancia de los procesos psicológicos en la enseñanza.
- John Dewey (1859-1952). Sostuvo la existencia de relaciones que unen el proceso de la educación y la democracia; que los alumnos deben estar en condiciones de desarrollar el pensamiento crítico para poder cuestionar las experiencias sociales y encontrarse en condiciones de proponer caminos nuevos para el desarrollo social.²

¹ Sintetizamos al máximo contenidos incluidos en *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*, un opúsculo editado por la Fundación Víctor Civita, San Pablo, Brasil, y publicado en español en 2005 por Papers Editors, Buenos Aires, 2005. Valida la publicación su directora, la profesora Inés Aguerrondo.

² Es notable que en la reseña que utilizamos se omite el nombre de William James, uno de los padres del pragmatismo norteamericano y del pensamiento de John Dewey. En

- María Montessori (1870-1952). Fue médica y enfocó sus pensamientos sobre la personalidad de los niños. Creía en el potencial autoeducativo que los niños aportan al proceso de la educación. Va de suyo que ese concepto se puede extrapolar para los adultos.
- Ovide Decroly (1871-1932). Su pensamiento reviste importancia para una aproximación sistémica al proceso de educación. En su visión los educandos “aprehenden el mundo sobre la base de una visión del todo, que posteriormente puede organizarse en partes, es decir que va del caos al orden” (ob. cit., p. 61). Este autor, a diferencia de Montessori –que concebía la educación como un proceso individual–, prefería la enseñanza en grupos, por considerar “que la escuela debía prepararlos (a los alumnos) para convivir en sociedad” (ob. cit., p. 62). Dedicó una particular atención al lenguaje, otra anticipación a conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas y a la visión conversacional del sistema social humano.
- Alexander S. Neill (1883-1973). Era partidario de una educación en libertad, a partir de las ideas de Rousseau (1712-1778), Sigmund Freud (1856-1939) y Wilhelm Reich (1897-1957). “De acuerdo con Neill, la educación debía trabajar básicamente con la dimensión emocional del alumno, para que la sensibilidad sobrepasara siempre la racionalidad” (p. 67). Transcribo un pensamiento con el que me identifico: “Los creadores aprenden lo que desean aprender. No sabemos cuánta libertad de creación matan las salas de clase”.³
- Carl Rogers (1902-1987). Es uno de los pensadores con mayor gravitación en las formulaciones teóricas en pedagogía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Su pensamiento fue introducido en esta Casa por el profesor Enrique Mariscal en 1972, en seminarios de la carrera docente entonces vigente en esa

la bibliografía se cita uno de los trabajos de James relacionado con el proceso educativo en general y con la convivencia dentro de las aulas en particular.

³ Este tema se corrobora cada vez que un docente interroga a una clase acerca de alguna cuestión sencilla. El primer reflejo del alumno promedio consiste –como nos pasaba a nosotros cuando estudiábamos– en recurrir a un esquema que se le haya enseñado y a desechar formas intuitivas o sencillas de razonamiento. Siempre creí, y lo digo en forma pública, que la enseñanza formal que predomina entre nosotros representa la muerte de la imaginación. A más de la muerte de la imaginación concluye por matar la sensibilidad y la afectividad.

casa. Su pensamiento tiene una gravitación importante en mi propio pensamiento. “Su atención recayó sobre la relación alumno-profesor, que debía ser impregnada de confianza y destituida de nociones de jerarquía. Instituciones como evaluación, recompensa y punición estaban completamente excluidas, excepto en la forma de autoevaluación.⁴ Aunque anticonvencional, la pedagogía rogeriana no significa abandonar los alumnos a sí mismos sino dar apoyo para que caminen solos” (ob. cit., p. 80).

- Jean Piaget (1896-1980). Su pensamiento reviste particular importancia para el enfoque que se adopta en este trabajo. Aunque buena parte de la pedagogía del siglo XX lleva el sello del pensamiento de Piaget, conviene recordar que su formación y mucho de su trabajo son los propios de un biólogo. En este sentido también debe tenerse presente que en tanto científico adoptó el punto de vista propio de la Teoría General de Sistemas. En consonancia con ello debe recordarse que es uno de los padres del constructivismo, pero también que es uno de los autores que enfatizó el concepto de “complejidad” y que tuvo en cuenta los presupuestos biológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Paulo Freire (1921-1997). Habré de transcribir: “Freire criticaba la idea de que enseñar es transmitir saber, porque para él la misión del profesor es posibilitar la creación o producción de conocimientos. Pero no se dejaba engañar por la concepción de que el alumno precisa sólo que le sean facilitadas las condiciones para el autoaprendizaje. Freire preveía para el profesor un papel directivo e informativo, por lo tanto no puede renunciar a ejercer autoridad. Según el pensador pernambucano el profesional de la educación debe hacer que los alumnos conozcan contenidos, pero no como

⁴ Recuérdese que el gran maestro de la medicina argentina Florencio Escardó, a cuya memoria no termina de hacerse justicia, utilizaba la autoevaluación en relación con sus discípulos. Debo señalar que la autoevaluación es método harto difícil de aplicar y requiere un grado importante de equilibrio emocional en los docentes y los alumnos. Dejo constancia de que utilicé la autoevaluación en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1973 y 1975, en la materia Introducción a las Ciencias Sociales, durante un período conflictivo de la institución universitaria, que no ha merecido el detenido estudio que creo merece (aun sí, como sucede en mi caso, se es crítico profundo de aquella experiencia).

verdades absolutas. Decía que ‘nadie enseña a nadie’, pero que ‘las personas tampoco aprenden solas’ (ob. cit., p. 135). Freire creía que los alumnos llegan al aula ‘con una cultura que no es mejor ni peor que la del profesor. En una sala de clase los dos aprenden juntos, uno con el otro, y para eso es necesario que las relaciones sean afectivas y democráticas, que garanticen a todos la posibilidad de expresarse’” (ob. cit., p. 135).

- Lawrence Stenhouse (1926-1982). Subraya “la necesidad de utilizar la investigación como recurso didáctico” (ob. cit., p. 140). Para este autor, “todo profesor debía asumir el papel de aprendiz (...) Quien más precisa aprender es aquel que enseña. Cuando el profesor está abierto a aprender en forma continua, deja de comportarse como dueño del saber” (ibídem).
- Emilia Ferreiro (n. 1936). Puso “en cuestión los métodos tradicionales de enseñanza de lectura y de la escritura”. Fue colaboradora de Jean Piaget. Sus aportes son significativos desde que los alumnos universitarios han sido considerados como extranjeros en relación con las formas de adquirir conocimientos y expresarlos en la vida universitaria. Hay autores que han sostenido que los alumnos de las aulas superiores deben ser alfabetizados, para encontrarse en condiciones de captar los sentidos que se utilizan en ese nivel de la enseñanza.

III. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Esta parte del trabajo se originó en la invitación que el doctor Alberto Dalla Via, en su carácter de presidente de la Asociación Argentina de Derecho Constitucional, hizo al autor para participar de un coloquio realizado el 24 de octubre de 2008 en la Universidad de San Andrés, en torno de la enseñanza del Derecho Constitucional en las aulas universitarias argentinas.

Esa invitación obligó a condensar por escrito algunas reflexiones acerca de la cuestión. Las reflexiones escritas fueron enriquecidas por las opiniones que volcaron en el coloquio sus participantes. Éstos representaban varias facultades, de lugares diferentes y visiones particu-

lares: la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Nordeste, la Universidad de San Andrés, la Universidad Católica Argentina, la Universidad Austral y la Universidad Argentina de la Empresa.

A continuación se podrá leer una versión algo ampliada del guión de la participación del autor en ese coloquio. Sólo se trata de un ensayo y podría ser ampliada en su contenido, enriquecida por una mención circunstanciada de sus fuentes y, por supuesto, corregida por las observaciones que pudiera merecer por parte de sus eventuales lectores.

1. *LA IMPORTANCIA DE UN COLOQUIO SOBRE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA*

Los docentes, al menos los de la Facultad de Derecho, hablan poco de sus experiencias como tales. No abundan los espacios donde hacerlo ni los interlocutores dispuestos a escuchar del tema.

En verdad, en el orden institucional, existe el Departamento de Formación Docente. Pero creo que las actividades que allí se desarrollan apuntan a instruir a los miembros de la carrera docente en aspectos didácticos, en cursos a cargo, por lo general, de expertos en disciplinas no jurídicas.

Con lo dicho no se pretende reclamar que sólo abogados instruyan a los integrantes de la carrera docente. Sólo se trata de sugerir que sería conveniente que la capacitación docente fuera el producto de la interacción de expertos en docencia y de conocedores de las materias específicas que forman la currícula de las carreras que se cursan en la Facultad de Derecho.

2. *UN RASGO DEL DISCURSO DOCENTE*

Es sabido que los discursos humanos están condicionados por el ámbito en que se desarrollan y los interlocutores con los que se actúa. Lo explica la teoría de la comunicación humana y lo había visto con claridad en el mundo de la literatura Luigi Pirandello.⁵

⁵ El lector habrá de advertir que citaré autores de procedencias muy diversas, y no todos ellos del campo de las ciencias. Una de las cuestiones que surgió en el coloquio se relacionó con la inclusión en las actividades docentes clásicas de otras relacionadas con las artes. El concepto fue ratificado por el rector de la universidad anfitriona,

La experiencia le dice al autor que una parte sustanciosa del discurso de los docentes fuera del aula es quejoso. Los docentes se quejan de la institución, de los colegas, del personal administrativo, de su propia actividad y, sobre todo, se quejan de los alumnos.

Esta quejosidad no es nueva. Hace décadas también se escuchaba en los mismos recintos en los que resuena ahora.

Las quejas centradas en los alumnos apuntan a subrayar que éstos, cada cuatrimestre, ostentan menor calidad intelectual. No sólo no saben, sino que además se pretenden escabullir de sus deberes como alumnos estudiando lo menos posible. Por añadidura, no poseen las destrezas de escritura, lectura, comprensión de textos y expresión oral que los docentes creemos deberían tener.

Esos enjuiciamientos no se alejan de lo que se experimenta en la relación con los alumnos.

Los alumnos que conocemos en estos días tienen dificultades para leer y comprender los textos y no han cultivado la expresión ni oral ni escrita.

Por momentos, creemos que el lenguaje humano se ha degradado. Lo que sí es seguro es que los docentes creemos que los alumnos escriben y leen por debajo de lo que sería deseable.

A propósito de esta cuestión se deberían introducir algunos elementos de reflexión que nos permitiesen comprender mejor la situación.

En primer lugar, habría que estar en guardia con el condicionante de las imágenes engañosas del pasado.

Cuando éramos alumnos los docentes que hoy nos quejamos –y me incluyo– de los alumnos que no leen libros ni diarios ni dominan la pluma, ¿había alumnos que cultivaban la lectura y ostentaban una calidad literaria importante?

doctor Carlos Rosenkrantz, y fue abonado por el doctor Santiago Legarre, de la Universidad Austral. El autor de estas líneas también considera que lo artístico puede formar parte de la actividad docente, pero a condición de tener claro los límites de esa intromisión y cuál puede ser la finalidad de introducirse en esa suerte de contaminación con el discurso central del grupo “clase de estudios”. Adelanto que esas actividades deben estar al servicio del objetivo docente que consiste en dirigir la actividad hacia la creación del clima que permita potenciar las capacidades de los alumnos y de los docentes en la interacción del aula.

Debemos reconocer que ese pasado no era igual a este presente. Pero tampoco era tan brillante. Los lectores de libros no jurídicos eran minoría y la gran fuente del conocimiento para aprobar las materias eran los llamados “apuntes”. Los había para todas las materias.⁶ Los libros que circulaban por lo general eran manuales y los tratados se reservaban para los ilustrados.

Sí debe recordarse que en la década del 60 la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires contaba con una librería del Centro de estudiantes que ofrecía en sus anaqueles libros de contenido extrajurídico y de divulgación sobre temas que no se ceñían a los temas de estudio. Pero ese dato no debería llevarnos a creer que los estudiantes promedio de la facultad derrochaban parte de su tiempo en escarceos de lectura. Ya por la década del 60 podía decirse con justicia de los estudiantes de Derecho que leían menos de lo que podía considerarse deseable.⁷

Por lo expuesto, parecería una exageración pretender que los estudiantes actuales de Derecho lean; que hagan ahora lo que tampoco hacían sus predecesores en las aulas.

⁶ Eran ejemplares los debidos a “Torres Neuquén”. El autor, que era aficionado a estudiar con libros de autores identificables, también recurrió a Torres Neuquén, cuando debió rendir una materia con cierta urgencia. El recurso a los apuntes se justificaba por la falta de material didáctico genuino. En este contexto, “genuino” quiere significar: material informativo más o menos completo y adecuado a los cánones de esa institución todavía existente que se denominaba “la cátedra”. Esta denominación encubría la autoridad del titular. Por lo demás, se suponía que los apuntes contenían los “chimentos” que se preguntaban en los exámenes, que no se encontraban en los libros y que, a la postre, eran determinantes a la hora de aprobar o no la materia. Los apuntes también suplían la carencia de textos producidos por los profesores para sus propias materias. Esos textos eran una ayuda para los estudiantes, un testimonio del estado de la rama del conocimiento que explicaban y del compromiso del profesor con su materia.

⁷ Debería recordarse que en *El mal metafísico*, novela de Manuel Gálvez, se hacía referencia a la escasa vocación lectora de los estudiantes de Derecho, en las primeras décadas del siglo XX. Suponer que los estudiantes de Derecho deberían ser aficionados a la lectura literaria es una consecuencia de la confusión que era común en mi juventud -1950/1960-, cuando se sostenía que los estudiantes de Derecho estaban obligados a “leer mucho” (de materias jurídicas). Pero ese juicio no implicaba que también deberían leer acerca de otros temas.

3. LOS SUPUESTOS DEL DISCURSO DE LA QUEJA DOCENTE

En este momento de reflexión, me detengo en los elementos subyacentes en estos discursos docentes. Algunos de esos elementos emergieron durante el desarrollo del coloquio que motiva estos desarrollos.

Sin particularizar en ninguno de ellos, se podrían reconocer, entre otros, los siguientes elementos:

- Papel de las facultades de Derecho en el sistema social actual.
- Peso de la tradición en las actuales facultades de Derecho.
- Relaciones entre las ideologías sociales predominantes y las orientaciones de las facultades de Derecho.
- Estratificación social y facultades de Derecho.
- Diferencias entre universidades públicas y universidades privadas.
- Régimen laboral de los docentes.
- Régimen laboral de los alumnos.
- Población estudiantil de las universidades.
- Peso de la memoria en la conciencia de los docentes (hasta el punto de plantearse la reforma del Código Civil de 1968, pese a tratarse de un coloquio sobre la enseñanza del Derecho Constitucional).
- Papel de los conocimientos artísticos en el desarrollo de las funciones docentes.
- Supuestos sobre la mejor forma de desarrollar las tareas de aprendizaje y docencia.

Sí podría afirmarse que en esos discursos subyacen, a la vez, muchos supuestos que no salen del nivel de lo presupuesto y no expresado, sea por decisión del emisor, sea por desconocimiento del emisor.⁸

⁸ La profesora Telma Barreiro ha expresado una idea análoga en referencia a la tarea de aprendizaje, recurriendo a la figura del *iceberg*. El discurso del aula, esto es, la conversación captada empíricamente, muestra y vive de lo que tiene oculto. Telma Barreiro denomina a lo oculto los “supuestos subyacentes”. Desde otro punto de vista, el fenómeno fue descrito en la ventana de Joari, en vinculación con la psicología grupal. El funcionamiento en un grupo de una persona depende de lo que la persona exhiba como conducta, de lo que los demás perciban de esa conducta y le devuelvan como espejo al actor; de los datos personales que el sujeto conoce de sí mismo y no cree oportuno divulgar, que reserva para su fuero íntimo y, por fin, de los datos que le son desconocidos al sujeto. En esa perspectiva es exacto afirmar que los docentes no conocemos las razones profundas que nos han conducido a incorporarnos a la falange de docentes.

Una de las participantes del coloquio, por ejemplo, afirmó que se dedicaba a la docencia “porque le gustaba”. Quedaba por conocer las razones por las cuales “le gustaba” dedicarse a esa actividad, tan llena de amarguras según el discurso predominante en ese coloquio.⁹ Esta participante también hizo saber a los presentes que carecía de vocación por el ejercicio judicial de la abogacía. Es un aspecto del discurso de quienes profesan la enseñanza en disciplinas del Derecho Público o de la teoría general del Derecho.¹⁰

No menos importante para la elucidación de estas cuestiones son las ideologías subyacentes en cualquier discurso, incluido el de las ciencias sociales.

Me parece que cuando se habla de la enseñanza de la abogacía –dando por supuesto que es posible empíricamente realizar esa enseñanza– casi de inmediato se ingresa en el mundo de los valores sociales e ideológicos de los expositores.

La profesión de abogado, al menos en las versiones tradicionales, se vincula de manera directa con el ejercicio del poder social coercitivo. Los abogados son considerados peritos en el conocimiento del orden jurídico; auxiliares de la justicia: agentes privilegiados en la custodia de la legalidad; asesores de empresas y de corporaciones de trabajadores; incursionan de manera cómoda en el periodismo escrito; son políticos predominantes en los órganos legislativos y ejecutivos de todos los niveles institucionales y tantas otras cosas que se pudieran sumar a ese listado.

No era habitual –y no lo es todavía hoy– relacionar la profesión del abogado con las ideas de cambio social. Pero esto no fue siempre

⁹ Recuérdese que para el ilustre pensador norteamericano John Dewey, el trabajo docente implicaba un enfrentamiento entre el docente y los alumnos. Habrá que hacer referencia a uno de los elementos definitorios del proceso educativo, la asimetría que vincula a los docentes con los alumnos. Esa asimetría del vínculo docente-alumno es un obstáculo contra la ideología de la democratización del proceso educativo.

¹⁰ Todo dicho sin perjuicio de que la diferencia entre Derecho Público y Privado no es ontológica, sino que resulta de una mera clasificación y consecuente simplificación de la materia jurídica. Por ello, fue atinente el comentario de un participante del coloquio, al interrogarse acerca de si las reflexiones que se escuchaban sólo se relacionaban con el Derecho Constitucional, sin que se advirtiera la factibilidad de extenderlas a cualquier rama del Derecho positivo.

así. Un gran promotor del cambio político en la Argentina ejercía la profesión de abogado: tal el caso de Mariano Moreno. Y en ese prédica y acción de los cambios revolucionarios fue acompañado por otros abogados: Manuel Belgrano, Juan José Castelli, Juan José Paso.¹¹

En nuestros días, una de las cuestiones que se plantean en torno de la enseñanza del derecho consiste en pensar: abogados, ¿para qué?

Durante muchas décadas parecía claro que los abogados se adiestraban para ser asesores y patrocinantes de partes o bien para adquirir conocimientos con vistas a integrar la administración de justicia. Eso, en un sistema social integrado por el ordenamiento constitucional propio del liberalismo político y por una economía presidida por principios propios del liberalismo económico (o del liberismo, para decirlo con palabras de Benedetto Croce), dentro de un ordenamiento económico internacional que operaba con dos principios básicos: el libre cambio y el patrón oro.

El encuadre del estudio del derecho y el aprendizaje de abogados se hizo más complejo cuando la sociedad se transformó. La sociedad estratificada con rigor, que distinguía entre nativos y migrantes; entre poseedores y servidores de aquéllos; entre decisores políticos y personas cuyas voces no se computaban a la hora de adoptar las grandes decisiones colectivas, entró en crisis a finales del siglo XIX y principios del XX.

Con dificultades las facultades de Derecho se fueron adecuando a las nuevas realidades sociales. Y así aparecieron algunas materias nuevas, tales como el Derecho Político o el Derecho del Trabajo.

En estos momentos, las nuevas facultades de Derecho, sobre todo las de matriz privada, enfocan sus intereses hacia la formación de abogados que ejerzan la abogacía de las grandes empresas, con modalidades propias de la enseñanza de la profesión en los Estados Unidos, vinculando el ejercicio de la abogacía con transacciones económicas importantes.

En ese tema radica un desafío para las facultades de Derecho del ámbito público. Sin descuidar la actualización de las posibilidades de

¹¹ A título de curiosidad, es dable apreciar que otras profesiones que se vinculan con aspectos más íntimos de las personas, como la medicina, han dado pocos políticos a la Argentina. Y que profesionales del ejercicio de la violencia, como es el caso de los militares, proporcionaron a la práctica política un líder popular, como fue el caso del teniente general Juan Domingo Perón. Curiosidades de la historia política de los pueblos.

ejercicio de la abogacía en el mundo globalizado y conformado de acuerdo con los moldes que el sistema capitalista nos dé, la facultad pública debería profundizar el nivel de los conocimientos que puedan abrevarse en sus claustros y subrayar el papel público que los abogados puedan cumplir en sociedades como las nuestras, enfatizando el compromiso con las instituciones constitucionales, con la ética pública y la necesidad de plantear las bases de una sociedad en la que se garantice la vigencia de los derechos individuales, el acceso efectivo a la justicia y el derecho a un proceso equitativo.

4. *LOS SUPUESTOS METODOLÓGICOS*

Dejo de lado las consideraciones políticas, ideológicas, que se han formulado.

Paso ahora a considerar cuestiones metodológicas que acaso coadyuven a la comprensión de estas cuestiones y, en el mejor de los casos, a esclarecerlas.

Me parece conveniente dejar en claro cuál es el modelo de conocimiento que subyace en cada una de las concepciones que se expongan.

Si me dejara conducir por lo que se expresó en el coloquio que disparó estas páginas, podría decirse que estuvieron ausentes las cuestiones de la metodología del conocimiento y de las técnicas didácticas que deberían sustentar todas estas reflexiones.

En el fondo, las preguntas –y los cuestionamientos– que faltaron versan sobre nuestra visión del mundo y nuestra concepción acerca de la naturaleza humana. Planteadas esas dos cuestiones, y en lo posible, aclaradas, todo otro tema será la derivación de ellas.

En lo personal, desde hace muchos años, postulo que un instrumento útil para el conocimiento y comprensión del mundo es la Teoría General de Sistemas. Además de los temas que encuentran un cauce favorable dentro de esa teoría, sostengo que es la teoría de nuestro tiempo y la que permite el más fructuoso intercambio de conocimientos entre todas las disciplinas que contribuyen al conocimiento humano.

Es fácil advertir que se trata de una teoría de nuestro tiempo cuando se repara en que es la teoría inserta en la informática, en la globalización y en las teorías de la comunicación humana. Con la ventaja adicional

de que no se trata de una teoría restrictiva, ya que bajo su protección se pueden cobijar todas las disciplinas conocidas del saber y de la práctica, y no rechaza recurrir a los modelos verbales para comprender fragmentos de los sistemas sociales, sin abdicar de la pretensión de cientificidad.¹²

Rescato de la Teoría General de Sistemas algunos elementos que podrían ser útiles para estudiar las cuestiones atinentes a la enseñanza del derecho en la Argentina del siglo XXI.

5. ALGUNOS ELEMENTOS DE LA VISIÓN SISTÉMICA DEL MUNDO

Una visión sistémica del mundo –o de cualquiera de los subsistemas que lo integran– debe incluir los siguientes elementos (o características definitorias de un sistema):

- complejidad;
- ambiente;
- intervinculación mutua y permanente entre el sistema y su ambiente;
- sistema de comunicaciones permanentes entre los elementos que componen el sistema y con el ambiente;
- causalidad circular, mutua e interdependiente de los elementos del sistema entre sí y del sistema con el ambiente;
- realimentación de las comunicaciones entre sí;
- la caja negra;
- válvulas de seguridad del sistema;
- equilibrio inestable del sistema;
- perturbaciones del sistema;
- autopoiesis;
- ontogenia;
- epigénesis;
- holon.

¹² He dicho y repetido que por muchos años se nos dijo –y lo creímos– que sólo podían aspirar al nivel de la ciencia “verdadera” los modelos matemáticos y los conocimientos mensurables. Al tomar conocimiento de la Teoría General de Sistemas pudimos ver que es legítima la construcción de modelos verbales y que el conocimiento social está lejos de agotarse en el conocimiento traducible a valores numéricos.

Para la Teoría General de Sistemas es definitorio que su visión sea aplicable para cualquier complejo de elementos.

En consecuencia, se habrán de encontrar en cualquier sistema educativo todos los elementos que caracterizan al concepto de “sistema”.

Se ejemplificará lo dicho de manera somera.

Parto del elemento “aula en acción”. Esto significa que se piensa en un aula en la que se percibe el fenómeno que por lo general se denomina “clase”. Para el desarrollo de una clase se requiere una institución que le dé alojamiento físico y significado institucional a lo que suceda en esa aula; un grupo de individuos, que puedan distinguirse según su ubicación en el sistema organizacional que le da marco como alumnos y como docentes. Las normas o reglas de la institución definen unas y otras funciones y contribuyen a definir las reglas de convivencia entre esos individuos.¹³

El fenómeno del aula es complejo; la tentación es la de decir que se trata de un fenómeno muy complejo. No sólo participa de la situación un número variable pero considerable de individuos, sino que habita en ese complejo de individualidades diferentes tipos de personalidades, de historiales individuales y de expectativas por las tareas que se desarrollan en las aulas. A ello se le deben sumar las diferencias de rangos entre los individuos, así como la diversidad de funciones. De unos se espera que adquieran conocimientos; de otros, que los impartan (al menos en la versión tradicional). En la visión del autor de estas páginas, que contribuyan a generar o construir un ambiente propicio para la adquisición de conocimientos o de destrezas apropiadas entre el universo de los alumnos.

Si se considera el sistema del aula desde un punto de vista macroscópico, el funcionamiento del sistema está condicionado de manera importante por el ambiente que lo rodea: el que le da la sociedad en general, el que le da la universidad y el que le da la facultad. Ésta es una afirmación que se sostiene recurriendo a la experiencia: cada país genera sus modelos de universidades; cada universidad moldea a sus faculta-

¹³ Es sencillo comprender que todas esas definiciones variarían en el caso de que se hiciesen referencias a nuevas tecnologías de la enseñanza (a distancia, el llamado *e-learning* u otras).

des; cada facultad condiciona a sus miembros, en tanto integrantes de lo que a veces se llama “comunidad educativa”.

La ontogenia del sistema es la que encamina a éste hacia su modelo comunicacional. En épocas anteriores a las actuales, los modelos de trabajo en las aulas –en lo que se incluyen los modelos comunicacionales– reforzaban algunas creencias centrales. Los profesores se colocaban en una situación tal que se reforzaba la asimetría que poseían en relación con los alumnos. Eran una figura de autoridad tanto por lo científico como por las actitudes. No era habitual ni normal que los alumnos viesan favorecidos sus intentos de llegar en diálogo hasta los docentes. Los ejemplos de docentes charlando con alumnos, en momentos como la década de 1960, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, era un fenómeno llamativo.¹⁴

La ontogenia del sistema global conduce a percibir al refuerzo de la autoridad como un recurso del sistema para mantener el equilibrio inestable que lo singulariza. Pero hay bolsones dentro del sistema global en los cuales la ontogenia del sistema es corregida por una epigénesis transgresora. En este sentido, las epigénesis diferenciales pueden provenir de las llamadas “cátedras” o de la acción de profesores de cada una de las comisiones. En la década del 70, la Facultad de Derecho de la UBA pretendió variar la enseñanza del derecho mediante la introducción del conocimiento y de la práctica de las dinámicas grupales. Este esfuerzo tuvo algunos frutos. Pero, al implicar y exigir un grado elevado de compromiso con la función docente y entre los coprotagonistas de la función docente, esos intentos se fueron diluyendo lenta pero seguramente. Algunos docentes han creído que la verdad de la transformación de aquella ontogenia pasaba por la introducción del llamado “método de los casos”, que ya había postulado Alfredo L. Palacios en la Universidad Nacional de La Plata, en la década del 10, con inspiración en la práctica del seminario propia de las universidades alemanas. En nuestros días, la introducción del método de los casos se registra por el influjo de la educación jurídica de los Estados Unidos y con la aparente intención de convertir en he-

¹⁴ Ejemplos de profesores que el autor vio hablando con alumnos fuera de la recepción de exámenes o de exponer en una clase: Carlos Sánchez Viamonte, Ambrosio L. Gioja. Es posible que también haya sido “dialoguista” Luis Jiménez de Asúa. Carlos S. Fayt, por su parte, practicaba el diálogo con los concurrentes a sus clases libres.

gemónica la visión de los abogados como litigantes y hacedores del Derecho.¹⁵ Puedo dar testimonio de que practicar la enseñanza mediante el método de los casos no es equivalente a mejorar el clima de aprendizaje que es, a mi juicio, uno de los supremos valores que deberían vivirse en la experiencia del aprendizaje de cualquier disciplina, incluida la del Derecho.

Es casi un truismo considerar que el trabajo que se realiza en las aulas implica un ejercicio continuo de la comunicación humana, sea cual fuere el significado que se atribuya al término comunicación.¹⁶ Una manera adecuada de concebir las funciones docentes es considerarlas como la generación (y recepción) permanente de mensajes con los alumnos.

Debe recordarse un axioma de la teoría de la comunicación: nadie, dentro de un sistema, puede dejar de comunicar. Y no deja de comunicar aun en el silencio. Este dato es fundamental para quienes desempeñen funciones docentes. Éstos deben encontrarse en condiciones de captar el sentido de los silencios. Hay silencios que nacen del profundo interés que puede suscitarse en el grupo-aula como consecuencia de los temas que se traten y de la intensidad emocional del mensaje.¹⁷

¹⁵ La pregunta que cabe formularse es indagar las razones por las que no se toma en cuenta que los abogados también pueden desempeñar otras funciones, tales como las de asesorar (y no sólo a empresas o corporaciones, sino también a organismos públicos o a formaciones sociales no estatales y no necesariamente enroladas en la filosofía de la economía pura de mercado); o las de legislar; o las de desempeñarse en la administración de justicia; o en la de publicista y en cualquier otra función que pudiese imaginar vinculada con el saber humano.

¹⁶ La obra canónica en la materia, desde el punto de vista de la Teoría General de Sistemas, adoptada por el autor de estas páginas, es la *Teoría de la comunicación humana* de Paul Watzlawick y otros, en la línea de pensamiento que estatuyó Gregory Bateson.

¹⁷ Ese silencioso interés nace de la forma en que se emita el mensaje. Los mensajes que se inspiran en experiencias vitales suscitan un interés entrañable en los receptores del mensaje, cosa que no sucede cuando los mensajes se restringen de manera exclusiva a las zonas racionales de la palabra docente. Al docente altamente intelectualizado se lo puede recordar, respetar y hasta admirar; al docente que coloca su mensaje dentro de una carnadura vital se lo puede admirar y amar. Éstos son los pocos que alcanzan la dimensión del maestro. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, para mi generación, alcanzaron la dimensión de lo magistral Luis Jiménez de Asúa y Ambrosio L. Gioja. Creo que se trata de modelos irrepetibles. Eran sabios en sus disciplinas y se comprometieron en una ética de la vida pública que sostuvieron hasta la muerte. La dirección de la Facultad de Derecho de su tiempo maltrató a ambos.

La causalidad circular es fácil de experimentar. Los docentes solemos quejarnos de los alumnos. Por lo general, nunca alcanzan la altura que discursivamente pretendemos que ocupen. Los profesores suelen acudir a las clases con pesar y, como es su natural consecuencia, con aburrimiento.¹⁸ Si ésta es la situación de manera recurrente, ese docente debería interrumpir su función docente para retornar a ella cuando recuperase la alegría creativa. Quiero significar que dada la circularidad de la causalidad dentro del sistema, y de la permanente realimentación de los mensajes, no es posible pensar que el aburrimiento del docente no sea transmitido y captado por el subsector de alumnos del sistema-aula y que a su vez genere un tedio todavía mayor.

También cabe experimentar la experiencia inversa. El docente que llega en estado de decaimiento al grupo escolar; se permite transmitirlo al grupo y al rato recibe las energías positivas de los alumnos y revierte su estado anímico.

Los docentes, en cuanto líderes de los grupos de aprendizaje, deben estar conscientes de que más allá de los condicionamientos que el sistema-ambiente impone al sistema operativo (la institución universitaria a las funciones-aulas), se encuentran (los docentes) en condiciones de generar una autopoiesis, una autogeneración de energías positivas, de mejores comunicaciones y de mayor creatividad dentro del aula.

Aquí es cuando debe repararse en que la función docente es inseparable de la función vida. La sola experiencia nos muestra que la función docente se desarrolla de maneras muy diversas. La misma experiencia

¹⁸ Un profesor me confió en que firma la asistencia a las clases, abre la sesión y abandona el aula en manos de sus ayudantes, para regresar antes de terminar la hora. Lo hace, me dijo, porque está aburrido de dar clases. Quien confiesa ese aburrimiento está diciendo que todas sus clases son iguales. Y allí radica parte de la cuestión; nunca una clase puede ser igual a otra, aun cuando los contenidos sean los mismos. Y ello porque no hay dos grupos de alumnos iguales y ni siquiera el mismo grupo es idéntico a sí mismo en dos momentos diferentes. Tampoco el docente es el mismo en dos momentos distintos del tiempo. Es precisamente al docente, como válvula de seguridad del sistema y como una de las garantías del mantenimiento del equilibrio inestable del sistema, a quien cabe exigir un diagnóstico permanente del estado del aula, a captar los mensajes implícitos en el grupo de aprendizaje y a adoptar las actitudes que sean menester para que el aula recupere su vitalidad.

nos ha hecho saber que hay más de una manera de realizar ese trabajo, según cómo se decida o se acuerde que sea.

Basta con reparar en las maneras en que se dicta la clase. Sentado detrás de un escritorio, sobre una tarima, caminando, mezclado entre los alumnos, parado, escribiendo en el pizarrón o no escribiendo nada, con cañón y filminas o con consignas que se reparten entre los alumnos; como si hubiese una sabiduría que se derramase desde lo alto; con preguntas; con diálogo; con participación intensa con los alumnos; con humor; con ironía; con desdén; con respeto; etcétera.

Todo eso nos habla de los diferentes temperamentos que moldean las funciones docentes. La pregunta sería: todos los que desempeñamos con habitualidad esa función, ¿estamos en condiciones psicofísicas de desarrollarla, sin dañar a los alumnos, con ayuda para el esfuerzo del aprendizaje?

No necesito extremar el examen cuando digo que los concursos para decidir las personas que habrán de desarrollar estas funciones se centralizan en aspectos intelectuales de los aspirantes. El cartabón para la decisión radica en la competencia intelectual. ¿Pero quién vela por la aptitud emocional del aspirante? ¿Cómo se indaga en el equilibrio emocional del eventual docente? ¿No sería hora de evaluar esas competencias, a la par de las intelectuales?

6. *UN PUNTO DE PARTIDA*

La situación escolar es compleja. Por esa complejidad es necesario decidir cómo se ha de abordar el problema. O cuál de sus elementos componentes se habrá de tomar como punto de partida para la reflexión.

Propongo un punto de partida de relativa sencillez y que todos aquellos que lean estas páginas conocen o han conocido: pensar estas cuestiones comenzando por recordar y describir cómo se viven las situaciones escolares a partir de la experiencia de alumnos y profesores en las aulas institucionales.

7. *UN PASO ADELANTE*

Ese punto de partida, sencillo en apariencia, sólo alcanza significado cuando se lo inserta en un cuadro institucional que contribuya a darle significación.

La sola visión del grupo llamado “aula” nos muestra, por lo general, una pluralidad de personas. La mayoría de ellas se ubica detrás de unos pupitres de madera, incómodos en modo sumo, una mesa y una silla detrás de esa mesa. Muchas veces detrás de ese escritorio se coloca una persona que habla, dirigiéndose a ese público. A veces el público se sienta en sillas que forman un círculo y el individuo que opera como docente se integra dentro de ese círculo.

Por lo general, al menos en las facultades de ciencias sociales, en especial las de Derecho, observaría que una vez que los participantes toman asiento, es difícil que abandonen la posición sedente hasta que llegue el término de la clase.

Pero lo que sucede dentro del aula recibe una explicación más refinada cuando se la inscribe dentro del marco (o sistema) institucional.

8. LA TAREA DOCENTE

Las funciones de aprendizaje sólo son inteligibles cuando se comprende que constituyen uno de los resultados del encuentro operativo entre los sistemas docentes y los sistemas estudiantiles.

A los efectos de la exposición, he de entender por “tarea docente” aquella que se desarrolla en un ámbito o espacio que por lo común se denomina “aula” y que es desarrollada por personas designadas por los mecanismos previstos por el sistema educativo y que se encuentran en interrelación comunicacional con los restantes presentes en la clase, llamados habitualmente “alumnos” o “cursantes”.

Ese sistema de intercomunicaciones llamado “aula” o “clase” se lleva a cabo dentro de un ambiente, el establecimiento escolar. Este establecimiento escolar, a su vez, se inserta dentro de un sistema mayor, llamado “sociedad”.¹⁹

¹⁹ Téngase presente el concepto sistémico de “holon”. Desde el punto de vista de la Teoría General de Sistemas, cualquier elemento examinado con esa metodología, es considerado un holon. Esto es, que puede ser visto como un todo o como una parte. El aula es un holon, que puede ser estudiado como un sistema (como un todo) o como una parte de un sistema más amplio (la facultad, la universidad, la sociedad, el mundo entero). El sistema docente es la articulación sistémico-institucional de todos los docentes. El sistema estudiantil es la articulación sistémico-comunicacional de los estudiantes.

Entre todos esos subsistemas –y otros más que no he mencionado– se establece un complejo sistema de intercomunicaciones permanentes que conducen, en situaciones de normalidad sistémica, a establecer y mantener situaciones de equilibrio inestable.²⁰

9. LA SOCIEDAD CONVERSACIONAL

Una de las características relevantes de toda esa intercomunicación comunicativa sistémica es que se produce, en lo fundamental, mediante el intercambio conversacional de los integrantes del sistema.

Pero además se debe tener en cuenta que la constitución del sistema, incluido el sistema social, sólo puede verificarse mediante la cooperación, el acercamiento o lo que se puede nombrar como el amor. La agresión, la competencia, la rivalidad, no son constitutivas del sistema,²¹ ni del sistema biológico ni del sistema social. Por ende, tampoco del sistema educativo que se desarrolla dentro de las aulas.

Cuando se dice que los sistemas sociales –incluidos los sistemas educativos– son conversacionales, se desea establecer que se configuran a partir de la utilización de formas expresivas que contienen de manera primordial lo verbal, pero que también incluyen las actitudes –tonalidades de los mensajes verbales y lenguaje corporal– y además las formas expresivas propias de las artes.

Recuérdese que para algunos sociólogos, la sociedad humana es aquella sociedad que se define por su carácter conversacional.

Me he detenido en esas afirmaciones para enfatizar los aspectos conversacionales que el proceso docente y de aprendizaje ostentan de manera primordial.

Quien dice “conversacional” piensa, en términos sistémicos y de teoría de la comunicación, en interacciones comunicativas permanentes entre

²⁰ Esto conduce a reflexionar acerca de las relaciones de las universidades públicas con el sistema institucional de la sociedad e incluso con la ontogenia de este sistema. Con frecuencia se olvida que las universidades públicas, que son financiadas por el tesoro común, pertenecen a la república; por ello, deberían rechazar todo compromiso técnico con intereses extrarrepúblicanos o entregarse a intereses sectarios o partidistas.

²¹ La idea integra el repertorio expresado por Humberto Maturana R., el mayor teórico sistémico producido por América, específicamente por Chile, y uno de los mayores del mundo, en paridad como un autor tan conocido como Niklas Luhmann.

los elementos que componen el sistema educativo en el aula y con los sistemas que absorben los subsistemas que operan dentro de la sociedad.

Me tienta a decir que la creciente crisis de los sistemas educativos –sobre todo en sociedades en busca de obtener un equilibrio inestable perdurable– puede verse como las dificultades conversacionales que la sociedad y los sistemas educativos viven entre sí, sin acertar todavía en encontrar una manera de encuentro y de construcción de nuevos equilibrios inestables entre ellos.

Quiero subrayar todavía más la significación que los lenguajes humanos tienen en la configuración de los sistemas sociales. La democracia tiene su lenguaje y también lo tiene la tiranía.²²

10. OTROS IMPACTOS SOBRE EL SISTEMA “AULA”

La sociedad de nuestros días no sería inteligible del todo si no se computa el impacto que para los valores sociales tuvo el psicoanálisis en la versión creada por el médico vienés Sigmund Freud. Las categorías del psicoanálisis penetraron en el lenguaje de Occidente y contribuyeron, desde las primeras décadas del siglo XX, a moldear las interpretaciones sobre la conducta de las clases incluídas en estratos sociales altos y medios altos. Pero también repercutieron en las concepciones educativas y en las conductas disruptivas de los jóvenes, como lo demuestra la obra de Aichhorn.

Otros impactos significativos fueron producto de la sociedad globalizada, de la revolución de las comunicaciones y de las exigencias del consumo que genera el sistema capitalista. Por no mencionar la difusión del consumo de drogas, las exclusiones de la ciudadanía de las que son víctimas dilectas los jóvenes y la explosión de conductas violentas que se aprecia en nuestro tiempo.

Para finalizar esta parte introductoria, propongo retener estos conceptos: complejidad; equilibrio inestable; equifinalidad; los aspectos conversacionales; el impacto del psicoanálisis en las relaciones sociales de Occidente a partir de las primeras décadas del siglo XX.

²² Para apreciar el modo dramático en que los absolutismos modelan nuevos usos y significados en el lenguaje humano –y que perduran aun cuando los regímenes de ese corte hayan desaparecido– se muestran en KLEMPERER, Víctor, *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo y I Shall Bear Witness*. Las obras fueron publicadas antes del término del siglo XX y reflejan la experiencia del autor en su vida dentro del III Reich.

IV. DE LOS DOCENTES

Dijimos más arriba que este trabajo se origina en una reflexión sobre el proceso educativo universitario a partir de las posiciones que adopta el autor, desde un nivel que podría denominarse “filosófico” y que yo llamaría metodológico, al trabajar con alumnos en la Teoría del Estado.²³

Cualquier reflexión sobre los procesos educativos debería moderar su apetencia de generalidad o la propuesta de sus generalizaciones.

A mayor especificidad de los conceptos, más interesante será el desarrollo del texto. Este parte de supuestos, explícitos o implícitos, que se refieren a una visión del funcionamiento del mundo y a una concepción de la naturaleza humana.

²³ Si se consultara a profesores de diversas disciplinas que se cultivan en esta Facultad de Derecho, se advertiría que la Teoría del Estado no merece consideraciones especiales, al menos como materia. Esas valoraciones tienen orígenes variados. Pero alguno de ellos podrían atribuirse a la manera en que esa asignatura se incorporó al plan de estudios de la carrera de abogacía. Antes de su implantación como materia, el estudio del Estado se incluía en una asignatura de nombre enigmático (al menos para mí: Derecho Político). Se trataba, en algunas versiones, de una especie superior de Instrucción Cívica, con elementos de teorías de la sociedad, del Estado, de la Constitución Nacional y de la política. A ello se le sumaban elementos de filosofía política y reseñas de las historias políticas universal y argentina. No solían plantearse entonces como primordiales las disquisiciones metodológicas. Y cuando se hablaba de metodología se solían evocar las diferencias entre los razonamientos deductivo e inductivo. Los profesores de la materia de la Facultad de Derecho, al momento de prepararse este trabajo, no se han puesto de acuerdo en los contenidos y menos en la metodología con la que debería presentarse y ordenarse el material de estudio. Por mi parte, he insistido en que Teoría del Estado merece contar con una metodología propia y he reivindicado para ella un papel importante en el ordenamiento conceptual de los estudiantes de Derecho del siglo XXI. Va de suyo que esos intentos no han sido fructuosos. Si no se tomaran en cuenta esas preocupaciones metodológicas, no sería de extrañar que en un tiempo no demasiado remoto, Teoría del Estado desapareciera del programa de la Facultad de Derecho de la UBA. A título de comentario agregó que habrán hecho mucho para que se operase esa defunción programática quienes han seguido en este punto el pensamiento de Hermann Heller, quien afirmaba que una Teoría del Estado debería subsumirse en la ciencia política, pensamiento que muchos repiten hasta el presente, sin actualizarse y sin asumir las eventuales consecuencias de haberlo aceptado de manera acrítica. Esa concepción de Teoría del Estado como capítulo puro de la ciencia política fue expuesta por profesores titulares de Teoría del Estado y es repetida aún hoy por algunos de sus seguidores.

La finalidad última de cualquier proceso educativo es promover conductas humanas tanto como conductas positivas o conductas de evitación.

No es habitual que se expliciten las finalidades ideológicas del proceso educativo. Pero es un elemento básico, a la hora de referirse al mantenimiento de los mecanismos que tienden a conservar el equilibrio del sistema social.

Un repaso del proceso histórico de la educación argentina nos mostraría cómo se fue efectivizando ese proceso. Y algo muy parecido se advertiría si se examinara cualquier proceso educacional histórico de otros países.

Una lectura de los manuales escolares es muy reveladora de las matrices ideológicas de cada tiempo. Matrices que, a su vez, son el resultado de cambios de los sistemas políticos, tanto en sus relaciones con otros sistemas políticos como de procesos que se operan dentro del mismo sistema.

Alrededor de 1910 se registra un giro pronunciado en la dirección de la enseñanza. Ese cambio conduce al sostenimiento de posiciones nacionalistas en un contexto en el cual la Argentina se encuentra gobernada aún por sectores de la oligarquía tradicional, cuando sectores sociales de reciente conformación pugnan por conquistar nuevos espacios de participación política y cuando la Argentina se perfilaba como un país de rico presente y de un promisorio futuro. Para corroborar estas afirmaciones podría recurrirse a los libros escritos por estadistas y escritores europeos que visitaron nuestro país en ocasión del Centenario. Entre ellos puede recordarse a Georges Clemenceau o Posada. La Argentina prometía constituirse, en desarrollo económico, en el émulo en América del Sur de los Estados Unidos de América.

Por otra parte, esas predicciones auspiciosas constituían parte de la ideología vigente en la Argentina, al menos tal como eran expuestas por los intelectuales de finales del siglo XIX y principios del XX. Un ejemplo es Juan Agustín García; sostenía que uno de los elementos de la manera de ser de los argentinos era la creencia en la grandeza futura del país. Esta idea se prolongó durante todo el siglo XX. Y es probable que no haya desaparecido del todo. Recuérdese que ya comenzado el siglo XXI,

el entonces presidente de la Nación Eduardo Duhalde afirmó que la Argentina estaba condenada al éxito.

Como resultado del imaginario colectivo dominante, convertido en una de las fuentes escolares del aprendizaje, se consolidaron varios mitos nacionales, algunos de ellos ya recordados:

- a) la grandeza futura de la Argentina en el concierto de las naciones;
- b) somos el granero del mundo,
- c) somos un pueblo de paz;²⁴
- d) invencibles en las guerras;²⁵
- e) somos un crisol de razas;²⁶
- f) siempre hemos honrado nuestras deudas;²⁷
- g) somos los mejores del mundo en manifestaciones deportivas tales como el fútbol, el automovilismo y el polo;
- h) etcétera.

A las ideas liberales, después teñidas con un nacionalismo a veces agresivo, le sucedió el adoctrinamiento partidista del período 1946-1955. En esos nueve años se hizo obligatoria la enseñanza de la doctrina nacional partidista, con resultados prácticos discutibles. A este período le siguió la restauración republicana de 1955, cuando la enseñanza de la democracia se convirtió en obligatoria. Y como resultado logró engendrar la mayor reacción conocida hasta entonces contra el orden constitucional.

Es necesario reflexionar sobre las razones que hayan generado esas consecuencias; la hegemonía de conductas diametralmente opuestas a los contenidos que se pretendieron infundir dentro del sistema educativo.

²⁴ Si se olvidan las guerras de la independencia, en las cuales incursionamos en Paraguay, el Alto Perú y la Provincia Oriental (hoy República Oriental del Uruguay), sin omitir nuestra participación en la Guerra de la Triple Alianza.

²⁵ Si se dejan de lado las batallas en las cuales las armas nacionales se vieron llamadas al silencio. En esta concepción cayó Domingo Faustino Sarmiento, cuando en su *Oración a la Bandera* decía que la enseña nacional, Dios sea loado, nunca había sido atada al carro triunfal de ningún vencedor de la Tierra.

²⁶ Aunque a lo largo de nuestra historia social hemos discriminado a inmigrantes europeos, judíos, árabes y gitanos, y en la actualidad lo hacemos con miembros de pueblos americanos o de otros continentes, sin contar con la discriminación a pueblos locales.

²⁷ Aunque varias veces nos hayamos declarado de manera unilateral en *default*.

Estos recuerdos nos deberían conducir a relativizar la significación del sistema educativo formal como fragua para modelar actitudes y conductas cívicas.

No deben desdeñarse las reflexiones provocativas contra la institución escolar, al estilo de las proferidas por Iván Illich.

A mi juicio, la posición ultracrítica de Illich debe procesarse con gran cuidado y, en lo posible, no considerársela por su valor facial sino metafórico.

Más allá de los ingredientes de verdad que contenga, es posible comprender esas expresiones como las de un observador y crítico que aprecia que las buenas intenciones que conformaron la instauración y difusión de las escuelas como espacios educativos por excelencia se hayan perdido o contaminado con otros elementos propios de la compleja vida social de nuestros días.

Si la escuela, concebida como ámbito de la transmisión de conocimientos y de su elaboración, con vistas a la perduración del sistema político y social de referencia, así como la provisión a los alumnos de elementos que les permitiesen una inserción razonable en el mundo de la producción y distribución de bienes, se transforma en un ámbito destinado a dirimir las reivindicaciones salariales y laborales de los docentes: en el cual los alumnos encuentran placer en desafiar a la autoridad (la Ley del pensamiento de Lacan, concepto basal de cualquier tipo de organización de la convivencia social de los individuos humanos); en convertir al espacio escolar en una pedana en la cual dirimir hechos antecedentes de violencia intergrupala; en donde no se cultiva ni estimula el pensamiento original, sino el repetido y anquilosado, entonces la institución escolar se ha transformado en una institución perversa. Perversión que sucede también cuando la institución escolar, cuyo centro debería ser el educativo, se convierte en espacio contenedor para excluidos, postergados y de otros modos abandonados y coloca en segundo plano sus funciones educativas.

La crítica de Illich es útil como revulsiva, como detonante de una visión crítica renovada de la situación escolar, pero crecería en valía si ofreciese el programa de un cambio positivo frente a la realidad que denuncia.

1. ASCENDENCIA ESPIRITUAL DE LOS DOCENTES

El docente, como modelo psicosociológico e institucional, reconoce como su ascendiente a Protágoras, el sofista ateniense.

De esa tradición somos herederos los docentes; de un acervo ideológico en el que la razón es el supremo cartabón del conocimiento humano, su transmisión y su recepción.

Antes de continuar debe consignarse que no se trata de una influencia exclusiva. Aunque sí de un influjo muy gravitante en el desarrollo del proceso educativo occidental.

Desde Protágoras hasta aquí no han faltado las críticas al modelo. Entre los críticos de ese enfoque habría que consignar a Miguel de Montaigne, Pestalozzi, Montessori, Jean-Jacques Rousseau, Sigmund Freud.

Ello, sin mencionar a las influencias nacidas de la cultura oriental que también operan en la apreciación crítica de los procesos educativos. Hasta el presente, esas influencias se derivan de las prácticas de la enseñanza del Talmud y del budismo, sobre todo en su vertiente Zen. En esta rama de la reflexión sobre la adquisición de conocimientos, gravitan de manera decisiva los elementos emocionales, precisamente aquellos que la educación de corte racionalista desdeña o relega a un plano secundario, en lo conceptual y en lo práctico.

De esas confluencias surge la complejidad actual, que nos deja, más vale, perplejos.

Los herederos presuntos de Protágoras, de pronto, se hicieron conscientes de que lo racional no es una categoría que permita agotar el fenómeno del aprendizaje y la enseñanza.

Por las influencias provenientes del Oriente y por el impacto demolidor de las concepciones humanísticas y psicoanalíticas, advertimos que la práctica de la enseñanza exige más que la sabiduría o el dominio de los contenidos. Requiere otro tipo de sabiduría, aquella que se manifiesta en la actitud y el gesto del enseñante.

Ese cambio ya se ha operado en otros ámbitos del sistema social, tal como se ha puntualizado en *La sociedad congelada*. Los elementos irracionales ya estarían incorporados en los exámenes y prácticas de la vida social.

Con timidez, la tendencia se introdujo en el ámbito de la universidad, pero dista de haberse instalado de manera segura.

Por lo general, las clases siguen siendo lo que eran. Me refiero a las clases sobre ciencias sociales o jurídicas. Desconocemos la experiencia que pudiera registrarse en el ámbito de las ciencias físico-matemáticas y naturales.

Las clases siguen siendo lo que eran. Como regla, el discurso ocupa la mayor parte del horario escolar. El diálogo auténtico, el del encuentro entre personas, no se registra. Se suele confundir diálogo con la posibilidad de preguntar al docente. Pero no se suele registrar la creación de un ámbito de confianza de tal calidad que admita la creatividad, en el disenso y aun en el dislate. En síntesis, con la metodología de los discursos resulta muy improbable que la enseñanza se traduzca en un ejercicio de libertad creadora.

A esa persistencia ontogénica en las metodologías tradicionales se suma un rasgo del discurso docente: el de la queja permanente acerca de actos y actitudes de los alumnos, que las mismas actitudes docentes alimentan y retroalimentan.

2. UN "EXCURSUS" SOBRE LOS CONCURSOS

Hay buenos argumentos a favor de reconocer suma importancia a los factores emocionales y afectivos en las tareas docentes y de aprendizaje.

Existe la conciencia de que la sociedad occidental es una sociedad sometida a la fuerte influencia de los conceptos y modelos introducidos a fines del siglo XIX y principios del XX por el psicoanálisis. Esos elementos se han reconocido en subsistemas educativos dados a respetar las pautas ontogénicas; desde 1972, en la Facultad de Derecho se conocen y reconocen técnicas docentes modernas, que se hacen cargo de los aportes referidos. Aportes que enfatizan la importancia de los elementos vinculares, subjetivos y comunicacionales que forman la trama de cualquier experiencia en el terreno educativo de todas las edades.

Sin embargo, y pese a todo lo recordado, en los concursos docentes se evalúa de manera abrumadora el saber cerebral o intelectual de los aspirantes, sin que exista una instancia apreciativa del perfil psicológico del futuro profesor; cuáles puedan ser sus condiciones para liderar un proceso de aprendizaje y en qué condiciones; qué tipo de convivencia pudiese generar con el grupo de alumnos y cuáles el docente podría cumplir con los demás docentes y con el sistema de la Facultad.

Llegará un momento en el que se estudiarán y evaluarán esas condiciones de los eventuales docentes, partiendo del concepto según el cual no es la sabiduría o erudición lo que constituye al buen docente, sino su capacidad de contribuir a la creación de un clima saludable de aprendizaje. No olvidemos a aquel profesor ignorante que possibilitó que sus discípulos aprendieran una lengua que él no poseía.

3. *ALGUNAS CUESTIONES CENTRALES*

Para contribuir a diseñar un mapa de la problemática docente en nuestros días, sugiero enfocar nuestra atención en las siguientes cuestiones:

- (1) Adoptar de manera explícita una visión del mundo por parte del docente y hacerla conocer en el subsistema escolar. Yo me inclino por una visión sistémica. Y mantener la visión con la mayor congruencia posible en los desarrollos teóricos, para evitar la emisión de mensajes con más de un sentido.
- (2) Asumir que el mundo y cada uno de sus fragmentos son complejos, por lo cual, por lo general, las soluciones que demandan las exigencias prácticas tampoco son simples. Y esta complejidad debe convertirse en la oportunidad de extraer la mayor riqueza posible de los caminos que se emprendan.
- (3) La sociedad humana –con su ineludible base biológica– opera de manera creativa cuando las relaciones internas que predominan generan vínculos de cooperación y, para utilizar una palabra a veces devaluada, de amor.
- (4) Esos logros o vínculos se generan a partir de una característica notable de los sistemas: sus relaciones vinculares o comunicacionales.
- (5) Por lo expuesto en (4), es fundamental atender a la existencia de esas tramas y a comprender su funcionamiento y significación.
- (6) Tener en cuenta que uno de los elementos básicos para configurar esas redes vinculares –que a la postre son condición de la productividad del grupo– es el elemento conversacional. Configurar un subsistema escolar creativo en el aula equivale a permitir el funcionamiento en el seno de ese grupo de expresiones conversacionales equilibradas y tendientes a la creatividad de sus integrantes.

- (7) El trabajo central del docente es trabajo en la convivencia dentro de los grupos de alumnos o aprendices, salvo cuando se trate de un proceso educativo tutorial, en el que a cada alumno se le asigne un docente. Este concepto es extensible y válido para la enseñanza a distancia; en este tipo de actividad docente cambia la configuración de la convivencia, ya que se adopta la forma de una red informática. Y dicho estilo de educación es, en un desarrollo posterior, condición de nuevas formas de convivencia. Ello, por cuanto una enseñanza a distancia encarada con seriedad requiere la coronación de interacciones vivenciales dentro del grupo de aprendices.
- (8) No cabe en nuestra concepción de la función docente que en ella no se reúnan:
- (a) Conciencia de la complejidad de la función, tanto por los contenidos como por las características de cualquier grupo de trabajo.
 - (b) Reconocimiento de los aspectos conversacionales del mundo social.
 - (c) Aceptación de que las funciones docentes consisten en un trabajo que se realiza dentro de la convivencia interhumana.
 - (d) Aceptación de la significación del lenguajear.
 - (e) La finalidad de contribuir, junto con el grupo de aprendices o alumnos, a la generación de un clima propicio para el aprendizaje.
 - (f) Y, por último, atender a incrementar la consistencia de la base de conocimientos de la materia, aunque este ítem diste de ser el elemento más relevante de la cuestión pedagógica.²⁸

¿Qué podría esperarse de una toma de conciencia de los fenómenos holísticos que componen el fenómeno de la enseñanza y del apren-

²⁸ Vaya aquí mi agradecido recuerdo para el profesor de historia del Colegio Nacional N° 5 Bartolomé Mitre, a fines de la década de 1950, Juan Carlos Astolfi. No era un erudito en historia, pero era creativo en la metodología de la enseñanza, capaz de vincular la historia romana con la estrella cinematográfica de entonces Gina Lollobrigida, y la historia de las religiones con *La strada*, la creación fílmica de Federico Fellini, con la participación de Giuletta Massina y Anthony Quinn, y temas del ilustre músico Nino Rota.

dizaje? A mi juicio, muchos beneficios, entre los cuales podrían contarse: alegría, creatividad, profundidad, mayor compromiso con las tareas propias del aprendizaje.

Pero debe aclararse que todos estos postulados tienen costos, y no menores. Es mucho más exigente para los alumnos, pero también lo es para los docentes, y sobre todo para ellos. Exige más trabajo sobre las subjetividades, sobre la naturaleza de los fenómenos de grupo, y les pide, por añadidura, una mayor exposición en sus funciones.

4. OTRO PROBLEMA ADICIONAL

Muchas de las recomendaciones y consejos que se pueden escuchar en estas materias de la enseñanza se asemejan a la formulación de una especie de tipo ideal de modelo al que debería ajustarse la experiencia de las aulas.

Una de las preguntas posibles es: si existe relativa claridad en los modelos, ¿por qué tan pocos son los docentes que siguen esas recomendaciones?

Convengamos que cuando se encuentra uno con un docente que tiene éxito en su gestión como tal –es querido por la mayoría de sus alumnos, es respetado por la generalidad de sus docentes, es reconocido favorecedor del clima de aprendizaje, y además los alumnos, cuando concluye la experiencia docente, la consideran como fructuosa y colmada de conocimientos útiles para la vida e incluso para la profesión–, la sensación es de sorpresa, de admiración, de deseos de emulación y, por qué no reconocerlo, de cierta envidia, sana o de la otra.

Esa sencilla comprobación creo que nos indica que los modelos *buenos*, por llamarlos de alguna manera, no son los que predominan en la experiencia que la práctica docente nos depara.

La explicación es, me parece, relativamente sencilla. No todo grupo, no cualquier alumno, no cualquier docente, se encuentran en condiciones de cumplir sus funciones de esta manera.

En cambio, es mucho más sencillo seguir el modelo tradicional del discurso.

Cuando mi generación comenzó a cursar y culminó lo que se llamaba “la carrera docente”, la primera actividad consistía en asistir un año entero

a las clases del profesor titular o de un adjunto, indicado por lo general por el profesor titular. Después de haber incorporado las informaciones enunciadas por el profesor tomado como modelo, de acuerdo con la reglamentación entonces vigente, el ayudante podría “dar” un número muy limitado de clases, siempre con la presencia del profesor regular, que asumía y no delegaba la función de responsable de la comisión.

Para medir la diferencia recuérdese que cada cátedra ofrecía un número de comisiones de cursos de promoción sin examen, como se los conocía en la década del 60. Cada comisión se encontraba a cargo de los profesores asociados y adjuntos y también de los titulares. Esos titulares asumían de manera natural que su función primordial era dictar clases para los alumnos de grado. No existían los cursos a elección de los alumnos ni los créditos. Y aunque la instrucción proporcionada por la Facultad era rica en contenidos, se le imputaba un importante déficit en materia de conocimientos prácticos. Para algunos integrantes de la Facultad algo más excéntricos, creadores e independientes, el mal no consistía en la falta de práctica sino en la de conocimientos teóricos.²⁹

La carrera docente se cumplía de manera previsible. Al aprendizaje de las modalidades de los discursos de los profesores, a la toma de lista y a la iniciación en las modalidades administrativas, se le sumaban algunos cursos, que versaban sobre lógica deóntica e interpretación de la ley. A comienzos de la década del 70 se empezaron a impartir enseñanzas acerca de la técnica de la enseñanza y de la evaluación.³⁰

Y, como se insinuó antes, los concursos docentes se centran en la habilidad discursiva del postulante.

Pese a que estas páginas pueden leerse como una defensa de nuevos enfoques de las funciones docentes en el ámbito de la Facultad de Derecho, considero que el enfoque tradicional no debería desaparecer. No

²⁹ Éste era el pensamiento de un esclarecido integrante de aquellos claustros, el doctor Luis Francisco Lozano.

³⁰ El primer profesor de técnicas pedagógicas que conoció mi generación dentro de la Facultad de Derecho de la UBA fue Enrique Mariscal. Su inserción en la Facultad de Derecho es un ejemplo de una revolución anunciada que no se concretó. Fue la culminación técnica de aquello que intuíamos por mediación del profesor Ambrosio L. Gioja y su equipo, quienes nos mostraron que otra forma de impartir enseñanza existía y era factible de practicar. Y, además, era saludable para los docentes, los alumnos y los investigadores, así como para la Facultad en general.

desaparecerá en la medida en que su cultivo se enraiza en los estratos más profundos de la personalidad de los docentes y repercute en estratos profundos de algunos alumnos, que tampoco resisten los enfoques más personalizados y prefieren la escasa exposición y menor compromiso que demandan los métodos tradicionales de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque tradicional tampoco debería desaparecer por cuanto sirve de experimento testigo y como pauta de comparación para la experimentación con los métodos novedosos.

Lo que sí me parece alarmante es la carencia, en especial por parte del personal docente, de conocimiento de las aproximaciones psicológicas y sociológicas modernas, que tanto podrían aportar al mejoramiento del nivel de la enseñanza y al aumento del rendimiento de la actividad.

5. UN MAESTRO; ENSAYO DE DEFINICIÓN

No me parece posible incursionar en el terreno en que nos encontramos sin pensar en maestros que se han constituido en modelos para cualquiera de nosotros. En esos maestros encontramos aquellas virtudes que quisiéramos encarnar y también defectos que evitaríamos.

No escasean los modelos de docentes. Podemos elegir entre los maestros de la ley bíblica, expertos en la paradoja y la metáfora. O a Protágoras, maestro del sofisma. O a Kant, quien nos mostró las paradojas insolubles del proceso de enseñanza, con su epígono argentino, desagradecidamente olvidado a la fecha, el profesor Juan Mantovani.

En este ámbito de las evocaciones recuérdese que Himmler fue hijo de un padre, también llamado Himmler y cuya profesión era la docencia. Alguien que fue su alumno dejó páginas inolvidables acerca de la psicología sádica de aquel padre y maestro.³¹

³¹ Me parece interesante el tema de cómo la docencia puede ser el refugio de personalidades sádicas y masoquistas, caracteres que uno suele asociar con profesiones más duras, como las castrenses, policiales y penitenciarias. Es curioso para nosotros, legos, reparar en que también la medicina es un refugio de personalidades de ese tipo. Recuérdense las anécdotas que se refieren de la personalidad de Bernardo Houssay, tal como lo evocan quienes lo conocieron en el desempeño de sus funciones. Un testimonio escrito se puede leer en *La nuca de Houssay*, un revelador ensayo de Marcelino Cerejido, lectura que recomiendo calurosamente.

Un maestro, por definición, influye; debe influir en el mundo interior de los alumnos. Pero en los modelos actuales de la función docente, esa influencia no debe recurrir a la presión ni a la coerción, al menos las explícitas. Pero se puede asegurar que un proceso educativo que represente, al mismo tiempo y en pureza, un proceso voluntario al cien por ciento, no existe. Aun en el caso de que el discípulo se entregue por su decisión personal al cuidado de un maestro, comenzado el proceso del aprendizaje no hay manera de escapar a los elementos de presión del proceso educativo. Pienso en la enseñanza de habilidades artísticas. El interesado elige a su maestro, orientador o guía, pero en el momento siguiente de la interrelación docente-alumno se comienza a recorrer un camino repleto de presiones, coerciones motivacionales y situaciones semejantes.

No le pidamos al proceso educativo el ingrediente de la libertad plena, porque no lo hemos de encontrar en ese quehacer. Una aproximación a la concepción del proceso educativo presidido por la libertad de los educandos es Summerhill, la escuela fundada por Alexander Neill.

A título de ejemplo puede recordarse el maestro de *La sociedad de los poetas muertos*. Trata de inculcar en sus alumnos el concepto y la práctica de la libertad. Aunque es un gran motivador de conductas, su metodología en pro de la libertad es, por cierto, un ejercicio de autoridad. Y, en ese sentido, un brillante ejemplo de la paradoja del mensaje, concepto examinado por la teoría de la comunicación sistémica de Palo Alto (en autores como Gregory Bateson y Paul Watzlawick, entre otros).

Las relaciones entre los docentes y los alumnos, para ser fecundas, deben ser asimétricas y dentro del sistema educativo que integran unos y otros debe haber el sentimiento de la Ley, en el sentido del psicoanálisis, de Lacan, y expuesto en reiteración poco tiempo atrás por la maestra argentina del psicoanálisis Silvia Bleichmar (desaparecida en 2008).

Lo que debería tenerse presente es la complejidad de las relaciones de la convivencia en las aulas. El subsistema docente debe entrar en interrelación con el subsistema de los alumnos y de la interacción de ambos sistemas debe surgir un nuevo subsistema de convivencia, cuya condición de existencia es la comprensión de la naturaleza de la interrelación entre todos esos complejos elementos.

Sucede que los seres humanos somos dados³² a amar ideas o conceptos que buscamos y encontramos con la pretensión de que echen luz sobre toda la complejidad del mundo. Y además del amor de los autores influyen las modas, que en términos más presuntuosos se podrían denominar el paradigma. En tiempos pasados se hablaba de la *Weltschauung* o concepción del mundo.

Si el paradigma o concepto central es el de la libertad y la autonomía se habrá de pretender que ese concepto o idea prevalezca en toda explicación del proceso educativo. Y ahí aparece, como siempre, la paradoja kantiana: la enseñanza de la libertad (intelectual) por métodos asimétricos y autoritarios.

Empero, creemos que el enfoque sistémico podría disolver la paradoja kantiana. Cuando Kant se refería a ella, en verdad, el centro de la enseñanza eran temas del orden intelectual. De lo que no hacía mérito Kant, porque no integraba el canon o modelo predominante en su cultura del proceso educativo de su tiempo ni de su filosofía, es de los elementos afectivos o emocionales que condicionan, posibilitan, dificultan o impiden la maduración de un proceso educativo dirigido hacia la jerarquización de la práctica de *la libertad creadora*.³³ Humberto Maturana ha subrayado que esa aparente paradoja puede disolverse cuando se considera que el proceso educativo se hace efectivo en el orden de la convivencia, del coacer mutuo, del experimentar juntos, en una situación en la que –más allá de cualquier asimetría que se postule entre docentes y alumnos– se experimenta con la conjunción, la confluencia y la cooperación; cuando se desdeñan las conductas propias de la competencia y de la rivalidad y se reconocen las fuerzas de la cooperación (y del amor).

De eso se trata, de la necesaria integración entre los conceptos y modelos que se mueven en el ámbito de lo intelectual y los procesos, conceptos y modelos que circulan en el campo de lo afectivo y emocional.

³² Recuerdo las reflexiones del ilustre pensador uruguayo Carlos Vaz Ferreira, cuando señalaba que los escritores y pensadores sentían una suerte de enamoramiento por sus ideas novedosas. Y a partir de ellas trataban de explicar todos los problemas recurriendo a esa idea central.

³³ Va de suyo que se trata del concepto acuñado por el filósofo argentino Alejandro Korn en su obra homónima.

Creo que hemos llegado al meollo de la cuestión educativa de nuestro tiempo.

El acervo de conceptos pedagógicos relacionados con las capas intelectuales de los educandos es amplio, concluyente y parece, por momentos, exhausto.

En cambio, los elementos afectivos no gozan de la misma consideración en los estudios y reflexiones sobre la cuestión educativa.

El mensaje que exponía el personaje del filme "La sociedad de los poetas muertos" era la mar de paradójico. Era un mensaje del estilo de aquel denunciado por Paul Watzlawick: "te ordeno que me ames". Así como es paradójico ordenar que se ame algo o a alguien, es por igual paradójico ordenar que las personas sean libres.

Pero, aunque no se puede amar por mandato ni se puede ser libre o creativo por una orden, sí puede el proceso educativo motivar conductas y relaciones que contribuyan a la creatividad y a la libertad.

Ésos son, precisamente, los aspectos que los estudios, reflexiones y quejas sobre el proceso educativo suelen pasar por alto.

Sin transferencia,³⁴ no puede pensarse en un proceso educativo fecundo. Sin empatía, no se registra el proceso educativo a que aspiro.

Sin comprensión de la asimetría del proceso intelectual y organizativo, no hay proceso educativo que valga la pena. Pero sin conciencia de la convivencia y de los procesos comunicativos a que esa convivencia da lugar, no hay proceso educativo.

Sin trabajo y quizás sin dolores, no hay proceso educativo que valga la pena.

Sin la entrega visceral del docente, no hay proceso educativo.³⁵

³⁴ En el sentido freudiano de la palabra, que incluye afecto positivo, empatía y comprensión mutuas. En el pensador vienés se refería, sobre todo, a la relación entre paciente y analista. No creo que haya razones para no contemplar la extensión del concepto a otras relaciones interhumanas.

³⁵ Recuerdo a dos hombres. Uno, el profesor José Luis Alberti, rector del Colegio Nacional N° 5 Bartolomé Mitre, y el otro, un pensador que ese rector fuera de lo común nos introdujo en nuestro mundo sensible, a Miguel de Montaigne. En la versión del profesor Alberti, para Montaigne en el acto docente el profesor entregaba parte de su propio ser. Alberti, creo recordar, era médico, se había inclinado por los estudios psicológicos y había sido uno de los principales colaboradores del doctor Alfredo L. Palacios cuando éste fundó un laboratorio de psicofisiología para estudiar la fatiga

Sin la entrega, sin pasión, sin sentimientos, sin alegría, sin humor, sin información de la vida, sin experiencias de lo cotidiano, no hay buenas perspectivas para un trabajo docente.

Sin comprender la existencia y las posibilidades de los sistemas grupales, no hay éxito para el trabajo docente.

Sin una sociedad que tenga entre sus valores más altos el enaltecimiento de la educación,³⁶ no como declamación sino con elementos que permitan su medición –por ejemplo, el por ciento del Producto Interno Bruto que se destine a la inversión educativa medido de acuerdo con las pautas propuestas por la Unesco–, no hay proceso educativo valioso.

Sin alegría, no hay proceso educativo.

Sin pensamiento crítico, no hay proceso educativo útil para el avance del conocimiento y el enriquecimiento de la raza humana.

Sin financiamiento apropiado, no hay proceso educativo con buenas perspectivas de consolidación y expansión.

Sin muchos docentes, no hay proceso educativo sustancioso dentro de las megauniversidades que conocemos.

Sin exposición espiritual, intelectual y corporal de los docentes, no hay proceso educativo.

Sin una cuota de valor de los docentes, no hay proceso educativo.

En nuestro tiempo, sin embargo, lo más significativo del proceso educativo *no ocurre* dentro de las aulas o de las escuelas.

Las nuevas formas organizacionales que toman las sociedades como producto de las creencias en la sociedad adquisitiva, los medios electrónicos, condicionan de manera novedosa los procesos educativos y subrayan las diferencias sociales y las muchas formas de exclusión de la ciudadanía.

Y debemos tomar conciencia de que las condiciones sociales del proceso educativo del que nosotros somos producto han variado sustancialmente.

en los trabajadores de las primeras décadas del siglo XX. Eran otros tiempos y eran otros políticos, que leían, estudiaban y profesaban la cátedra universitaria.

³⁶ No sólo como actividad que sirva para el incremento de los conocimientos, sino como elemento que favorece el desarrollo de una nación, tanto en lo económico como en las personas y grupos que resulten alcanzados por la difusión de los procesos educativos.

En este tiempo, sin Internet, no hay proceso educativo. Hagamos un ejercicio de sinceridad. Con frecuencia reprobamos a los alumnos que recurren para conocer datos a la colosal base de la Internet. Pero, al mismo tiempo, nosotros recurrimos de manera permanente a esas redes de conocimiento. El proceso educativo mejorará cuando asumamos que la Internet existe y, con sus limitaciones, es útil.

Pero tampoco hay proceso educativo que no exija, en algún momento de su acaecer, la interacción del enseñante con los enseñados.

Si no se comprendiese la complejidad del sistema educativo, no se habría de comprender a la educación misma. La educación destinada a las personas es, por definición, diferente de un proceso educativo que se dirigiese a seres unicelulares o a seres en los que sólo tuviera eficacia el área intelectual.

La educación dentro de la sociedad humana es una actividad emparentada con una de las funciones básicas que protege la continuidad de la vida de las especies, incluida la especie humana, con la crianza de infantes, con la socialización, con la promoción de conductas tendientes a enaltecer la vida.

La actual es una educación vergonzante. Muchos de los contenidos que pretende inculcar chocan de forma violenta con los valores operantes dentro del sistema social.

Es difícil que en las aulas se dé razón de las conductas, acciones y valores que de verdad influyen mucho en el desarrollo de la vida social.

Por esa diferencia entre lo auténtico y genuino, y lo enseñado y, en apariencia, postulado, la educación tiene tufillo a cierto grado de cinismo. Por silenciar lo que pasa de veras en el mundo sometido a las normas, por intentar inculcar valores en los que la sociedad promedio no cree o vulnera de manera cotidiana.

Ese alejamiento entre el contenido de la enseñanza y la realidad de las vidas y las experiencias de quienes imparten la enseñanza constituye la primera cuña entre lo que se pretende enseñar y lo que se logra aprender.

No puede pensarse en un proceso educativo eficaz si no se tiene claridad en la estructura valorativa, cognoscitiva y emocional o afectiva de los protagonistas del quehacer educativo.

6. LA MATRIZ BIOLÓGICA...

...que propone Humberto Maturana en sus numerosos trabajos sobre teoría sistémica resultan muy atractivos. Nos hace recordar que todo proceso educativo debe tener presente la base biológica de la vida humana, también de la vida social.³⁷

Pero con esa concepción se corre el riesgo de enfatizar tanto lo biológico que concluya negando los elementos intelectuales, sociales, históricos, políticos y psicológicos que también concurren a la fragua del proceso educativo.

La pregunta de María Laura Clérico me pareció, antes de comenzar este ejercicio, como de muy difícil realización.

Hasta que se produjo el *insight* que me permitió percibir que la Teoría General de Sistemas tiene algo que decir en materia de proceso educativo.

Dentro de una concepción holística del mundo y el acontecer que lo constituye, la Teoría General de Sistemas, un paradigma holístico posible, nos dirige a concebir el mundo como una unidad compleja (o una complejidad unitaria); de elementos que se encuentran en permanente interacción mutua, recíproca e interdependiente; que se mantienen en comunicación permanente y cuya finalidad (supuesta) es propender al mantenimiento del equilibrio inestable del sistema.

¿Qué función o funciones desempeñan los procesos educativos dentro del sistema social?³⁸

³⁷ Esta base biológica del sistema social fue vista con claridad por Karl Marx y entre nosotros fue adoptada y desarrollada por Juan B. Justo, en *Teoría y práctica de la historia*, obra de 1909.

³⁸ Quiero anotar que el proceso educativo es consustancial con el mantenimiento de las características de la ontogenia del sistema. Lo que no es connatural con el proceso educativo son las instituciones escolares, que puedan existir o no. A condición de que no sean el único mecanismo del que disponga el sistema para responder a las exigencias de la ontogenia del mismo sistema. De ahí que pueda pensarse que sea el sistema escolar el que esté en crisis y que es necesario indagar cuáles son los elementos a que recurre el sistema para el mantenimiento de las funciones educadoras, que son necesarias para mantener viva la aspiración a la perpetuación temporal del sistema.

En lo central, debe tender a que se mantenga el sistema en funcionamiento, para garantizar el equilibrio inestable del sistema.

Así desaparece la paradoja planteada por Immanuel Kant, cuando señalaba que el proceso educativo, por un lado, dice tender a adiestrar a los individuos en el ejercicio de una conciencia libre y, por el otro, encorseta esa dirección hacia la libertad mediante la enseñanza de contenidos rígidos.

De utilizarse el aparato conceptual de la TGS, la paradoja podría disolverse.

Porque el proceso de la enseñanza y el aprendizaje se mueve en dimensiones interrelacionadas pero distinguibles analíticamente.

La educación es un mecanismo que tiende al adoctrinamiento de los valores sociales consagrados, en el momento en que se trate, por la conducción del Estado, en estrecha vinculación con la ontogenia del propio sistema.

Pero la ontogenia no resulta la única explicación del presente de ningún sistema. Es posible que se ajuste de manera apropiada a la explicación de los fenómenos biológicos, pero no agota toda explicación posible. Más allá del peso que la ontogenia tiene, de manera ineludible, sobre el funcionamiento del sistema.

Pero la ontogenia no debería considerarse meramente como una fatalidad que el pasado le dicta al presente y al futuro. Porque si la ontogenia tuviese el peso que Maturana le parece asignar, entonces el pensamiento de Charles Darwin y afines serían enunciados que los acercarían a la ciencia ficción. Ello no es así, si recurrimos al testimonio de biólogos contemporáneos, que siguen acudiendo al pensamiento evolucionista cuando procuran explicaciones de los cambios que registran los seres biológicos cuando se los examina a lo largo de series temporalmente lo suficientemente prolongadas.

¿Cómo se explicaría, sin la alteración de los dictados de la ontogenia, la evolución de las especies? ¿Cómo se explicaría el papel del ambiente en el funcionamiento de los sistemas y, en particular, el mantenimiento del equilibrio inestable que es de la definición del concepto de "sistema"?

Y para no alterar el equilibrio del pensamiento, ¿qué papel desempeñaría el concepto de autopoiesis?

Ésa es una de las funciones que debería cumplir el proceso educativo. Adiestrar en el conocimiento de la ontogenia y alentar el desarrollo de una epigénesis adaptativa que permita entrar en pugna con las fatalidades del pasado, para evitar la repetición de los dolores preteritos.

Conocer los rasgos definitorios de la ontogenia para encontrarse en condiciones de mejor predecir el futuro (o ejercitarse en una prospectiva razonable).

Para conocer los límites de la acción creadora.

Para tomar conciencia de los cambios posibles dentro de los sistemas sociales.

Para indicar la necesaria presencia de la Ley (el Padre) en la vida humana social y permitir avizorar los límites y posibilidades de esas limitaciones.

De ahí la situación problemática³⁹ del proceso educativo actual. Pero no se trata de una situación difícil sólo para la educación. Es situación problemática de la sociedad.

Cualquiera de los problemas que inciden en el mantenimiento del equilibrio inestable del sistema, repercute en el proceso educativo.

La efectiva vigencia de la libertad de pensamiento, el derecho de asociación y de petición, el derecho de enseñar y aprender, inciden de manera directa en los contenidos de la educación. Y el alcance mayor o menor de los derechos de la ciudadanía integral tiene una consecuencia directa en la efectividad del proceso educativo.

¿Pueden haber dudas de que la marginalidad social es un limitante de relieve para posibilitar, favorecer o impedir el acceso sencillo al proceso educativo?

³⁹ Situación problemática que algunos podrían denominar "crisis" y, otros, desafíos de los nuevos tiempos.

¿Y qué decir de los factores de la alimentación, la salud, el trabajo, la vivienda, las comunicaciones?⁴⁰

¿Y qué decir de la incidencia que tienen en el proceso educativo las prácticas de violencia que se desarrollan en las sociedades que conocemos? O las prácticas de la violencia que desarrollan los Estados en sus relaciones.

¿Y qué espacio le reservamos a la prédica de los medios mundiales de comunicación? ¿Y a la informática?

Resulta de muy difícil intelección el proceso educativo si no se comienza a tomar conciencia de los cambios que se avecinan de manera continua dentro del sistema social.

El proceso educativo abusa del carácter asimétrico de su práctica y es reacio a incorporar las nuevas experiencias que nos proporciona la vida (la efectivamente vivida).

Por eso, a título de ejemplo, nos resulta difícil aceptar la posibilidad de incorporar a los procesos educativos de rutina la educación a distancia o reconocer la insuperable riqueza de datos que nos proporciona la Internet.⁴¹

Es un truísmo que se ha facilitado de manera enorme el acceso a la información, de toda laya. Se trata de una enorme oportunidad que habría que aprovechar. La mayor facilidad en adquirir información dejaría mucho espacio para operar en la subjetividad de los docentes y los alumnos, para fomentar el encuentro entre unos y otros, alentar el ejercicio responsable de la libertad creadora y mejorar la calidad de la convivencia escolar.

Dentro de ese marco podrían adquirir sentido otros capítulos: el régimen docente; el contenido de los programas; los estilos docentes; la formación psicológica de los profesores; los sistemas de evaluación; las habilidades que el sistema pretenda desarrollar en docentes y alumnos,

⁴⁰ Imagino que se responderá con el argumento de la resiliencia, aquellos casos en los cuales condiciones adversas y nefastas no impidieron elevados grados de desarrollo personal en los afectados. Pero sostengo que se trata de casos excepcionales, que rompen con una regla del promedio: malas condiciones de partida no son auspiciosas para un buen final.

⁴¹ Sin perjuicio de todos los recaudos de seriedad que también se deban enseñar a los alumnos y usuarios de la red informática.

compromiso de los protagonistas del proceso educativo con los valores que tiendan a conservar el *statu quo* o promotores del cambio social y de las condiciones que le dan marco.⁴²

V. LA EDUCACIÓN CUESTIONADA

Para comenzar este acápite, parto de las dos afirmaciones siguientes:

1) *Donde se habla mucho de una cuestión, hay ahí una saturación problemática.*

2) *Eso sucede con la práctica educativa, en todos sus niveles.*

Por momentos se centró la cuestión en los niveles iniciales y en los procesos educativos centrados en los niños. Ese proceso de reflexión fue una consecuencia, casi natural, ocurrida en paralelo con el surgimiento de un proceso de democratización de la enseñanza, esto de la universalización de la educación.

En la Argentina, ese proceso tiene algunos hitos bien reconocibles.

Están representados por el pensamiento de Manuel Belgrano, como secretario del Consulado, cuando postula la difusión de los procesos educativos en el subsistema social femenino. O cuando adopta medidas a favor de la enseñanza técnica, matemática y náutica.

Otro hito de este proceso lo constituye la fundación por iniciativa de Mariano Moreno, en 1810, de la Biblioteca, que sería con el paso del tiempo la Biblioteca Nacional.

En sentido negativo también es un hito la despreocupación por la educación popular que significaron las políticas en la materia adoptadas por el régimen rosista.

⁴² El movimiento de la Reforma Universitaria de 1918, así como sus antecedentes, son el ejemplo más dramático de cómo el gobierno y la administración de los claustros públicos se ven obligados a adaptarse a nuevas condiciones políticas, sociales y económicas. Sucedió cuando el régimen argentino incipiente fundó la nueva Universidad de Buenos Aires; sucedió con la Ley Avellaneda; ocurrió con la Reforma Universitaria, pasó con el régimen peronista, que abolió la autonomía universitaria; sin recordar la reaparición de la autonomía en 1955; la destrucción de la Universidad autónoma en 1966; la subordinación política de las aulas superiores en 1973 y 1976, y una restauración reformista específica en 1984. La Universidad pública, por serlo, no puede escapar a su destino político; muy pocas veces venturoso, y trágico en otras.

También hay referencias definitorias acerca de la instrucción pública en la Constitución Nacional de 1853/60.

En la misma línea se inscriben las leyes de la Presidencia de Bartolomé Mitre acerca de la enseñanza media, la Ley Avellaneda para la enseñanza superior pero, sobre todo, la definición doctrinaria que representó la Ley 1420, de educación gratuita, común y laica. Para la inteligencia del sentido de esa ley se requiere tomar conocimiento de las obras de Domingo Faustino Sarmiento en la materia educativa.

Ya comenzado el siglo XX, los hitos de la educación incorporan una insistencia en los contenidos nacionalistas de la instrucción general, por un desarrollo muy importante del sistema público de enseñanza –el de mejor calidad en el país– y una prédica cívica constante.

Otros de esos hitos están corporizados en el movimiento de la Reforma Universitaria, con antecedentes en la Universidad de Buenos Aires, en 1905, y una eclosión definitoria en la Universidad de Córdoba, en 1918. Se trató de un movimiento integral de renovación de las estructuras y funciones de la enseñanza universitaria, en procura de una mejoría mensurable de la calidad de la enseñanza impartida y de un compromiso social explícito dentro de la pluralidad ideológica de los claustros. Se suele pasar por alto que el régimen político argentino de los años 1943 a 1955 convirtió a la Universidad en un anexo de las necesidades partidistas de aquella época. Las universidades nacionales recuperaron su talante reformista a partir de 1955, para perderlo en 1966.

Para los países fraguados dentro de los moldes de las instituciones liberales, el tema de la educación era fundamental. Y ello, por varias razones.

En primer lugar, por cuanto el proceso educativo es un mecanismo central en el proceso de inculcar en las generaciones más jóvenes los valores políticos de sus mayores;⁴³ incorporar en el acervo de esas generaciones conocimientos nuevos que brinden elementos renovados para el mantenimiento del equilibrio inestable del sistema.

⁴³ En términos sistémicos, es un elemento del sistema político tendiente a mantener vivo el recuerdo de la ontogenia del sistema, sin perjuicio de dar cuenta de otros elementos que pudiesen alterar en algo la actualidad del sistema variando la epigénesis sin traicionar esa ontogenia.

Pero también puede ser concebido el proceso educativo como un mecanismo pensado para mejorar la realización individual y social de las personas que se encuentran incluidas dentro del sistema educativo, un compartimento del más inclusivo sistema social.

En otra instancia del examen de la cuestión, el proceso educativo fue considerado como un antídoto en contra de la aceptación social de formas autoritarias del régimen político. Recuérdese la expresión de Sarmiento, cuando favorecía la implantación de la educación popular: *un pueblo ignorante elegirá siempre a Rosas*.⁴⁴

3) *Aunque se hable o escriba mucho de educación, no siempre es cierto que en todos los casos se hable, efectivamente, de educación.*

No se olvide que el tema educativo es social, económico, político y psicológico. Como sucede con cualquier otro tema, en él subyacen infinitas cuestiones de lo no dicho,⁴⁵ de lo no expresado y, a veces, ni siquiera de lo no pensado ni sabido.

Lo que sí es cierto es que a lo largo de la historia documentada del pensamiento humano, en Occidente tanto como en Oriente, siempre se habló de educación.

A partir de la introducción de diferencias entre Occidente y Oriente, también se establecen distinciones de otro orden. Cuando se dice Occidente se piensa en el pensamiento social, político y filosófico de Grecia; cuando se habla de Oriente se habla de la sabiduría de los pueblos chino, japonés, coreano, indio y judeocristiano.

Mientras Occidente se inclinó por cultivar el conocimiento y la reflexión de lo sabido por el pensamiento, la lógica y la experimentación, Oriente orientó su saber a otros continentes de lo humano. Aquello que no se adquiere por el pensamiento racional ni se infiere mediante el uso de los sentimientos y los afectos. Aquellos conocimientos para los cuales

⁴⁴ Dicho eso dentro de una concepción racionalista del proceso educativo y de la voluntad política de las personas y de los pueblos, desdeñosa de los elementos no racionales que afectan tanto el proceso educativo como los procesos de decisión política. Con ese pensamiento de Sarmiento, hubiese sido arduo explicar cómo una nación que se suponía poseedora de una elevada cultura aceptó, con muy escasas muestras de descontento, al régimen del III Reich.

⁴⁵ "Cuestiones de lo no dicho", es una expresión utilizada por el profesor Luis Navalessi.

las palabras y el *logos* son insuficientes, pero sin los cuales cualquier conocimiento de la razón es insuficiente o precario.

No se duda de cuáles sean los contenidos de la educación racional, pero de lo que no es racional no se ha profundizado tanto. O no se lo hizo hasta que en la sociedad occidental se produjo una renovación de los conocimientos sobre la psicología humana. Hay un momento, en la cultura occidental, en el que se comienza a tomar conciencia de que el ser humano dista de ser sólo una unidad de razón o de pensamiento y que en la vida humana, además de las funciones cerebrales, también existen otras que juegan y desempeñan un papel fundamental en la adquisición de los conocimientos racionales.

Para resumir esta sección, diría que en nuestros días puede sostenerse que el proceso educativo es un proceso social complejo en el que se entrelazan visiones diversas que tienden a proporcionar adiestramiento a las personas para mantener el equilibrio inestable del sistema político, enriquecer a las personas y posibilitar cambios del sistema que no comprometan de manera definitiva su ontogenia.

4) *Una circunstancia que debería tenerse en cuenta a la hora de pensar estos temas es el doble origen de la profesión docente en la parte del mundo cultural que ocupamos en la Argentina.*

Cuando se trata de explicar el mundo de los valores que deberían moldear las acciones occidentales es frecuente referirse a la herencia judeocristiana, propia de nuestra cultura. No habré de referirme en esta ocasión a la distancia que se encuentran esos valores de la práctica cotidiana de nuestros países.

Pero esos valores no sólo se refieren a la moral de las personas. Esa doble herencia también tiñe las concepciones y las prácticas docentes.

Sin perjuicio de que también se deban computar las derivaciones propias de las pautas introducidas como consecuencia del cisma y de la Reforma religiosa (léase Lucero y Calvino).

De todo ese manojito de influencias surge el marco de la práctica docente.

La docencia oriental deriva de las enseñanzas de los maestros de la religión judía. En esas prácticas, la enseñanza se centraba en los textos,

pero la metodología de la enseñanza no se centraba con carácter de exclusividad en los aspectos intelectuales del aprendizaje y del saber. Junto con el examen de los textos convivían los llamados elementos emocionales y afectivos que en esa concepción debía tener cualquier tipo de aprendizaje.

La otra vertiente de la tarea docente se remonta a la cultura y a la filosofía griegas. Pero no aquella que uno tendería a asociar con la docencia, como serían las corrientes orientadas por Platón o Aristóteles, sino a la que representaba Protágoras, integrante de las corrientes sofistas. Los sofistas defendían las causas que les sometían, a cambio de dinero. Y también a cambio de dinero instruían a los necesitados de los saberes que ellos poseían.

Una de las maneras de comprender el proceso de la educación en Occidente podría sintetizarse así: un proceso educativo que tiende a alimentar los aspectos intelectuales de las personas; un proceso que, en una segunda etapa, introduce elementos que hablan de la utilidad de las enseñanzas; una etapa posterior en la que se comienzan a atender los elementos extrarracionales que sustentan el proceso educativo. Después de pensadores que plantean objetivos renovadores para el proceso educativo, como Pestalozzi o Rousseau, en el siglo XX, se introducen en el pensamiento explicativo de Occidente elementos de sesgo definitivamente irracionales. Esta etapa está presidida por el psicoanálisis y su creador, Sigmund Freud.

En este momento resulta posible ensayar una síntesis general de todas esas posiciones. Que, en verdad, deben ser actualizadas como consecuencia de la revolución en los sistemas informativos que ahora se encuentran en la posibilidad de acceso de cada vez más personas.

5) *Pero es difícil hablar o reflexionar acerca de los procesos educativos si no se tienen presentes otras cuestiones.* Entre ellas, menciono:

- (a) la concepción del mundo del que reflexione;
- (b) las vías del conocimiento y del aprendizaje; el qué, el cómo y el para qué del proceso de aprendizaje y de la enseñanza;⁴⁶

⁴⁶ Lo que en un tratamiento terapéutico de tendencia psicoanalítica se llamaría "la dirección de la cura". En nuestro caso, se diría "la dirección de la enseñanza".

- (c) comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula es un capítulo del más comprensivo llamado “la convivencia entre maestros y alumnos”;
- (d) la concepción que se tenga del ser humano.

6) *Si se ha de adoptar –como lo hago– una aproximación propia de la Teoría General de Sistemas,⁴⁷ debe tenerse en consideración que el proceso de enseñanza y de aprendizaje es una parte operativa del subsistema educativo.*

Si se aceptara esa afirmación, habría que tener en cuenta que el subsistema educativo, como cualquier sistema, es un holon. Esto, en el sentido de que el subsistema educativo puede considerarse como todo o como parte, según fueren los intereses y necesidades del examinador del sistema.

En otras palabras, es posible –aunque no podría decidirse si también sería útil– estudiar el subsistema educativo con independencia del entorno o del ambiente en el que se desenvuelve.

A título de ejemplo, las consideraciones acerca de problemas que afronta el proceso educativo en la Argentina se ven de manera diferente si se formulan teniendo en cuenta el ambiente de la Universidad de Buenos Aires, con mucho más de 100.000 alumnos, que si ese mismo examen se lo hiciera en una institución con alrededor de mil estudiantes.

Si la metodología de estudio fuese la sistémica, entonces habría que tomar conciencia de que en el holon subsistema educativo habrán de tener relevancia otros subsistemas.

Entre ellos, recuerdo los siguientes:

- a) el subsistema político, que nos habrá de remitir a las relaciones del subsistema educativo con las condiciones de ejercicio del poder dentro de ese subsistema político;

⁴⁷ En su origen, la expuesta por Ludwig von Bertalanffy; utilizada de manera intensiva por David Easton y enriquecida en las últimas décadas por Humberto Maturana y Francisco Varela (desde Chile) y Niklas Luhmann (desde Alemania). A estas contribuciones se deben sumar las de Jean Piaget y Rolando García. Éste, con sus aportes, se convierte en el representante más importante de la cultura argentina en el campo de la teoría general de sistemas (bien que sus aportes se hayan desarrollado fuera del ámbito argentino, del que García se encuentra excluido desde el 30 de julio de 1966, fecha en la que el sistema político argentino decidió que los científicos de la Universidad de Buenos Aires eran un blanco en la lucha ideológica de aquellos tiempos. Vale la pena recordar que la cultura académica argentina nunca pudo recuperarse del todo de esas pérdidas).

- b) el subsistema social, que nos indicará a qué sectores de la sociedad alcanza la acción del subsistema político y cuáles son sus efectos sobre ese subsistema;
 - c) el subsistema filosófico, que indicará la visión del mundo a la que sirve el subsistema educativo y que, como los anteriores, siempre se encuentra, expreso o implícito, dentro del proceso educativo.
- 7) *También deberían ser motivo de estudio lo que denomino los énfasis de los exámenes a que se somete el proceso de educación.*
- a) Hemos anticipado que una gran parte de las reflexiones sobre el proceso educativo se ha centrado en los aspectos intelectuales del mismo. No se trata de una visión exclusivista, pero sí de un énfasis especial en esos aspectos. El alumno mejor colocado en la consideración de las instituciones educativas es el que exhibe mejores dotes en el orden del intelecto. Importa mucho menos si se trata, al mismo tiempo, de una persona con discapacidad emocional. En las concepciones tradicionales del proceso educativo, esos aspectos emocionales ocupan, de manera decisiva, un lejano plano. Y en el nivel de la enseñanza superior, no ocupa ningún lugar una preocupación por los aspectos emocionales del proceso ni de los protagonistas.
 - b) Sólo de manera tardía asoman preocupaciones por los aspectos emocionales del proceso educativo. La sensibilidad comienza a configurarse como un tema propio de la educación. El autor que se ocupa de manera central en la cuestión de la sensibilidad es Jean-Jacques Rousseau, en especial en el *Emilio*.
 - c) En ocasiones, el énfasis del proceso educativo se centra en lo religioso como divisa sectorial. Para este tipo de posturas, no es aceptable, no es buena, una educación que le asigne a los temas religiosos un sitio fuera de las aulas. Estas cuestiones carecen de relevancia en este momento en la educación superior. Pero la tuvieron de manera relevante en instituciones universitarias argentinas, en especial en la Universidad de Córdoba y en la de Buenos Aires.⁴⁸

⁴⁸ En 1884, en la Universidad de Córdoba, el joven estudiante Ramón J. Cárcano supo que su tesis doctoral era inaceptable por sostener la igualdad de los derechos civiles

- d) La idea, la percepción y la toma de decisión ante el cambio que de manera ineludible genera la vida.
- e) La idea de que se trata de una cuestión presupuestaria. Se escucha con alguna frecuencia que la calidad de la enseñanza mejoraría si se incrementara el número de profesores con dedicación exclusiva.
- f) La idea de que se trata de una cuestión vinculada con la masividad de algunas universidades públicas.
- g) La idea de que una vía para la mejora de la educación superior se vincula con incrementar la calidad de los vínculos dentro de los espacios universitarios, mediante la toma de conciencia de los procesos interpersonales.
- h) La idea de incorporar la educación a distancia.
- i) La idea de que debe restringirse el acceso en el nivel superior de la educación mediante las pruebas intelectuales pertinentes.
- j) La idea de arancelar los estudios educativos.

Desde un punto de vista sistémico, debería considerarse que todas las cuestiones planteadas pueden incidir en la solución de las preguntas que suscita la educación superior pública. El concepto de “equifinalidad” acude en nuestra ayuda en el sentido de que la calidad del subsistema educativo superior podría incrementarse recurriendo a varias de esas variables. Pero la “equifinalidad” no debería hacernos olvidar que cualquier decisión de las posibles tiene una estrecha relación con elementos del subsistema político, y que incluso podrían afectar los mecanismos de mantenimiento del equilibrio inestable del sistema. En una palabra, que cualquier decisión que se pretendiera adoptar debería sopesar los elementos de prudencia política que velen por el mantenimiento de ese equilibrio inestable.

de los hijos ilegítimos con los nacidos dentro del matrimonio. En aquellos años, los hijos ilegítimos se clasificaban en naturales, adulterinos, incestuosos y sacrílegos. Esta distinción entre hijos fue derogada en 1954, por la Ley 14.394, en el marco del enfrentamiento del gobierno presidido por Juan Domingo Perón y la Iglesia católica. Más detalles sobre la tesis de Cárcano pueden verse en BUCHBINDER, Pablo, *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008, especialmente p. 11 y s.

8) *A mi juicio, un debate actual y actualizado sobre el proceso educativo debería tomar en cuenta algunos elementos que, aunque difíciles de reformar, son factibles de instrumentar, con un costo aceptable.*

- a) Lo holístico del convivir. Toda acción humana social es acción en el convivir mutuo. Se trata de un concepto nada novedoso, aunque pareciese desdeñado u olvidado y se encuentre, aunque fuere implícito, en el concepto de *zoon politikon* de Aristóteles.
- b) Lo sistémico de nuestras interrelaciones vinculares.
- c) La aceptación de que la sociedad occidental –la Argentina en grado sumo– está penetrada y moldeada por categorías básicas del pensamiento psicoanalítico.
- d) Que sobre ese fondo de sociedad psicoanalizada se ha instalado la cultura de la informática.
- e) Que a la luz de las comprobaciones indicadas sub c) y sub d), muchos de nuestros conocimientos y muchas de nuestras concepciones han devenido anacrónicas o insuficientes.
- f) Una visión actual del proceso educativo debería combinar todos esos elementos, sin descuidar ninguno:
 - La configuración en el aula de una convivencia armoniosa y motivadora de la creatividad.
 - La admisión de la informática como una vía legitimada para la adquisición de información atinente a cada una de las materias.
 - La utilización de las herramientas de la psicología social y de la de los grupos dentro del aula, para alentar la discusión, el intercambio y el perfeccionamiento en el marco de la convivencia.
 - A la universidad masiva le debe ser lícito mutar la masividad en calidad de la enseñanza.
 - Hay que escuchar de manera permanente la voz de los docentes y de los alumnos.
 - Debe asumirse la importancia para la convivencia en los establecimientos de la vigencia de la Ley (esto es, convivir dentro de la vigencia de normas que garanticen el libre desarrollo de todos, la autonomía del pensamiento y el respeto por las posiciones adversas a las propias).

- Examinar con serenidad y cuidado las formas en que podrían aprovecharse al máximo los recursos escasos con los que se cuentan a este momento.
- Tomar conocimiento de experiencias comparadas de otras universidades masivas; evaluarlas y, de ser útiles, adaptarlas a la experiencia local.
- Convocar al trabajo de representantes de diversas disciplinas que puedan aportar algo al tema de la actualización de los procesos educativos: economistas, filósofos, historiadores, psicólogos, educadores y juristas.

9) *No hay acciones que no generen consecuencias, algunas no deseables ni deseadas.*

En este terreno educativo, existe el peligro –eventual, pero peligro al fin– de que las reflexiones sobre el proceso educativo encubran disquisiciones sobre el ejercicio del poder.

Es sabido que cuando se administran recursos escasos, el ejercicio de esa administración se implica mutuamente con el ejercicio de facultades, competencias y potestades vinculadas con el ejercicio del poder.

Existe el peligro de que si el proceso de encarar estas cuestiones no se realiza con la máxima pulcritud, con el mayor grado de consulta con los sectores internos interesados, si no se lo armoniza con el conjunto de tomas de posición que asuma el sistema de la universidad e incluso el sistema político en su conjunto, entonces el proceso no sería fructuoso ni saludable.

A MODO DE COLOFÓN

El enseñante no debería sentir que imparte enseñanza, sino que acompaña al grupo con el que convive dentro del aula en el proceso de crecimiento en que consiste de manera raigal el aprender, no centrado en el alumno de la lista sino en las personas de carne y hueso que conforman con los docentes el grupo de aprendizaje.

ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA ARGENTINA

El 12 de febrero de 2009 el trabajo solicitado por *Academia* ha finalizado en su realización material.

Pero no ha concluido el ejercicio de reflexión que ha significado para el autor sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Como consecuencia de la lectura del libro del doctor Alberto Agrest, mencionado en la bibliografía que se anexa a este trabajo, ha surgido un dato que no aparece de manera explícita en trabajos de este tipo: la variable temporal.

La enseñanza se dirige a individuos que habrán de utilizar los conocimientos obtenidos en las aulas superiores en un mundo que indefectiblemente será diferente al que modeló las enseñanzas recibidas.

He ahí una paradoja importante.

En la universidad se utilizan conocimientos más o menos viejos. Los contenidos envejecen en cuanto se los conserva en papel o en memorias informáticas.

Eso nos debería hacer reflexionar más todavía sobre el contenido de la enseñanza.

Me parece que el centro del esfuerzo no radica tanto en la transmisión de contenidos como de la adquisición de una actitud de plasticidad ante los cambios. La enseñanza debería versar sobre el extracto de aquellos contenidos y conceptos que, pudiese presumirse, mantendrían cierta estabilidad. El resto de las energías de la institución debería encaminarse hacia la forja de un individuo capacitado para descubrir las nuevas demandas que surjan en relación con la abogacía; para indagar en fuentes nuevas de conocimiento y para adaptarse a las realidades novedosas.

APÉNDICES

EL PARADIGMA GIOJA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Por razones históricas no me resulta posible concluir el trabajo encomendado sin incluir una referencia a Ambrosio L. Gioja.

Recalo ahora en la posibilidad de realizar la función docente por parte de personas⁴⁹ que carezcan de los atributos de la erudición. Es

⁴⁹ Esta afirmación debe matizarse en nuestro tiempo. Parte de la función docente ya no es patrimonio exclusivo de individuos. También puede desempeñarse por medios no-humanos, mecánicos e informáticos. A la luz de estas nuevas experiencias es necesario interrogarse sobre la validez de las reflexiones que realizamos en materia de educación, de las funciones docentes y de las conductas y habilidades de los alumnos.

conocido que hay autores que nos informan acerca de la posibilidad de que individuos que no conozcan un capítulo del saber, posibiliten de sus alumnos que adquieran habilidades en ese sector del conocimiento. Se trata del *maestro ignorante*.

He de evocar experiencias personales, que casi con seguridad serán compartidas por parte de los lectores.

Afirmo que he recibido enseñanzas de docentes que no se caracterizaban por exhibir el cultivo de la erudición en el campo de sus especialidades. Advierto ahora que es necesario conceptualizar “conocimiento”. No eran sabios por acumulación, sino por practicar el ejercicio de la profundidad.

Entiendo por “conocimiento” una combinación de informaciones, teóricas y otras relacionadas con experiencias, que posibiliten el ejercicio normal de la profesión a la que habilita el título de abogado. En los años de mi formación inicial en Derecho recibí enseñanzas en ese sentido en la casi totalidad de las materias que integraban el plan de estudios creado en los primeros años de la década de 1950.

Muchos de los profesores adjuntos carecían de obra escrita conocida o nutrida. Eran abogados de la matrícula o jueces. No abundaban los profesores de dedicación exclusiva. Sólo recuerdo de éstos a Francisco P. Laplaza (Derecho Penal) y Ambrosio L. Gioja (Filosofía del Derecho). También actuaban con dedicación importante a la configuración los docentes de la cátedra de Derecho Constitucional, cuyo titular era Segundo V. Linares Quintana. Un caso atípico era el de Luis Jiménez de Asúa, el director del Instituto de Derecho Penal y Criminología, en donde se advertía una actividad continua de cultivo del conocimiento del Derecho Penal.

Pero creo que el paradigma de función docente fue el actuado por Ambrosio L. Gioja. Esa función estaba hecha de una convivencia intensa entre quienes concurrían al Instituto de Filosofía del Derecho y Sociología que dirigía el maestro, de una temática en la que se alternaban cuestiones de reflexión filosófica con temas de política y ética pública, y de un estilo de conducción firme pero dialoguista.

Obsérvese que dentro de los rasgos que menciono no figura la erudición ni la sabiduría hecha de datos abrumadores. Y es que en ese estilo

de trabajo el conocimiento era, en verdad, sumamente restringido, pero profundo. No servía en ese clima “saber” mucho. Servía, en cambio, saber bien. No era el saber de la espectacularidad, era el saber de la comprensión. Todo con una predisposición humana intangible pero perceptible.

Tampoco pretendía el maestro saber más ni afectar conocimientos que no lo integraran ni negaba la posibilidad de conocer a partir del conocimiento de los colaboradores.

Quienes lo conocimos no lo considerábamos entonces maestro por su sapiencia teórica, sino por su sapiencia del encuentro con los otros. No me parece que Gioja haya cultivado la lectura de Martin Buber, pero personificaba al maestro en la dimensión del encuentro y la complejidad de la convivencia, ese fenómeno que con tozudez escapa de los enfoques de los procesos de educación.

DOCENTES EN TIEMPOS INFORMÁTICOS

Me parece que las fuentes importantes del malestar docente se originan por dificultades en el convivir que implica y exige la situación de aprendizaje y por razones que la psicología, tanto la profunda y general como la propia de lo escolar, se encuentran dilucidando.

Pero no estoy seguro de que se hayan enfocado las dificultades que provoca en el ánimo docente la expansión de mecanismos informáticos que proporcionan abrumadora cantidad de informaciones en cualquiera de las áreas cubiertas por un programa universitario.

Ante ese alud informativo, pierde gravitación la antigua presencia omnisciente del profesor o del maestro. En cuanto informadores, hay en la actualidad mecanismos que los superan de manera concluyente.

Es de suponer que esa pérdida del papel predominante en la provisión informativa sea vivido como un menoscabo para estructuras profundas de la personalidad.

Si es cierto que hay fuentes informativas que superan a los docentes presenciales de modo casi indiscutible, es menester reflexionar sobre qué funciones deberían cumplir ahora los docentes.

El profesor, maestro, docente, es un recurso que debería estar a disposición de los alumnos dentro de los contextos institucionales y extra-institucionales⁵⁰ que correspondan.

Si se está de acuerdo en que los profesores son un recurso de los alumnos, secundarios en lo que respecta a los elementos informativos que constituyen una parte importante en la transmisión y adquisición de cualquier saber, habrá que sugerir qué otras funciones también se encuentran a cargo de los docentes.

Los docentes seguirán siendo fuente informativa de los alumnos, aunque se hallen en competencia con otros medios. Por ejemplo, los repositorios informáticos no registran la mayoría de las vivencias de los docentes, que muchas veces se constituyen en elementos importantes de motivación. Ni tampoco se encuentran en esas bases de datos elementos estéticos y sensibles que permitan aconsejar sobre autores, libros y lecturas.

Pero más allá de las áreas informativas, en los docentes deben encontrarse funciones de facilitación y orientación dentro de la macrofunción de provisión informativa.

Ningún docente puede competir con esperanzas de éxito contra la riqueza informativa de la red, hoy a disposición de muchos habitantes del planeta.

Por eso mismo, los docentes deberían estar alertas ante el hecho de que asignando mucho tiempo a la función informativa, a “dar” información, menos será el espacio destinado a acompañar y guiar a los alumnos y a favorecer y facilitar los aprendizajes propuestos.

Debería facilitarse que los alumnos tengan acceso a la información básica propia de la disciplina que profesan.

Y, junto con esa base intelectual, operar sobre los aspectos emocionales que son, en definitiva, los que condicionan –favoreciendo o dificultando– la profundización de los conocimientos.

Se me ocurre que somos docentes del siglo XXI con actitudes medievales, cuando la letra impresa todavía no había advenido.

⁵⁰ Los ámbitos extrainstitucionales en los que se encuentren docentes a disposición de los alumnos son extraordinarios, fuera de lo común y no constituyen el objeto de este estudio. Por lo general, colocar la función docente fuera del marco institucional genera cuestiones complejas y de difícil abordaje.

BIBLIOGRAFÍA

AGREST, Alberto, *Ser médico ayer, hoy y mañana. Puentes entre la medicina, el paciente y la sociedad*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (ed., presentación y posfacio), *Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*, Madrid, Ediciones Morata, 2007.

ANDERSCH, Alfred, *El padre de un asesino* (ttlo. orig.: *Der Vater eines Mörders*, trad. de María Ángeles Grau), Bogotá, Norma, 2007.

BUCHBINDER, Pablo, *¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918*, Buenos Aires, Sudamericana, 2008.

COLMO, Alfredo, "El nuevo programa de Derecho Civil", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, año 4, nro. 7, 2006, p. 251 y s. Reproduce el original, publicado en *Anales de la Facultad de Derecho*, Universidad de Buenos Aires, 1912, t. II, p. 203 y s. Es la respuesta a las ideas de Eduardo Prayones, que se citan más abajo. Colmo cree que introducir elementos de la práctica en la enseñanza del Derecho Civil implica convertirlo "en profesor de práctica forense". Agrega: "Porque, ¿adónde se iría a parar si se quisiera hacer comprender la misión del fiscal, del asesor, del secretario, del juez, de la cámara, etcétera, en forma que permita al alumno una noción suficientemente distinta y lúcida, y sin necesidad de descender al engorro de los detalles?" Parecería ser una concepción sumamente jerarquizada de los saberes. Pero que también parece alejada de la vida real de quienes ejercen el Derecho. La clase superior de los profesores enseña el Derecho, y otros profesores, que se diseñan como inferiores, enseñan la práctica. Hemos dicho en el trabajo que por fin la Facultad que yo conocí como alumno no diseminaba saber práctico pero tampoco teórico. La concepción de Colmo –a quien siempre tuvimos por un ciudadano consciente y partidario del orden constitucional– perduró muchas décadas en la Facultad y no estoy seguro de que haya desaparecido del todo. Un civilista muy reconocido en sus días e integrante de la conducción de la Facultad durante varios años distinguía entre los juristas y los *practicones* del Derecho. Era una manera irritante de enfatizar en la asimetría que reconocemos en la función docente. Pero hay mucha distancia entre reconocer una asimetría y hacer de la asimetría la razón de ser de una función.

CORDIÉ, Anny, *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis* (ttlo. orig.: *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Éditions de Seuil, 1988, trad. de Irene Agoff), Buenos Aires, Nueva Visión, 2007.

- DOTTI, Jorge, *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- DUCHATZKY, Laura, *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- FERREIRO, Emilia, *Pasado y presente de los verbos "leer y escribir"*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001 (2ª ed., 2008).
- FERRÈS I PRATS, Joan, *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar* (ttlo. orig.: *Profesora sim; tia nao: cartas a quem ousa ensinar*, Olho d'Água, 1993, trad. de Stella Mastrangelo), Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- FUNDACIÓN 5 DE OCTUBRE DE 1954 (comp.), *La reforma universitaria. Su legado*, Buenos Aires, Fundación 5 de Octubre de 1954, Librería Histórica Emilio J. Perrot, 2008.
- GARCÍA, Rolando, *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- GIRBAL-BLACHA, Noemí (coord.), *Tradición y renovación en las ciencias sociales y humanas*, Jornada Académica, Bernal, Buenos Aires, 4 y 5 de noviembre de 2003, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- HUSMANN, Gloria y Graciela CHIALE, *La trampa de los manipuladores*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo, 2008.
- ILLICH, Iván, *La sociedad desescolarizada*, Buenos Aires, Tierra del Sur, 2006.
- ILLUZ, Eva, *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* (ttlo. orig.: *Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism*, Frankfurt, 2006, trad. de Joaquín Ibarburu), Buenos Aires, Katz Editores, 2007.
- KORNBLIT, Ana Lía (coord.), *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos, 2008.
- LEGENDRE, Pierre, *El tajo. Discurso a jóvenes estudiantes sobre la ciencia y la ignorancia* (ttlo. orig.: *Le balafre*, Paris, Fayard, 2007, trad. de Irene Agoff), Buenos Aires, Amorrortu, 2008. El pensamiento de este autor es notable. Abogado por su formación profesional, es profesor de Derecho Romano en la Universidad de París y director de estudios en la Escuela Práctica de Altos Estudios (sección V, Ciencias Religiosas). Su mensaje consistiría en algo así: la idea de conocimiento reglado, un cuerpo de conocimientos ajustados a reglas, esto es, a leyes, es una contribución a Occidente aportada por el Derecho Romano, o sea por la práctica y la doctrina del Derecho, dentro de una tradición judeorromano-cristiana y medieval. Ideas por igual no remanidas

APRENDER Y ENSEÑAR EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK

expone respecto del Estado, al que conceptúa análogo a una iglesia, con el dogmatismo y verticalismo propios de ella.

- JAMES, William, *Psicología para profesores. Conferencias de...*, trad. de Paulina Dittborn Cordua, prólogo de Fernando Lolas Stepke, Santiago de Chile, Editorial Biblioteca Americana, 2005. Son textos extraídos de los *Writings*, 1878-1899. Con lucidez notable, el autor plantea la tensión vincular presente en las relaciones entre los profesores y los alumnos. Advierte así de la existencia de la asimetría entre ambos grupos –el docente y el alumnado–, así como de los fenómenos comunicacionales que se engloban con la expresión *paradoja del mensaje* (del tipo de las exhortaciones a estudiar o a amarse mutuamente).
- JAY GOULD, Stephen, *Ciencia versus religión. Un falso conflicto* (ttlo. orig.: *Rocks of Age. Science and Religion in the Fullness of Life*, 1999, trad. de Joandomènec Ros), Barcelona, Crítica, 2007.
- LITWIN, Edith, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós, 1997 (1ª reimp., 2008).
- LOMAS, Carlos, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- LUHMANN, Niklas, *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate*, México, Universidad Iberoamericana, 1996 (2ª reimp., 2007).
- MANTOVANI, Juan, *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, Losada, 1943 (11ª ed., 1979).
- MARISCAL, Enrique, *María Montessori*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- MATURANA ROMESÍN, Humberto, con la colaboración de Sima Nisis, *Transformación en la convivencia*, Santiago de Chile, J. C. Sáez Editor, 2007.
- MCCOURT, Frank, *El profesor* (ttlo. orig.: *Teacher Man: A Memoir*, 2005, trad. de Laura Wittner), Bogotá, Verticales de Bolsillo, 2008.
- MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein educador* (París, ESF, 1996, trad. de Emili Olcina), Barcelona, Laertes, 1998 (2ª reimp., 2003).
- MIGUEZ, Daniel (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MORIN, Edgar, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa (La tête bien fait. Répenser la réforme. Réformer la pensée*, París, Éditions du Seuil, mayo de 1999, trad. de Paula Mahler), Buenos Aires, Nueva Visión, 1999 (6ª reimp., 2007).

- NASSIF, Ricardo, *Dewey, su pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- *Spranger, su pensamiento pedagógico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- PENNAC, Daniel, *Mal de escuela* (ttlo. orig.: *Chagirn d'ecole*, Gallimard, 2007, trad. de Manuel Serrat Crespo), Buenos Aires, Mondadori, 2008.
- PERÍCOLA, María Alejandra y Mario Héctor RESNIK, “La enseñanza de ‘Teoría del Estado’ en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 4, nro. 7, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, p. 349 y s.
- PRAYONES, Eduardo, “Las reformas en la Facultad de Derecho, método de estudio y enseñanza del Derecho Civil”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, año 4, nro. 7, 2006, p. 293 y s. Reproduce la publicación original en *Anales de la Facultad de Derecho*, Universidad de Buenos Aires, 1911, pp. 339-384. El artículo, polémico, se publicó como consecuencia de debates suscitados en torno de la reforma del plan de estudios de Derecho Civil en la Facultad mencionada. Se observa que el centro de la enseñanza del Derecho en esos años parecía radicar en el Derecho Civil. Mantienen actualidad observaciones de Prayones sobre metodología de la enseñanza (propicia el método de casos) y las que formula respecto de la personalidad deseable en los docentes.
- RAVAGNAN, Luis M., *William James*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (ttlo. orig.: *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'emancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987, trad. de Núria Estrach), Barcelona, Laertes, 2003.
- RESNIK, Mario Héctor, “Sobre ‘Teoría del Estado’ y vías del conocimiento”, en *Lecciones y Ensayos*, nro. 54, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, p. 159 y s.
- RESNIK, Mario Héctor y María Alejandra PERÍCOLA, “La enseñanza de ‘Teoría del Estado’ en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires”, en *Academia*, citada más arriba.
- ROUSSEAU, J. J., *Emilio*, 1762 (ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1975; prólogo de Jerónimo Muñoz), dos volúmenes.

APRENDER Y ENSEÑAR EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE
BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK

RUSSELL, Bertrand, *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Days*, Londres, 1946 (London, Unwin Papers, reimp. 1980).

SANJURJO, Liliana y Xulio RODRÍGUEZ, *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones, 2003 (2ª reimp., 2005).

SHOTTER, John, *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje* (título original: *Conversational Realities. Constructing Life through Language*, Londres, 1993, trad. de Eduardo Sinnott), Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

SICILIANI, Norberto, *¡La escuela me tiene podrido! Digo, dicen, decimos...*, Buenos Aires, Librería y Editorial SB, 2008.