

La enseñanza de “Teoría del Estado” en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

MARIO HÉCTOR RESNIK*
y MARÍA ALEJANDRA PERÍCOLA**

En el presente artículo se presentan algunas reflexiones y prácticas docentes relacionadas con el dictado de la materia Teoría del Estado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

El artículo está organizado en tres partes. En la primera y segunda, a cargo del Dr. Resnik, se abordan diversas cuestiones relacionadas con la enseñanza de Teoría del Estado en la Facultad de Derecho. En la primera sección, se hace referencia al proceso educativo y su relación con la concepción de la naturaleza humana. A continuación se centra la preocupación en el proceso de enseñanza en las aulas universitarias y las polémicas acerca de las funciones de las Facultades de Derecho, exponiendo entre estos dos puntos, la concepción de los autores sobre la Teoría del Estado.

En la segunda parte, se consideran principalmente tres temas. El primero de ellos tiene que ver con nuestro posicionamiento en el ámbito de la Facultad (desde dónde hablamos, quiénes somos, qué hacemos). En segundo lugar, se establecen las condiciones sistémicas de la enseñanza de la materia, y por último, se reflexiona acerca del status metodológico de la Teoría del Estado.

* Profesor Asociado Regular de Teoría del Estado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

** Licenciada y Profesora en Ciencia Política. Docente de la materia Teoría del Estado, Cátedra del Dr. Mario H. Resnik, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

LA ENSEÑANZA DE “TEORÍA DEL ESTADO” EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK – MARÍA ALEJANDRA PERÍCOLA

La tercera parte, a cargo de la Lic. Perícola, se refiere a una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Facultad, que consistió en una prueba piloto –que continúa a la fecha– y que se denominó “Cursar una materia en un día”. Para los autores de estas líneas, en nuestra calidad de docentes de Teoría del Estado, esta novedosa modalidad se convirtió en una prueba piloto que hemos denominado “Dictar la materia en un día”.

Esta última sección considera cuatro aspectos de la tarea pedagógica. Los dos primeros aspectos son el fundamento y dan sustento a los dos restantes. En primer lugar, se expone nuestra concepción acerca del fenómeno educativo, para lo cual se analizan diferentes paradigmas de investigación educativa, centrandó la atención en el paradigma sistémico. A continuación, se exponen concisamente las dos teorías del aprendizaje principales que, didácticamente, justifican nuestra práctica docente.

Conforme a los aportes del paradigma sistémico y a las teorías del aprendizaje constructivista y el aprendizaje significativo, en tercer lugar nos referimos a la elaboración de un “plan de trabajo” o “plan cuatrimestral” que se confeccionó oportunamente para dictar la materia en un día. Al final del artículo, se presenta un ejemplo de plan de clase, que hace las veces de “conclusión”, ya que en la planificación de la clase o arquitectura de la clase, se intenta sintetizar, relacionar y vincular las cuestiones teóricas y prácticas que han sido analizadas con relación a nuestra labor docente en el aula universitaria.

I. GENERALIDADES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE TEORÍA DEL ESTADO*

Sugiero que las líneas que siguen sean leídas como unas reflexiones producidas por un aficionado antiguo a realizar la tarea docente.

No sé bien cuáles fueron las razones profundas que me llevaron a abrazar ese trabajo como uno de los que jalonan mi vida. Sí puedo decir que es el trabajo más antiguo de los que vengo desempeñando desde mi ingreso en la adultez. Al escribir estas páginas llevo treinta y siete años de dedicación docente.

* Por MARIO HÉCTOR RESNIK.

Creo que es bueno que los profesores asuman que no siempre sabemos con claridad por qué venimos trabajando en esa función.¹ Es más, muchas veces no sabemos bien las razones por las cuales enseñamos lo que predicamos.

Hay que tener en cuenta, además, que en este trabajo, como en cualquier otro, juegan de manera muy gravitante las personalidades de los docentes. Creo, sin embargo, que los profesores en general y los de Derecho en particular, no trabajamos de manera adecuada y profunda los rasgos de la personalidad que condicionan –acaso, determinan– los estilos y modos con que hacemos este trabajo.²

En nuestra Facultad hay talleres, cursos y seminarios destinados a adquirir conciencia de los complejos procesos que discurren y transcurren en la vinculación docentes-alumnos. Pero la sensación que tengo, con el consiguiente riesgo de error, es que esos esfuerzos finalmente no redundan en una mejoría mensurable de la calidad del trabajo docente o, al menos, en un cambio de la actitud de los profesores frente a los grupos de alumnos.³

A) *EL PROCESO EDUCATIVO Y LA CONCEPCIÓN DE LA NATURALEZA HUMANA*

La introducción debería servir de plataforma a nuestra primera afirmación doctrinaria: no hay concepción del proceso educativo que no repose sobre una concepción de la naturaleza humana.

¹ No siempre los colegas aceptan el no conocer bien esas razones.

² Allá por la década de 1970 comenzó a acentuarse una mirada más subjetiva sobre el trabajo docente. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se introdujeron los métodos propios de la psicología grupal, de la mano de un profesor sin dudas excepcional, Enrique Mariscal. Preocupaciones semejantes se advirtieron en universidades privadas. La ruptura –y retroceso– institucional de 1976 provocó que esos intentos se vieran postergados. Puede sugerirse que las relaciones entre régimen político y métodos de enseñanza no son lineales o isomórficas. La dinámica grupal –una, manifestación de la llamada “revolución de Acuario”, pero también del mayor conocimiento de la dinámica intragrupal– se introdujo de manera explícita en la Facultad de Derecho en 1972, postrimerías de la llamada “revolución argentina” de 1966. La restauración democrática de 1983 no significó la entronización automática de esos métodos educativos participativos.

³ En los últimos meses se ha publicado: ALLIDIÈRE, Noemí, *El vínculo profesor-alumno. Una lectura sociológica*, Buenos Aires, Biblos, 2004. Es una obra de excelente nivel para reflexionar sobre las tipologías de los docentes.

Esa afirmación plantea una dificultad: no hay acuerdo entre pensadores y autores acerca de cómo debería concebirse esa naturaleza humana.

Puede partirse de la idea de que me estoy refiriendo al rasgo que predomina en nuestra imagen de la clase de los humanos.

Algunos conciben al individuo humano desde una perspectiva optimista y lo consideran como un ser fundamentalmente bueno.

Otros, por el contrario, lo consideran intrínsecamente malo y lo ven desde una perspectiva pesimista.

Excuso señalar que se trata de tipos ideales, no de concepciones que se deriven de una inferencia observacional de los humanos. Como sucede con cualquier tipo ideal, la construcción conceptual coloca en primer plano algunos rasgos y desdeña otros. En este campo lo más sensato sería escuchar a Bertrand Russell: el individuo humano –uno y el mismo– es capaz de alcanzar la santidad y de descender al más hondo infierno del mal.

Huelga decir que de ambas concepciones emanan diversas concepciones del quehacer educativo. Así, y a partir de esas concepciones, se ha de encontrar el docente permisivo y bonachón junto con el docente duro y represor.⁴

Estas concepciones influyen de manera sobresaliente en cualquier materia del plan de estudios, pero es casi axiomático que habrán de pesar en una asignatura como Teoría del Estado, vinculada de modo visceral con las concepciones básicas de la vida política. Sin perjuicio de que en la tarea docente también influyan conceptos, vivencias y actitudes sobre la naturaleza de las relaciones entre los individuos humanos cuando se

⁴ Recuerdo dos ejemplos provenientes del área de las matemáticas en la escuela media, en el Colegio Nacional N° 5, Bartolomé Mitre, Buenos Aires, en la década de 1950. El primer tipo estaba representado por el profesor ingeniero Rodolfo Taglioretti y el segundo por el profesor Esteban Rondanina. Lo que no puede establecerse es el grado de eficacia de ambas aproximaciones a la labor docente. Ambos profesores habían nacido con el comienzo del siglo XX. En mi experiencia como alumno de la Facultad de Derecho es preferible no hacer nombres. Pero en este campo, como en otros, es altamente probable que la verdad se encuentre en el apotegma de Michel de Montaigne: se debe ser moderado hasta en la virtud. En este momento de mi pensamiento me parece que el proceso de aprendizaje requiere la conciencia de la Ley en el sentido psicoanalítico de la palabra.

encuentran en interacción y forman grupos de trabajo, de estudio o de afectividad, o de enseñanza y aprendizaje.

En lo dicho se implican cuestiones o interrogantes de diversa naturaleza y envergadura.

ALGUNAS PREGUNTAS

¿Es posible enseñar?

De ser posible, ¿cómo hacerlo?

¿Cuál es la metodología más propicia para lograr los objetivos educativos? ¿Quién, o qué autoridad, establece esos objetivos educativos?

¿Cómo debería ser la relación mutua entre educandos y educadores?

¿Son más propicias para el cumplimiento de las funciones educativas relaciones interpersonales acusadamente verticalistas o vale la pena el intento de democratizar las relaciones interpersonales de docentes y educandos?

¿Cómo juegan esos ingredientes democratizadores en relaciones interpersonales que se definen como asimétricas? Si las relaciones educativas son asimétricas, como creo que lo son, esa asimetría –en definitiva, el desigual reparto del poder en el aula– sólo podría atenuarse, pero nunca habría de retroceder del todo o desaparecer en la actividad docente.

¿Cómo se habría de resolver la tensión connatural en el proceso educativo entre libertad y autoridad (uno de los problemas básicos de la educación, planteado con profundidad inusual por el filósofo argentino de la educación Juan Mantovani)?⁵

¿Qué aporte podría hacer la moderna psicología dinámica para comprender la naturaleza y las características de la comunicación y los aspectos psicológicos dentro de los grupos educativos?

¿Qué relación deberían tener la teoría y la práctica en una educación de dimensión acusadamente humana?

⁵ En la actualidad, injustamente olvidado. Graduados brillantes de las carreras educativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires me han manifestado que no saben de la existencia del pensador Mantovani. No resulta posible esperar mucho de un sistema cultural que no conoce ni toma conciencia de sus raíces, no tanto para aceptarlas de modo pasivo sino incluso para rebatirlas, confrontarlas o negarlas.

¿Cómo se deberían evaluar los rendimientos escolares? ¿Cómo separar la actividad de evaluar de la acción humana de enjuiciar a nuestros semejantes? ¿Cómo evaluar a quienes demuestran y exhiben cualidades diferentes a las comunes en los demás? ¿Qué papel pueden desempeñar o cumplir los mecanismos autoevaluadores?

¿Cuál sería el contenido de las normas morales de las conductas de los docentes y de los alumnos en su condición de tales?⁶

La enseñanza, ¿debe ser el aprendizaje de mecanismos de respuestas automáticas o debe ser el ámbito o el espacio destinado para el desarrollo de la creatividad de la innovación?

Esos y muchos otros son interrogantes atinentes a las reflexiones posibles sobre los procesos educativos de nuestro tiempo.

Después de muchos años de ejercer la función docente⁷ en aulas universitarias, mis concepciones básicas sobre el proceso presentan, entre otros, los contenidos que se expondrán a continuación.

B) EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

La docencia de nuestro tiempo (educador o docente en interacción con educandos) es tarea que puede realizarse en presencia personal o en presencia virtual. Mis referencias y conceptos se referirán –salvo que

⁶ Recuerdo las páginas magistrales de Florencio ESCARDÓ en *Moral para médicos*. Aunque pensadas para médicos y estudiantes de medicina, el contenido de esas páginas son aplicables sin más a estudiantes universitarios de cualquier disciplina. El libro citado ha sido reeditado en 2004 por la Sociedad Argentina de Pediatría en ocasión del cumplirse el primer centenario del nacimiento de Escardó. Creo que Escardó es a la medicina lo que Ambrosio L. Gioja es al Derecho. Se los recuerda por lo mucho que sabían, por la nobleza de su actitud docente permanente, pero sobre todo y por encima de todo, por su textura humana tan infrecuente.

⁷ Nuestra tarea docente comenzó en 1968 en la cátedra de Filosofía del Derecho a cargo del doctor Ambrosio L. Gioja, en la comisión del doctor Jorge A. Bacqué. Gioja había implantado el sistema de invitar a realizar el trabajo docente a alumnos destacados de su materia. Sólo compartían esta modalidad, ajena a la tradición de la Facultad de Derecho, la cátedra de Derecho Civil, II parte, conocida como Cátedra Integral de Obligaciones del doctor Luis María Boffi Boggero. A veces se habla de la importancia de las divisiones inferiores de los clubes de fútbol para engendrar nuevas grandes figuras del fútbol. Esas modalidades que dejo recordadas eran como semilleros de las funciones docentes.

se indique lo contrario- a la docencia presencial, a la docencia que implica tarea colectiva o grupal.

Como grupo que es, el aula presenta todas los caracteres que informan la constitución de un grupo cualquiera, con la diferencia de que este grupo tiene como finalidad que sus integrantes hagan suyo algún tipo específico de conocimiento.⁸

Desde un punto de vista grupalista, el aprendizaje es función de grupo o, si se quiere, resultado de la interacción grupal, aquella que protagonizan el equipo docente y los alumnos.⁹

El aprendizaje en ningún caso es el resultado exclusivo o *directo* de la función docente.

En ese sentido, afirmo que no hay contenido en el mundo que pueda ser enseñado. Nadie puede ser enseñado, aunque todo (o casi todo) puede ser aprendido.

Pero, escucho las objeciones, si nada puede ser enseñado, ¿para qué el recurso a manuales, la utilización de libros y otras fuentes de información y de incitación a la reflexión, a la exposición del docente, a la toma de lecciones, la redacción de trabajos prácticos, etcétera?

En efecto, reafirmo que nada puede enseñarse, pero sí enfatizo que mucho puede aprenderse y que mucho puede hacerse para que ese proceso de aprendizaje pueda facilitarse.

¿Cómo?

El docente, pese a la asimetría del saber y del poder que ejerce dentro del aula, no debe subrayar su papel de experto, sino asumir que tiene a su cargo un papel privilegiado, una función no siempre asumida con claridad: la del facilitador del aprendizaje, la de constituirse en el principal recurso humano y técnico del alumno y a veces -no demasiadas veces- la de contenedor emocional del alumno.¹⁰

⁸ En este sentido podría afirmarse que en un aula se presencia el funcionamiento de un grupo que puede calificarse como de trabajo, de formación (como lo llamaría Carl Rogers) o, incluso, operativo (como podría hacerlo Pichon-Rivière).

⁹ Sin perjuicio de reconocer que en última instancia el aprendizaje es el resultado final de un intrincado proceso del que es protagonista el alumno.

¹⁰ Relato una experiencia. La materia, Teoría del Estado; el momento, el examen recuperatorio para una alumna que no había superado el segundo parcial. El examen no resultaba satisfactorio. El resultado, la alumna bañada en lágrimas. La actitud docente

Volvemos al *cómo*.

A más de adoptar esa posición, debe dirigir la función docente hacia la creación del clima que genere confianza y comunicación entre los participantes.

Para configurar ese clima de confianza y comunicativa participación, el docente individual o el equipo docente debe tomar adecuada conciencia de los procesos que transcurren en el interior de un grupo cualquiera, y de manera específica de lo que sucede en un grupo de aprendizaje. Y, por supuesto, utilizar la empatía en relación con las cambiantes y a menudo conflictivas vivencias que experimenta el alumno.

Es fundamental que la Facultad enderece de manera franca y decidida sus esfuerzos en la formación de sus recursos humanos –esto es, los docentes– hacia este objetivo de hacer conscientes esos fenómenos psicosociales y de la comunicación que confluyen en la conformación grupal, incluidas las cuestiones de género.

Debe tenerse una conciencia clara de los fenómenos del liderazgo dentro de un grupo, en especial si se trata de un grupo de aprendizaje.

Tomar y tener conciencia de que estilos diferentes de liderazgo generan distintos tipos de organización de los sistemas de convivencia grupal. Lo cual influye sobre el nivel de satisfacción que obtienen los participantes del grupo que contribuyen a formar.

A partir de esa clara conciencia se podrá tener en claro el tipo de grupo que se pretenda conformar, de acuerdo con pautas estimativas

tenía dos alternativas; una, el aplazo sin apelaciones; otra, indagar en lo que sucedía con la alumna, de 21 años. Resultó que se trataba de una agente de la Prefectura Naval Argentina, la primera de su promoción como suboficial y secretaria de un prefecto general, que dedicaba la mayor parte de sus horas útiles al servicio policial y a los servicios adicionales, para posibilitar mantener su hogar, formado con otro hombre de la misma institución policial. En resumen, trabajaba de lunes a lunes, la mayor parte de las horas útiles. Interrogada, pudo elaborar su cuestión interna y por fin aprobó el examen final con una nota excelente. Los posibles inconvenientes del partido adoptado en el caso son entre otros los siguientes: aproxima en grado muy importante la distancia que separa al alumno del docente; podría ser que el problema que aflorara no pudiese ser encarado con éxito por el docente; que se interpretara con malevolencia el acercamiento, al tratarse de un alumno de sexo femenino y un docente de sexo masculino, con el omnipresente riesgo del intento de seducción. Para felicidad del que esto escribe, ése no fue el caso.

referidas al tipo de personalidad de los líderes del grupo y de las necesidades que se estime el grupo debería satisfacer.

Recuerdo los diversos tipos de grupos y liderazgos que se han descrito en la literatura de la psicología social, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX: *laissez-faire*; autocrático; democrático.

De ellos, el liderazgo permisivo del *laissez-faire* es el que genera mayor nivel de insatisfacción y frustración; el liderazgo del tipo autocrático, es el que genera mayor apariencia de orden, pero es el que genera el mayor nivel de bronca entre los participantes.¹¹

Va de suyo que a mi juicio y en consonancia con mi visión ideológica el grupo por generar se debería aproximar al esquema democrático. Digo aproximación y no concreción porque en el grupo de aprendizaje siempre está presente la asimetría a la que está condenado ese tipo de grupo. Democrático será el grupo de aprendizaje si se pueden compartir algunas decisiones, si se consideran legítimas todas las expresiones emitidas dentro de las reglas estipuladas y aceptadas por el expreso consenso del grupo. Que quede claro que me refiero al consenso como método del establecimiento de esas reglas y no el método de la mayoría, no conducente al afianzamiento del clima de consenso deseable.

UN GRUPO DE APRENDIZAJE...

...configurado de manera adecuada a mis concepciones debería combinar elementos de la democracia con elementos derivados de la naturaleza asimétrica de la relación docente-alumnos.¹²

Los elementos democráticos teñirán los antiguos vínculos y la asimetría (o elementos autocráticos) se derivarán de los elementos asimétricos que moldean toda relación educativa.

Lo democrático se hará sentir en aquellos elementos de la función educativa que enfatizan en lo autonómico del proceso educativo, en aquellos aspectos que subrayen los elementos de favorecimiento de la libertad, que es uno de los extremos del proceso educativo. Y lo autocrático se

¹¹ Véase, MAY, Rollo, *Power and Innocents: A search for the sources of violence*, Nueva York, www NORTON, 1972 (hay reediciones en inglés y una traducción al español de Emecé, Buenos Aires).

¹² Resulta poco simpático, pero esos elementos derivados de la asimetría podrían considerarse como "autocráticos".

LA ENSEÑANZA DE “TEORÍA DEL ESTADO” EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK – MARÍA ALEJANDRA PERÍCOLA

emparentará con aquellos elementos del proceso educativo que subraye el elemento de autoridad, presente en cualquier proceso educativo interhumano.

La autoridad se vincula con el cumplimiento de normas, sin cuya observancia la convivencia se haría anómica, dificultosa y, en casos extremos, imposible.

Se podría afirmar como axioma de nuestro pensamiento sobre educación, que un grupo de aprendizaje sin normas de convivencia y, en consecuencia, de reparto de poder, se convierte en un sinsentido conceptual y práctico.

En consonancia con lo dicho, creo que, sin afectos positivos del docente o del grupo docente hacia el grupo de educandos, todo esfuerzo educador se debe multiplicar y se esteriliza en proporción directa a su intensificación.

No creo posible un esfuerzo educador fecundo sin afectos positivos en cuádruple dirección:

- hacia sí mismo;
- hacia el grupo docente;
- hacia el grupo de educandos;
- hacia la tarea docente.

En momentos de desánimo es bueno recordar que la tarea docente ha sido considerada como labor de Sísifo, destinada a recomenzarse una vez y otra, sin término y sin tregua. O, en metáfora más contemporánea y rural, como la tarea del sembrador que siembra como mil para cosechar como uno.¹³

¹³ Esta metáfora del sembrador era utilizada a menudo por el político argentino, ético y socialista, Nicolás Repetto, con referencia al laboreo político de su generación, encabezada por Juan B. Justo, el ilustre autor de *Teoría y práctica de la historia*, obra olvidada y fundamental publicada por primera vez en 1909, hoy virtualmente desconocida y en la práctica casi imposible de obtener. La obra seguramente podría consultarse en la Biblioteca Obrera fundada por el propio Justo, que funciona en la avenida La Plata 85 de la Ciudad de Buenos Aires. La Biblioteca Obrera funcionó, entre 1927 y el 15 de abril de 1953 en la hoy legendaria Casa del Pueblo del Partido Socialista, de la avenida Rivadavia 2150. El día indicado en segundo lugar, esbirros del régimen, protegidos por fuerzas policiales y bomberos, quemaron lo que además de sede de un partido político respetable, era un templo del saber personificado en una biblioteca de cerca de cien mil libros.

EL MÉTODO DE LOS CASOS

La postulación entusiasta del método de los casos revela, a mi juicio, el grado de confusión que puede predicarse de los objetivos que debe perseguir el proceso educativo en las facultades de Derecho. Dicha postulación del método de los casos tiene consecuencias teórico-prácticas y parte de supuestos claramente ideológicos aunque no siempre explicitados con claridad.

Es el método de aprendizaje que conviene a quien entienda que el conocimiento del Derecho es equivalente a adquirir habilidades propias de la *pragmática profesional o judicial*.

Ese método enfatiza la habilidad práctica por sobre habilidades o roles del raciocinio teóricas, acaso con implicancias prácticas más directas, o evidentes. Enaltece el valor de la polémica y la agresividad como herramienta de conocimiento del Derecho.¹⁴

EN LO PERSONAL...

...creo que los objetivos de un ámbito universitario equilibrado en materia predominantemente jurídica deberían partir del concepto de que el principal objetivo de una escuela de ese rango es de orden cognoscitivo, sin olvidar o desdeñar o desechar los elementos ambientales o sistémicos que condicionan ese conocimiento.

La aproximación a los casos y la utilización de ese método no es en sí misma negativa, a condición de que se pongan a disposición de los alumnos –al menos para las indagaciones previas– los elementos experienciales y teóricos que permitan asignar a esos casos significación dentro de un panorama cognoscitivo más amplio.

Lo mismo ocurre en el orden de las relaciones y vínculos entre docentes y aprendices. Mejorar la comunicación, democratizar los vínculos interpersonales. Pero a condición de que esos elementos coexistan con

¹⁴ Todo lo expuesto tiene claras implicancias ideológicas o axiológicas. En la concepción del método de los casos como sumo exponente de los métodos educativos subyace que el modelo mayor de la abogacía es del litigio, resabio de los duelos de los tiempos antiguos, y que el funcionamiento del litigio es un ejemplo de un juego de suma cero, dentro del cual sólo cabe el triunfo y la derrota, sin espacio para la consolidación y alguna forma de consenso que exceda el consenso para litigar.

el reconocimiento de que en algún lugar del vínculo la relación docente-aprendiz es asimétrica, sea en el aspecto del conocimiento, o en el de la experiencia, o en el de la encarnación de la Ley, con rechazo absoluto del autoritarismo, que engendra ira furibunda, o del *laissez-faire*, que engendra frustración.

Esos y muchos más son interrogantes legítimos atinentes a las reflexiones posibles sobre los procesos educativos de nuestro tiempo.

REITERACIONES

Una facultad es, sencillamente, una escuela.

Pero la escuela no es sólo el aula ni lo que en ella se trata de enseñar como contenido de la inteligencia.

La escuela es también la conducta de los docentes y de los alumnos; es también las actitudes de ambos. En otras palabras, que la cuestión educativa tiene una faceta moral. Y presente esa faceta tanto en el sector de los alumnos cuanto en el grupo de los docentes.

Por eso postulo que la facultad en tanto que escuela no se convierta en escuela de lo que no se debe hacer o de lo que no conviene que sea desde un punto de vista educativo.

Por lo demás, se trata de consolidar un espacio educativo en el que esté vedada la utilización de la violencia, no solo la física, que parece impensable, sino también la mental y psicológica.¹⁵ Y, sin embargo, la práctica de la educación se vincula con aspectos del ejercicio de la autoridad.

¹⁵ El desafío consiste en aunar, complementar o combinar los rasgos de la relación asimétrica, definitoria del vínculo docente-alumno, con la idea de la libertad intelectual, patrimonio no sólo de los profesores, sino también derecho de los alumnos. Es una prueba de fuego, sobre todo para los profesores. El Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires garantiza el ejercicio de la libertad de cátedra, no sólo para los profesores, sino que incluye a los alumnos. Eso significa que ningún profesor podría indicar un solo libro como texto y menos el propio. ¿Qué cabría decir de los profesores que producen libros exclusivamente para el uso de sólo sus alumnos y que consideran herético la utilización de otros textos? Un ejemplo en el sentido del ejercicio de la libertad de cátedra (por parte del alumno) lo constituyó el profesor Carlos S. Fayt en sus exámenes. Antes de interrogar al examinando, le requería informes sobre el autor de Teoría del Estado que había utilizado como fuente informativa.

Dijimos antes, y reiteramos, que el proceso de aprendizaje es por necesidad de su sustancia asimétrico. La cuestión consiste en indagar si queremos hacer ese proceso como fuertemente o moderadamente asimétrico.

En ese sentido, es casi innecesario decirlo, el proceso educativo se beneficia o perjudica en función de la variación de los valores predominantes en el sistema social.

En sistemas sociales en los cuales el poder es un atributo relevante y atemorizante de ciertas personas y funciones, el sistema educativo opera con una asimetría subrayada.¹⁶ En estos sistemas, el mayor espacio¹⁷ de la experiencia docente lo ocupa el docente y es muy escaso el espacio que se reserva a los alumnos.

Se puede inferir, de acuerdo con lo que se viene de insinuar, que las alteraciones en la naturaleza de los vínculos sociales influyen en las relaciones del aula. Cuando las relaciones jerárquicas de la sociedad civil se alteran y atenúan su carácter de subordinación, entonces no puede extrañar que algo análogo suceda en las relaciones entre docentes y alumnos.

Cuando se suscitó el movimiento de la Reforma Universitaria (Córdoba, 1918), podría leerse en forma subyacente a los textos escritos que una de las reivindicaciones de los jóvenes de aquella época se dirigía a reformular la naturaleza de los vínculos humanos entre los profesores y los alumnos.

Pero más allá de los intereses y necesidades particulares de enseñantes y enseñados,¹⁸ la función docente requiere el planteo de una estrategia;

¹⁶ Estas relaciones las destacó Kurt Lewin, en ocasión de comparar los sistemas sociales alemán y norteamericano. En el primero se rendía pleitesía a quienes desempeñaban ciertas funciones, tales como empleados públicos, guardas ferroviarios o policías. En las relaciones familiares también se percibían actitudes de subordinación de los hijos respecto de sus padres. En los Estados Unidos, sostenía Lewin, la actitud hacia los "poderosos" institucionales era diferente: se admitía la posibilidad de recurrir, de discrepancia y aun la de polemizar.

¹⁷ El concepto de "espacio social" está extraído de la obra de LEWIN, Kurt, *Resolving Social; selected papers on group dynamics*, Londres, Souvenir Press, 1973.

¹⁸ Considérese la expresión como una frase verbal que no representa, de acuerdo con lo que se ha dicho previamente, una dicotomía conceptual.

tener en cuenta el “dónde” se practique la función;¹⁹ “para qué” se la práctica; “qué” resultado se pretende favorecer.

AFIRMACIÓN

El trabajo docente-alumnos es una instancia especial del proceso más general de la comunicación humana.

En una concepción de este tipo, insisto, aparecerá la cuestión de la naturaleza humana.

A más de esa concepción sobre la naturaleza humana, debe tenerse en cuenta la “paradoja del mensaje”. Los seres humanos comunes son reacios a seguir mandatos lineales del tipo: “estudiá”, “sé atento”, “aplícate al estudio” u otros por el estilo.

En la comunicación humana son válidas las consideraciones que Liddel Hart formuló acerca de los beneficios de la estrategia de aproximación indirecta en los temas bélicos. En aras de la reiteración: en la comunicación humana hay también estrategias de aproximación indirecta.

El proceso de aprendizaje se ve favorecido por la creación de un ambiente propicio al aprendizaje. Recuérdese que uno de nuestros axiomas docentes es: “nadie puede enseñar algo”. Pero aunque ese axioma sea aceptado, sí es posible propender a crear un clima de aprendizaje, un clima de confianza –respetuosa confianza– en un clima de reglas mínimas aceptadas. Y, por supuesto, tender a aprender en alegría y ética.

En esa corriente, debería tenderse a generar la conciencia de que el aprendizaje no es el resultado del accionar unilateral del equipo docente, en un vacío existencial.

Va de suyo que debería haber un compromiso mutuo entre alumnos y docentes, en el sentido de transitar juntos y hermanados el camino del conocimiento común.

¹⁹ Creo que en vez de hablar de las relaciones docentes-alumnos, debería hablarse de “práctica de una función de doble entrada, según se la vea desde el punto de vista del docente o del punto de vista del alumno, pero que confluye en la unidad de la misma práctica y en la unidad de la finalidad, que debería consistir en el mutuo enriquecimiento de los pares implicados que, en verdad dejarían de ser pares intervinclados para convertirse en elementos de un sistema complejo”.

En consecuencia de esa afirmación, el equipo docente debería proponer el compromiso y estipular las consecuencias que acarrearía para ambas partes la ruptura de ese compromiso.

Para cumplir el propósito de este artículo, estas cuestiones se deben llevar al ámbito propio de la enseñanza de la Teoría del Estado.

La tarea no es sencilla a partir de su mismo comienzo, sobre todo en una Facultad de Derecho. Me atrevo a sostener que la Teoría del Estado linda con el desconcierto.

¿Exagero cuándo digo algo tan grave? Admito que puede haber en la expresión ingredientes que provengan de una naturaleza personal algo drástica.

Pero también hay elementos que se advierten en la experiencia al alcance de cualquier interesado en estas cuestiones.

El método de verificación es sencillo: leer los programas y los contenidos que las distintas cátedras de la materia ofrecen a los interesados.

En esos materiales se podrán advertir contenidos muy heterogéneos.

En algunos programas se advierten resabios del viejo –y espero que extinto– “Derecho Político”. En otros, las referencias son propias de una historia del pensamiento político, y en la cátedra más “moderna”, los contenidos se acercan a los de una ciencia política.

Cuando se aprecia el trabajo de los meritorios docentes de la materia, se aprecia una dispersión semejante. De la filosofía política a la historia del pensamiento político pasa todo el arco de posibilidades. Y hasta hay una corriente, minoritaria, mínima, que se empeña en asignar a la materia la dignidad metodológica que se le puede atribuir, sin forzar interpretaciones ni recurrir a artilugios de diferente naturaleza.²⁰

Si se aceptan como verdaderos los datos que se dejan consignados, no resulta factible escribir, sin más, sobre la enseñanza de la Teoría del Estado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. A lo sumo se podría –y en esto radica el intento que realizamos los autores de este trabajo– es expresar aseveraciones y creencias sobre lo que consideramos debería ser la Teoría del Estado y el método o estilo que debería revestir el consecuente trabajo docente.

²⁰ Para muestra de esta posición, absolutamente minoritaria, véase del autor, *Estado y política. Una aproximación sistémica*, Buenos Aires, La Ley, 1997.

C) LA CONCEPCIÓN DE LOS AUTORES DE ESTE TRABAJO SOBRE LA TEORÍA DEL ESTADO

La Teoría del Estado no es teoría normativa, ni teoría social, ni ciencia política, ni historia de las ideas políticas, ni derecho político, ni filosofía política.

No es Derecho Político, porque ya la expresión es equívoca y, si se nos exige, contradictoria en los términos. Es cierto que la política “tiene”, en algún sentido o en muchos, relaciones con el Derecho y que el Derecho, en algún momento regula algunas actividades políticas. Pero en un lenguaje común, pero cuidadoso, en el uso argentino de “Derecho”, esto tiene que ver fundamentalmente con las normas y con acciones normadas. Pero si la política consistiese en exclusividad de conductas normadas, con el estudio de esas normas, del Derecho en suma, ¿para qué querríamos o para qué serviría, consagrar una disciplina que se llamara “Derecho Político”? Y si la política designa acciones que por definición deben exceder de lo meramente normado, ¿qué le agrega “político” al nombre de la disciplina?²¹

Las afirmaciones precedentes se originan en razones metodológicas.²² Pero también aduzco razones ideológicas. La expresión “Derecho político” provienen de la doctrina política y estatal alemanas. Esa doctrina no fue elaborada en el seno de una democracia políticamente ejemplar, sino en un clima de autoritarismo, distante de los modelos institucionales angloparlantes, o franceses, o italianos. Hay en esa doctrina elementos que son rescatables, pero que no son ejemplares para una disciplina que aborde los problemas del Estado en la Argentina del siglo XXI, en la cual los problemas son los de consolidar el funcionamiento de las instituciones, pugnar por despejar el escenario social de las causas que provocan la exclusión social en un grado que el país moderno no conoció nunca y con los desafíos de plantear una estrategia de la Nación en un mundo globalizado por las relaciones económicas, financieras,

²¹ Véase las razones que *in extenso* prodigo en mi tesis doctoral *Ciencia política. Propuestas para la elaboración de un paradigma*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 1989, inédita. Para una versión muy resumida; *Paradigmas en ciencia política*, Buenos Aires, Depalma, 1998.

²² La arquitectura de mi metodología es muy sencilla: atenerse a la consistencia lógica del discurso y tener en cuenta la congruencia verbal del mismo discurso. Las explicaciones ulteriores se pueden ver en la obra citada en la nota anterior.

culturales y deportivas, así como por el desarrollo sin antecedentes de las comunicaciones planetarias.

Todo intento de volver a la denominación de “Derecho político” debería evaluar toda la carga ideológica que tiene tal denominación.

En verdad, la extrema vaguedad de la expresión “Derecho político” permitió, a favor de la inexcusable y no negociable libertad de cátedra²³ que las cátedras y comisiones difundiesen una variedad importante de contenidos.²⁴ Esa variedad de oferta de contenidos se mantiene, pese al nombre de la disciplina, Teoría del Estado.

Tampoco puede ser una ciencia política, porque se supone que los alumnos ya vienen de aprobarla en el Ciclo Básico Común, en donde se cursa una disciplina con ese nombre.

Y tampoco la Teoría del Estado podría ser una historia del pensamiento político, sin que el Estado fuese el eje de las preocupaciones, y las explicaciones, y los contenidos.

Y una objeción parecida cabe cuando se contrae el contenido de la Teoría del Estado a la filosofía política, porque estos desarrollos se centralizan en el pensamiento especulativo, diferente de las preocupaciones y desarrollos que el Estado por sí propio suscita y merece.

La única manera de salir de este intríngulis consiste, a mi juicio, en sincerar los objetivos de la materia en una carrera jurídica, si vale la pena que exista una materia como ésta y, si se responde afirmativamente, si existe a mano una metodología que permita superar estas dificultades.

²³ Salvo para fomentar el odio racial, étnico o de género, o para propiciar formas políticas degradadas y degradantes.

²⁴ Para ser algo justos, uno de los autores debe consignar que él también aprovechó de esa confusión, cuando se desempeñaba como adjunto de la cátedra del doctor Mario Justo López. En un momento de su desempeño docente tuvo la ocurrencia de reemplazar el libro del prestigioso profesor por otro (*Introducción a la Teoría del Estado*, del autor alemán Martin Kriele), sin que la actitud adolescente tuviera consecuencias. Pero el hecho fue una temprana manifestación de ese autor de inclinar el contenido de la materia hacia una teoría del Estado genuina. En ese momento, la asignatura ya se llamaba “Teoría del Estado”. Pero el contenido oficial seguía siendo el del viejo Derecho Político. Tanto era así que los textos que se utilizaban llevaban ese título. Más todavía, son los textos que se continúan utilizando, los de los profesores López, Bidart Campos y Fayt. Algunos de éstos son textos de éxito de venta, pese a que la antigüedad de algunos de ellos se acerca al medio siglo.

LA ENSEÑANZA DE “TEORÍA DEL ESTADO” EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK – MARÍA ALEJANDRA PERÍCOLA

Quedan otros interrogantes por plantear y, en lo posible, despejar. Interrogantes que no se relacionan sólo con la Teoría del Estado, sino que nos llevan a reflexionar sobre el papel y, si se quiere, sobre la misión de la Universidad, en los términos en que planteó la cuestión José Ortega y Gasset o Francisco Giner de los Ríos, por mencionar sólo a dos pensadores de lengua española. Va de suyo que el interrogante también alcanza a lo que podría llamarse las funciones de una Facultad de Derecho a comienzos del siglo XXI.

Los profundos cambios de valores a que asiste el mundo de nuestros días provoca perplejidades varias en la apreciación de estas cuestiones.

Es de suponer que la enseñanza superior reúna varios atributos. Por un lado, la universalidad de sus objetivos, la pluralidad de sus enfoques posibles, la búsqueda continúa de la verdad y, en un nivel superior de exigencia, la adhesión a valores morales que dignifiquen la empresa intelectual en que se empeñe.

En esa línea, Ortega sostenía que en la Universidad el educando debía adquirir un conocimiento del mundo adecuado al nivel y grado de su época, con conciencia cívica. Para él, la Universidad era el espacio de la reflexión filosófica y el de la adquisición de conocimientos científicos modernos. Las Facultades eran los ámbitos en donde se refinaban las especialidades y se hacían más específicos los conocimientos.

Las Facultades de la Argentina se erigieron como instituciones mixtas, que tenían algo de ese conocimiento superior propio de la Universidad, pero agregaron un elemento de orden profesional y práctico. Estos aspectos hicieron de los estudios universitarios ámbitos en los cuales se profundizaba el conocimiento de las ciencias y al mismo tiempo se preparaba a los estudiantes para ingresar en los vericuetos de la práctica profesional.

Esto en la Facultad de Derecho significó que allí se ponían al alcance de los alumnos fuentes informativas sobre el Derecho como conocimiento y también se brindaban algunos elementos propios de la práctica profesional de la abogacía. Tradicionalmente, esos elementos prácticos fueron –son– escasos hasta la parvedad. Eso, a diferencia de otras facultades de la misma Universidad, en la cual las prácticas son constan-

tes, permanentes y uniformes, en el sentido de que se realizan en las cátedras de todas las disciplinas.

Trasladado a nuestro tema, esto significa preguntarnos sobre el papel que puede cumplir una Teoría del Estado en una Facultad de Derecho como la nuestra.

A juicio de los autores, la Teoría del Estado debería tener como objetivo alcanzar la comprensión del funcionamiento del Estado y del gobierno, tanto con elementos de una teoría general válida para cualquier sistema político, cuanto con elementos que permitan desprender de esa teoría elementos que fundamenten el funcionamiento del sistema jurídico argentino, con referencias a datos de la historia que ayuden a comprender los fenómenos en estudio.

D) *POLÉMICAS SOBRE LAS FUNCIONES DE LAS FACULTADES DE DERECHO*

Determinar las funciones de las Facultades de Derecho en América de habla española no fue una tarea sencilla.

En un sentido, por razones inherentes a la enseñanza del Derecho. En otro, por ser la Facultad de Derecho una dependencia importante, casi definitoria de las casas de estudios superiores en el siglo XIX en América.

Piénsese en una analogía importante: las primeras universidades privadas de la Argentina comenzaron su gestión en el ámbito de las ciencias sociales y por lo general, casi en todas diríamos, está presente el estudio del Derecho. Si se hiciese la compulsa de las áreas cubiertas por las universidades privadas, se advertiría la escasa dedicación de esas casas a las ciencias experimentales, exactas o naturales. La Universidad que es ámbito natural de la investigación en la Argentina es la Universidad pública, con la de Buenos Aires en primer término. Salvo algunas excepciones, por ejemplo alguna universidad generada en torno de un organismo prestador de salud (tal como el CEMIC), no se conocen muchos resultados de investigaciones realizadas en universidades privadas en el ámbito de las ciencias físicas y naturales.

Pues bien, así funcionaban las universidades públicas en el siglo XIX, centradas en el estudio de la teología y el Derecho. Así funcionaba la Universidad de Córdoba en 1918: el Derecho estudiado al estilo de la

LA ENSEÑANZA DE “TEORÍA DEL ESTADO” EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK – MARÍA ALEJANDRA PERÍCOLA

teología, la medicina estudiada como si fuese una disciplina teórica, discursiva. ¡Y se trataba de medicina! Al respecto son ilustrativos los conceptos vertidos por el diputado socialista Juan B. Justo en una fallida interpelación al ministro de Instrucción Pública del presidente Hipólito Yrigoyen en 1918.

El debate abierto en 1918 no era novedoso del todo en su temática. Se podían encontrar rastros de ese debate –que no es otro que la función de la Universidad en la sociedad a la que nutre y de la que se nutre– en la polémica entre José Pedro Varela y Carlos María Ramírez, que tuvo lugar en 1878 en la República Oriental del Uruguay; de la que ya hay atisbos en la polémica entre Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento en 1851 o en el movimiento prereformista de 1905 en la Universidad de Buenos Aires.

Sin ingresar en esas cuestiones, pero tomándolas en cuenta, a título de conclusión provisoria, podría decirse que no hay comprensión cabal de la misión de la Universidad, de las funciones de una Facultad de Derecho y los aspectos principales de una Teoría del Estado si no se intenta avanzar en el entendimiento de la sociedad y de sus complejidades.

El orden jurídico se hace tan complejo como la vida que intenta regular y los abogados han visto multiplicar sus papeles sociales. Son jueces del sistema imperante, son abogados defensores de intereses sociales de impresionante diversidad, de los grupos empresarios, de los pequeños grupos y de los individuos, persiguen el cumplimiento de los contratos y el castigo de los presuntos culpables. Pero además de los litigios, los abogados asesoran y previenen conflictos individuales y sociales, en el orden privado y en el ámbito público, pueden ser expertos en políticas públicas, entre otras muchas funciones. Pero un abogado debería ser, además, un experto social vigilante en la vigencia y efectividad del orden social.

Tantas funciones, que con seguridad no agotan las posibilidades del trabajo de los abogados, sólo puede ser cumplido con calidad y eficacia, con adecuado conocimiento y elevada dignidad profesional y personal, si el abogado tiene una idea cabal del funcionamiento del sistema jurí-

dico. Y esta comprensión no puede alcanzarse de manera cabal si no se captura el significado y funcionamiento del sistema político estatal.

E, insisto, esta comprensión es diferente de la comprensión que proporciona la ciencia política.

II. DESDE DÓNDE HABLAMOS, QUIÉNES SOMOS, QUÉ HACEMOS

Los sujetos. Los autores son docentes de la cátedra de Teoría del Estado a cargo de Mario Héctor Resnik. La licenciada María Alejandra Perícola es la principal asistente de Resnik en el dictado del curso respectivo. Podría decirse que más que asistente es la codictante del curso.

Hablamos a partir de la experiencia de haber ejercido funciones docentes desde hace muchos años. En el caso de MHR desde 1968, cuando comenzó su brega docente como ayudante no diplomado de la, histórica por tantos motivos, cátedra de Filosofía del Derecho de Ambrosio L. Gioja. Comenzó su carrera docente como graduado en esa cátedra y en la de Derecho Político de Mario Justo López. Ocupó sucesivamente todos los cargos del escalafón docente comprendidos entre ayudante de segunda y profesor asociado.

La licenciada Perícola es graduada en Ciencia Política de la Universidad del Salvador y graduada de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación Social de la misma Universidad como profesora en Ciencia Política; se desempeñó en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y desde hace cinco años cumple con la carrera docente en la cátedra que se ha mencionado anteriormente.

Cómo se “enseña” Teoría del Estado. Por lo que sabemos, el proceso de aprendizaje de Teoría del Estado se cumple al estilo tradicional. Se trata de microexposiciones a cargo del docente que se encuentre a cargo de la comisión respectiva, con ajuste a textos que se dan a conocer y que cumplen con una suerte de bibliografía obligatoria, a la que deben ajustarse los docentes y los alumnos.²⁵

²⁵ Esta práctica tiene justificativos pragmáticos. Es posible que esa práctica dañe el principio de la libertad de cátedra. Pero también es cierto que el proceso de enseñanza se convertiría en algo cercano a la anarquía si la libertad de cátedra significara la posibilidad absoluta de que cada alumno utilizase fuentes diferentes a las de los demás. También debe tenerse presente el derecho de cada docente de exponer a sus alumnos la concepción personal que haya desarrollado de la materia. El caso de la

LA ENSEÑANZA DE “TEORÍA DEL ESTADO” EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK – MARÍA ALEJANDRA PERÍCOLA

Las microexposiciones admiten la discusión de los alumnos. Pero en general los docentes de la Facultad de Derecho no han internalizado las técnicas que permiten una elaboración sincera de los contenidos a través de los trabajos grupales.

Eso no sucede por falta de difusión entre los enseñantes de esas técnicas.²⁶ Sucede por otras razones de orden temperamental y actitudinal, que ponen en crisis las razones y las motivaciones profundas que conducen a ciertas personas a pretender ejercer funciones docentes.

En síntesis, no compartimos la exclusividad del método de las microexposiciones ni del método de los casos. Creemos en la posibilidad de la interacción entre docentes y alumnos. Creemos y sabemos que existe un enorme potencial de reflexión en los alumnos. Se les podrá imputar desconocimiento o deficiente grado de información, pero eso no equivale a falta de capacidad intelectual o a falta de curiosidad. Y, en última instancia, si las generaciones más jóvenes desconocen mucho, eso es, en última instancia, responsabilidad de sus mayores.

En los cursos que los autores tienen a su cargo se intenta promover la participación de los alumnos. Para ello, se trabaja como se indica en la tercera parte de este trabajo.

Y, por fin, hablamos desde esta posición de docentes de Teoría del Estado en unos cursos que la Facultad de Derecho organizó de manera experimental, también de la manera que se explica en esa tercera parte del trabajo.

concepción personal de la materia sería el caso extremo en el que el principio de la libertad de cátedra, para el alumno, recibiría una excepción importante. Es de suponer que cuando un docente accede a una cátedra debe estar en condiciones de exhibir una concepción personal acerca de la asignatura. Bien sabemos que ése no es el caso normal en nuestra Facultad de Derecho.

²⁶ Me encuentro en condiciones de afirmar que por lo menos desde el segundo cuatrimestre de 1970 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se conocen técnicas que humanizan la práctica de la enseñanza, incrementan la capacidad de comunicación en el seno del grupo de aprendizaje y mejoran la creatividad del mismo grupo. Fue precursor en la difusión de esa nueva actitud el profesor Enrique Mariscal, director del Centro de Capacitación Docente de la misma Facultad. Quedará para otra instancia de reflexión la indagación de las razones por las cuales conocidos los instrumentos, los depositarios no los aplican, con pérdida de la eficacia de la propia tarea y en demérito de la alegría gozosa que debería campea en las aulas.

A) CONDICIONES SISTÉMICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DEL ESTADO EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Los autores de estas páginas se han inclinado por una aproximación sistémica²⁷ de los fenómenos sociales y también de los conocimientos teóricos.

Habré de recurrir ahora a criterios sistémicos para satisfacer el requerimiento de reflexionar sobre la enseñanza de la Teoría del Estado en esta Facultad.

Algunas de las condiciones sistémicas dentro de las cuales se imparten y se adquieren los conocimientos²⁸ son, a mi juicio:

El ambiente en que se desarrolla la enseñanza de la asignatura es la Nación Argentina, la Ciudad de Buenos Aires, la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Derecho, el Departamento de Derecho Público I, cátedra de Mario Héctor Resnik, comisión a cargo de su equipo docente.

De todas esas circunstancias ambientales tomaré algunas. Pero cabe la posibilidad de examinar las otras variables, para estudiar otras peculiaridades de la enseñanza de esta disciplina.

En la *Facultad de Derecho* predomina un enfoque metodológico. Este enfoque parte de la idea de que el objeto de conocimiento denominado "Derecho" se estudia provechosamente si se lo ve como un fenómeno normativo (y no como lo ven en algunos países como un fenómeno realista). Al adoptar como preeminente -casi diría exclusivamente- este enfoque, la Facultad de Derecho también recibe la influencia de un ambiente que, a su vez, contribuyó a crear. En efecto, en los ambientes jurídicos argentinos, al menos desde el lado de los estudios y de los

²⁷ En el sentido y con los alcances planteados por Ludwig von Bertalanffy, con los enriquecimientos posteriores de muchos autores, entre quienes señalo a Gregory Bateson, Jurgen Ruesch, Paul Watzlawick, David Easton, Francisco Varela, Niklas Luhmann y, sobre todos ellos, Humberto Maturana.

²⁸ Soy consciente de la incongruencia que surge de utilizar palabras tales como "impartir" por "adquirir" cuando se trata del proceso de aprendizaje, y después de haber proclamado que nada puede, en verdad, enseñarse y sí sólo aprenderse. Pero he debido recurrir a esas expresiones por razones de economía del lenguaje, por carecer de expresiones que a la vez fueran consistentes con mi visión del tema y además lo fueran con expresiones tomadas en su uso común.

profesores, predomina la visión normativista del Derecho. Somos dogmáticos de tiempo casi completo cuando enseñamos el Derecho. No lo somos tanto (tan normativista) cuando incursionamos en los asesoramientos jurídicos a clientes y requirentes concretos.

Si la Facultad adopta una visión propia de la dogmática jurídica, la consecuencia natural es que los estudios revistan un carácter netamente normativo. Primero están las normas generales, después está la jurisprudencia y como intermediaria entre un campo y otro, la doctrina de los autores, según una jerga en uso. La doctrina es un nombre pomposo para nombrar las explicaciones que los autores formulan de las normas generales y de sus interpretaciones judiciales.

Si el gran esfuerzo de la Facultad consiste en instruir en el conocimiento de normas, sean generales o particulares y en las explicaciones generadas en torno de ese mundo normativo, parece claro que las asignaturas que no conduzcan al conocimiento del mundo normativo vigente revisten un carácter periférico y sólo son justificables si resultan conducentes a un mejor conocimiento de ese universo jurídico.

A ese sector periférico pertenecen disciplinas tales como Teoría General del Derecho,²⁹ Economía,³⁰ Sociología, Historia del Derecho y Teoría del Estado.³¹

ESTE TEMA NOS LLEVA A...

...preguntarnos, de manera difícil de eludir, sobre las funciones que cumple una Facultad de Derecho en la Universidad de Buenos Aires.

²⁹ En los lejanos tiempos en que el autor (MHR) era joven y estudiante, la materia se llamaba Filosofía del Derecho. Era considerada como estorbo por todos quienes tenían una visión pragmática del Derecho y, por ende, aspiraban a ejercerlo como abogados o jueces. La materia resulta atractiva a quienes tenían visiones del Derecho más alejadas de la realidad.

³⁰ En los mismos tiempos a que se refiere la nota anterior, la materia se llamaba Economía Política. En esos años, décadas de 1960, 1970 y principios de la de 1980, uno de sus titulares era adherente a formas de pensamiento nacionalista racista expreso.

³¹ Llamada entonces “Derecho Político”. La perplejidad que me produjo tal denominación y las oscuras explicaciones de esa terminología me llevaron a escribir una tesis, injustificadamente larga, ya citada anteriormente.

Acuden en nuestro auxilio José Pedro Varela y Carlos María Ramírez (uruguayos) y Paul Groussac (francés, pero incorporado a la cultura argentina de manera definitiva).³²

Ya dijimos que la Universidad del siglo XIX era, en lo fundamental, libresca e inclinada a los estudios de la teología y del Derecho.

En el contexto en el que funcionaban las universidades en general y las facultades de Derecho en particular, el papel funcional de esas casas era el de preparar individuos, de sexo masculino, para el ejercicio del poder público. En efecto, las clases gobernantes de aquellos años, como sucedió por muchos años,³³ estaban integradas por abogados y por militares. Hubo que esperar al siglo XX para que se conociera la acción política de personas que no fueran abogados o militares y creo que no se tiene noticias de científicos puros dedicados a la acción política.

Pero más allá de esa puntualización, la Universidad argentina tuvo ante sí una opción de hierro: se trataba de una institución de formación profesional (en el caso de nuestra Facultad, abogados) o de una institución dedicada al cultivo de los conocimientos científicos, no necesariamente vinculados al ejercicio práctico directo.

El resultado final resulta un híbrido. Por una parte se dedica el esfuerzo mayor para difundir informaciones sobre áreas del conocimiento jurídico útil para la práctica de los roles laborales de los abogados, y con eso se mezclan conocimientos de aspiración teórica y de aplicación sólo indirecta a la práctica de los abogados.

¿Dónde se ubica, en ese cuadro, la Teoría del Estado?

La Facultad la ubica, en el orden administrativo, en el Departamento de Derecho Público I, con lo que parece entender que se debería tratar de una disciplina de corte normativo.

³² Tan definitiva fue su inserción a la cultura argentina que ocupó durante cuarenta y cuatro años la Dirección de la Biblioteca Nacional, fundada por inspiración de Mariano Moreno en 1810. Por decisión propia se constituyó en el árbitro de lo debido y lo indebido en materia literaria -aunque no sólo en ella-, según destaca BRUNO, Paula, en *Paul Groussac, Un estratega intelectual*, Buenos Aires, ed. Fondo de Cultura Económica-Universidad de San Andrés, 2005. De la misma autora (estudio preliminar y selección de textos): *Travesías intelectuales de Paul Groussac*, Bernal, ed. Universidad Nacional de Quilmes, 2004. Contiene, además del revelador estudio preliminar, una sustanciosa y expresiva selección de textos del autor mencionado.

³³ Sería bueno estudiar qué sucede en nuestros días.

Lo curioso es que Teoría del Estado, sólo por definición, no es una materia normativa, aunque se vincule con aspectos normativos del Estado.

Ello, por cuanto lo normativo no es continente suficiente para:

- a) Comprender la complejidad del fenómeno estatal;
- b) por cuanto una materia que lleva en su denominación el vocablo “teoría” no se refiere a un conocimiento empírico sino, precisamente, a un conocimiento teórico que, por definición es conocimiento de segundo orden.

Es sencillo demostrar este aserto.

El estudio directo y normativo del Estado (argentino en primer término) no está a cargo de la Teoría del Estado, sino de las numerosas materias de contenido dogmático que estudian al Estado: Derecho Constitucional, Derechos Humanos y Garantías, Derecho Administrativo, Derecho Internacional Público, Derecho Tributario, Derecho Procesal, entre otros.

Como argumento adicional, debe tenerse en cuenta que una Teoría del Estado no debe –ni podría– entenderse como prescriptiva. Por el contrario, sus desarrollos se deberían basar sobre la descripción crítica de la literatura relevante que se haya producido sobre el Estado.

Cuando la enseñanza se dirige a la instrucción de futuros abogados, enfatiza habilidades prácticas por sobre habilidades o roles propios del raciocinio teórico, con implicancias prácticas menos directas o menos evidentes.

Predica los valores de quienes enaltecen la polémica y la agresión verbal y actitudinal como herramienta del conocimiento del Derecho.

OTRAS AFIRMACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA TEORÍA DEL ESTADO

Desde nuestro punto de vista (interesado), Teoría del Estado puede contemplarse en dos contextos diferentes, según se considere a la Facultad de Derecho como una escuela profesional, que tiende a la configuración de personalidades destinadas a desenvolverse en el ejercicio cotidiano de la abogacía o como una escuela de ambiciones teóricas y conciencia de su aspirado nivel académico.

Sea cual fuere la perspectiva, una Teoría del Estado tiene justificada su aspiración a mantenerse dentro del plan de estudios.

Se trata de una materia básica para comprender peculiaridades también básicas de cualquier estudio del ordenamiento jurídico nacional y sus interrelaciones con el resto del universo político e interestatal. Es útil para la comprensión general de los lineamientos básicos del ordenamiento jurídico. Desde un punto de vista lógico brinda el razonamiento para comprender la organización del poder, sus mecanismos definitorios y las distintas formas que adoptó la organización del poder público a lo largo de los últimos siglos.

B) *EL STATUS METODOLÓGICO DE LA MATERIA TEORÍA DEL ESTADO*

Es necesario meditar el status metodológico de una Teoría del Estado.

Con un enfoque sólo normativista no se puede comprender cabalmente el funcionamiento del Estado. Por la sencilla razón de que la palabra “Estado” es ambigua y una explicación útil del Estado requiere inclinarse por los aspectos sociológicos, políticos, culturales, históricos, entre otros, que ayudan a configurar una imagen adecuada del concepto “Estado”.³⁴

Una aproximación sistémica a la Teoría del Estado es una concepción aglutinante en la cual pueden encontrar su lugar cada una de las concepciones que sobre el Estado fueron o son, ya que se inscribe en el marco más general de una visión holística del mundo. Y que trata de abarcar tanto lo normativo cuanto lo fáctico, lo histórico como lo social, lo cultural y lo natural.

Un reciente trabajo sobre el concepto de Estado en el pensamiento –profuso y difuso– del pensador español José Ortega y Gasset ha mostrado que en esa obra se destaca el carácter ambiguo de la palabra “Estado”.

³⁴ Desde la perspectiva sistémica, “El Estado es un sistema –conjunto de partes intercomunicadas de manera recíproca, mutua y permanente– en relación recíproca, mutua y permanente con el ambiente social nacional, cuya función es recibir las demandas extra e intrasistémicas y transformarlas en respuesta eficaces –que incluyen la imposición coercitiva de conductas– con vistas a la obtención y mantenimiento del Estado de equilibrio inestable entre el sistema y el ambiente y dentro del sistema mismo”. Véase RESNIK, Mario. H. (1997), op. cit., cap. VI, p. 89.

Esa ambigüedad no es gratuita: tiene vínculos con un rasgo del concepto,³⁵ que engloba una complejidad digna de ser atendida.

Por lo general la respuesta a la complejidad es la confusión.

¿Por qué predico confusión? Esa confusión mana de la diversidad de contenidos que se esconde bajo el velo de Teoría del Estado: el Estado es una forma de referirse a una forma del ejercicio de poder sociedad, es una normativa, es una organización, es un sujeto del Derecho Internacional, entre otros rasgos, conceptos o aspectos que podrían enumerarse.

No hay respuestas únicas o universalmente aceptadas frente a esos aspectos o facetas todas nombradas con el ruido “Estado”.

Si aspirásemos a una mediana seriedad, debería buscarse el núcleo o los núcleos de sentido de una Teoría del Estado.

Deberían abordarse las polaridades de los enfoques posibles:

- holístico o analítico;
- singular o plural;
- estático o dinámico;
- unilateral (norma o violencia) o multilateral.

La Teoría del Estado como asociada al conocimiento político o centro de una disciplina parcialmente política, pero no sólo política sino política y algo más.

Sólo podemos hablar por las opciones que se han seleccionado en esta comisión, a cargo de los autores, y no por las opciones de la cátedra, por cuanto no hay profesor adjunto que comparta en plenitud estos puntos de vista. Se trata de un golpe al narcisismo, pero también y por sobre todo se trata del ejercicio del derecho de la libertad de cátedra.

III. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: “DICTAR LA MATERIA EN UN DÍA”*

En esta tercera parte del artículo presentamos una experiencia de enseñanza-aprendizaje que consistió en una prueba piloto denominada “Cur-

³⁵ Hemos considerado que “Estado” no es palabra que designe cosa alguna, sino que es un concepto ordenador de muchas experiencias, aspectos y relaciones.

* Por María Alejandra Perícola.

sar una materia en un día”, que se inició en la Facultad de Derecho en el segundo período del ciclo lectivo del año 2003 y que continúa a la fecha.³⁶

Planificar el dictado de la materia Teoría del Estado en tres horas semanales, se convirtió en un desafío didáctico.³⁷ Para ello, y conforme a lo solicitado por la Secretaría Académica, elaboramos un “plan de trabajo” cuatrimestral.

El plan de trabajo (véase 3.3.) se fundamentó en nuestra concepción acerca de la educación, es decir, en la opción por un paradigma de investigación educativa; y se sustentó básicamente en dos teorías del aprendizaje. A continuación, en el apartado 3.1, se exponen los diferentes paradigmas de investigación educativa y se centra la atención en el paradigma por el cual hemos optado: el sistémico. En 3.2, se presentan brevemente las teorías del aprendizaje en las que se apoya nuestra práctica docente.

A) LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE LA TEORÍA GENERAL DE LOS SISTEMAS

La investigación educativa se caracteriza por su carácter pluriparadigmático, es decir, no existe un paradigma unificado e integrado. Un “paradigma” es una concepción o visión del mundo. En términos del propio Kuhn:³⁸ “Toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etcétera, que comparten los miembros de una comunidad dada”. Es una forma sintética de referirse a lo que una comunidad científica cree, enseña y transmite acerca de sus concepciones sobre una porción del mundo.³⁹

Actualmente se distinguen principalmente cuatro paradigmas de investigación educativa: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo, el

³⁶ Para el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2005 se han ofertado 65 cursos con una asignación horaria de tres horas por semana: 56 los días miércoles y 9 los días sábados, para el Ciclo Profesional Común.

³⁷ La didáctica se define como la “ciencia y el arte de enseñar”. Enseña a conducir, a guiar, a evaluar una clase. Es una disciplina pedagógica encargada de analizar, explicar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea del docente consiste en ser un mediador entre el conocimiento y el alumno. Véase *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana, 1993.

³⁸ KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971, p. 269.

³⁹ Véase RESNIK, Mario Héctor, 1998, op. cit., cap. I.

paradigma sociocrítico⁴⁰ y un cuarto que denominamos “paradigma sistémico”, que analiza la educación a partir de la teoría general de los sistemas.

El *paradigma* positivista,⁴¹ también denominado paradigma analítico, cuantitativo o racionalista, considera que el mundo se puede explicar y predecir a partir de leyes que pueden ser descubiertas y descriptas objetivamente, es decir, libre de valores por los investigadores y libres de contexto y tiempo. La investigación en educación se efectúa a partir de la aplicación del método científico. Los instrumentos y estrategias válidos para esta concepción son: cuantitativos, medición de tests, cuestionarios, observación sistemática y experimentación. Las relaciones entre teoría y práctica son disociadas, se considera que la teoría es una norma para la práctica. Este enfoque, si bien permite satisfacer requisitos de rigor metodológico, niega la posibilidad de analizar las características de la educación inserta en una realidad social, cultural, política e ideológica.

Como alternativa a la concepción positivista, el *paradigma interpretativo*⁴² –también denominado paradigma cualitativo, naturalista o humanista– se centra en comprender e interpretar las acciones humanas y el significado de la vida social aceptando la influencia de los valores en la investigación. Los instrumentos y estrategias que considera este enfoque son principalmente cualitativos y descriptivos. Establece que teoría y práctica están relacionadas y que existe una mutua retroalimentación. Considera que el hecho educativo ha de estudiarse a partir del contexto, entendiendo que la realidad es dinámica y holística. Las “concepciones holísticas” estudian la educación como parte de un sistema, de un todo más amplio, en el que ésta cobra sentido y significado.⁴³

El *paradigma sociocrítico*⁴⁴ destaca un compromiso manifiesto con la ideología y a partir de ésta propone la autorreflexión crítica de las rela-

⁴⁰ ARNAL, Justo; Delio DEL RINCÓN y Antonio LATORRE, *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Labor, Barcelona, 1992, p. 39 y ss.

⁴¹ Este enfoque se vincula con las ideas positivistas y empiristas del siglo XIX y principios del XX: Comte, Durkheim y Popper, entre otros.

⁴² Este enfoque tiene sus antecedentes en los trabajos de Dilthey, Weber y escuelas de pensamiento como la fenomenología y la sociología cualitativa.

⁴³ Véase MEDINA RUBIO, R.; T. RODRÍGUEZ NEIRA y L. GARCÍA ARETIO, *Teoría de la educación*, 2 tomos, Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1992, cap. 33.

⁴⁴ Los principios ideológicos de este enfoque se apoyan en la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno), en la teoría crítica de Habermas, entre otros.

ciones sociales. Con relación a los ámbitos conceptuales y metodológicos tiene importantes semejanzas con el paradigma interpretativo: rechaza la neutralidad del investigador y considera a la realidad holísticamente. Los instrumentos y estrategias que propone son el estudio de casos y las técnicas dialécticas. Respecto de la relación entre teoría y práctica, se considera que son indisolubles y que existe una relación dialéctica (la práctica es teoría en acción).

En términos didácticos, el *paradigma sistémico*, desde la concepción de la teoría general de los sistemas,⁴⁵ interpreta a la educación como un subsistema social. Un sistema puede definirse como un conjunto de elementos relacionados entre sí y con el ambiente, donde las relaciones se retroalimentan y se convierten en nuevas comunicaciones.⁴⁶

La concepción sistémica de la educación recobra principios de los paradigmas anteriores.⁴⁷ Al paradigma analítico le reconoce haber creado un cuerpo de conocimiento teórico como base para la práctica educativa, sin embargo, niega la posibilidad de estudiar los fenómenos educativos analíticamente. Con los paradigmas interpretativo y sociocrítico comparte la concepción acerca de la naturaleza de la realidad, entendiéndola como dinámica, cambiante, divergente y holística.

Con relación a los valores y el conocimiento científico, desde un punto de vista sistémico, se distinguen tres grandes momentos en la investigación científica:⁴⁸ a) El momento subjetivo o "contexto de descubrimiento" (por ejemplo, la elección del tema a través de la reflexión o la intuición); b) el momento del ejercicio del método científico donde se pone a prueba aquella intuición o "contexto de verificación"; c) el momento al que Popper denominó "conocimiento objetivo", que es cuando se acopla el momento subjetivo con el proceso objetivo. Asimismo, defiende la relación entre teoría y práctica.

⁴⁵ El principal promotor de la Teoría General de los Sistemas ha sido VON BERTALANFFY, Ludwig, *Teoría general de los sistemas*, Fondo de Cultura Económica, varias ediciones (1ª ed. en inglés, 1968; 1ª ed. en español, 1976).

⁴⁶ RESNIK, Mario Héctor, 1997, op. cit., cap.V.

⁴⁷ La referencia al paradigma sistémico desde el punto de vista educativo, ha seguido la misma lógica utilizada para el paradigma sistémico en el ámbito de la ciencia política y la Teoría del Estado. Véase RESNIK, Mario Héctor (1998), op. cit., cap. III.

⁴⁸ RESNIK, Mario H., 1998, op. cit., pp. 243 y 244.

LA ENSEÑANZA DE “TEORÍA DEL ESTADO” EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARIO HÉCTOR RESNIK – MARÍA ALEJANDRA PERÍCOLA

En cuanto a los instrumentos y estrategias para la práctica docente, rescata los métodos cualitativos y descriptivos del paradigma interpretativo y el estudio de casos del paradigma sociocrítico.

A continuación, el Cuadro 1 presenta un resumen comparativo de los cuatro paradigmas considerados.

| Variables de análisis | Paradigma Positivista | Paradigma Interpretativo | Paradigma Sociocrítico | Paradigma Sistémico |
|---|---|---|---|--|
| Principios | Positivismo lógico | Fenomenología. Teoría interpretativa | Teoría crítica | Teoría General de los Sistemas |
| Propósitos de la investigación | Explicar, predecir y controlar | Comprender e interpretar las acciones humanas | Reflexionar críticamente acerca de las relaciones sociales | Comprender totalidades organizadas, privilegiando el conjunto y no sus partes componentes aisladas |
| Relación valores-conocimiento científico | Investigación científica “libre de valores” | Los valores influyen en la investigación científica | Los valores influyen en la investigación científica. Crítica ideológica | Permanente interacción entre el conocimiento y los valores. Tres momentos en la investigación científica: el momento subjetivo, el proceso de verificación, el conocimiento objetivo |
| Concepción de la realidad | Objetiva, estática, parcial | Dinámica y holística | Histórica, dinámica y holística | Dinámica, holística, histórica |
| Relación entre teoría y práctica | Desunidas | Relacionadas | Relación dialéctica | Relacionadas |

| Variables de análisis | Paradigma Positivista | Paradigma Interpretativo | Paradigma Sociocrítico | Paradigma Sistémico |
|--------------------------------|---|--------------------------|------------------------|--|
| Métodos y estrategias docentes | Cuantitativos: tests y cuestionarios. Experimentación | Cualitativos | Estudio de casos | Cualitativos Cuantitativos Estudio de casos Técnicas grupales |

Cuadro 1. Síntesis de las características de los paradigmas de investigación educativa

Fuente: Adaptación de la Tabla 2.2., en Arnal, Justo; del Rincón, Delio y Latorre, Antonio (op. cit., p. 43).

El sistema educativo, al relacionarse con el sistema social del que forma parte, es un “sistema abierto” que forma parte de un todo. Al mismo tiempo, es un *holon*, ya que actúa como un todo frente a los subsistemas que lo componen.

El sistema educativo es un sistema complejo que está compuesto por elementos que poseen una misión educativa y que, por tanto, se encuentran relacionados. Asimismo, al encontrarse condicionado por factores económicos, culturales, políticos e ideológicos, la mejor manera de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje es teniendo en cuenta las relaciones y conexiones entre educación y sociedad.

Los principales componentes o elementos de un sistema educativo son, siguiendo el modelo propuesto por Philips Coombs,⁴⁹ los siguientes: Los fines, prioridades y objetivos que orientan la actividad del sistema; la Dirección; los estudiantes; el personal docente; el personal no docente; la estructura y el horario; los contenidos; el material didáctico; los edificios; la tecnología; los métodos didácticos; las normas de admisión, de calificación y de evaluación; el orden jurídico y los recursos económicos.

Se considera que la “educación formal” constituye el sistema educativo institucionalizado, graduado cronológicamente, estructurado jerárquicamente que abarca las etapas que van desde la educación inicial hasta la universitaria y de posgrado.

⁴⁹ COOMBS, Philips H., *La crisis mundial de la educación*, Barcelona, Península, 1970.

En la actual legislación educativa, la educación es entendida como un sistema. El cuerpo central de la Ley Federal de Educación 24.195 (arts. 10 a 40) se refiere a la “Estructura del Sistema Nacional Educativo”.⁵⁰ De igual manera, la Ley de Educación Superior 24.521, al considerar, en el Título II, la estructura y articulación de la educación superior, se refiere al “Sistema de Educación Superior”. También, con relación a la enseñanza superior universitaria (Título IV) hace referencia al “Sistema Universitario Nacional” (art. 26).⁵¹

Cada uno de los componentes del sistema educativo como también los diferentes grados que conforman el sistema educativo nacional se constituyen en subsistemas, y pueden ser estudiadas sus características intrínsecas atendiendo a las interrelaciones que se producen con los demás componentes y el ambiente.

El sistema educativo, en cuanto a sus relaciones internas entre docente y alumno, es un sistema de comunicación. El proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un punto de vista sistémico, se configura como un sistema de comunicación compuesto por un emisor, un receptor y un canal. Tanto el profesor como el estudiante cumplen las funciones de emisor y/o receptor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El canal de comunicación son los medios y técnicas que se utilizan en el espacio áulico.

Acorde con nuestro posicionamiento dentro del paradigma sistémico para entender el fenómeno educativo, presentamos a continuación una “definición integradora” del concepto de educación.

Entendemos la “educación” como un proceso dinámico, que pretende el perfeccionamiento u optimización de todas las capacidades humanas, que exige la influencia intencional, sin coacciones, por parte de los agentes

⁵⁰ La estructura del Sistema Nacional Educativo está integrado por: a) Educación Inicial (3 a 5 años); b) Educación General Básica (6 a 14 años), organizada en tres ciclos de tres años cada uno; c) Educación Polimodal de tres años de duración como mínimo; d) Educación Terciaria: no universitaria y universitaria; e) Educación Cuaternaria: postgrado; f) Regímenes especiales: educación especial, de adultos, artística, abierta y a distancia, y educación a domicilio.

⁵¹ “La enseñanza superior universitaria estará a cargo de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y de los institutos universitarios estatales o privados reconocidos, todos los cuales integran el Sistema Universitario Nacional”.

educadores y la libre disposición del educando, que pretende lograr la inserción activa del individuo en la sociedad.⁵²

B) LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Entendiendo a la didáctica como ciencia y praxis, ésta debe apoyarse en alguna teoría del aprendizaje. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez⁵³ distinguen dos amplios enfoques que contienen cada uno diferentes corrientes.

El primer enfoque abarca a las teorías del aprendizaje que se ubican dentro de lo que se conoce como “conductismo” y se las denomina Teorías asociacionistas o de condicionamiento. En términos generales, estas teorías conciben el aprendizaje como un proceso mecánico de asociación de estímulos y respuestas, ignorando la intervención de variables provenientes de la estructura interna de quien aprende y el medio en el que se ubica. Las técnicas didácticas del conductismo se asientan en que el alumno responda a los objetivos operacionales propuestos por el docente, no le interesa que el alumno investigue, analice, comprenda, reflexione, critique.

El segundo enfoque considera a las teorías del aprendizaje que se engloban en lo que se ha denominado “Corriente Cognitiva o Constructivismo”. Estas teorías,⁵⁴ a pesar de establecerse entre ellas importantes diferencias, coinciden en considerar que en todo aprendizaje intervienen las características internas de quien aprende y que éstas se explican en relación con el medio en el que se ubica. Asimismo establecen la supremacía del aprendizaje significativo.

Consideraremos en este punto tan sólo dos corrientes que se enmarcan dentro del “constructivismo”: la corriente constructivista propiamente dicha –cuyo máximo representante es Jean Piaget– y el aprendizaje sig-

⁵² MEDINA RUBIO, R., T. RODRÍGUEZ NEIRAZ y L. GARCÍA ARETIO, op. cit., p. 30.

⁵³ GIMENO SACRISTÁN, J. y ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1992, cap. II.

⁵⁴ Las corrientes pedagógicas más importantes que conforman lo que se denomina Teorías Mediacionales del aprendizaje son: a) la Teoría de Gestalt o del Campo; b) el Constructivismo o Psicología genético-cognitiva; c) el aprendizaje significativo; d) Psicología genético-dialéctica, y e) Procesamiento de Información.

nificativo de Ausubel, ya que ambas constituyen la base de nuestro entendimiento respecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

1. *EL CONSTRUCTIVISMO*

Los principios generales del constructivismo pueden resumirse en:

- Considerar que el conocimiento es interacción, por lo tanto, una situación de aprendizaje es más fructuosa cuando el sujeto es activo.
- Que el progreso del conocimiento implica que toda nueva estructura se integra con los esquemas anteriores, los que no están destinados a ser simplemente superados sino más bien diferenciados e integrados.
- El espacio central que ocupa el desarrollo satisfactorio del lenguaje para el ejercicio de las operaciones intelectuales más complejas (pensamiento formal).
- La esencialidad de los intercambios de opiniones y la comunicación de diferentes puntos de vista.
- La importancia del “conflicto cognitivo” para provocar el desarrollo del alumno.

2. *EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*

El aprendizaje significativo se diferencia del no-significativo (no existe conexión lógica, es mecánico, repetitivo y memorístico) al incorporar el nuevo conocimiento o la nueva información a un sistema organizado de conocimientos y conceptos previos. No sólo se aprenden contenidos sino también sus relaciones. La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de los nuevos conceptos con lo que el alumno ya sabe.

Las principales características del aprendizaje significativo son:

- La utilización de “conceptos inclusores”, que son aquellos que incluyen, bajo su extensión más general, otros de menor predicabilidad (poder generalizador).
- La “jerarquía conceptual” y la secuencia de su funcionamiento, es decir, la confección de mapas y redes semánticas por el alumno y el profesor en todos los momentos del ciclo didáctico.
- El funcionamiento de aprendizaje a base de “organizadores previos” (anticipados). Se trata de preparar al alumno a través de

puentes conceptuales para aprender nuevos objetos, evitando el aprendizaje memorístico y la repetición mecánica para el examen. La idea es que el docente sea capaz de construir un eje organizador de su clase que se implante en la órbita de los intereses de sus alumnos, considerando las estrategias, actividades, bibliografía y demás recursos para tal fin.

C) *LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO*

Entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Teoría del Estado a partir de la perspectiva sistémica y las teorías del aprendizaje constructivistas, elaboramos un plan de trabajo o programa cuatrimestral para dictar la materia una vez a la semana en tres horas.

En párrafos anteriores hicimos referencia a los componentes del sistema educativo y sostuvimos que, desde una perspectiva sistémica, además de analizar las relaciones que se establecen entre el sistema educativo y el sistema social en el que está inserto, cada uno de los componentes podía ser considerado como un subsistema y ser analizado como tal. En este sentido, para la realización del programa se respetaron las indicaciones que la didáctica establece para elaborar una planificación y se consideraron los componentes del sistema educativo correspondientes: fines, prioridades u objetivos; contenidos; metodología; materiales didácticos; sistema de evaluación.

LOS OBJETIVOS

¿Para qué enseñar o aprender? La respuesta a esta pregunta se refiere a la definición de los “objetivos”, es decir, la manifestación de nuestras intenciones educativas con el propósito de orientar y justificar las decisiones pedagógicas en torno al educando. A tal fin se establecieron los objetivos generales del curso y los objetivos direccionales con relación a los alumnos que se detallan a continuación:

*Objetivos generales:*⁵⁵

- a) Desarrollar un fundamento teórico útil para el estudio de las materias del Derecho Público y tomar conciencia de la vinculación entre sistema político y sistema social.

⁵⁵ Los objetivos generales tienden a despertar hábitos y destrezas, el razonamiento crítico y los valores. Son de evaluación al final del proceso.

- b) Enfatizar en las vinculaciones entre el enfoque teórico y la experiencia histórica, particularmente, la Argentina.
- c) Vincular la Teoría Sistémica con la problemática actual en cuanto a las relaciones internacionales, especialmente, el fenómeno de la globalización.

*Objetivos direccionales*⁵⁶ con relación a los alumnos:

- a) Que el alumno comprenda los contenidos de la materia.
- b) Que el alumno adquiera conciencia de la problemática socio-política nacional.
- c) Que el alumno reflexione acerca de las instituciones políticas argentinas.
- d) Que el alumno comprenda y defienda el sistema democrático.

La formulación de los objetivos señalados ha tenido en cuenta la necesidad de vincular lo teórico con la experiencia histórica y la problemática político-social actual. El logro de estos objetivos significa una activa participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

LOS CONTENIDOS

¿Qué enseñar y aprender? Esta cuestión se relaciona con la reorganización de los “contenidos” de la materia Teoría del Estado, con una asignación horaria de tres horas semanales en aproximadamente dieciséis clases, dentro de las cuales fue necesario considerar la realización de dos parciales, dos recuperatorios y el final. La secuencia de los contenidos, es decir, el ¿cuándo?, supuso otra importante decisión de carácter didáctico.

Los contenidos se dividieron en dos partes que constituyeron diez ejes temáticos en total. En la Parte A se consideran aspectos metodológicos relacionados con las ciencias sociales en general, y las ciencias política y jurídica en particular, y abarca tres ejes temáticos: 1) Concepto y tipos de paradigma. 2) La investigación científica: niveles lingüístico, valorativo, metodológico e ideológico. 3) Las perspectivas metodológicas para abordar la Teoría del Estado.

En la Parte B se aborda el Estado y la Política desde un punto de vista sistémico, poniendo especial énfasis en la historia como marco de

⁵⁶ Los objetivos direccionales desarrollan el área de la personalidad (cognitiva, afectiva, volitiva). Son de evaluación mediata.

referencia y abarca los siete ejes temáticos restantes: 4) Distintas aproximaciones para el Estudio del Estado, los Elementos del Estado. 5) Conceptos introductorios de la Teoría General de los Sistemas. 6) Clasificación de las formas de Estado. 7) Significado de una teoría constitucional democrática argentina. 8) El concepto de “democracia”. El sistema democrático: estabilidad y cambio. 9) Los tres poderes del gobierno. 10) Subsistemas contribuyentes al mantenimiento del equilibrio del sistema político: los partidos políticos, los sistemas electorales.

La secuencia de los contenidos procuró ser conectada, relacionada, es decir, tratando de que cada concepto nuevo que se aprendiese tuviera conexión con el que ya se había aprendido y con el que se estudiase próximamente, procurando que el aprendizaje se torne “significativo”. Asimismo, cabe resaltar nuestra preocupación por la comprensión de cuestiones metodológicas básicas (Parte A del programa), ya que éstas permiten un mejor acercamiento a la comprensión, análisis y reflexión de los conceptos y terminología de la disciplina.

LA METODOLOGÍA

¿Cómo impartir la enseñanza? Significó analizar la conveniencia de diferentes opciones metodológicas con el propósito de conseguir que los alumnos se interesen por la materia, no se dispersen en el transcurso de las tres horas, y estén en condiciones de entender los contenidos de la materia “significativamente”.

Cuando nos referimos a la educación investigativa en el punto 2.1., sostuvimos que se caracteriza por ser pluriparadigmática. También hay que considerar su carácter plurimetodológico, es decir, existen múltiples modelos y métodos de práctica educativa en el aula.

En el programa que podríamos denominar manifiesto o explícito (que es el que está escrito en un documento) se establecieron una serie de consignas con relación a la metodología del curso, que se mencionan a continuación:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá como principal objetivo generar procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en el alumno.
- El curso se organiza en clases teórico/prácticas.

- Las clases requieren de la lectura y análisis de los textos por parte de los alumnos, la preparación de clases especiales y el trabajo en equipos.

Asimismo, se aclaró que las estrategias docentes⁵⁷ serían seleccionadas de manera definitiva conforme al número de alumnos con que contara el curso y las características que presentase el mismo (motivaciones, intereses, aptitud para el trabajo, etc.). No obstante ello, en el plan de trabajo se propuso una serie de *métodos áulicos*.⁵⁸ Conforme a nuestra concepción del fenómeno educativo y las consignas referidas a los alumnos mencionadas más arriba, los métodos de enseñanza que se proyectaron se presentan teniendo en cuenta la mayor o menor participación de los alumnos.

En primer lugar, se planeó utilizar las *Técnicas grupales*, fundamentadas en la teoría de la “Dinámica de Grupos”.⁵⁹ En términos generales, las ventajas que ofrecen las técnicas grupales –cuando se realizan correctamente– son: incentivar a la participación, ejercitar el trabajo en equipo, el enriquecimiento interpersonal, estimular la discusión, extraer ideas comunes o disímiles, entre otras. Por otro lado, la desventaja que presentan es “el abuso del uso de las técnicas grupales”.

Entre las técnicas grupales propiamente dichas, se propuso emplear las “técnicas sin expertos” que, de acuerdo al número de alumnos, podrían ser “la discusión en pequeños grupos”, el “Philips 66” y/o los “diálogos simultáneos”.

La discusión en pequeños grupos consiste en que los alumnos se reúnen en grupos de 2 a 7 u 8 personas y durante 15 a 30 minutos discuten un tema o tratan de resolver un problema. El grupo elige un relator para exponer las conclusiones a las que han llegado. Generalmente, después de la puesta en común, se origina un debate. Para el buen fun-

⁵⁷ Entendidas como la articulación de recursos y actividades que realiza el docente para lograr los objetivos propuestos en el curso.

⁵⁸ Método significa literalmente “camino que recorre”. Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual o desordenado. Actuar con método es ordenar racionalmente los recursos, técnicas y procedimientos para alcanzar un objetivo. Véase *Diccionario de Ciencias de la Educación*, op. cit., p. 934.

⁵⁹ Aclarando que el trabajo individual no puede ser sustituido por el trabajo grupal, sino que debe existir complementariedad entre ambos.

cionamiento de esta técnica es recomendable confeccionar previamente una "guía de trabajo"⁶⁰ que es entregada a los alumnos antes de comenzar el trabajo en equipo. En esta "guía" debe especificarse la modalidad de trabajo en grupo, el eje temático al que está referido el problema, el tiempo con el que cuentan para responder las consignas de trabajo (las que deben estar presentadas de manera muy clara) y el material bibliográfico a consultar.

El "*Philips 66*" consiste en conformar un grupo de seis alumnos que discuten un tema durante seis minutos. Un narrador expone lo elaborado y se establece un debate. Esta técnica sólo puede utilizarse para tratar temas muy puntuales y requiere una gran capacidad de síntesis por parte de los alumnos.

Los *diálogos simultáneos* consisten en que dos alumnos debaten sobre un tema (se requiere conocimiento para debatir) durante tres a diez minutos. No es una discusión informal. Luego todas o algunas de las duplas exponen sus conclusiones.

El desarrollo de estos tres tipos de técnicas grupales requiere un tiempo considerable si se genera un debate luego de la puesta en común de los equipos.

En segundo lugar, se propuso la utilización del "método coloquial", que consiste en un diálogo a nivel de uno a uno o de uno a muchos. En la enseñanza, el diálogo ha sido un modo de transmisión predilecto desde la antigüedad. El "diálogo y el interrogatorio socrático" es dialéctica, es decir, "es el proceso de análisis desde múltiples miradas, el aprendizaje del cuestionamiento de los propios supuestos. A través del diálogo (y el componente irónico), Sócrates intenta, a la vez, destruir falsas ilusiones y construir acercamientos a la verdad".⁶¹

Los elementos pedagógicos del diálogo son la tríada didáctica: el docente, los alumnos y el contenido. El diálogo cumple diversas funciones: indagar los conocimientos previos de los alumnos, generar conflictos y consensos, establecer diferencias y semejanzas.

⁶⁰ La "guía de trabajo" es un recurso áulico. No debe confundirse con las "guías de estudio", que tiene metodológicamente como antecedente el "estudio dirigido" y que se refieren a actividades extraáulicas o extracurriculares.

⁶¹ SANJURJO, Liliana y Xulio RODRÍGUEZ, *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario, Homo Sapiens, 2003, p. 64.

El coloquio puede ser natural o provocado. Cuando el docente utiliza el método coloquial el meollo de la cuestión está en la “pregunta”, porque da sentido al diálogo pedagógico. Se pueden utilizar “disparadores” que apuntan a lo cognitivo-afectivo y tienden a despertar un interés sensitivo. El coloquio puede ser académico, es decir, se pregunta acerca de un contenido. Pueden ser de preguntas directas y cortas, y preguntas de reflexión. También se puede utilizar el coloquio para evaluar.

Por último, la metodología se complementará con el “método expositivo”. La exposición oral que efectúa el docente acerca de un tema siempre ha de ser con un fin explicativo. La “explicación” es una forma básica de pensamiento y transmisión que “consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión sino que se toma como punto de partida”.⁶² La exposición, como recurso metodológico puede utilizarse en la introducción y/o en la síntesis de un tema de clase.

La exposición tiene que estar estructurada intrínsecamente: inicio, desarrollo y final. La cuestión del “tiempo”, la jerarquización de los contenidos que se exponen y la reiteración o iteración son elementos fundamentales al momento de planificar una exposición. Las características que asumirá dependerán del nivel madurativo de los alumnos, de la homogeneidad y heterogeneidad de intereses, del horario en el que se desarrolla la clase, entre otras.

Por otro lado, en el programa que podríamos denominar oculto o no explícito (no forma parte del programa que se hace público), y de acuerdo con los objetivos direccionales con relación a los alumnos y los conductos desde el punto de vista docente (señalados en el párrafo siguiente), se señalaron algunos recursos didácticos para ser tenidos en cuenta, en cuanto a la “explicación”: la definición de conceptos, ya que es indispensable reconocer y comprender la terminología de la disciplina; la utilización del ejemplo (que puede ser un hecho, un texto, un caso concreto de la realidad, que se propone para comprobar conceptos, proposiciones o teorías) y el uso de metáforas (traslación del sentido de una palabra a otro figurado) para concretar atributos difíciles de describir.⁶³

⁶² SANJURJO, Lilitiana y Xulio RODRÍGUEZ, *op. cit.*, p. 54.

⁶³ SANJURJO, Lilitiana y Xulio RODRÍGUEZ, *op. cit.*, p. 83.

Los conductos desde el punto de vista docente que nos propusimos fueron: a) considerar la estrategia docente como resultante de la acción cooperativa e integradora de docentes y alumnos; b) estimular la participación de los alumnos; c) fomentar el espíritu crítico en los estudiantes; d) elaborar el aspecto evaluativo como permanente actitud dinámico-crítica de cada una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los recursos metodológicos propuestos, promueven tanto las actividades de los alumnos como la activa actuación del docente en el aula. Con referencia a la participación de los alumnos, se destacan los beneficios de la inclusión del trabajo grupal en el aula, aunque recordando que la principal desventaja de la utilización de las técnicas grupales es el abuso de su uso. Respecto de las estrategias docentes, al no existir una única forma de transmitir conocimiento o información, subrayamos la necesidad de alternar los recursos metodológicos, sin necesidad de descartar la clase expositiva.

LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

¿Con qué medios?, o sea, los materiales didácticos a emplear para vehicular los aprendizajes propuestos en los objetivos y los contenidos. Los recursos didácticos propuestos para llevar adelante el curso fueron: el pizarrón, textos, diarios y revistas, esquemas, mapas y redes conceptuales, gráficos y el retroproyector. De acuerdo a los objetivos y contenidos se propone una actividad (cuestión que se desarrolla en el punto siguiente) que permitirá utilizar determinados recursos.

Metodológicamente, los recursos didácticos se clasifican a priori en "estáticos" y "dinámicos". El recurso es dinámico cuando se mezcla con la actividad, cuando la actividad de los alumnos y el docente modifican el recurso original, por ejemplo, hacer un cuadro en el pizarrón a medida que se avanza en el tema de clase. Si, en cambio, se confecciona un cuadro, esquema o gráfico en el pizarrón previo a que los alumnos ingresen a la clase y se les ordena copiarlo y no se explica cómo se ha confeccionado, el porqué, etcétera, en este sentido, el pizarrón se constituye en un recurso estático.

Luego, los recursos se clasifican por su “prescindencia” o no. Es decir, hay recursos que son “imprescindibles” y otros no, según los objetivos, contenidos y actividades.

Los *esquemas* fortalecen el proceso de diferenciación progresiva y de síntesis integradora a través del establecimiento de los aspectos principales de un tema, las relaciones de lugar y tiempo, las asociaciones y comparaciones. La utilización de *mapas conceptuales* (proporcionan un resumen esquemático ordenado de manera jerárquica), a través del impacto visual facilitan el uso de conceptos clave y palabras de enlace. Las *redes conceptuales o semánticas* expresan jerarquías de significado.⁶⁴

Es indiscutible la contribución de las imágenes a la difusión de información y la construcción del conocimiento; sin embargo, para la utilización de los recursos visuales, vale lo mismo que se ha sostenido respecto de las técnicas grupales, es decir, su principal desventaja es el “abuso del uso de las técnicas visuales en el aula”. La principal consecuencia son problemas de inercia o inactividad en los alumnos ya que reciben los contenidos, en muchos casos, pasivamente. Las técnicas visuales deben ir acompañadas insoslayablemente por otros recursos metodológicos como la explicación (ejemplos, metáforas), el coloquio o el diálogo.

La *lectura de textos o gráficos*, es un recurso metodológico que consiste en que individualmente o en grupos los alumnos trabajen con material impreso (bibliografía especificada en el programa de enseñanza, artículo de diario o revista, cuadro o gráfico, etc.). La lectura puede estar o no guiada por el docente (guía de lectura). Si este recurso no se lo complementa con alguna de las técnicas grupales, o el método coloquial, no provoca una participación manifiesta de los alumnos en la clase, y no supone un aprendizaje significativo.

LAS ACTIVIDADES

¿Qué hace el alumno para aprender? Este tema se relaciona con la programación y el tipo de actividades conforme a los contenidos a desarrollar y los objetivos propuestos. En el plan de trabajo se propusieron una serie de actividades a desarrollar por los alumnos, basadas en técnicas grupales, con el propósito de comprender determinados conceptos tra-

⁶⁴ SANJURJO, Liliana y Xulio RODRÍGUEZ, op. cit., p. 101.

tados en determinados ejes temáticos, a través de la lectura y ejercitación con artículos de diarios y revistas, con el soporte de guías de trabajo.

La cuestión del "contexto" es muy importante para conseguir los objetivos planteados en cuanto a los alumnos; por ello, la incorporación de la lectura de diarios y revistas como material primario de análisis, tiene el propósito de vincular algunos temas de la realidad social/política/cultural con conceptos teóricos plasmados en el programa, a partir del enfoque sistémico propuesto en el curso.

Las tareas que se realizan en el aula pretenden que los alumnos comprendan y relacionen conceptos, elaboren síntesis, acepten que una determinada realidad puede analizarse desde diferentes perspectivas o puntos de vista (tareas de opinión).

LA EVALUACIÓN

Por último, la cuestión de la evaluación y su justificación: ¿para qué se evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa? y ¿cuándo se evalúa?

Según Lafourcade,⁶⁵ la evaluación consiste en saber cuántos objetivos fueron comprendidos en el ciclo didáctico; intentar analizar las causas que pudieron haber denotado deficiencias en el logro de los objetivos y tratar de solucionarlas.

El proceso de evaluación fue periódico, es decir, se consideró la participación de los alumnos en las clases y su desempeño en cada una de las actividades que se llevaron a cabo.

Además hubieron dos instancias formales de evaluación: dos exámenes parciales. El instrumento de evaluación que se utilizó en ambos casos fue la evaluación escrita con pruebas que requieren algún tipo de respuesta. En el mismo examen se utilizaron preguntas de base no estructurada (ensayo o composición sobre un tema para que el alumno lo desarrolle) y de base semiestructurada (preguntas para respuestas breves).

En el primer parcial se evalúa la parte metodológica y algunos temas de la parte B. En el segundo, el tema de las instituciones del sistema político argentino y se les permite utilizar la Constitución Nacional, leyes varias, el Código Electoral Nacional como material de consulta durante el examen.

⁶⁵ LAFOURCADE, Pedro, *Evaluación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Kapelusz, varias ediciones.

3.4. *EL PLAN DE CLASE*

Entendemos la clase “como un espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno ayudado por estrategias de enseñanza. No es meramente un espacio físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un espacio pedagógico de comunicación, de relaciones, de consenso y conflicto”.⁶⁶

El plan de clase es el último nivel de planificación áulico.⁶⁷ Metodológicamente hay tres etapas de planificación: 1) el Plan Anual o Cuatrimestral; 2) el Plan de Unidad; y 3) el Plan de Clase. A medida que bajamos el nivel de planificación los “contenidos” y las “actividades” son más explícitos.

Insertar un “plan de clase” al final de este artículo constituye una especie de síntesis de todos los temas abarcados. En la planilla de planificación se verán reflejadas –o al menos eso se ha intentado– la concepción de la naturaleza humana de la que partimos, la perspectiva sistémica a través de la cual entendemos el fenómeno educativo y la Teoría del Estado; las teorías del aprendizaje que sirven de sustento para nuestra práctica docente (constructivismo y aprendizaje significativo), y, finalmente, los principios didácticos a tener cuenta para la planificación de la clase propiamente dicha: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos didácticos y evaluación.

Consideramos que la planificación en el nivel áulico es de vital importancia para tratar que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte satisfactorio. La organización previa de la clase no sólo otorga cierta tranquilidad al docente sino que, fundamentalmente, facilita la concreción de los objetivos, el desarrollo de los contenidos, las actividades de los alumnos, la utilización de los recursos didácticos adecuadamente y la implementación de un congruente sistema de evaluación.

A continuación, presentamos un ejemplo de “planificación” correspondiente a la tercera clase que dictamos en el marco de la prueba piloto “Cursar la materia en un día”, en el año 2003.

⁶⁶ SANJURJO, Liliana y Xulio RODRÍGUEZ, op. cit., p. 23.

⁶⁷ En el nivel extraáulico, desde el Estado se realiza un Macroplaneamiento de la política educativa, luego sigue el Planeamiento Institucional y en tercer lugar el Planeamiento Departamental.

| <i>Materia: Teoría del Estado</i> | | <i>Fecha: 27/08/2003</i> | | |
|---|--|--|--|--|
| <i>Cátedra: Resnik</i> | | <i>Tiempo: 80 minutos</i> | | |
| <i>Eje Temático N° 2: La investigación científica: niveles lingüístico, valorativo, metodológico e ideológico.</i> | | | | |
| <i>Tema específico: El Lenguaje (a)</i> | | | | |
| <i>Objetivos Operacionales (b)</i> | <i>Contenidos</i> | <i>Actividades</i> | <i>Recursos</i> | <i>Evaluación</i> |
| <p>* Que el alumno comprenda la importancia del "lenguaje".</p> <p>* Que el alumno identifique los "usos" y "tipos" de lenguaje.</p> <p>* Que el alumno distinga las características de "vaguedad" y "ambigüedad" en el lenguaje natural.</p> | <p>- Conceptos de "lenguaje".</p> <p>- Tipos de lenguaje: natural, técnico y formal.</p> <p>- El lenguaje natural: la vaguedad y la ambigüedad.</p> <p>- Usos del lenguaje: descriptivo, emotivo, directivo, operativo y persuasivo.</p> | <p>- Métodos coloquial y expositivo para repasar lo estudiado en la clase anterior.</p> <p>- Trabajo en equipo: conformación de grupos de seis alumnos aproximadamente (c).</p> <p>- Técnica grupal: "discusión en pequeños grupos".</p> | <p>- Artículos de diarios: <i>Clarín, La Nación, Página/12, Ámbito Financiero</i> (d).</p> <p>- Guía de trabajo (e).</p> <p>- Bibliografía: <i>Paradigmas en Ciencia Política</i>, cap. III.</p> | <p>- La motivación de cada equipo para realizar la técnica grupal.</p> <p>- El respeto al tiempo establecido.</p> <p>- La comunicación dentro del equipo y el proceso de intercambio.</p> <p>- Coherencia en la resolución del ejercicio.</p> <p>- La capacidad de síntesis para exponer las conclusiones.</p> |

Cuadro 2. Plan de clase

(a) En la clase anterior se trató el eje temático completamente. Se indicaron, conforme a la bibliografía, las definiciones correspondientes al tema del lenguaje, los tipos y los usos. Luego de una exposición y explicación del tema a cargo del docente, se utilizó el retroproyector para presentar un esquema donde se sintetizaron los principales tipos

y usos del lenguaje con los respectivos ejemplos. Asimismo, se informó a los alumnos que en el primer bloque de la siguiente clase, se trabajaría el tema del lenguaje en grupos, para lo que se requirió una lectura más comprensiva de la bibliografía.

(b) Los objetivos operacionales son de evaluación inmediata. Desarrollan el área cognitiva.

(c) Los grupos se conformaron con seis alumnos como consecuencia de las características del aula. Para llevar adelante técnicas grupales, lo ideal es que el aula tenga sillas y mesas que puedan trasladarse a los efectos de que se reúnan los equipos en círculo. Sin embargo, el aula asignada para dictar la materia contaba con pupitres inmóviles donde pueden sentarse cómodamente seis alumnos por fila. Por lo tanto, se decidió que cada grupo se conformaría con los tres primeros alumnos de la primera fila que se darían vuelta y se agruparían con los tres segundos de la fila de atrás, y así sucesivamente.

(d) Se seleccionaron una serie de artículos de diferentes diarios, principalmente con dos propósitos interrelacionados. En primer lugar, que los grupos distinguieran en el artículo que se les asignaba al azar los usos y los tipos de lenguaje y justificaran su comprensión a través de un ejercicio práctico. En segundo lugar, revalorizar la utilización de fuentes primarias en el aula y fomentar la lectura. La selección de los artículos se realizó cuidadosamente: se eligieron artículos de índole política, jurídica, social, cultural y pertenecientes a suplementos específicos como arquitectura, computación, espectáculos, salud y deportes. En cada artículo constaba el diario de donde provenía, la fecha y la página correspondiente. Asimismo, se pensó que la actualidad representada en los diarios podría ser analizada a través de herramientas conceptuales ofrecidas por el curso. En el caso específico del eje temático en cuestión, la utilización del diario también persiguió el objetivo de que los alumnos efectuaran un análisis del lenguaje de un determinado tema (por ejemplo un editorial sobre el movimiento piquetero) y que reflexionaran acerca de cómo la sociedad y el medio periodístico se relacionaban con el mismo.

(e) Se entregó a cada equipo una “Guía de trabajo” donde se estipuló por escrito, el tema que se trabajaría, el método de trabajo (técnica grupal), las consignas a desarrollar, el tiempo y la bibliografía específica.