

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

José Orler¹

Introducción

Luego de un largo camino recorrido, nuestras universidades y algo más tarde nuestras Facultades de Derecho, han puesto sobre el tapete la cuestión referida a la producción de conocimiento. Efectivamente, la investigación científica, el desarrollo de estructuras institucionales al efecto y la formación de agentes y equipos de investigación, constituyen tópicos centrales del actual debate académico.

El modo de articular la tradicional y más antigua de las labores académicas cual es la docencia —la reproducción y transmisión de conocimientos, y la formación de profesionales idóneos— con la novedosa tarea de producción de conocimiento, constituye uno de los dilemas centrales de la Universidad actual.

Definitivamente, cualquier proyecto de Universidad con pretensiones de desarrollar investigación, debe necesariamente asumir esta cuestión que conlleva además, otras aledañas: ¿cómo deben llevarse adelante estos deberes?, ¿en qué condiciones?, ¿con que agentes?, ¿en qué esquemas institucionales?, etc.

Toda declaración acerca de la necesidad de investigar —y es necesario advertir que las mismas abundan y constituyen parte central del imaginario que construye la idea vigente de Universidad— resulta mero voluntarismo o expresión de deseos si no resuelve previamente cómo habrá de articularse con la función de enseñanza (Orler, 2016).

UNO

Tradición profesionalista y ciencia académica

Asumir la enseñanza del Derecho como objeto de estudio supone necesariamente la ubicación de esa práctica académica en los pasados

¹ Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Doctor en Ciencias Jurídicas y Sociales (Universidad Nacional de La Plata); Maestrando en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales (Universidad de Bologna); Especialista en Educación con orientación en investigación educativa (Universidad Nacional de Lanús). Secretario Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP.

institucionales que la produjeron, intentando exceder fines simplemente eruditos y/o meramente ilustrativos, para asumirlo como compromiso con un proyecto intelectual —en el sentido de Hobsbawm (1998)— que apunta a comprender cómo el mundo —la Facultad diremos nosotros— ha llegado a ser lo que actualmente es.

Prego y Vallejos (2010) denominan “ciencia académica” a la producción de conocimiento que comienza a realizarse en las universidades como consecuencia de una revisión de sus objetivos y misiones que inicialmente sólo estaban apuntados a la formación de profesionales.

Se trata del nuevo paradigma que reconoce la producción de conocimiento como uno de los fines y objetivos constitutivos de las instituciones de educación superior y obliga a repensar el propio designio de las mismas, pues debe tenerse presente la circunstancia novedosa que constituyen los discursos cientificistas acerca de la universidad y la pretensión de revisión de la pregunta por su objeto, misión y funciones, cuya respuesta parece ya no agotarse en la formación de egresados, en la expedición de títulos, y en la habilitación para el ejercicio profesional, tal como lo estableció el proyecto decimonónico.

Efectivamente, este aspecto medular, que comienza a tomar forma con el proyecto de la Reforma Universitaria de 1918 y su propuesta de “universidad multifuncional” capaz de desarrollar enseñanza, investigación y extensión en la impronta del nuevo estilo institucional que ese movimiento supo inventar (Mollis, 1995; Gonzalez, 2007), intenta desarrollarse a lo largo del siglo pasado, para culminar integrándose de modo concreto a la agenda pública de las políticas de Educación Superior en Argentina y Latinoamérica en el presente siglo.

De este modo, la discusión acerca de la necesidad de avanzar en modelos universitarios de producción científica se halla instalada, aunque constituyendo antes un discurso normativista más o menos consensuado, que una experiencia exitosa, de la mano de políticas públicas para la Educación Superior que no asignan los recursos adecuados e imprescindibles para el desarrollo de los estándares cientificistas pretendidos.

Preferimos hablar, por ello, de una universidad en transición hacia formatos que pretenden superar tradiciones “profesionalistas”, que aún están

en proceso de superar la tensión entre el profesionalismo fundante y los nuevos afanes científicos, y que para consolidarse deberá ir resolviendo un sinnúmero de aspectos, particularmente en el campo del Derecho.

Es necesario tener presente que en el contexto de nuestro sistema universitario nacional —y de las universidades Latinoamericanas en general—, las Facultades de Derecho mantienen esa fuerte impronta profesionalista del campo y de las instituciones universitarias a las que pertenecen. Esta descripción, resulta paradigmática en el caso de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, condicionada por su ubicación geográfica y significación política —en la Capital de la Provincia de Buenos Aires, centro neurálgico judicial, administrativo y de gobierno— y en el trascendente protagonismo y valor simbólico que asumió en los procesos de organización y constitución del Estado Provincial y Nacional y sus burocracias (Orler, 2017).

Se trata del proceso de concentración en el estado naciente en el siglo XIX, de diferentes tipos de capital —descrito por Bourdieu (1994)— en el que “...la concentración de capital jurídico es un aspecto, absolutamente crucial, de un proceso más amplio de concentración del capital simbólico...”, en el que los juristas cumplen su labor esencial, en tanto portavoces de la “doxa” y de su universalización.

Sin dudas, nuestra Facultad como la generalidad de las facultades de Derecho Latinoamericanas, participó del proceso de configuración de la Universidad como el foro público-político de la mayor relevancia que hasta hoy constituye, advirtiéndose desde sus procesos fundacionales aproximaciones al denominado “modelo jeffersoniano”² de educación jurídica (Douglas, 2006), por el que se entendía que además de buenos juristas, la facultad debía formar ciudadanos preparados para la vida pública, líderes virtuosos y comprometidos que la nueva nación requería. Asimismo, aportó contenido y acreditaciones a las clases medias emergentes desde principios del siglo pasado, contribuyendo de modo sustancial a la conformación clasista de la sociedad argentina del

² A principios de la década de 1780 Thomas Jefferson impulsó una ruptura en relación a la formación de juristas en Estados Unidos de Norteamérica, intentando superar el formato de las tradicionales Escuelas de Derecho con el sistema de “aprendices” organizadas por abogados en ejercicio, heredadas de la época colonial, y propuso la formación de instituciones en las que la enseñanza del derecho ampliaba su perspectiva para formar “un grupo de ciudadanos públicos”, “hombres de estado”, capaces de gobernar y preservar la república que la revolución había legado.

Siglo XX.

Podemos afirmar que todas las instancias administrativas, judiciales y de gobierno, que fueron desarrollándose a lo largo de la historia de nuestro país hasta nuestros días, y el proceso de nacimiento y conformación de las burocracias estatales hasta el presente, han requerido siempre a la universidad, y particularmente a sus facultades de Derecho, profesionales idóneos y de excelencia (Orler, ob.cit.)

DOS

La formación en investigación

En las instituciones de Educación Superior se han intentado dos modelos de formación en competencias de producción de conocimiento: el primero es insertar al alumno en proyectos de investigación en carácter de becarios, aprendices o pasantes. El segundo, más específico, es crear un espacio curricular propio. En la tensión entre ambas alternativas se ubican las experiencias empíricas y los debates teóricos respecto de la cuestión, en la actualidad.

La primera vía de las enunciadas quizás abrevie en aquella iniciática sentencia comtiana que corrió como un legado hasta nuestros días: "*...El método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea ...*" (Comte, 1926). En nuestro país, particularmente, desde las primeras experiencias llevadas adelante por Gino Germani al crear la carrera de Sociología en la UBA, ese ha sido el "modelo" implementado. La formación de investigadores se hace en la "*pedagogía del silencio*", como la denomina Bourdieu: "*...una parte muy importante del oficio intelectual se adquiere a través de modos totalmente prácticos; el espacio de la pedagogía del silencio, que da un lugar débil a la explicitación, a los temas transmitidos, es sin duda, cada vez más grande en una ciencia en la que los contenidos, los saberes, los modos de pensar y de actuar son menos explícitos, menos codificados...*" (Bourdieu y Wacquant, 1992).

Esa tradición se viene intentando en nuestras Facultades de Derecho. Concentra alrededor de un proyecto de investigación determinado a alumnos y docentes, siendo los cursos y seminarios de metodología de carácter complementario. Es el viejo aserto que sostiene que a investigar sólo se

aprende investigando y contradice las potencialidades de cursos de metodología o seminarios de investigación que impondrán esas actividades.

Sin embargo, las transformaciones que viene evidenciando la Universidad Argentina desde fines del siglo pasado, parecen obligar a una revisión de tal estrategia. Efectivamente, la masividad que ha adquirido la enseñanza universitaria, fundamentalmente a partir de la recuperación de la democracia en el año 1983, pone en evidencia la escasez de grupos de investigación y de presupuesto para dar lugar a esas instancias de formación de investigadores. Los proyectos de investigación, pocos y escasos en recursos y financiamiento, no son suficientes para que los alumnos que nuestras Facultades de Derecho reciben cada año puedan integrarse efectivamente a los equipos de investigación.

La segunda vía, es lo que ha sucedido en algunas carreras y en particular en los estudios de posgrado de derecho. El formato más empleado ha sido el de los seminarios de investigación o de metodología de la investigación.

El sistema tiene un mayor nivel de implementación. Comenzó con la oferta académica de posgrado, de la mano del requerimiento de producción de tesis y tesinas para aprobar Especializaciones, Maestrías y Doctorados, normado por CONEAU.

Pero esta alternativa reconoce una dificultad operativa no menor en la conformación de los cuerpos docentes de las facultades de derecho que requieren también de esa formación y que carecen además de dedicaciones exclusivas a la tarea docente. Tales carencias, tornan al menos muy dificultosa, la enseñanza de contenidos y destrezas que no son propias de sus ejercicios profesionales y a las que tampoco podrían dedicar tiempo para capacitarse por cuanto su ocupación principal no es la docencia sino el ejercicio de otra profesión.

No obstante ello, actualmente parece ir imponiéndose una tendencia a la creación de estos espacios curriculares en los estudios de grado, en las distintas Facultades y Carreras de las Facultades de Derecho de nuestro país. Los mismos, con diversas características, jerarquías y requerimientos, asumen la tarea de formación en la producción de conocimiento.

TRES

Una propuesta: la Zona de Desarrollo Próximo

Las teorías Socio-Históricas de la educación, particularmente la teoría Vygotskiana, trabajan con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (zona *blizaishevo razvitiya*, en ruso) —acuñado con el objeto de impugnar los test de medición de Coeficiente Intelectual, estáticos e individuales— "*...No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero mas capaz...*" (Vygotsky, 1988), de este modo el autor define de este modo fundante la idea de que la Zona posibilita el desempeño antes que la competencia.

El proceso denominado "*obuchenie*"³ se da en un marco social, en el que las capacidades subjetivas quedan relegadas en la ponderación: "*...la ZDP obliga a pensar más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido...*" (Baquero, ...). Bien apuntan Neumann, Griffin y Cole (1991) que "*El concepto de ZDP se desarrolló en el seno de una teoría que da por supuesto que las funciones psicológicas más elevadas, característicamente humanas, tienen orígenes socioculturales...*". En palabras del propio Vygotsky, se trata de actividades desarrolladas "*en colectividad*" (op.cit.).

Lo social aparece entonces cumpliendo un rol determinante en la constitución de la Zona, en dos sentidos: por un lado, como origen, en la interacción de los individuos; por otro, en su utilización como sistema simbólico culturalmente organizado, particularmente el lenguaje (Carden, 1991).

Anuncia Vygotsky (op.cit.): "*Para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar, describiremos a continuación un nuevo concepto excepcionalmente importante, sin el cual no puede resolverse el problema: la Zona de Desarrollo Próximo...*". La misma implica, que lo que hoy se realiza con la asistencia o auxilio de una persona más experta, en el futuro podrá realizarse sin tal asistencia, siendo la autonomía resultante el producto del mencionado auxilio.

Explica que mientras que el nivel de *desarrollo real* define funciones ya maduras, es decir productos finales del desarrollo, la ZDP define funciones en

³ "*Enseñanza -aprendizaje*" en Ruso.

proceso, aun no maduras, embrionarias. El primero caracteriza el desarrollo *retrospectivamente*, mientras que la Zona lo hace *prospectivamente*.

Como parte de su preocupación por establecer la relación entre *aprendizaje* y *desarrollo* postula la *unidad* de dicha relación, negando su *identidad*. Los términos no son equivalentes, el segundo va "a remolque" del primero.

"Nosotros postulamos que lo que crea la Zona de Desarrollo Próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño esta en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algun semejante..." (Vygotsky, op.cit.). Es en la Zona donde el individuo podrá realizar, en el contexto social y con el sostén adecuado, actividades que le resultaban imposibles en soledad.

Sólo el "*buen aprendizaje*" —dice— es el que precede al desarrollo. Demostración, preguntas de ayuda e Introduccion de elementos iniciales para la solución de la tarea, constituyen algunas pocas prescripciones generales efectuadas por el autor en relación al mismo y a la ZDP en contextos de enseñanza.

Finalmente, es allí, en la Zona, donde se producen las transacciones sociales fundamentales para el aprendizaje. El modo en que los sujetos interactúan determina las habilidades intelectuales que pueden adquirir. En consecuencia, un papel esencial de toda práctica educativa debe ser el de crear Zonas de Desarrollo Próximo para que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieran las capacidades de las actividades intelectuales.

A modo de conclusión.

Baquero y Limón Luque (2001) reflexionan acerca de la suma de problemas que se condensan al considerar la relación referida, en cuanto a los alcances de los procesos de aprendizaje en contextos de enseñanza, cuando de formarse en investigación se trata.

Adquirir el tipo de conocimiento epistemológico y metodológico requeridos para hacer investigación constituye "...una actividad cultural que genera no solo nuevas representaciones, sino también nuevas formas de

representar y concebir el mundo..." dice Pozo (2009), advirtiendo acerca del reto significativo de tal tarea de "*alfabetización científica*".

Nuestra hipótesis a modo de conclusión de las presentes parrafadas, es que la adquisición de habilidades para la producción de conocimiento validado científicamente en el campo del Derecho puede optimizarse mediante la constitución de Zonas de Desarrollo Próximo.

Entendemos —de manera inicial y renunciando explícitamente a toda enunciación de recomendaciones prescriptivas— que la construcción de unas prácticas educativas en que la experiencia áulica se constituya en instancia de aprendizaje, requiere:

1. De ese entorno social de colaboración e intercambio;
2. De ese desempeño previo a la adquisición de las competencias;
3. De la mediación del sistema simbólico y el particular "lenguaje" de validación científica;

Ello, con el objetivo de recorrer los diversos paradigmas epistemológicos y metodológicos que constituyen nuestra disciplina, tomando posición crítica al respecto, y formular proyectos de investigación, desarrollando las habilidades básicas en el manejo de técnicas aplicables. Las actuales corrientes de pensamiento, que conciben las Prácticas Educativas como instancias de interacción entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los de producción de conocimiento, guían la propuesta.

Se trata de los *enfoques socioculturales* al estilo de Brown, Collins y Duguid (1989), como también de la *cognición situada*, según lo propone Díaz Barriga (2006; 2008). Cesar Coll y Emilio Sánchez (2008) así lo expresan, advirtiendo acerca de "*...la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional entre investigación y profesión, en el sentido de asumir que la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento...*" y apuntando que "*...cada vez son más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional entre uno y otro universo, sino más bien bidireccional y de interdependencia...*".

Generar una Zona de Desarrollo Próximo constituye el desafío a asumir, como sugiere Hatano (1993): a modo de *extensión radical* de las posiciones de

tipo Vygotskiano, contemplando que: "...el docente no es el único validador del conocimiento a producir; los procesos de construcción no se restringen a ciertas construcciones predeterminadas; el alumno participa de manera activa y espontánea en los procesos de construcción de conocimiento; resultan igualmente indispensables tanto la interacción de pares, la iniciativa de los alumnos y la guía de los docentes..."-.

Bibliografía

Agulla J. y Kunz A., "El profesor de derecho. Entre la vocación y la profesión", Bs.As., Cristal, 1990.

Baquero Ricardo, "Vygotsky y el aprendizaje escolar", Edit. AIQUE, Bs.As.,

Baquero Ricardo y Limón Luque Margarita, "Introducción a la psicología del aprendizaje escolar", Edit. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, 2001.

Bourdieu Pierre, 1973, "Le marché des biens symboliques". en Année Sociologique.

1988, "Cosas dichas", Gedisa, Trad. Margarita Mizraji, Barcelona.

1994, "Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción", Anagrama, Trad. Thomas Kauf, Barcelona.

2000, "Elementos para una sociología del campo jurídico", en "La fuerza del Derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico" de Bourdieu y Teubner, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

2002 a, "Campo de poder, campo intelectual", Edit. Montessor, Buenos Aires.

2003 b, "Los usos sociales de la ciencia", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

2008, "Homo Academicus", Siglo XXI Editores, Trad. Ariel Dillon, Buenos Aires.

Carretero Mario, "Constructivismo y Educación", Buenos Aires, AIQUE, 1993.

Coll Cesar y Sánchez Emilio, "El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en Revista de Educación Nro. 346, Mayo-Agosto 2008.

Comte, Augusto, "Cours de philosophie positive", Paris, Garnier, 1926.

Clark Burton, 1983, "El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica", Editorial Nueva Imagen, Mexico DF.

1991, "The organizational Saga in higher education", en Marvin Peterson ed. Organization and Governance in Higher Education, EUA, ASHE Reader Series.

1997 "Las Universidades modernas, espacios de investigación y docencia", Porrúa, Coordinación de Humanidades, UNAM, México.

Coll Cesar y Sánchez Emilio, "El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación", en Revista de Educación Nro. 346, Mayo-Agosto 2008.

De Sousa Santos Boaventura, "La universidad en el siglo XXI", Bs.As., Miño y Davila, 2005.

Díaz Barriga Ángel, "Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida", México, Edit. McGraw Hill, 2006; "Ciclo de Conferencias", Argentina, Edit. FEDUN, 2008.

Douglas Davison, 2006, "La visión jeffersoniana de la educación jurídica" en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Año 2, Nro. 4, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA, Buenos Aires.

Foucault Michael, 2003, "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas", Siglo XXI Editores, Seg. Edición, Trad. Elsa Cecilia Frost, Buenos Aires.

1976 "Defender la sociedad. Curso en el Collage de France", trad. Pons Horacio, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

Kennedy Duncan, 2012, "La enseñanza del derecho, como forma de acción política", Trad. Teresa Beatriz Arijón, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Limón Margarita y Carretero Mario, "Las ideas previas de los alumnos. Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?", en "Construir y Enseñar ciencias experimentales", Bs.As., AIQUE, 1997.

Mari Enrique, 2002, "La teoría de las ficciones", EUDEBA, Buenos Aires.

Mari, Carcova, Ruiz y otros, 1991, "Materiales para una Teoría Crítica del Derecho", Abeledo Perrot.

Moll Luis C., "Vigotsky y la Educación", Edit. AIQUE, Bs.As. 1990.

Neumann, Griffin y Cole, "La zona de constitución del conocimiento", Edit. Morata, Madrid, 1991.

Orler José, "Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria?", en Academia Revista sobre Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho UBA, Año 9, Nro. 18, 2012.

"Investigación y proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo del Derecho. Aportes para un diagnóstico y reflexión sobre sus perspectivas" en Aportes a la Reforma del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, Página Web de la FCJS UNLP, 2012.

"Aportes a la reflexión sobre la producción de conocimiento en el campo del Derecho. Argentina y el caso de la Universidad Nacional de La Plata", en Revista Verba Iuris, Nro. 29, Bogotá, 2013.

"La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP y en la Facultad de Derecho UBA", Tesis Doctoral, CEDICI, abril 2016.

"Trayectorias académicas múltiples en el campo del Derecho: calidad e inclusión como objetivo", en Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias, Tauber et al, EDULP, 2017.

Orler José y Varela Sebastian "Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho", Editorial de la UNLP, La Plata, Junio 2008.

Orler J. y Dabove I., 2013, "La promoción de la investigación científica en las Facultades de Derecho: un abordaje crítico del modelo académico argentino", en RAES Revista Argentina de Educación Superior, Nro. 7, pag. 8-26, Buenos Aires.

Pozo Juan Ignacio, "La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional", Universidad Autónoma de Madrid, Investigaciones en Enseñanza de Ciencias, ISSN 1518-8795, 2009.

Vigotsky L.S., "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", 1988,