

CIENT AÑOS DESPUÉS: ENTRE LOS PRINCIPIOS PROCLAMADOS EN LA REFORMA UNIVERSITARIA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ACTUAL

Solange Filippini ¹

I. Introducción

El evento que convoca al presente escrito es el Segundo Congreso internacional de Enseñanza del Derecho que tiene lugar en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Este año tiene una particularidad y es que se conmemora el centenario de la Reforma Universitaria que tuvo lugar en nuestra República, en la ciudad de Córdoba en el año 1918. ¿Qué nos dejó dicha reforma? ¿Fuimos realmente fieles a los cambios propuestos por aquel entonces? ¿Seguimos reproduciendo algunas de las prácticas que impulsaron el movimiento estudiantil en el seno de la universidad cordobesa? Estos son algunos de los interrogantes a los que se intenta aproximar el escrito, relacionándolos a la manera de enseñar la disciplina del Derecho, de abordar los objetos cognoscibles, de relacionarse con el o la educando y la forma de evaluar sus aprendizajes. En síntesis, lo que se intentará es analizar la enseñanza del derecho actual a la luz de las críticas que surgieron cien años atrás y que llevaron a la Reforma Universitaria.

II. El Derecho como herramienta de ¿reproducción o reflexión?

La enseñanza del Derecho se encuentra, en la mayoría de los casos, ligada a la idea de realidad indiscutible. Esto se debe a que muchas veces la ley asegura que nos aferremos, como profesores y profesoras, a lo que se nos presenta como seguro y conocido, a esa letra muerta indiscutible que no se critica, que no se desnuda ni analiza. Sólo algunos/as se atreven a discutir con la ley, a esbozar un reproche la misma en la actualidad, a comprender y reflexionar el contexto en el cual se produjo la misma. La mayoría, y lo expreso como egresada reciente de la carrera, enseñan las leyes de manera

¹Profesora en Ciencias de la Educación y Abogada. Adscripta a Derecho Político, Cátedra II, Comisión V de la Facultad de Ciencias jurídicas y Sociales- UNLP. E-mail: sol.filippini@hotmail.com; filippinisolange@gmail.com

independiente al contexto social e histórico en el cual surgieron. Es decir, las leyes están ahí, surgieron de una especie de cubo mágico llamado legislatura en donde las y los sujetos están puestos a modo fantasía, como un tabula rasa en donde nada tiene escrito hasta llegar y ocupar esa banca, sin tener en cuenta sus historias de vida y recorridos personales. Pero más allá de la seguridad que genere el aferrarse a la letra de la ley, no se puede pensar que sea ingenua esta suerte de apego a la misma. Si bien es mucho más sencillo, dentro de las paredes del aula, repetir aquello que está escrito, la enseñanza que se va gestando con esta práctica de enseñanza es una de tipo domesticadora. En este sentido se intenta educar a las y los sujetos en una realidad establecida, funcional a determinados intereses por cierto, pero a una realidad que está dada, no que está siendo y que fue construida, mucho menos que puede llegar a ser cambiada. Esta manera de enseñar hace que se constituyan determinados contenidos como legítimos, dejando de lado todo un abanico de posibilidades de formación. Ya cien años atrás, durante la reforma de la universidad cordobesa, se criticaban “la orientación netamente profesionalista, los déficit en materia pedagógica y la necesidad de fortalecer la investigación científica (...) al igual que la necesidad de implementar una actividad política de extensión universitaria” (Buchbinder; 2010: 105)

El Derecho o mejor dicho, las ciencias jurídicas y sociales son un campo de conocimiento específico y que tiene determinadas prácticas formativas y de transmisión que se imponen sobre otras. Tomando la idea de campo de Bourdieu (2006), él lo define como un “sistema de las relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (...) que tiene por apuesta (...) el monopolio de la competencia científica, entendida en el sentido de la capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que está socialmente reconocida a un agente determinado” (Bourdieu, 2006: 76). El Derecho es un campo específico de saber en dónde su función principal es la reproducción y dominación; en este caso a través de enseñanza de leyes que se suponen además como objetivas. Dicha reproducción no está dada por entes abstractos y siniestros o por un estilo de genio maligno de Descartes, sino por los y las profesoras, a veces de manera

intencional o a veces inconscientemente. Uno de los mayores “pecados” de la enseñanza es no asumirse como un ser político dentro del aula. El proceso de enseñanza, según Freire, puede presentar diversos posicionamientos, ya que son los y las formadoras quienes lo llevan adelante a partir de sus realidades, experiencias e historias, que constituyen una forma particular de comprender el mundo, y dicho mundo nacerá a partir de quién sea el interlocutor, quien intentará describirlo, comprenderlo y reflexionarlo desde una direccionalidad política. Están quienes confunden a la direccionalidad política con lo político-partidario o quienes niegan que sus clases haya cualquier tipo de política. El funcionamiento mismo del campo científico, según Bourdieu, produce y supone una forma específica de intereses. Cada formador o formadora tiene su postura política, que no debe confundírsela con lo partidario. Si no reconocemos esa política como parte de la formación en el aula, eso nos puede conducir a reproducir intereses que no son los nuestros ni los que quisiéramos enseñar.

Para Freire (2014) no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías, que en tanto estén vinculados a una vida democrática conllevarán una idea de educando activo. Y que contrariamente, le agregaría al pedagogo brasileño, si no están conectados con la vida democrática y la reflexión conducirá inevitablemente a la idea de un educando reproductor de las formas que se le imponen. En este sentido es indispensable poder reflexionar acerca de si quiere una facultad con una mirada funcionalista al sistema o con una de tipo socio-educativa crítica. La forma dominante de la profesión es la del abogado/a litigante pero el Derecho no se reduce a ello; hay múltiples formas de ejercer en la profesión. Con esto no quiero dar la idea de que ser abogado/a litigante esté mal o sea desaprobado sino que se enseñe que es tan solo una forma de ejercer la profesión; que pueden ejercerla de esa manera o de otras; con el objetivo de que la o el educando elijan libremente.

Entendiendo que la idea de apego a la ley escrita puede resultar más sencilla podemos pensar que quizás sea mejor enseñarla si la criticamos. Pero tampoco criticar todo, desde la enseñanza, va a generar un mejor aprendizaje de los y las estudiantes. La idea no sería trasladar la enseñanza de leyes y

cambiarlas por críticas del profesor o profesora que el/la estudiante repita de memoria, sin encontrarle un sentido. En ese caso ya no se trataría de que repitan la ley sino que repitan la crítica del profesor o profesora sin matices. No se trata de cambiar una cosa por otra sino de generar un verdadero pensamiento autónomo del educando. El educando es siempre un sujeto pensante.

Otro aspecto relevante de la enseñanza del Derecho, además de apego a las leyes en la actividad de enseñar, lo constituye la reducción del conocimiento al saber teórico. El uso del saber en la facultad de Derecho se genera de manera totalmente teórico y divorciado de los saberes prácticos de los y las estudiantes y egresados/as que ejercen la profesión. Este divorcio entre teoría y práctica es algo que ya hace cien años, durante la Reforma Universitaria se reclamó. Buchbinder (2010) sostiene que ya hacia fines del año 1917 una de las protestas de los y las estudiantes se debía a que se criticaba la enseñanza impartida por su sesgo absolutamente teórico.

III. Saber un determinado contenido, ¿es suficiente para poder enseñarlo?

La educación es una tarea compleja que debe ser tomada con responsabilidad. La falta de formación pedagógica, que se reclamó durante la Reforma, constituye, en mi opinión, una de las grandes falencias de la enseñanza del Derecho dentro de la facultad en la actualidad. La tarea de enseñar no debe ser tomada como una especie de “llamado del cielo”, es decir, como vocación. No porque se quiera un escepticismo de la vocación sino porque reducir la tarea de enseñanza a una suerte de vocación nos conduce a perder de foco la profesionalización de la enseñanza. Lo que no quiere decir que no sea necesaria una especie de motivación, en palabras de Aisenberg, “el voluntarismo no es condición suficiente para transformar la enseñanza, pero sigue siendo imprescindible” (Aisenberg; 1998: 160).

La renovación del plan de estudios fue otro de los reclamos de la casa de estudios superiores cordobesa durante la Reforma. Cabe mencionar que en

esta facultad, perteneciente a la UNLP se ha aprobado recientemente un nuevo plan de estudios, por cierto más ajustado a las incumbencias del egresado/a de Abogacía; no obstante deberían hacerse varias críticas. Una de ellas es la falta de formación de las y los sujetos que forman parte del cuerpo docente, siendo parte los y las mismas profesoras de esta facultad. Con esto no pretendo criticar que no puedan haberse formado un tiempo antes o durante la apertura de las nuevas materias, pero hay facultades de la misma UNLP que vienen dictando materias iguales o similares y que se vienen perfeccionando en las mismas hace años. Sin embargo ser Abogado/a constituye una condición casi primordial para ser parte del cuerpo docente en esta facultad; al menos en la mayoría de los casos. La interdisciplina es una de las grandes deudas de la formación del profesional en derecho. Definir el concepto “interdisciplina” supone una discusión tanto epistemológica como ontológica. Algunos/as autores/as consideran que la misma surge como el fracaso del positivismo moderno y otros/as sostienen que precisamente nace en la Modernidad. Lo relevante es comprender que actualmente las disciplinas no son compartimentos estancos sino que la propia multiplicidad de dimensiones conlleva a tener que abordar cualquier problemática o cuestión desde diferentes marcos teóricos y prácticos que comprenden las diferentes disciplinas. Como bien sostiene Stolkiner “la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos” (Stolkiner; 1987: 313).

IV. Estudiante como sujeto de conocimiento

La reforma impulsada por la universidad cordobesa no tardó en hacer ecos en otras universidades del país. Como sostiene Buchbinder (2010) los principios impuestos en la reforma se fueron reproduciendo, de manera gradual, en el resto de las casas de estudios superiores. Específicamente en la Universidad Nacional de La Plata, una de las más modernas por el entonces, según el

autor, lo que se cuestionaba con más fuerza era la concepción jerárquica de las y los sujetos en la institución. “Se situaba a los estudiantes en un plano de clara subordinación. Se imponía aquí la idea de la natural superioridad de los docentes y se afirmaba una noción fuertemente paternalista en torno al funcionamiento de la enseñanza superior” (Buchbinder; 2010:103). Si bien hoy en día la presencia estudiantil en el gobierno de la facultad se presenta como válida, la subordinación sigue manteniéndose puertas adentro del aula.

La manera en la cual se ve al estudiante actualmente en la facultad es lo que el pedagogo Freire (1949) llama Educación bancaria, la cual consiste en un acto de depósito; quienes educan le depositan el conocimiento a los que aprenden, que no saben. El educador se presenta como un agente indiscutible y superior, que debe llenar al alumno de contenidos. Cuanto más se dejen llenar, más aprenderán. El conocimiento es una donación de aquellos que se creen sabios y juzgan a los demás de ignorantes. Se niega a la educación y el conocimiento como un proceso de búsqueda.

El o la estudiante deben ser tenidos en cuenta como un sujeto de conocimiento; que poseen su propio recorrido. La práctica educativa no se puede reducir a “transmitir” determinado conocimiento a las y los educandos. El aula, como espacio pedagógico, debe ser un espacio de intercambio, un espacio de preguntas donde la comunicación fluya en todas las direcciones. Con esto no me refiero a una anarquía, porque como bien enseña Freire (2014) hay momentos para preguntar y momentos de escucha, dado que sin límites no hay libertad ni autoridad.

V. Consideraciones Finales

La Reforma universitaria que tuvo lugar en la ciudad de Córdoba criticó sobre todo el carácter cerrado y vitalicio de los círculos que la gobernaban y también su estrecha vinculación con los principios religiosos. Pero estas dos no fueron sus únicas críticas. Se reclamaba también el cambio de los planes de estudio, la profesionalización y capacitación de los cuerpos docentes, la irregularidad de los cargos docentes, el atraso científico y el cuestionamiento al sistema de

enseñanza en su totalidad. Se han obtenido varias mejoras, sin embargo el déficit en materia pedagógica, uno de los grandes pilares del primer Congreso de la Federación Universitaria Argentina de 1918 en la ciudad de Córdoba, sigue casi intacto como una gran deuda a saldar.

La Reforma cordobesa introdujo modificaciones sustanciales en las universidades de todo el país, democratizó los gobiernos universitarios y permitió el acceso a la vida académica de sectores antes excluidos, como la clase media. Cien años después nuestro compromiso como formadores y formadoras de estudios superiores no sólo es recordar lo que la lucha dejó sino llevar a cabo nuestras propias batallas, pensando y repensando nuestras prácticas educativas y las deudas que le quedan hoy a las Universidades Nacionales y Públicas. No se trata sólo de una crítica activa sino de buscar propuestas que mejoren tanto la enseñanza como el aprendizaje universitario. La “buena receta” tampoco existe; es decir, que la enseñanza tampoco se reduce a una lista de cosas por hacer, a modo de aplicación técnica. Sino que la actualización en el contenido y en pedagogía es tan importante como lo es la reflexión acerca de la práctica y respondernos siempre ¿Qué tipo de profesionales queremos?

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (2006). Intelectuales, política y poder. Buenos Aires, Eudeba. Capítulo: el campo científico.
- BUCHBINDER, P. (2010). Historia de las Universidades Argentinas. Sudamérica, Buenos Aires.
- FREIRE, P (1949). Pedagogía del oprimido. Cap II y III. Siglo XXI Editores, Montevideo.
- FREIRE, P. (2014) El grito manso. Editorial Siglo XX, Buenos Aires

- STOLKINER, A. (1987) "De interdisciplinas e indisciplinas" del libro El Niño y la Escuela-Reflexiones sobre lo obvio. De Nora Elichiry (comp.), Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.