

APORTES TRIALISTAS A LA PEDAGOGIA JURIDICA

(Notas para la motivación. Propuesta de desarrollo de la educación universitaria personalizada) (*)

Miguel Angel CIURO CALDANI (**)

1. El profesionalismo y el cientificismo suelen ser desviaciones de la Universidad que, radicalizando despliegues que le son legítimos, ocultan los *sentidos educativos* de la Institución. Sin desconocer la importancia de la comprensión de la Universidad como entidad profesional y científica, entendemos que el proceso educativo que en ella se desarrolla requiere *consideraciones específicas*, que no deben disolverse en los otros enfoques. La tarea educativa de la Universidad exige, a nuestro parecer, el cultivo de las disciplinas de la “enciclopedia de las ciencias de la educación” referido a las Institución y, entre esas disciplinas se halla la *Pedagogía Universitaria* ⁽¹⁾.

En sentido amplio, nos referimos a la Pedagogía como ciencia y arte de la educación. Uno de los temas importantes de esta disciplina es la consideración del *aprendizaje*

(*) Sobre la base de una disertación dictada a invitación del Centro de Estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

A la memoria de Lucía, madre, maestra y amiga, veinticinco años después..

(**) Profesor titular de Introducción al Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

(1) Es posible v. por ej. nuestros estudios “Tarea de la cátedra de Introducción al Derecho”, en “Juris”, t. 41, págs. 289 y ss. y “Didáctica de un programa de Introducción al Derecho trialista”, en “Juris”, t. 41, págs. 340 y ss. También, v. gr., “Reflexiones sobre Derecho, educación y ciencia”, en “Zeus”, t. 29, págs. D.175 y ss.; “Ubicación de la Facultad de Derecho en la Universidad”, en “Investigación y Docencia”, N° 21, págs. 57 y ss. En relación con el tema y con diversas orientaciones pueden c. asimismo, v. gr., TABORDA, Saúl, “Especulación y Pedagogía”, en “Universidad”, publicación de la Universidad Nacional del Litoral, N° 6, tercera parte, págs. 217 y ss.; GOLDSCHMIDT, Werner, “Justicia y Verdad”, Bs. As., La Ley, 1978, págs. 525 y ss.; LO VALVO, José, “Ciencia y docencia”, Santa Fe, Imprenta de la Universidad, 1954; “El problema universitario del profesionalismo y la investigación”, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, 1955.

Por la herencia medieval básica, apoyada en la Bolonia del siglo XII, la Universidad tiene un importante despliegue de enseñanza de la profesión y por el legado contemporáneo, centrado en la Universidad alemana del siglo XIX y comienzos del siglo XX, posee una relevante exigencia científica. A su vez, la contemporaneidad desarrolló despliegues democráticos y de extensión (cabe recordar la Reforma Universitaria).

En la enciclopedia de las ciencias de la educación pueden incluirse la Filosofía de la Educación, la Pedagogía, la Didáctica, la Historia de la Educación, la Psicología Educativa, la Sociología de la Educación, la Política Educativa, etc. También importa considerar el *Derecho de la Educación*.

y, dentro de éste, del *estudio* que procura obtenerlo ⁽²⁾. En nuestro caso, en un despliegue jurídico de la Pedagogía, procuraremos aclararla aprovechando las enseñanzas de la *teoría trialista del mundo jurídico* que nos parecen, en definitiva, una manera particularmente valiosa de desarrollar la concepción tridimensional del Derecho y de la cultura toda ⁽³⁾.

La teoría trialista considera en el Derecho repartos de potencia e impotencia (de lo que favorece o perjudica al ser y en particular a la vida) (dimensión sociológica), captados por normas (dimensión normológica) y valorados, los repartos y las normas por el valor justicia (dimensión dikelógica).

El trialismo integra la comprensión del Derecho en la vida plena a través de la noción de adjudicación de potencia e impotencia, sea la adjudicación emergente de la conducta de seres humanos determinables (reparto) o de la naturaleza, las influencias humanas difusas o el azar (distribución).

La comprensión del *estudio* en carácter de *adjudicación* contribuye a integrarlo en la vida y es altamente significativa para su *motivación*. Si bien la motivación ha suscitado polémicas, en parte porque suele ser utilizada en exceso, vale considerar que también suele ser marginada indebidamente ⁽⁴⁾.

2. Si fuera necesaria alguna prueba de la profunda *relación* que existe entre la educación y el Derecho y entre ambos y el resto de la cultura, podría citarse por ejemplo que, culminando un proceso abierto en gran medida en el Renacimiento y el Humanismo y con una notoria influencia en el porvenir de todas esas áreas, en el mismo año 1762 Juan Jacobo Rousseau publicó sobre bases comunes que venía desarrollando al menos desde 1749 “El contrato social”, obra de gran relevancia en el pensamiento democrático, y “Emilio”, trabajo importante de la evolución de la Pedagogía.

(2) Pueden v. por ej. NOGUEROL, Arturo, “Técnicas de aprendizaje y estudio”, Barcelona, Graó, 1994; GARCIA-HUIDOBRO, Cecilia B. y otros, “A estudiar se aprende”, 3ª. ed., México, Alfaomega, 1999; DEMATTIA, Luis Alberto, “Método de estudio”, La Plata, ed. del autor, 1998; MIRA Y LOPEZ, Emilio, “Cómo estudiar y cómo aprender”, Bs. As., Kapelusz, 1948; asimismo cabe tener en cuenta, v. gr., CRISTALLI, Marta Graciela y otras, “Metodología de estudio”, Bs. As., Marymar, 1988.

Según Mira y López “Estudiar es concentrar todos los recursos personales en la captación y asimilación de datos, relaciones y técnicas conducentes al dominio de un problema”, el resultado apetecido es aprender (MIRA Y LOPEZ, op. cit., pág. 5). La voz “estudio” tiene su origen en el latín “studium” (aplicación, celo, ardor, diligencia, estudio) (COROMINAS, Joan con la colaboración de PASCUAL, José A., “Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico”, Madrid, Gredos, t. II, 1980, pág. 816).

(3) Acerca de la teoría trialista del mundo jurídico pueden v. por ej. GOLDSCHMIDT, Werner, “Introducción filosófica al Derecho”, 6ª. Ed., 5ª. Reimp., Bs. As., Depalma, 1987; CIURO CALDANI, Miguel Angel, “Derecho y política”, Bs. As., Depalma, 1976; “Estudios de Filosofía Jurídica y Filosofía Política”, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 1982/4; “Filosofía de la Jurisdicción”, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 1998.

(4) Puede v. por ej. CABRAL, César A, “Motivación. Teoría y clínica”, Bs. As., Silbalba-Boedo, 1976. En relación con el tema cabe c. v. gr. HABERMAS, Jürgen, “Conocimiento e interés”, trad. José F. Ivars - Luis Martín Santos, Madrid, Taurus, 1982.

I) Comprensión trialista del significado jurídico del estudio

a) Dimensión sociológica

3. En cuanto a la *dimensión sociológica* del estudio como adjudicación jurídica, vale reconocerlo en su carácter de *reparto* proveniente de la conducta del estudiante, que se realiza en un marco de otros repartos y de distribuciones de la naturaleza, las influencias humanas difusas y el azar. Es importante, en este sentido, que el estudiante sepa que su estudio se produce en mucho en un campo de condicionamientos de la naturaleza, las influencias humanas difusas y el azar que pueden tener significados positivos o negativos y él puede aceptar o rechazar, aprovechar o desaprovechar. En general es mucho lo que puede hacerse para cambiar los condicionamientos negativos, pero también es necesario que se tenga en cuenta que no todo está a merced de la voluntad del estudiante. Para producir el cambio, para "*construir*" su conocimiento, el estudiante debe contar con *datos* acerca de cómo hacerlo que conviene obtener de otras ciencias, como la Psicología, la Sociología, etc.

4. 1. El reconocimiento cabal del acto de estudiar como reparto, que puede contribuir a hacerlo más consciente, eficaz y valioso, exige saber *quién estudia* (quién es repartidor), *para quién estudia* (quiénes son beneficiarios), *qué estudia* (objeto del reparto), cómo se recorre el *camino previo* que lleva a estudiar (forma del reparto) y cuáles son las *razones* del estudio (móviles, razones alegadas y razones sociales del reparto).

4. 2. Según ya adelantamos, para que el estudiante como repartidor sujeto activo del acto de estudiar pueda *reconocer su identidad* como tal, ha de apoyarse en lo posible en datos de otras ciencias. Las Facultades deberían tener siempre *departamentos psicopedagógicos* que asesoraran a los estudiantes respecto de sus condiciones. Sin embargo, también hay que tener en cuenta la necesidad de que cada estudiante realice su propio *reconocimiento personal*. Es relevante que advierta cuáles son las aptitudes de que dispone en lo intelectual, lo afectivo, lo volitivo, etc. Es esclarecedor responder a la pregunta ¿quién estudia? o en sentido personal ¿quién soy? Estudia toda la persona.

4. 3. El acto de estudiar como reparto tiene *beneficiarios*, marco en el cual cabe reconocer en puestos destacados al propio estudiante, sus familiares, sus profesores y compañeros y los otros integrantes de la sociedad. Siempre es significativo saber para quién se estudia. Es frecuente que el estudiante no se reconozca como beneficiario del estudio y, de ser así, la situación es muy grave. La desorientación a este respecto suele llevar a ideas muy equivocadas, como la de creer que si no se estudia se perjudica sólo a los profesores o a los otros integrantes de la sociedad.

4. 4. Es importante saber reconocer en profundidad qué se estudia y a nuestro parecer sobre todo cuál es la relación que lo estudiado tiene con la vida; en qué medida el *objeto de estudio* es potencia e impotencia. El estudio no siempre adjudica potencia: puede ser la incorporación de un cuerpo “muerto” que daña la propia personalidad.

4. 5. El reparto del estudio puede alcanzarse por *vías previas* de mayor o menor audiencia. Es posible que las propuestas educativas se elaboren con distintos grados de participación. En caso que se prepare un reparto autónomo es factible que se lo forme por las sendas de la negociación o de la adhesión; si es un reparto autoritario puede producirse por los caminos del proceso o de la imposición. La audiencia en el camino previo, a través de la negociación o del proceso, puede ser relevante para conseguir más compromiso en el estudio.

4. 6. El reparto que constituye el acto de estudiar cuenta con *móviles* que hay que saber reconocer y construir; pueden *alegarse razones* que lo visten de manera valiosa y es factible que cuente con *razones* en el propio estudiante y el medio, en el supuesto que éstos lo consideren valioso. En caso de existir, estas razones suelen promover un más fácil cumplimiento del reparto y un posible seguimiento.

Es esclarecedor reconocer los verdaderos móviles del estudio, que pueden referirse a la búsqueda de la verdad, la obtención de capacitación profesional para ganar dinero, la satisfacción de los deseos de otras personas, etc. Aquí se encuentra el lugar específico de la *motivación* que, en definitiva, se enriquece a través de todo el reconocimiento del significado jurídico del estudio que aquí planteamos.

Más allá de la vida intelectual, los sentimientos son factores de importancia para mover la voluntad y es también relevante comprender el reparto del estudio en el marco de las necesidades y su satisfacción ⁽⁵⁾. Una cuestión de alta significación es, en consecuencia, ¿por qué estudiar?

5. Para la comprensión del estudio como reparto es relevante apreciar si se desenvuelve de manera *autónoma* o *autoritaria*. El estudio en condiciones de autonomía tiene en general mayores posibilidades de desarrollo que el desplegado en un clima de autoridad. Esto es relevante de manera particular en los tramos finales del proceso de estudio, como sucede en la Universidad. El estudio en autonomía hace más promisorio su continuidad luego de la graduación.

6. Como en todos los casos de ordenación de los repartos, los que constituyen el estudio pueden ordenarse de manera *planificada* o a través de la *ejemplaridad*. La planifi-

(5) Es posible v. por ej. HELLER, Agnes, “Teoría de los sentimientos”, trad. Francisco Cusó, México, Fontamara, 1987.

cación es importante para conseguir un orden más sólido y eficaz y, si bien la institución universitaria suele ocuparse de ello, resulta enriquecedor que el propio alumno planifique de modo creciente y proyectivo sus estudios, pensando que la etapa previa a su graduación es sólo un momento y cubre sólo ciertos aspectos de su formación. Una planificación institucional que no deje espacios a la planificación del estudiante y a la ejemplaridad puede ser proyectivamente frustrante. La ejemplaridad del estudio, apoyada en la razonabilidad que se atribuya a los repartos, está en estrecha relación con su seguimiento.

Con miras a la continuidad de su formación, el estudiante debe cuidar que su estudio se desarrolle predominantemente en condiciones de autonomía y de ejemplaridad. Quien estudia en un marco de autoridad o de una planificación que le es ajena puede resultar limitado en el esfuerzo de la formación amplia y permanente.

7. Los repartos que surgen del estudio pueden ser *limitados* por causas que surgen de la *naturaleza de las cosas*, de carácter físico, psíquico, político, económico, etc. Estos obstáculos son piezas del juego de fuerzas en que se desenvuelven el estudio y la vida en general y es importante saber que el "es-fuerzo" puede ser exitoso para hacerlos ceder. Hay que promover en la mayor medida posible los recursos para lograrlo.

b) Dimensión normológica

8. Los repartos proyectados, en este caso del estudio, pueden ser captados en juicios que constituyen normas. En esta perspectiva es importante reconocer, por ejemplo, que las normas pueden integrar los repartos pero no tienen fuerza "mágica" para cambiar su significado. Es relevante tener en cuenta que la finalidad del estudio es aprender y que esto no se consigue por juicios que capten actos de estudio inexistentes. Así, v. gr., no se estudia ni se aprende por estar formalmente presente en un curso regular.

c) Dimensión dikelógica

9. A nuestro parecer, la justicia de los repartos contenidos en los actos de estudio se debe referir de modo principal a la realización del valor *verdad* y ambos han de contribuir a la satisfacción del valor *humanidad* (el deber ser cabal de nuestro ser). Esto no excluye que, sobre todo tratándose de estudios con miras a tareas profesionales, se integre el complejo axiológico agregando a la verdad la *utilidad* ⁽⁶⁾. Aunque mucho es lo que puede discutirse respecto de estos valores y creemos que al fin, ante su indemostrabilidad, deben apo-

(6) Puede v. nuestro estudio "Profesiones y valores" en "Estudios ..." cit., t. I, 1982, págs. 229 y ss.

yarse sobre bases de consenso, pensamos que la referencia axiológica contribuye a la toma de conciencia acerca del significado último de los repartos.

10. La justicia es, a nuestro parecer, una categoría "*pantónoma*", referida a la totalidad de las adjudicaciones pasadas, presentes y futuras. Como esa plenitud no está a nuestro alcance, es imprescindible realizar fraccionamientos cuando no se puede saber o hacer más y esos cortes son generadores de seguridad. Al apreciar la justicia del acto de estudio hay que fraccionar los alcances de la justicia, lo que significa a su vez recortar el objeto que se estudia. Incluso la verdad es, según nuestro entender, una categoría pantónoma necesitada de fraccionamientos, en su caso productores de certeza.

Una de las mayores responsabilidades de los estudiantes es, al fin, determinar *qué estudiar* y, a su vez, esto lleva consigo las respuestas acerca de *cuánto, cómo, cuándo y dónde* estudiar. La apertura mental hacia la búsqueda permanente de nuevos conocimientos, que puede denominarse *sabiduría* posee, a nuestro parecer, alta significación. La permanente necesidad de desfraccionar la justicia y la verdad del estudio lleva a preferir la sabiduría respecto de la mera erudición.

11. Aunque las valoraciones suelen ser facilitadas por criterios generales orientadores, a veces éstos pueden ser falsos o al menos inadecuados para los casos particulares que se presenten. En este sentido, si bien los planes y programas de estudios contienen criterios generales orientadores importantes, la gran relevancia del estudio por su proyección a la vida toda hace que sean convenientes a menudo las *valoraciones completas*, que al menos han de realizar los propios estudiantes. Cada estudiante debe preguntarse, de modo casi permanente, qué le es valioso estudiar en su propia circunstancia vital, superando los meros criterios generales orientadores.

12. La valoración de los *repartidores* de los actos de estudio puede incluir la aristocracia de los profesores, con su idoneidad científico-técnica para decidir al respecto, pero debe reconocer la alta legitimación de los propios estudiantes, consagratoria de su *autonomía*. En principio, cada estudiante, sobre todo en la Universidad, ha de decidir lo que estudiará. Aunque la cuestión suele ser discutida, creemos que en los actos de estudio y en general en el proceso de enseñanza-aprendizaje los profesores son al fin legitimados por la autonomía de los estudiantes. Esto tiene consecuencias muy significativas, por ejemplo, en cuanto al derecho de los estudiantes y los egresados a *participar* (si no lo hacen con *desviaciones personalistas o partidistas*) en la selección de sus profesores.

Creemos que la valoración de los *recipiendarios* del estudio debe incluir en un lugar destacado a los propios estudiantes. A menudo suele ignorarse esta exigencia, a veces por los extraños, pero incluso por los propios estudiantes. Es digno de tener en cuenta que si bien se estudia también para los demás, principalmente se estudia para uno mismo. Este reconocimiento es muy significativo para la motivación del estudio.

Un tema importante en esta perspectiva es la *evaluación* del estudio, con su referencia tensa a los merecimientos de la naturaleza y los méritos de la propia conducta. La evaluación del estudio ha de comprender despliegues permanentes y de autoevaluación.

En cuanto a la legitimidad del *objeto* del reparto, consideramos que vale estudiar *para la vida*, propia y de los demás. Esto significa desarrollar la *creatividad* y evitar la rutina y perseguir, a través de la información, la *formación*. Sólo la formación adquirida permite que los grados obtenidos perduren a través de las variaciones del mundo y de la ciencia que, en nuestros días de cambio de edad y quizás de era de la historia, son de particular intensidad.

Estimamos que la forma del reparto del estudio es más legítima cuando hay *audiencia* de los interesados, ocupando este lugar los componentes de la sociedad en general, las autoridades educativas y, en una posición muy destacada, los propios estudiantes. Estos deben ser al menos escuchados al decidir los planes y programas de estudios. La audiencia exige, incluso, que se investiguen y tengan en cuenta las aptitudes intelectuales, afectivas y volitivas de los estudiantes.

Hay que estudiar “con” toda la persona, utilizando los propios recursos de la manera más eficiente posible, y obviamente, “para” toda la persona. Las viejas enseñanzas didácticas de *motivar, adquirir, elaborar y aplicar* conservan relevancia.

A nuestro parecer, la razón del estudio ha de ser la *personalización* (el desarrollo pleno) de los protagonistas, de modo principal, la personalización de los estudiantes.

13. Creemos que un régimen es justo cuando toma al individuo como fin y no como medio. Entonces le adjudicamos carácter *humanista*. Consideramos que el régimen de estudio ha de ser humanista, tomando al estudiante como un fin. Es importante que no sea incluso el mismo estudiante quien se mediatice, por ejemplo, superficializando su aprendizaje para aprobar sus exámenes con menos esfuerzo pero también con menos formación.

Estimamos que un régimen justo ha de atender a la unicidad, la igualdad y la comunidad de todos los hombres y esto debe suceder también en el régimen de estudio. Así, cada estudiante ha de estudiar lo que requiere la *particularidad* de su persona, debe tener *igualdad de oportunidades* y ha de sentirse parte de una *comunidad de estudio*. La *solidaridad* entre los estudiantes adquiere aquí gran significación.

Para ser justo, el régimen ha de proteger a cada individuo contra los demás individuos, como tales y como régimen, respecto de sí mismo y frente a todo “lo demás” (enfermedad, miseria, ignorancia, etc.). El estudio es sobre todo una manera de proteger al estudiante contra la ignorancia, pero también lo ampara en los otros frentes. Corresponde resguardar al estudiante respecto de los demás individuos (v. gr. los profesores, los compañeros, etc.) y contra sí mismo (por ej. estimulándolo para que no caiga en la indolencia).

Una de las maneras de resguardar al estudiante es su formación adecuada desde los niveles más iniciales de su proceso educativo. Este es otro de los despliegues en que tiene importancia la *educación jurídica para niños*.

14. Una vía importante para que el régimen de estudio sea justo es el desarrollo de la *educación personalizada*, despliegue éste de la tarea de la Universidad e incluso de los departamentos y las cátedras que merece una atención que ahora no ha recibido.

II) Horizonte de comprensión trialista del estudio

15. En analogía con la concepción tridimensional del Derecho y la teoría trialista del mundo jurídico, cabe reconocer también en el *estudio*, como fenómeno que al fin pertenece al tridimensional mundo de la cultura, tres dimensiones: una *fáctica*, otra *lógica* y otra *axiológica*.

El estudio puede producirse por la conducción, del propio estudiante o de otras personas, o por fuerzas más espontáneas, de la naturaleza, las influencias humanas difusas o el azar. La conducción desarrolla "*actos de estudio*", reconocibles de manera análoga a la de los repartos; esos actos son captados por *juicios de estudio* y los actos y los juicios son valorados a través de los valores del aprendizaje, que a nuestro parecer tienen su expresión más específica en la *verdad* ⁽⁷⁾.

III) Propuesta

16. Sobre los fundamentos que anteceden, creemos conveniente que las cátedras desarrollen tareas de formación personalizada y en ese sentido viene organizando su labor la cátedra I de Introducción al Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.

(7) Es posible c. por ej. nuestro artículo "Meditaciones acerca de la ciencia jurídica", en "Revista de la Facultad de Derecho" de la Universidad Nacional de Rosario, Nos. 2/3, págs. 89 y ss.