

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO, EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

María Florencia Franchini¹

Lo cercano y lo lejano

"...se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y lo cercano, para un educador, es su existencia, su vida, su manera de relacionarse con los demás y consigo mismo..."

"... Se nos facilita el aprendizaje cuando conceptos y prácticas se acercan a nuestro corazón y a nuestra piel, cuando podemos construir desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar hechos y situaciones..."

".. Las relaciones cercano-lejano atraviesan toda nuestra existencia y son elemento clave para el aprendizaje..."

Daniel Prieto Castillo. "Educar con sentido"

Introducción

La ciencia está hecha de conocimiento, pero no todo conocimiento es propiamente científico. La ciencia, como tal, exige algo más que conocimientos aislados, éstos, deben formar un sistema, articulado y completo, deben integrarse en un todo orgánico, aunque mutable.

Cuando estamos en presencia de un conjunto vasto de conocimientos, referidos a un mismo objeto, a un mismo campo que constituye su centro de atención, nos encontramos frente a una ciencia. Cada ciencia tiene un objeto distinto, un tema fundamental de preocupación.

En el presente, abordaré el tema del conocimiento científico, pero vinculándolo con el discurso pedagógico de la universidad, a fin de elaborar una opinión personal en cuanto su "personalización o despersonalización", en cuanto a su carácter de "cercano o lejano".

A lo largo del trabajo me referiré, en particular, esto es, ejemplificaré algunas circunstancias vinculadas a las ciencias jurídicas. Esta modalidad, no debería ser tomada como anti-interdisciplinaria, ya que, muy por el contrario, sostengo firmemente la idea de la interdisciplina, y más aún, de la interespecialidad.

El tema que nos convoca, vincula el conocimiento científico y el discurso pedagógico de la Universidad. Es posible vincularlos? Sí, lo es, porque "la ciencia se vincula siempre con procesos de enseñanza y aprendizaje"²

¹ Titular Ordinaria Derecho Civil IV Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, Prof. Titular Ordinaria Derecho Privado IV UNNOBA, Prof. Adjunta Ordinaria Derecho Civil III Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

² Carlos A. Cullen, "Crítica de las razones de educar"

I- El conocimiento científico

a.- Posibilidad de existencia, enseñanza y aprendizaje

Para abordar, en primer lugar, al conocimiento científico, no es prudente, ni necesario, ni posible, liberarnos de un pasado que -con todos sus errores- sigue vivo en conceptos heredados, en las formas de concebir los problemas, en los programas de la enseñanza formal, en la vida diaria, en el lenguaje y en las instituciones. Toda teoría del conocimiento que no haga investigaciones históricas y comparativas se queda en un juego de palabras, así como todo conocimiento que no es transmitido, muere.

A lo largo de la historia, entonces, y por su infatigable curiosidad, el hombre se ha preguntado por el curso de los astros, por el funcionamiento de los organismos vivos, por los hechos remotos y los presentes, y también se ha preguntado por “el derecho”. Esta curiosidad, ha generado la investigación, ha hallado problemas, y ha impulsado una tarea, destinada a dar respuesta a esos problemas, en la búsqueda de la verdad. Esta verdad es contingente, en la medida que la verdad total y absoluta, escapa en general a la tarea científica, ya que siempre es posible comparar dos teorías cualesquiera con los hechos, y advertir cuál es la que da mejor cuenta de los mismos.

La producción y reproducción del conocimiento científico se sostiene, encuentra su integridad y su coherencia, dentro de su propia época. La revisión, entonces, deviene necesaria, a fin de identificar las propiedades y atributos del conocimiento científico, consignando con ello la variabilidad histórica del pensamiento y de las fuentes en que se ha apoyado su legitimación y validación.

Si nos ubicamos dentro de la Ciencia del Derecho -cuando la actividad científica del hombre se dirige hacia el objeto de conocimiento “derecho”-, veremos que la actividad se encamina dirigida a la investigación de un dato fenoménico determinado temporal y espacialmente.

Pero no es posible, a los fines del desarrollo de la ciencia jurídica y de su enseñanza, dejar de lado el estudio de las circunstancias del pasado y de las conclusiones a las que ella ha arribado, a fin de renovarlas o no, de acuerdo a los fines que se persigan.

Necesariamente, entonces, debemos arribar a la noción de paradigma, al cual Kuhn a definido como "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"³

Este modelo, este ejemplo, inevitablemente responde a un tiempo y una época determinada, por lo que, sin lugar a dudas, será la mutación, una de sus característica más sobresalientes, lo que conllevará , a su vez, a un cambio en la concepción de aprendizaje y sus posibilidades.

El énfasis de Kuhn está puesto en la crítica que formula a los presupuestos axiomáticos de la argumentación científica tradicional, señalando que ni la racionalidad ni la experiencia sustentan los paradigmas científicos sino que por el contrario, éstos obedecen a "consideraciones previas que se conforman en la fe de una comunidad que cree en ellos"⁴.

Veremos entonces, sucintamente en qué consisten estas tradiciones de pensamiento, revisando las más paradigmáticas (racionalismo, empirismo, constructivismo), y proponiéndonos advertir, en cada una de ellas, la posibilidad o no de aprendizaje y la naturaleza y el origen del conocimiento. Esto último, en cuanto es indispensable para definir el conocimiento científico, referirse a su "enseñabilidad"⁵

El embajador del **racionalismo** es **Platón**. Con su construcción a cerca de la caverna, nos propone que el conocimiento es siempre la sombra, el reflejo de ideas innatas, que llevamos dentro, y que sólo nos resta descubrirlas. Es por esto que con esta postura se niega importancia al aprendizaje, en la medida que no aprendemos nada realmente nuevo, sino que descubrimos, mediante la reflexión, esa ideas que ya están en nosotros, aunque no lo sabemos. Descubrir las es la posibilidad de conocer ⁶.

Podríamos citar también a **Descartes**. Su pensamiento se concentra en el ser de las cosas como esencias aprehensibles por medio de la lógica y el razonamiento deductivo en tanto método de indagación. Así pues, la razón, en

³ Tomas Kuhn. "La estructura de las revoluciones científicas"

⁴ Tomas Kuhn. "La estructura de las revoluciones científicas"

⁵ Carlos A. Cullen, "Crítica de las razones de educar"

⁶ Tal vez por ello se ha expresado que "El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás 'lo que podría creerse', sino siempre lo que debiera haberse pensado" Gastón Bachelard, "La formación del espíritu científico"

tanto autoridad y fuente de legitimación del conocimiento, asume como criterios de verdad la claridad -aquello presente y manifiesto a la intuición- y la distinción -es decir, la diferenciación entre identidad y contradicción en tanto categorías analíticas aplicadas a la desagregación del objeto de estudio en sus unidades irreducibles más simples desde las cuales se asciende a conformaciones más complejas y totales. De esta forma, Descartes inaugura el paradigma filosófico moderno centrado en la **dualidad sujeto-objeto**, abandonando los postulados trascendentalistas. Es precisamente a partir del conocido axioma "*cogito ergo sum*" (pienso, luego existo) sobre el que Descartes fundamenta epistemológicamente el racionalismo, principal consecuencia de su programa filosófico.

En ese orden de ideas, pero incorporando y revalorando el tema de la enseñabilidad del conocimiento científico, se enrola **Carlos A. Cullen**, quien entiende que la ciencia siempre se comprendió a sí misma como un tipo de conocimiento enseñable y, por ello, aprendible por cualquiera que sepa usar su inteligencia y su razón.

El **empirismo** trabaja sobre la dualidad sujeto-objeto propuesta por el racionalismo, pero se aleja de la posibilidad de que la existencia del mundo objetivo pueda ser efectivamente demostrada. Aquí el elemento primario del conocimiento, y por tanto el mecanismo cognoscitivo fundamental ya no es la razón con la que dicho mundo es aprehendido, sino la **experiencia** del hombre en ese mundo objetivo.

Esta tendencia, opuesta al racionalismo, es iniciada por Aristóteles, para quien el origen del conocimiento está en la experiencia sensorial. Y en esta postura, sí es posible la educación y el aprendizaje, mediante las leyes de la asociación. Como validación del saber, se asume una actitud heurística, un golpear y golpear, buscar contradicciones, ver la realidad, modificarla, conocer los hechos y contrarrestarlos. Así, la educación puede ser entendida teniendo en cuenta la concepción aristotélica del hombre, como "animal racional" y como "animal social o político". En este orden, el sentido de la universalidad racional permite afirmar la capacidad genérica del hombre en tanto sujeto educable, mientras que su carácter social le permite formar distintos tipos de

agrupaciones sociopolíticas, diferentes organizaciones culturales, con sus respectivos "valores educativos" ⁷.

Radicalizada esta posición, David Hume (empirista británico, siglo XVII-XVIII) sostiene que el origen y fundamento último del conocimiento es la experiencia. La verdad es lo que trasciende a la experiencia, esto es, lo que se encuentra fuera de ella, no forma parte de nuestro dominio cognoscitivo y, más aún, no permite la afirmación de leyes universales últimas pues lo que se conoce a partir de la experiencia es un conocimiento siempre particular del cual no es posible desprender afirmaciones generales mayores

La relevancia del programa epistemológico propuesto por el empirismo de Hume se explica a partir de la importancia de la observación en el proceso del conocer.

Pero pese a que los postulados humeanos relevan las interacciones que se producen entre sujeto y objeto como partes activas y mutuamente vinculantes del proceso de conocimiento, esta dualidad que revela la existencia de un mundo exterior independiente del observador, sigue siendo el engranaje nodular de su sistema de pensamiento.

Esta es la diferencia entre "cosas que ocurren en el mundo" y "cosas que ocurren en el sujeto" y se vinculan a través de la observación, en donde esta equivale a experiencia, y en donde lo que ocurre en el sujeto -y sus observaciones- está fuertemente determinado, ya que todo objeto es objeto para un sujeto.

Más recientemente, se advierte esta tendencia entendiendo que el conocimiento es un aprendizaje basado en "la extracción de regularidades en el entorno, aprendiendo qué cosas tienden a ocurrir y qué consecuencias suelen seguir a nuestras conductas"⁸

En este marco de ideas se halla el conductismo cuya teoría del aprendizaje puede entenderse como una "asociación conductual", en el que "lo que se asocian son estímulos y respuestas, siendo los mecanismo asociativos, según los autores, la contigüidad, la repetición, la contingencia, etc."⁹

⁷ Jafella Sara A. "El hombre y la educación"

⁸ Juan Ignacio Pozo Municio, "Aprendices y maestros"

⁹ Juan Ignacio Pozo Municio, "Aprendices y maestros"

Sin embargo, ni los animales ni las personas le han dado la razón a los conductistas, si bien son los que más se han esmerado para la construcción de una teoría del aprendizaje: los perros, las ratas, etc, han demostrado diferencias en la actitud y posibilidad de aprendizaje, por lo que esto se potencia, el en caso del aprendizaje humano.

Por último, el **constructivismo**, propone las teorías del aprendizaje por reconstrucción.

Las vertientes anteriores **-racionalismo y empirismo-**, se enfrentaron inevitablemente a competir por la potencia explicativa de sus postulados. La distintas respuestas provistas por cada uno frente a **cómo conocemos y qué es posible conocer**, revelaron su incapacidad de ofrecer explicaciones en aquellos campos en donde sus métodos y categorías demostraban franca incompetencia. El racionalismo era fuertemente demandado para abrirse a los aportes de la experiencia, y el empirismo se veía crecientemente excluido del dominio científico abocado a la generación de leyes y principios argumentativos no especulativos.

La síntesis entre ambas opciones -racional y empírica- es ofrecida por **Kant**, quien retorna ambas interrogaciones **qué y cómo se conoce**, reconsiderando los problemas epistemológicos enunciados por Hume, fundamentalmente en lo referido a las críticas formuladas al cartesianismo por la parcialidad con la que enfrentó el tema del método científico no reconociendo la importancia de lo empírico.

Más aún, Kant **ratifica** como precepto epistemológico central de su propuesta el hecho de **que todo conocimiento nace de la experiencia**. Sin embargo, **no es el único medio** por el cual esto último es posible.

Kant responde a las preguntas formuladas en torno a las posibilidades del conocimiento centrándose en los **fenómenos** -en tanto cosas que podemos conocer- y distinguiéndolas de los **noúmenos** -aquello que no podemos conocer. El punto de quiebre más radical y que separa completamente a Kant del paradigma cartesiano discutido antes, tiene relación con la distinción que introduce entre *el pensar* y *el conocer* lo que sin duda comporta un límite importante al dominio del conocimiento: los noúmenos, aquello que no puede ser conocido, puede, sin embargo, ser pensado.

Con respecto a la forma en que podemos conocer, reconociendo dos fuentes que hacen posible el conocimiento: la facultad de recibir representaciones (intuiciones), y la facultad de conocer lo dado a nuestra observación a través de dichas representaciones (conceptos). Ofrece una alternativa distinta a las ofrecidas por los paradigmas anteriores, esto es, la posibilidad de desarrollar un **conocimiento apriorístico** de las cosas a través de los juicios que se puedan formular por medio del entendimiento, y un **conocimiento a posteriori**, sustentado en la experiencia y el ordenamiento sintético, de carácter relacionar, con el cual interviene la conciencia. La relevancia de esta distinción está en plantear una nueva hipótesis epistemológica sostenida sobre la posibilidad de desarrollar un conocimiento apriorístico independiente de toda experiencia y sustentado en el procesamiento de la sola conciencia, ya no sólo es posible conocer "verdades particulares" sino que sería posible la formulación de **proposiciones universales**.

He aquí un puente de comunicación directa con lo que posteriormente sostendrá el propio Kuhn: el hecho de que no es el objeto en sí mismo el que determina el conocimiento sino que, por el contrario, este es generado en el propio sujeto, aún cuando la opción kuhniana sostendrá que el conocimiento en tanto resultado o producto del acto del conocer más que individual es de carácter colectivo, en cuyo caso el 'sujeto' kantiano corresponderá a la comunidad científica en donde se produce y reproduce dicho conocimiento.

Sentada, sucintamente, la idea kantiana, vemos entonces que para el constructivismo, el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos. Consecuentemente, y para que la idea central no quede en letra muerta, resulta necesario que de esta teoría constructivista devenga consecuentemente una teoría del aprendizaje, de lo contrario se convertiría en una "brillante metáfora sin contenido".¹⁰

Así, la nueva información se incorpora a la antigua, pero no se acumula, sino que genera un cambio (aprendizaje), y por lo tanto genera nuevas

¹⁰ Juan Ignacio Pozo Municio, "Aprendices y maestros"

soluciones, el conocimiento anterior cambia, y el nuevo, también se modifica, al incorporarlo al anterior. Es decir, se asocia, para construir.

Arribamos así, a un “aprendizaje constructivo”, porque de lo contrario, con el mero aprendizaje asociativo, “juntamos”, pero sin comprender.

En este punto, me permito hacer un paréntesis, contando brevemente una situación que plantea el Dr. **Ceferino Merbilhaa** en una conferencia dictada en el año 1951, y que se recopila en el libro “El alma del abogado”: “... cuando el joven obtiene su diploma se cree, candoroso y ufano, abogado y jurisconsulto –como éste lo certifica- con esa ingenua confianza en la letra impresa que le infundió el estudio de los textos. Ya sea bastante rico para poner un bufete o suficientemente pobre como para alimentar grandes ilusiones, aguardará, con optimismo fisiológico, el asunto apasionante y dramático que ha de darle honores, riqueza o nombradía, tal como Don Quijote esperaba encontrar sus aventuras por esos caminos del mundo. Más, desprovisto de la divina locura que la gracia de Dios concediera al hidalgo, el primer caso se le presentará en su crudo realismo: vulgar, pedestre, quizá grotesco y es posible que lo coloque a él, con su airecillo más o menos doctoral, *su ciencia fresca y recién impresa, prolijamente dividida en materias y subdivididas en bolillas, aún sin mezclar*, frente a un hombre común, que tiene un oficio modesto, que ha criado muchos hijos trabajando rudamente, que ha endurecido en la lucha y que está lleno de astucia, de cordura y sensatez...” Evidentemente, nuestro protagonista, ha experimentado un aprendizaje asociativo, sin juntar para comprender, tal vez, como Funes, el personaje de Borges que, aunque memorioso, no era capaz de pensar.....

b. La intersubjetividad como elemento constitutivo de la construcción del conocimiento

El conocimiento científico no puede ser tomado como una construcción atemporal, desvinculada de quienes lo producen. En este sentido, veremos el carácter intersubjetivo que este conocimiento lleva implícito, para lo cual he tomado, en principio, la obra de Kuhn, y de Fourez.

Los conceptos científicos se vinculan entre sí, y los científicos también, a través de una comunidad, que trabaja y se comunica activamente, formando una unidad, que se distingue de cada uno de sus miembros.

Los conceptos científicos, a decir de **Kuhn** sólo obtienen un significado pleno cuando se relacionan e interconectan, "dentro de un texto", con otros conceptos científicos, con procedimientos de manipulación y observación y con aplicaciones concretas del paradigma en el que se inscriben. De ello se desprende que "es casi imposible que un concepto científico pueda inventarse independiente del contexto", trascendiendo con ello el sólo determinismo del objeto. Así, entramos "*la intersubjetividad como elemento constitutivo de la construcción del conocimiento*".

En la ciencia los paradigmas operan como fuente de coherencia para las tradiciones de la investigación normal. Esto, porque la práctica de sus miembros está sujeta a los compromisos y reglas que sostienen la actividad de la comunidad que los sustenta.

Al respecto Kuhn nos ofrece el concepto de **matriz disciplinaria**, refiriendo con esto *todo aquello que los miembros de una comunidad comparten y que explica no sólo la relativa unanimidad de juicios con que ellos operan respecto de sus observaciones, sino también la posibilidad de hacer viable la comunicación entre sus miembros*. En suma, la matriz disciplinaria está referida a "la posesión común de quienes practican una disciplina particular".

Esto mismo explicaría, para Kuhn, la naturaleza del **cambio** que desde el punto de vista de las revoluciones científicas implica la **sustitución de un paradigma por otro**.

Para Kuhn uno de los aspectos determinantes que favorecen la "evolución" de la actividad científica es que cambien algunas de las relaciones de similitud que orientan el ejercicio científico de las comunidades, y así se comprende lo que para él implica la noción de "cambio revolucionario".

La vinculación de los sujetos entre sí, también es tomada por **Gérard Fourez**¹¹, pero, entiendo, él va más allá aún, porque no sólo vincula a los miembros de una comunidad científica entre sí, sino que incorpora el elemento "interdisciplinario".

En el método científico tradicional, expresa, ese método será una "pura gestión intelectual y experimental de una ciencia aislada", mientras que en el

¹¹ Gerard Fourez, "La construcción del conocimiento científico"

que él propone, el método científico estará compuesto, también, por la forma en que los científicos se vinculan para **“discutir experiencias”** y en la comunicación **“interdisciplinar”**, a fin de volcar ese conocimiento en la sociedad.

Cualquiera sea la postura que se adopte, el hombre será el objetivo último que persiga la ciencia del Derecho, no como objeto de investigación, sino como destinatario final de él. Y en este orden de ideas, el vínculo entre los sujetos, resulta evidente.

Así, Del Vecchio lo define como “la condición objetiva de las acciones posibles entre varios sujetos, según un principio ético que las determina, excluyendo todo impedimento”, mientras que Cossio lo conceptualiza como “la conducta humana en su interferencia intersubjetiva”.

Por último, debo destacar que si bien en la ciencia que abrazo, la presencia del hombre resulta insustituible –a él se le debe dar a conocer el derecho porque lo tiene que respetar y ejercitar-, ello se presenta en todas las ciencias, ya que “esta debe su nacimiento a la necesidad de poner experiencias en forma comunicable y extenderla más allá del oficio y la práctica profesional”¹²

Hasta aquí, hemos avanzado, a lo largo de la historia, por las distintas etapas en la que se ha situado el conocimiento científico, la posibilidad o no de existencia, la posibilidad o no de su enseñanza.

II- La educación universitaria y el conocimiento científico

“Los orígenes de las corporaciones universitarias son a menudo tan oscuros para nosotros como los orígenes de las corporaciones de otros oficios”.¹³

a.- Las primeras universidades

Si bien la historia del aprendizaje se remonta a la historia del hombre mismo, como actividad organizada se presenta con posterioridad, en el devenir histórico. Para su desarrollo, debieron acontecer varios hechos que permitieron su surgimiento y organización: los primeros asentamientos urbanos, el

¹² Gerard Fourez, “La construcción del conocimiento científico”

¹³ Jacques Le Goff, “Los intelectuales en la Edad Media”

surgimiento de la escritura, etc. En este sentido, en sus inicios, la escritura constituyó el fin último del aprendizaje, ya que leer y escribir era el medio para acceder a la información, que luego debía ser memorizada.

El término *universitas*, en sus comienzos, fue entendido como una palabra de aplicación genérica, ya que designaba a todo grupo de personas con intereses comunes, y un estatuto legal propio.

Ya en Grecia y en Roma existían incipientes universidades, que, además de la educación referida a la lectura y la escritura, abordaban otros contextos de formación tales como la gimnasia, la música y la construcción de “elites pensantes”, con un modelo de educación más avanzado, ya que excedía el simple repaso y memorización. . Eran comunidades de aprendizaje reducidas “de culto casi religioso”¹⁴, esmeradas en la búsqueda de la verdad absoluta.

El origen de las universidades en un contexto académico, podría remontarse al siglo XII, y fueron creadas para “canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad”¹⁵. Explica Brunner, que, en sus inicios, entonces, no se distinguieron de cualquier otro tipo de corporación, ya que nacieron como escuelas vocacionales, organizadas para defender sus intereses, tales como los de otorgar *licencias* para enseñar, y formar a los profesionales en las especialidades de la época: teología, derecho, retórica.

La causa por la cual nacen recién en ese siglo, son explicadas por Fourez: hasta el siglo XII “la gente tenía una visión del mundo fuertemente unida a su existencia”. En ese marco, no resultaba posible que los hombres posaran su mirada en la ciencia, como un observador científico. El tiempo, no resultaba un elemento de progreso, sino que se repetía, día a día, año tras año, estación tras estación; el orden de las cosas no debía ser transgredido, so pena de destruir algo sagrado, de transgredir un tabú, en un mundo de prohibiciones.

Fue a partir de ese momento histórico, en el cual la burguesía, los comerciantes, comienzan a vivir experiencias diferentes recorriendo pueblos, advirtiendo la existencia de un mundo, de actitudes, de civilizaciones, de

¹⁴ Juan Ignacio Pozo Municio, “Aprendices y maestros”

¹⁵ José Joaquín Brunner, “Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos”

costumbres, “fuera del universo humano que los vio nacer” y lo comienzan a transmitir objetivamente, despojándose y despojando al mundo “de todo lo que era su particularidad, de su lazo con este o aquel individuo, este o aquel grupo, esta o aquella historia”.

Al mismo tiempo, se desarrolla la “interioridad del sujeto”, lo que posibilita una actitud objetivizante, y con ella, el surgimiento de un método científico que se centrará en la comunicación surgida de una representación mental que se puede aislar, interiorizar, aún sin comprender., y es también recién allí, donde es posible hablar de un “concepto universal”.

En este contexto histórico, entonces, nace una nueva forma institucional, con las cuatro primeras universidades, en Parma, Bolonia, París y Oxford. Ya en el año 1300 se transformaron en 16, con sedes en Italia, Francia, Inglaterra y España, expandiéndose posteriormente a Austria , Polonia y Bohemia en el siglo XIV, y Escocia, Hungría y Escandinavia, en el siglo XVI. A esto debe adunarse que, en el Renacimiento, el conocimiento (su aprendizaje, su producción) encuentra un punto de auge muy importante, con la invención de la imprenta, lo que permite su divulgación y generalización, y, además, su conservación, ya no sólo en la memoria de unos pocos.

b.- Las universidades en América. El lento desarrollo del discurso pedagógico

La universidad llega a América, con los conquistadores. La primera se estableció en Santo Domingo, y le siguen en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima y la Real y Pontificia Universidad de México. Estas universidades, entonces, llegaron como un producto previamente probado en el contexto histórico europeo, por lo que aquí desembarcaron y fueron “transplantadas, junto con el poder real y con la cruz”, instalándose entre los poderes eclesiástico y real. En sus inicios, se dedicó a la formación de sacerdotes, abogados y administradores, desarrollándose lentamente durante los siguientes tres siglos a su establecimiento, atento la falta de hombres que pudieran ser designados como profesores, la falta de recursos y la escasa cantidad de alumnos. En este entorno, las ciencias estaban casi por completo al margen de esas primeras universidades.

“Sea como fuere, la universidad –un invento típicamente europeo- había llegado al Nuevo Mundo para permanecer”¹⁶.

Ya instalada en el Nuevo Mundo, la universidad manifiesta un cambio, ya que surge la necesidad de calificar a los criollos en relación con el ejercicio del poder.

La vieja universidad colonial cambia, se asume un “modelo nacional”, con otra característica central: se la entendía como una prolongación del Estado, y sometida a él. A través de los siglos, y especialmente en el siglo XIX, la educación superior americana atraviesa una crisis de “renacimiento institucional”, cuyo modelo es muy distante al actual. Es en esta etapa, en la que nace la Universidad de Buenos Aires, la de Santa Fe y la de La Plata.

En esta naciente Universidad, su discurso se presenta con toda la “omnipotencia medieval”¹⁷, y la falta de separación entre la Iglesia y el Estado, generó un retraso en el desarrollo de la enseñanza, y en la producción del conocimiento científico.

Este lento desarrollo de la enseñanza universitaria permite entender la rebelión estudiantil, que se iniciará en Córdoba en 1918, naciendo así la idea típica latinoamericana de la *reforma universitaria*. Córdoba llenó el imaginario político-intelectual de la nueva generación, inauguró el *ciclo heroico*, de la reforma universitaria, el que se cerró en los años ´70 en medio del control militar y se abrió en el nuevo período democrático desde 1983.

Se explica esta rebelión, por la circunstancia histórica de Córdoba, atrapada por el espíritu colonial, “casi sin industrias, carente de una poderosa clase media moderna, adormecida desde hacía siglos por un pesado sopor hispánico y clerical”.¹⁸

En este contexto, se enfrentan las caducas estructuras de la universidad colonial, y las expectativas de los estudiantes, “vanguardia de una modernidad literaria, ilustrada, urbana, científica y racionalista”¹⁹ que reclama planes de estudios, contacto con las ciencias, docentes preparados para ello, conocimiento de las novedades de la época, etc. Nace así la idea de la

¹⁶ José Joaquín Brunner, “Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos”

¹⁷ Adriana Puiggrós, Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico.

¹⁸ Juan Carlos Portantiero, “Estudiantes y política en América Latina”.

¹⁹ José Joaquín Brunner, “Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos”

participación estudiantil en la conducción universitaria -que ya había sido proclamada 10 años antes, en el Congreso Americano de Estudiantes, llevado a cabo en Montevideo, en 1908- y de la docencia libre –consagrada en el proyecto de ley que aprueba el Primer Congreso Nacional de estudiantes convocado por la Federación Universitaria Argentina, julio de 1918-

Probablemente, el movimiento cordobés haya tenido más implicancia social y política que estrictamente universitaria., ya que la educación superior durante la primera mitad del siglo, se caracterizó por ser *profesionalizante y de elite*, a la que posteriormente se le criticará su falta de contacto (o compromiso) con la realidad, su escasa capacidad de generar conocimiento a través de la investigación, y la ausencia de una administración eficaz de los asuntos universitarios.

En este sentido, y como consecuencia de ello, las universidades americanas carecen de una bien asentada tradición investigativa, la que fue incorporándose lentamente a algunas universidades, por lo general en las públicas tradicionales, a través del esfuerzo individual de catedráticos que se dedicaron al campo científico.

En este punto, se advierte que el discurso pedagógico no se vincula con la construcción del conocimiento, ya que existe un quiebre entre la docencia y la producción científica, separación que no existía en la universidad medieval, donde sus miembros, aunque pocos y condicionados, habitaban aquellos lugares en donde florecía la ciencia.

En el discurso más moderno, en cambio, se privilegia a la investigación, pero como actividad distinta de la docencia, con la “producción de fracturas entre la docencia y la investigación mediante la construcción de privilegios de investigadores y administradores de investigación sobre los docentes, usándose ... la prohibición de producción científica en la enseñanza como forma de resguardo de tales privilegios, descalificándose la investigación desarrollada en espacios docentes”²⁰

III- El discurso pedagógico

a.- El discurso pedagógico?

²⁰ Adriana Puiggrós, Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico.

Volvamos a la anécdota del joven abogado que, con las materias divididas en bolillas, aún sin mezclar, se enfrenta a su primer caso profesional. ¿Cuáles fueron las propuestas teóricas, metodológicas y prácticas que la Universidad destinó para promover su aprendizaje? ¿Cuál fue el discurso pedagógico de la Universidad?

Si pensamos que la conferencia del Dr. Merbilhaa fue en el año 1951, nuestro protagonista inició su carrera universitaria cuando ya la educación superior ocupaba un lugar central en las discusiones políticas argentinas. Desde la segunda década de este siglo, señala Adriana Puiggrós, “la característica fundamental ha sido la conversión de la educación superior universitaria y terciaria no universitaria en un campo de problemas no resueltos La estructuración del tiempo de este siglo como una sucesión de políticas antagónicas determinó que cada régimen ocupara gran parte de sus esfuerzos en la desestructuración de los programas pedagógicos producidos por sus antecesores”²¹. Hacer desaparecer al contrincante, y por lo tanto a su discurso, fue la meta, siempre, en nuestro país. Esto generó que cada discurso, con su trama previa, con su historia, quedara trunco, para iniciar uno nuevo, sin continuidad, y que este, también, muriera sin dar frutos.

Las corrientes universitarias se enfrentaron con dos propuestas político académicas, desde la reforma universitaria de 1918 hasta comienzos de los años ´40. Por un lado, un modelo conservador, con la trilogía Universidad-Iglesia-Estado, y por el otro, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra.

Nuestro protagonista, fue educado en medio de estas dos corrientes, con discursos contrapuestos, en medio de luchas políticas, sin un discurso definido, y por lo tanto, sin un método diáfano que le permita acceder al conocimiento, y más aún, que le permita construir conocimiento.

Los alumnos que ingresaron con posterioridad a él, tal vez no hayan tenido mejor suerte. A los conflictos del período señalado, se sumaron otros, las luchas entre peronistas y liberales de los años 1945-1955, la oposición laica-libre de 1958, el proyecto nacional popular de 1973, el restablecimiento de la autonomía universitaria en el gobierno de 1983-1989 –y la “hecatombe

²¹ Adriana Puiggrós, Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico

económica”- , la posición tradicional contraria a la autonomía universitaria en el gobierno 1989-1999... ¿Y el discurso pedagógico?

b.- Cercano o lejano?

Al empezar este capítulo, y preguntándome por la discurso en el cual fue inmerso nuestro egresado, lo identifiqué como las propuestas teóricas, metodológicas y prácticas destinadas a promover el aprendizaje. Sin embargo, para poder contestar a la pregunta referida a la cercanía o la lejanía de este discurso, es necesario completar la definición, y agregar, además, que estas propuestas deben tener como finalidad, *que el alumno juegue al máximo con sus capacidades* (promover el aprendizaje). Este es el sentido del discurso pedagógico que propone Daniel Prieto Castillo²², y cuyas ideas y sentimientos encabezan este trabajo:

Lo cercano y lo lejano

“...se aprende siempre de la cercano a lo lejano, y lo cercano, para un educador, es su existencia, su vida, su manera de relacionarse con los demás y consigo mismo...”

“... Se nos facilita el aprendizaje cuando conceptos y prácticas se acercan a nuestro corazón y a nuestra piel, cuando podemos construir desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar hechos y situaciones...”

“.. Las relaciones cercano-lejano atraviesan toda nuestra existencia y son elemento clave para el aprendizaje...”

El discurso, el de nuestra universidad, no podrá responder sólo a la definición del diccionario, y por lo tanto ser “una exposición hecha con el fin de *persuadir*”. El discurso universitario es “pedagógico”, apunta al arte de enseñar y debe llevar implícito un método de enseñanza.

Posicionémonos nuevamente en el conocimiento científico, ya que este trabajo trata de vincular dos temas: el conocimiento científico y el discurso pedagógico. El 26 de noviembre de 1992, Adriana Puiggros entrevista al Dr.

²² Daniel Prieto Castillo, “Educar con sentido”

Aníbal Bibiloni, físico, decano de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Le pregunta acerca de la existencia o no de crisis en la pedagogía universitaria, y el Dr. responde: “¿cuál debe ser el objetivo de la institución universitaria?: desde mi punto de vista, es la creación del conocimiento, fundamentalmente; luego, transmitirlo y acumularlo ... Desde el punto de vista de la creación del conocimiento, el sistema universitario se podría decir que está en crisis. Nunca, como conjunto, el sistema universitario argentino se destacó por tener como primordial actividad la creación de conocimiento ...”.

El discurso universitario, entonces, en lo referente, por lo menos, a la producción de conocimiento científico, *no es cercano*, es “llenar el pizarrón con fórmulas el primer día de clases”, pero más aún, el discurso de la universidad, en los términos de Prieto Castillo, *no es pedagógico*, porque no ha “*promovido*” el aprendizaje, ya que si así hubiera sido, si al alumno se le hubiera abierto un abanico de posibilidades para que “juegue al máximo con sus capacidades”, hubiera “creado conocimiento”, pero no lo hizo.

Sin embargo, pensemos que lo cercano y lo lejano, no sólo apunta al discurso de la universidad, como persona jurídica. Apunta también a nosotros, a los docentes, que, como personas físicas, tenemos la posibilidad de que los conceptos y las prácticas se acerquen “a nuestro corazón y a nuestra piel”. Somos nosotros, los elegidos, los que tenemos la posibilidad de “la recuperación de experiencias, el tomar al otro, al interlocutor, como punto de partida para la maravillosa aventura del aprendizaje ”.

Posicionémonos en la anécdota que nos acerca Prieto Castillo, referido a ese profesor que, luego de más de media hora de clase, advirtió, gracias a la titubeante voz de una alumna, que se había equivocado de aula, y que esa no era su clase. Ese profesor, aunque la universidad lo hubiera munido de todo un discurso pedagógico, tampoco hubiera puesto a sus alumnos en condiciones de crear conocimiento –ni a los de esa clase, ni a los de su propia clase- en la medida que su discurso no los tuvo como fin último, no los advirtió, no los distinguió, no le llegaron, ni les llegó, al corazón y a la piel.

c.- ¿Despersonalizado?

Lo cercano es personalizado, lo lejano, es despersonalizado.

Concluimos precedentemente que, en lo que respecta a la producción científica, el discurso pedagógico de la universidad, es lejano. Dejamos de lado el aspecto profesional, por no corresponder a este trabajo, aunque entiendo que desde ese punto de vista, lo cercano, parece más cercano.

Ahora, también en punto al conocimiento científico, este discurso de la universidad ¿es personalizado?. Para Prieto Castillo, un discurso es despersonalizado cuando discurre como si no estuviera dirigido a nadie, y por el contrario, es personalizado, cuando está volcado al interlocutor, cuando está preocupado por lograr un diálogo.

En enero de 1993, Adriana Puiggrós entrevistó al Dr. Luis Yanes, geógrafo, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cuando le preguntara acerca de la crisis universitaria, el profesor expresó "... Creo que las autoridades universitarias han desarrollado, desde los años del renacimiento de la democracia en la Argentina, un proyecto de expansión cuantitativa, de aumento de la matrícula, de aumento de la cantidad de investigadores, de aumento de los profesores con dedicación exclusiva, que no está agotado, que debe ser continuado, pero que requiere de una perspectiva distinta que apunte a mejorar la calidad en el nivel de grado, al aumento de la oferta de postgrado, a la elevación general del nivel académico, a la mejora de sus bibliotecas, a la mejora de los insumos académicos necesarios para desarrollar el trabajo, y pareciera que una parte importante, como decía antes, de las actuales autoridades universitarias tenían, y lo han llevado bien adelante, un buen proyecto para la salida de la dictadura. Esta etapa, que requiere un proyecto cualitativamente distinto, parece no encontrar perspectivas, parece no encontrar la lucidez suficiente en el interior de la universidad en los hombres responsables de llevarla adelante, y la dificultad adicional de que una parte importante de quienes retóricamente hablan de la necesidad de cambio son los más resistentes al cambio, en la medida en que esto supone hablar específicamente de universidad y no sencillamente quedarse en el plano general del análisis político trasladado de un modo lineal a la problemática universitaria, donde lo académico es vaciado de contenido ...". Y en otra pregunta concluye ... El egresado de hoy apenas tiene, al término de su carrera, una idea general de los conocimientos existentes y una guía bibliográfica..."

Si al finalizar su carrera, un alumno tiene una “idea general de los conocimientos existentes”, es que no creo ninguno, no produjo, no innovó. Tendrá las herramientas para ejercer la profesión ... pero no ha participado en la producción del conocimiento científico.

En este punto entonces, el discurso pedagógico de la universidad, se presenta también como despersonalizado, en lo referido al saber, a la ciencia, a la producción científica

d.- En un discurso cercano y personalizado, permitámosle al alumno, aprender consigo mismo.

Nuestros alumnos universitarios llegan a nuestras vidas con sus propias vidas.

Juan Ignacio Pozos Municio, explica el primer sistema de escritura conocido, y nos cuenta que este sirve, inicialmente, para reflejar en tablillas de cera las cuentas y transacciones agrícolas. En su obra, retoma este concepto, y, citando a Aristóteles, explica que éste, a diferencia de Platón, creía que al nacer, somos como *tabula rasa*, una tablilla de cera, aún sin imprimir, y que es la experiencia la que va creando impresiones sobre la tablilla. Prieto Castillo, citando a Pozos Municio, recrea la metáfora, y entiende que nuestros alumnos, al llegar al aula el primer día de clase, no son esas tablas razas (momento de la mente antes de haber tenido cualquier representación), sino que no sólo posee algunos conocimientos y algunas destrezas cognitivas, sino que llegan a nosotros con todo su ser, y que esto es un maravilloso recurso para el aprendizaje.

Distinta postura toma el Dr. Bibiloni en la entrevista que le realizara Adriana Puiggros. “En nuestro Departamento de Física destinamos los dos primeros meses de la formación del estudiante a tratar de que se olvide de todo lo que aprendió en el secundario. Así Arrancamos de cero ...”

Para Prieto Castillo, en cambio “el aprendizaje consigo mismo significa tomarse como punto de partida fundamental” ... “ el efecto tabla rasa .. lleva a una depreciación del propio ser, a una posible pérdida de la autoestima. Si no cuento en general, tampoco cuentas mis intervenciones, mi palabra, mis ideas, mis aspiraciones, y lo mejor es el silencio. Voy así dejándome de lado en mi tarea de aprender...”

En punto al conocimiento científico, entonces, parece sumamente válida y eficaz la propuesta de Prieto Castillo. Si entendemos que nuestros alumnos no son tablas rasas, que ellos pueden participar en la construcción de ideas, que su bagaje y su vida pueden ser interpretados desde un sentido pedagógico, que el discurso pedagógico debe ser personalizado, munido de capacidad narrativa, entonces, volveremos a incorporar en las aulas al conocimiento científico, con la impronta del siglo XXI.