

**XXV° CONGRESO ARGENTINO  
DE DERECHO INTERNACIONAL  
"A 200 AÑOS DE LA ASAMBLEA  
GENERAL CONSTITUYENTE DEL AÑO XIII"**

*Sección de Documentación, Metodología  
y Enseñanza del Derecho Internacional*

**EL PENSAMIENTO COMPLEJO  
Y TRANSDISCIPLINARIO EN LA ENSEÑANZA  
DE "LA INTERNACIONALIDAD" \***

*THE COMPLEX AND TRANSDISCIPLINARY THOUGHT  
IN THE TEACHING OF INTERNATIONALITY*

*Relator: ELVIO GALATI \*\**

**RESUMEN**

Se completan algunos aportes hechos en materia de pedagogía jurídica universitaria con su ejemplificación al "Derecho Internacional", como rama del mundo jurídico comprensiva del conjunto de aquellas que despliegan "la internacionalidad". El marco teórico

\* A propósito del relato en la sección "*Documentación, Metodología y Enseñanza del Derecho Internacional*" del XXV° Congreso de Derecho Internacional organizado por la Asociación Argentina de Derecho Internacional los días 26 a 28 de setiembre de 2013 en La Plata, Prov. de Buenos Aires.

\*\* Profesor en Ciencias Jurídicas y Doctor en Derecho. Profesor adjunto de "Ética profesional" en la Universidad Abierta Interamericana (UAI).

es el pensamiento complejo de EDGAR MORIN, la transdisciplinariedad según BASARAB NICOLESCU y la teoría trialista del mundo jurídico. La metodología empleada es la documentación, teniendo en cuenta normas, fallos, artículos de doctrina y material sobre la internacionalidad. Hay análisis del discurso, clasificación e interpretación. Se realiza una declinación trialista de la temática elegida como ejemplo de la pedagogía empleada.

### PALABRAS CLAVE

Pensamiento complejo – Transdisciplinariedad – Trialismo – Pedagogía – Derecho Internacional.

### ABSTRACT

We made some contributions to university legal education with its example to International Law as a branch of the legal world that displays “the internationality”. The theoretical framework is Edgar Morin’s complex thought, the transdisciplinarity by Basarab Nicolescu and the trialist theory of the juridical world. The methodology used is the documentation, taking into account rules, judgments, doctrine articles and materials on internationality. There is discourse analysis, classification and interpretation. We made a trialist decline of the chosen subject as an example of the pedagogy used.

### KEY WORDS

Complex thought – Transdisciplinarity – Trialism – Pedagogy – International Law.

### Introducción

Es mi intención completar algunos aportes hechos en materia de pedagogía jurídica universitaria<sup>1</sup> con su ejemplificación al “Dere-

Miembro del Programa Pensamiento Complejo del Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesor titular de “Metodología y documentación” en la Universidad de Concepción del Uruguay. [elvioagalati@gmail.com](mailto:elvioagalati@gmail.com)

<sup>1</sup> V. GALATI, ELVIO, “Una propuesta filosófico-pedagógica para la enseñanza del Derecho (Educar a partir del pensamiento complejo y anarquista)”, en AAVV, *Cuartas jornadas de jóvenes investigadores*, Bs. As., Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 2007; en [ANUARIO ARGENTINO DE DERECHO INTERNACIONAL](http://</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

cho Internacional”, como rama del mundo jurídico comprensiva del “Derecho Internacional Privado”, el “Derecho Internacional Público”, “El Derecho Comparado”, el “Derecho Comunitario”, el “Derecho de la Integración” y el “Derecho Universal”, como conjunto de ramas que despliegan la internacionalidad<sup>2</sup>, en tanto tienen en común la asignación de importancia a lo extranjero<sup>3</sup> como particularidad y lo humano como lo común, uniendo complejamente lo global y lo local. La articulación de los despliegues de la internacionalidad, al interior de la disciplina jurídica, más la articulación con las ramas afines al Derecho, en el campo de las Ciencias Sociales será otro objetivo del presente trabajo.

El marco teórico que permite el logro de dichos objetivos es el del pensamiento complejo, que se complementa con la transdisciplinariedad, en tanto vimos que los pilares de ésta son el tercio incluso, los niveles de realidad y la complejidad<sup>4</sup>. En el campo jurídico, se han demostrado importantes afinidades y coincidencias entre la teoría trialista del mundo jurídico y el pensamiento complejo<sup>5</sup> y la transdisciplinariedad<sup>6</sup>, lo que permitirá llevar a cabo el propósito señalado.

[/webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/4jornadas\\_jovenes/EJES/Eje%208%20Conocimientos%20Saberes/Ponencias/GALATI,%20Elvio.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/4jornadas_jovenes/EJES/Eje%208%20Conocimientos%20Saberes/Ponencias/GALATI,%20Elvio.pdf) (14.9.2012).

<sup>2</sup> Cuando se hable de las “ramas que despliegan la internacionalidad” se hará referencia a ellas.

<sup>3</sup> Sobre el tema de la especial exigencia de justicia p. v. GOLDSCHMIDT, WERNER, *Derecho Internacional Privado. Derecho de la Tolerancia. Basado en la teoría trialista del mundo jurídico*, 8ª ed., Bs. As., Depalma, 1997.

<sup>4</sup> Sobre el tema p. v. GALATI, ELVIO, *Comprensión trialista y transdisciplinaria de los comités hospitalarios de bioética*, 2013, inédito.

<sup>5</sup> GALATI, ELVIO, *La teoría trialista del mundo jurídico y el pensamiento complejo de EDGAR MORIN. Coincidencias y complementariedades de dos complejidades*, tesis doctoral, Fac. de Derecho, UNR, 2009, 2 t. V. tb. GALATI, ELVIO, “Introducción al pensamiento jurídico complejo. La teoría trialista del mundo jurídico y el pensamiento complejo de EDGAR MORIN”, en *Revista de la Facultad de Derecho*, n° 20, Rosario, 2012, págs. 157-215; GALATI, ELVIO, “Comprensión del pensamiento jurídico complejo a través de un caso. La riqueza de la complejidad frente a la abstracción de la simplicidad”, en *Cartapacio de Derecho*, vol. 23, 2012, en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/view/1389> (24.6.2013), págs. 1-56.

<sup>6</sup> V. GALATI, ELVIO, *Comprensión trialista...*, cit. Cfr. tb. GALATI, ELVIO, “Compréhension transdisciplinaire et trialiste des comités d'éthique

Como no hay algo mejor que predicar con el ejemplo, se introducirá en el desarrollo del trabajo el abordaje de un tema internacional: el ingreso de Venezuela al MERCOSUR. A la vez que se realizará el análisis trialista de dicho problema utilizando algunas de las categorías de la teoría que se propone como más apta para la enseñanza jurídica.

La complejidad se encuentra en lo abstracto, y es aplicable a todas las disciplinas científicas, pero se ve también en lo concreto. Como dije, el docente debe contar con distintos conocimientos: filosófico, epistemológico, disciplinar, interdisciplinar, pedagógico, investigativo, extensivo<sup>7</sup>. El objetivo de este trabajo será focalizarme en ver lo concreto de la transdisciplinariedad en la enseñanza (pedagogía) del Derecho Internacional.

El trabajo se estructura analizando la temática desde la perspectiva del pensamiento complejo, luego desde la transdisciplinariedad y finalmente desde el trialismo.

### 1. El pensamiento complejo y la pedagogía del Derecho Internacional

1. Con una adecuada filosofía de la educación, la enseñanza de una asignatura está resuelta en un 51%. Si el docente tiene en claro lo que debe enseñar, la claridad de su planificación atravesará su programa a lo largo de todo el curso y brindará la mejor de las enseñanzas, esa que no está escrita en libro alguno: la derivada del ejemplo. Su tarea debe consistir en enseñar, no solo el contenido de la asignatura, sino la mejor y más plena de las enseñanzas: a aprender<sup>8</sup>. Los conocimientos se desactualizan, por ejemplo si se piensa en las leyes; se tornan obsoletos si se piensa en la moral; e incluso perjudiciales si se piensa en los medicamentos. De ahí que en toda carrera hay que enseñar a buscar, siendo fundamental trabajar con la información, y sobre todo con la documentación<sup>9</sup>.

clínicas”, en *Rencontres Transdisciplinaires, sec. Pratique de la transdisciplinarité*, Paris, CIRET, 2011, en [http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/liste\\_articles.html](http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/liste_articles.html) (10.12.2011).

<sup>7</sup> V. GALATI, ELVIO, “Una propuesta...”, cit.

<sup>8</sup> Sobre el tema p. v. MACLURE, STUART y DAVIES, PETER (comps.), *Aprender a pensar, pensar en aprender*, trad. de Daniel Zadunaisky, Barcelona, Gedisa, 1991.

<sup>9</sup> DANUES, ANDRE, *Documentation Juridique*, Paris, Dalloz, 1977.

De ahí que resulta difícil separar y compartimentalizar a materias esenciales en asignaturas: como la filosofía, la ética, la metodología de la investigación, ya que deberían ser transversales, porque precisamente son generales. “[...] pensar [...] se vuelve una materia por derecho propio<sup>10</sup>”. Así como hay un derecho a la salud, un derecho a la vida, debería haber también un derecho al pensamiento. MORIN habló alguna vez del “derecho a la reflexión<sup>11</sup>”. Cabe preguntarse “¿por qué la gente supone universalmente que el pensamiento sería un subproducto de la enseñanza de asignaturas en lugar de ser una actividad separada por derecho propio?”<sup>12</sup>. El alumno trabajará con conocimientos, con personas y con su ser mismo. Por ello se define a la pedagogía como “[...] *l'accompagnement du jeune élève vers le savoir* [...]”<sup>13</sup>. Para que produzca su conocimiento. “[...] *les savoirs sont d'abord ceux des sujets dans leur contexte. Ils englobent et dépassent les savoirs officiels exigés* [...]”<sup>14</sup>.

2. El marco teórico del docente ayuda a la comprensión final del alumno. Porque la pobreza de la Teoría General del Derecho (TGD) redundará en la pobreza de lo que se enseña. Mientras más sean los aspectos que descubren y desvelan la realidad jurídica, mayor es la comprensión, porque menos aspectos dejan de quedar en la nebulosa intratable de la educación informal que necesariamente tendrá el alumno al egresar de la Universidad<sup>15</sup>. Justificando la conexión de la realidad social con el Derecho señala PIAGET: “[...] *combien la recherche des explications causales est à la fois indispensable à l'activité scientifique et source de connexions interdis-*

<sup>10</sup> MACLURE, “Introducción: panorama general”, en MACLURE y DAVIES, op. cit., pág. 11.

<sup>11</sup> MORIN, EDGAR, “El derecho a la reflexión”, en *Sociología*, trad. de Jaime Tortella, Madrid, Tecnos, 1995, págs. 58-68.

<sup>12</sup> MACLURE, op. cit., pág. 18.

<sup>13</sup> DEMOL, JEAN-NOËL, “Introduction Générale Problématisant”, en *Didactique et transdisciplinarité*, coord. por Jean-Noël Demol, Paris, Harmattan, 2003, pág. 9. “[...] el acompañamiento del joven alumno hacia el saber [...]”. (Trad. del autor).

<sup>14</sup> Íd., pág. 18. “[...] los saberes son en primer lugar los de los sujetos en sus contextos. Ellos engloban y sobrepasan los saberes oficiales exigidos [...]”. (Trad. del autor).

<sup>15</sup> Mi investigación doctoral se dedicó a encontrar la fundamentación filosófica por coincidencia del trialismo con el pensamiento complejo. V. GALATI, ELVIO, *La teoría trialista...*, cit. Cfr. tb. GALATI, “Introducción...”, cit.

*ciplinaires*<sup>16</sup>. De ahí en el trialismo su dimensión sociológico-jurídica y su horizonte de sociología jurídica. Para lo cual es indispensable a las ciencias el ejercicio transdisciplinario.

3. Es particularmente didáctico partir de un caso. Se supuso que la Universidad es el lugar del pensamiento abstracto, culminación de la evolución mental dedicada a captar la realidad de manera lógica y racional. Al ampliarse la llamada adolescencia, contamos con un público, un auditorio cada vez más necesitado de ejemplos, relatos, experiencias, para conectar las ideas en la realidad, para generar significación por parte de ellos y "llegada", es decir, comprensión.

El caso podemos encontrarlo no solo en un fallo, sino que, al ser expresivo de un problema, puede encontrar asilo en la realidad, y manifestarse en una noticia periodística, en una norma, en un debate parlamentario, en un libro, en una película, etc. Podemos tomar para explicitar mi idea un caso emblemático como el del ingreso de Venezuela al MERCOSUR, que nos obliga a tratar temas de "Derecho Internacional Público", de "Derecho Internacional Privado", de "Derecho de la Integración" y de "Derecho Comparado", es decir, despliega el caso la "internacionalidad". Es la ocasión para empezar el estudio de las distintas partes del todo internacional. Una expresión del pensamiento complejo es el funcionamiento de la TGD en donde no solo se tratan los problemas comunes a todas las ramas, sino que se trata también lo abarcativo, es decir, lo que une relacionando, la necesaria conexión que hay que generar a partir de un problema y de todo lo necesario para resolverlo<sup>17</sup>.

*[...] une situation familière comporte en elle le problème à résoudre qui fait naître un questionnement. [...] la situation problème est une situation conçue dans le but de créer pour les élèves un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à construire*<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> PIAGET, JEAN, "L'épistémologie des relations interdisciplinaires", en AAVV, *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1972, pág. 132. "[...] cuanto la investigación de explicaciones causales es a la vez indispensable para la actividad científica y fuente de conexiones interdisciplinarias". (Trad. del autor).

<sup>17</sup> Sobre el tema p. v. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, "Lecciones de Teoría General del Derecho", en *Investigación y Docencia*, n° 32, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas (FIJ), 1999, págs. 33-76.

<sup>18</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, "Concevoir et construire des connaissances en Mathématiques. Cas d'élèves en formation par alternance", en DEMOL,

El caso es importante por una huella negativa que ha impreso la tradición platónica en nuestro ser. "[...] el occidentalocentrismo, que nos coloca en el trono de la racionalidad y nos da la ilusión de poseer lo universal"<sup>19</sup>. La ciencia del siglo XXI es la ciencia de lo singular, con consciencia, necesidad<sup>20</sup> y proyección universal, pero no es la ciencia de lo universal como lo pensaba "TEETETO o de la ciencia". Así como DESCARTES solo estaba seguro de que pensaba, solo estamos seguros de nosotros, de nuestras posibilidades (actuales) y de nuestras potencialidades (futuras). Los despliegues del constructivismo, la crítica a la verdad, el descubrimiento de los efectos devastadores de la ciencia, han desmoronado la universalidad como dominación. Ya NIETZSCHE lo decía al señalar que la verdad es imposición, porque pensaba en el aspecto abstracto, general, obligatorio de la verdad. Así lo expresa MORIN cuando dice "[...] no es sólo nuestra ignorancia, también es nuestro conocimiento lo que nos ciega"<sup>21</sup>. Si interpretamos que "conocimiento" es lo que nos ayuda pero también lo que nos impide captar lo singular. "[...] soy abducido por lo local y lo contingente. No sólo la esperanza es una apuesta, también lo es el conocimiento. Y no puedo ignorar mi ignorancia"<sup>22</sup>.

Lo importante del caso es que muestra la problemática a tratar. Si el caso que proviene de un fallo tuviera más de una solución, que se ve ante los votos minoritarios y mayoritarios, tanto mejor, porque lo importante es que los alumnos accedan al problema, en tanto nuestra misión no es catequizar, sino enseñar. "[...] si empezamos de la vida, del problema real a la disciplina, estaríamos en una

op. cit., pág. 58. "[...] una situación familiar comporta en ella el problema a resolver que hace nacer un cuestionamiento. [...] la situación problema es una situación concebida en el objetivo de crear para los alumnos un espacio de reflexión y de análisis alrededor de un problema a construir". (Trad. del autor).

<sup>19</sup> MORIN, EDGAR, *La vía. Para el futuro de la humanidad*, trad. de Núria Petit Fontseré, Barcelona, Paidós, 2011, pág. 19.

<sup>20</sup> Así lo piensan los críticos de los postmodernos, quienes señalan que los universales son necesarios porque ellos se utilizan para predicar respecto de los particulares. Es decir, los particulares necesitan de los universales para particularizarse. Sobre el tema p. v. EAGLETON, TERRY, *Las ilusiones del posmodernismo*, trad. de Marcos Mayer, Bs. As., Paidós, 1997.

<sup>21</sup> MORIN, EDGAR, *La vía...*, cit., pág. 19.

<sup>22</sup> Íd.

perspectiva transdisciplinaria [...]”<sup>23</sup>. Por ejemplo, el ingreso de Venezuela al MERCOSUR es la ocasión para tratar, por ejemplo, los fines de la unión, los límites de la integración, la filosofía económica, etc. Tal es la perspectiva que adopta MORIN cuando se plantea las “vías para la reforma de la humanidad”, mencionando distintas problemáticas, no asociadas a disciplinas: la cuestión democrática, la demografía, los pueblos indígenas (*sic*), la ecología, el agua, la economía, desigualdades y pobreza, desburocratización, justicia y represión, salud<sup>24</sup>, ciudad y hábitat, agricultura y mundo rural, alimentación, consumo, trabajo, la familia, la condición femenina, la adolescencia, la vejez, y la muerte. Hay que organizar los programas alrededor de problemas-eje<sup>25</sup>, porque las disciplinas se han convertido en el cascarón burocrático de las inquietudes científicas.

No hay una solución o postura errada, sino nuestra intención, motivación o esfuerzo por captar lo dejado de lado por la postura que se muestra ganadora o “verdadera”<sup>26</sup>. ¿Fue acaso un error considerar a Plutón un planeta? “En la visión clásica, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error”<sup>27</sup>. Cuando en realidad “error” debe reemplazarse por distinta visión: “[...] no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad que, justamente porque es profunda, no puede ser traducida a nuestra lógica”<sup>28</sup>. El caso puede abrir la puerta a otras

<sup>23</sup> GALVANI, PASCAL, “Trandisciplinarietà y educación”, trad. de Ana Espinosa Martínez, en *Visión docente Con-ciencia*, año V, n°30, 2006, pág. 23.

<sup>24</sup> En este único caso añade a la salud la “medicina”, tal vez por la visión siempre optimista e idealizada que se tiene del médico, como salvador de la vida. Conviene hablar de los “pueblos originarios” en lugar de los “pueblos indígenas”, término más propio de la India.

<sup>25</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 23.

<sup>26</sup> “El error, [...] es pretender una simbiosis de dos realidades, buscando un orden que sintetice esos objetos diferentes y creando una disciplina polimórfica o pluridimensional, es pretender conciliar lo irreconciliable en los cauces de la ciencia”. ÁLVAREZ GARDIOL, ARIEL, *Lecciones de Epistemología: algunas cuestiones epistemológicas de las ciencias jurídicas*, Sta. Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2004, pág. 135.

<sup>27</sup> MORIN, CIURANA, ROGER, y MOTTA, RAÚL, *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Valladolid, UNESCO - Univ. de Valladolid, 2002, pág. 41. V. tb. MORIN, *El Método 4. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*, trad. de Ana Sánchez, 4ª ed., Madrid, Cátedra, 2006, pág. 185.

<sup>28</sup> MORIN, CIURANA, y MOTTA, op. cit., pág. 41.

problemáticas, que son las que traduciremos como preguntas, que guiarán el desarrollo de la clase. “[...] *en pensant que des contradictions entre la pratique et la théorie, des ruptures au sein même des fonctionnements pédagogiques et des logiques didactiques, peuvent être source de questionnements*”<sup>29</sup>.

A propósito de los fallos y los casos, no hay que confundirlos, pensando ingenuamente que un fallo es expresivo de un caso<sup>30</sup>. No hay que olvidar que un fallo presenta un caso ya elaborado, predeterminado, visto desde las perspectivas de aquellos que en él operaron: los abogados, los peritos, los jueces, las partes. Puede haber casos que no tengan la solución de un órgano oficial que significaría, por ejemplo, el fin del pleito, sino otros que expresen problemáticas sin solución pero afines o dentro de la temática de la “internacionalidad”. De ahí la necesidad de ver la dinámica, la “cocina” de los casos<sup>31</sup>, es decir, poder captar, por ejemplo, las estrategias de los abogados, de las partes e incluso de los jueces, perfilando también la importancia de un “Derecho Judicial”<sup>32</sup>.

4. Es importante el espacio y las oportunidades en donde el docente le indica al alumno solamente *dónde* buscar<sup>33</sup>, pero no *qué* buscar. “*Le maître guide, accompagne, tandis que l’élève construit*”<sup>34</sup>. Hay que tener en cuenta que así como el medio contribuye

<sup>29</sup> BUGUET, JOËL, “Pour une pédagogie du lien: pluri, inter et trans-disciplinarité en formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur)”, en DEMOL, JEAN-NOËL, op. cit., pág. 152. “[...] pensando que contradicciones entre la práctica y la teoría, rupturas en el seno mismo de funcionamientos pedagógicos y de lógicas didácticas, pueden ser fuente de cuestionamientos”. (Trad. del autor).

<sup>30</sup> “[...] esos casos no serán inventados sino habrán sido tomados de controversias reales, hayan sido o no judiciales”. GOLDSCHMIDT, WERNER, “El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica”, en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, n° 4, Bs. As., Depto. de Publicaciones, Fac. de Derecho, UBA, 2004, pág. 126.

<sup>31</sup> Sobre el tema p. v. id., págs. 125-132.

<sup>32</sup> Sobre el tema p. v. COSSIO, CARLOS, *El Derecho en el Derecho Judicial*, 2ª ed., Bs. As., Abeledo-Perrot, 1959; COSSIO, CARLOS, “Reflexiones sobre la ley como saber y la conducta como el objeto interpretado al dictar una sentencia”, en *La Ley*, t. 111, Bs. As., 1963.

<sup>33</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 58.

<sup>34</sup> Íd. “El maestro guía, acompaña, mientras que el alumno construye”. (Trad. del autor).

al estímulo del alumno, de la misma forma, la educación de masas no contribuye a la personalización del aprendizaje, la única forma de llegar a resultados óptimos. El docente debe permitir una acción sin incorporarse a ella<sup>35</sup>. Una situación estimulante tiene que ver con el marco teórico. Si se parte de la base de la complejidad, cada una de las partes contribuye a un todo y luego éste nace por el efecto dinámico e interactivo de sus componentes. Una TGD que abra caminos a la realidad social, a la valoración de los comportamientos jurídicos, facilita espacios de intercambio, de comparaciones, de cuestionamientos, por ejemplo, a las normas, de planteamientos de nuevos escenarios, etc. "[...] *le concept de problématisation consiste à inviter le personne apprenante à construire du dedans des situations problèmes*"<sup>36</sup>. Al contrario, la mera informatización, compilación de normas, separación en materias cada vez más especiales, vuelve al aprendizaje mecánico. Así como hablé de un "juez parquímetro", puede haber un "educador parquímetro", metáfora parecida a la educación bancaria de PAULO FREIRE: "[...] *une accélération de la mécanisation, de la fragmentation, de l'annihilation de l'interaction*"<sup>37</sup>.

5. Es importante que el conocimiento vaya surgiendo de los propios alumnos, con los cuales confrontar las ideas que trae el profesor. Lo que los propios alumnos piensan, difícilmente se irá en poco tiempo. "[...] cada consciencia, mientras aprende, lo hace desde sus propias raíces"<sup>38</sup>. Una de las ventajas de la dialéctica es que el ser es un proceso, deviene, llega a ser. Lo que trasladado al campo de la enseñanza, implica confrontar las ideas del docente con las ideas vulgares que transmiten los alumnos. Y de la tesis y antítesis, llega a ser el conocimiento. Lo que no implica aplicar rigurosamente las ideas hegelianas según las cuales un miembro determina al otro

<sup>35</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 153. "Le lien ne se donne pas, il se construit en apprenant". Id., pág. 154. "El enlace no se da, se construye aprendiendo". (Trad. del autor).

<sup>36</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 59. "[...] el concepto de problematización consiste en invitar a quien aprende a construir desde dentro situaciones-problemas". (Trad. del autor).

<sup>37</sup> NICOLESCU, BASARAB, "Le tiers et le sacré", en NICOLESCU (dir.), *Le Sacré aujourd'hui, précédé de Hommage à Michel Camus*, Monaco, du Rocher, 2003, pág. 93. "[...] una aceleración de la mecanización, de la fragmentación, de la anulación de la interacción". (Trad. del autor).

<sup>38</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 17.

y el resultado del proceso termina en una síntesis final, que unifica. Uno y otro saber son momentos del saber final. A partir de lo que los alumnos piensan acerca de Venezuela, se confronta con lo que el docente puede aportar acerca de la realidad social de ese país, de la realidad social del MERCOSUR y cómo impactaría su ingreso en la unión. Se confronta lo que los alumnos piensan, más lo que el docente expone como alternativas, dando lugar a una doble problematización. El saber final, tiene captado y superado el saber vulgar, lo que no es un dato menor, sino que implica considerar lo que trae el alumno, para que sea pensado, elaborado, pero con una nueva visión, desde otra perspectiva. De lo contrario, si se impone el nuevo saber, el saber no reflexionado en algún lado quedará, yuxtapuesto con el conocimiento escolar, con riesgo de seguir imponiendo sus errores o desaciertos, en suma, seguirá habitando un saber no reflexionado. "[...] *que l'expérience soit 'travaillé' sinon elle peut devenir un obstacle. L'expérience, restée à l'état brut, conduira à une 'connaissance commune' [...] il y a nécessité d'une lecture critique sur l'expérience*"<sup>39</sup>. Los pedagogos que toman a SÓCRATES y PLATÓN señalan que se trata el aprendizaje de un esfuerzo de investigación intelectual, que intenta reactivar una verdad que se posee pero de manera inconsciente<sup>40</sup>. Tal como SÓCRATES concebía al hecho de conocer, como un alumbramiento.

6. La docencia tiene más afinidades de las que se cree con la investigación científica<sup>41</sup>. No solo toma de ésta la construcción del conocimiento, sino también la autenticidad de la información que tiene que alcanzar el estudiante. Por ello, hay que procurar que el alumno tome contacto con las obras de los autores importantes de primera mano, es decir, sin que el docente previamente encapsule y elabore los pensamientos que considere oportuno tratar. De ahí que la guía del docente sea indispensable, para señalar al alumno

<sup>39</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 143. "[...] que la experiencia sea 'trabajada' si no ella puede devenir un obstáculo. La experiencia, en el estado bruto, conducirá a un 'conocimiento común' [...] hay necesidad de una lectura crítica de la experiencia". (Trad. del autor).

<sup>40</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 54.

<sup>41</sup> Sobre el tema p. v. GALATI, ELVIO, "¿Cómo estudiar? Aprender investigando. Apología de la investigación", en *Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, n° 30, Rosario, FIJ, 2007, págs. 85-103; tb. en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/centro/article/viewFile/1065/899> (18.9.2008).

las partes o las obras que él quiera profundizar, según los intereses y el menú de opciones que plantee el autor o escuela en cuestión. No debería olvidarse que hay que particularizar la enseñanza en aquellos que más potencialidades tienen y en los que más carencias tienen.

7. Como complejo es el conocimiento, compleja es la enseñanza, en el sentido de la diversidad de contenidos que es necesario tratar, los cuales son de tres tipo: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Hay conceptos, formas de hacer y valores en el Derecho Internacional, y no solo fechas de tratados o convenciones que hay que enseñar. Podríamos tomar consciencia de la necesidad de que en el fondo se trata de que los seres humanos vuelvan al tejido original, en donde no existían separaciones, fronteras, sino comunicaciones, intercambios, apoyos mutuos<sup>42</sup>. Los alumnos no tienen que pensar solamente en cómo construir o conocer normas internacionales, o resolver problemas jurídicos internacionales, sino comprender y explicar, y por qué no crear, valores que contemplen los despliegues de la internacionalidad<sup>43</sup>.

La ética es, para los individuos autónomos y responsables, la expresión del imperativo de religación. [...] religación con el prójimo, religación con los suyos, religación con la comunidad, religación con la humanidad y, en última instancia, inserción en la religación cósmica<sup>44</sup>.

Tomando por caso el ingreso de Venezuela al MERCOSUR, hay que enseñar qué es un tratado, las características de los países, las normas del Tratado de Asunción, pero también analizar cómo funciona la integración, es decir, qué hay que hacer para que ella funcione, y sobre qué valores se va a realizar dicha unión: individualidad, iniciativa, por un lado, solidaridad, compensación,

<sup>42</sup> V. KROPOTKIN, PIOTR, *El apoyo mutuo*, en [http://www.slideshare.net/elviogalati/savedfiles?s\\_title=piotr-kropotkin-el-apoyo-mutuo&user\\_login=paulperez1671](http://www.slideshare.net/elviogalati/savedfiles?s_title=piotr-kropotkin-el-apoyo-mutuo&user_login=paulperez1671) (9.8.2013).

<sup>43</sup> “[...] el saber no sólo significa poder, sino también libertad, aunque única y exclusivamente cuando se trata de un saber global”. ARANA, Juan, “¿Es posible la interdisciplinariedad?”, en [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/arana\\_es\\_posible\\_la\\_interdisciplinariedad.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/arana_es_posible_la_interdisciplinariedad.pdf) (25.8.2011).

<sup>44</sup> MORIN, EDGAR, *El Método 6. Ética*, trad. de Ana Sánchez, Madrid, Cátedra, 2006, pág. 40.

por el otro, es decir, si se va a privilegiar el mérito o merecimiento a la hora de la justicia de los beneficiarios. Hay en el fondo una cuestión de filosofía (de la economía). Además, ese problema es una ocasión para tratar posturas divergentes y enseñar desde la complejidad invita a comprender los antagónicos.

[...] podría ser muy importante que se les enseñase a los estudiantes, a comprender la forma en que ellos se sienten y cómo reaccionan ante este antagonismo, pero también cómo pueden cambiar, superar esto, para convertirlo en un verdadero diálogo [...] <sup>45</sup>.

El anteproyecto de reformas al plan de estudios de la carrera de abogacía de la UNR del 2013 plantea “el impulso de valores universitarios preponderantes: ética académica, integralidad, coherencia, rigurosidad en la formación, la enseñanza y el aprendizaje; solidaridad y responsabilidad social”<sup>46</sup>. Desde la Educación, se reclama la triplicidad de la enseñanza y más: “[...] no es suficiente tener sujetos que articulen el conocer, el saber hacer y el ser educativo. [...] se incorpora un cuarto elemento [...] el saber vivir y convivir”<sup>47</sup>. Así como en el trialismo se considera que la normatividad es insuficiente, porque, por ejemplo, se conocen las consecuencias negativas eventuales de las normas, en la Educación ocurre lo mismo, y mucho más en el campo jurídico.

[...] esto es un aspecto que en el campo educativo nos falta trabajar [...] pese a vivir en una visión científica muy avanzada las guerras, el egoísmo, el poder [...] del conocimiento, nos ciega al grado de que el término educación, se entiende simplemente como la acumulación de conocimiento que alcanza un sujeto a lo largo de su vida [...] <sup>48</sup>.

Conocer Derecho no es acumular normas, porque el Derecho no es mera normatividad.

<sup>45</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 24.

<sup>46</sup> P. V. en FACULTAD DE DERECHO, UNR, “Anteproyecto de Plan de Estudios. Carrera de Abogacía. Facultad de Derecho. UNR”, en [http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=3&wid\\_item=481](http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=481) (23.8.2013).

<sup>47</sup> GONZÁLEZ VELASCO, JUAN, “Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación de cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos”, en *Integra educativa*, n<sup>o</sup> 4, vol. II, n<sup>o</sup> 1, pág. 67.

<sup>48</sup> Íd.

8. Una vez enfocado el contenido a desarrollar, hay que pensar en la manera de volverlo operacionalizable en el aula a fin de interactuar con él y el alumno. En el origen de la didáctica se encuentran formas latinas como "doceo" que significa hacer aprender, de donde deriva nuestro docente<sup>49</sup>. Entre las técnicas didácticas a emplear en la clase, es decir, las distintas formas para que alguien aprenda<sup>50</sup>, hay que tener en cuenta la variedad de ellas. Una apunta a reconstruir la manera en que un autor creó un instituto o una figura. Tomando por caso la teoría de GOLDSCHMIDT del "uso jurídico"<sup>51</sup>, lo importante de la estrategia apunta a compartir las herramientas por las cuales un autor creó una solución para un problema. Lo que indirectamente significa que pudo captar la insuficiencia de las disposiciones del aquel tiempo para solucionar una situación; se muestra cómo pudo crear; a dónde puede acudir para crear; etc. Relacionando con el contenido procedimental, el aprendizaje basado en problemas ayuda a desarrollar procedimientos de resolución<sup>52</sup>. "[...] *dans la résolution de problème, le sujet fait*

<sup>49</sup> CASTELLO, LUIS, y MÁRSICO, CLAUDIA, *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Bs. As., Altamira, 2005, pág. 77.

<sup>50</sup> *Id.*, pág. 78.

<sup>51</sup> En Derecho Internacional Privado, que consiste en lograr el mayor respeto al derecho extranjero. "Sus sucesivos traslados le permitieron conocer profundamente los derechos de cada uno de estos países [Alemania, Suiza, España, Argentina] [...] [y] padeció de la soledad del inmigrante, lo que provocó su militancia a favor de la igualdad de condiciones entre extranjeros y los nacionales". PERUGINI, ALICIA, "WERNER GOLDSCHMIDT (1910-1987)", en *Dos filosofías del Derecho argentinas anticipatorias: homenaje a Werner Goldschmidt y Carlos Cossio*, coord. por MIGUEL ÁNGEL CIURO CALDANI, Rosario, FIJ, 2007, pág. 67.

Se exige al juez que dicte la sentencia que dictaría el juez extranjero en cuestión, "cuyo derecho corresponde imitar". CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, *Metodología jurídica. La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas (Hacia una semiología del funcionamiento normativo)*, Rosario, FIJ, 2000, pág. 38. A lo cual hay que agregar la necesidad de que el juez pida por exhortos la redacción de la sentencia en cuestión; y que incluso controle la constitucionalidad de la misma, según el mecanismo que se adopte en el país cuyo derecho hay que aplicar. V. Soto, "El Derecho Internacional Privado argentino y sus temas constitucionales", en *Dos filosofías...*, cit., pág. 178.

<sup>52</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 57. "*C'est-à-dire un ensemble de règles qui permettent de résoudre la situation particulière qui lui pose un problème*". "Es decir, un conjunto de reglas que permiten resolver la situación particular que le plantea un problema". (Trad. del autor).

*appel à la fois à la mémoire, à la perception, aux raisonnements et au langage*<sup>53</sup>. El humor es una estrategia importante a la hora de generar interrupciones, quiebres de supuestos que parecen una cosa y otra a la vez, en tanto la risa no aprueba ni desaprueba.

9. La tarea docente será más exitosa en la medida en que el maestro se base en los conocimientos previos del alumno, que le permitan anclar la nueva situación, procurándose un delicado equilibrio entre el conocimiento que ya se tiene y el desafío que la situación nueva plantea, en tanto la ausencia de soluciones o conocimientos moviliza a realizar las acciones encaminadas a la construcción. La afectividad tiene que ver con este aspecto en tanto hay que lograr la confianza<sup>54</sup> del alumno en la capacidad para resolver dicho problema. Otros elementos espirituales o psicológicos que coadyuvan a un ambiente propicio para el aprendizaje son lo lúdico y lo polémico. Pensar que se está haciendo como si se jugara, tocar temas sensibles que involucren la política, la religión, el fútbol o el sexo, ayuda a activar la pasión, que sin dudas es el motor no solo del aprendizaje, sino del ser humano.

Tomar en consideración los conocimientos previos del alumno, para poder anclar los nuevos conocimientos y poder hacer emerger los propios del alumno, implica tener en cuenta al propio alumno, lo que lleva consecuentemente a tener en consideración, además, su contexto, que es el que condiciona o influye.

[...] el interesarse por la realidad de los estudiantes: sus preocupaciones, intereses, situaciones que los afectan o favorecen, la familia, la comunidad, el planeta donde está la escuela y estamos todos, es un valor deseable tanto en educadores, como en la sociedad en general. La metodología cualitativa facilita la descripción profusa y amplia de los contextos, acciones, temores y creencias de los participantes en el medio educativo. [...] Así, lo ético está en considerar la verdad a partir de lo contextual, recurriendo a la diversidad de saberes y reconociendo la existencia y validez de las subjetividades<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> *Id.*, pág. 59. "[...] en la resolución de un problema, el sujeto llama a la vez a la memoria, la percepción, al razonamiento y al lenguaje". (Trad. del autor).

<sup>54</sup> *Id.*, pág. 60.

<sup>55</sup> RUEDAS M., MARTHA, RÍOS CABRERA, MA. MAGDALENA y NIEVES SEQUERA, FREDDY, "Epistemología de la investigación cualitativa", en *Educere*, 2009, pág. 633.



En el caso tomado como ejemplo, es interesante que el docente pueda destacar las consecuencias que se derivarían del ingreso de Venezuela al MERCOSUR, es decir, cómo impactará ello en su vida cotidiana, lo que justifica la materia y ayuda a la vida del alumno, más allá de la enseñanza de una asignatura de la carrera de Abogacía.

Así como los cursos en las disciplinas utilizan como guía o eje estructurante el horario, la carga horaria, las correlatividades, si manejamos la transdisciplinariedad como herramienta didáctica, el eje articulador de la enseñanza serán las condiciones de enseñanza, la organización de las mentes de los alumnos a la hora de predisponerlos a trabajar de otra manera, adaptándonos al funcionamiento que deseemos llevar a cabo<sup>56</sup>. Un país, a la hora de contactarlo con sus vecinos, puede propiciar más soluciones de DIPr o soluciones integradoras, según la cultura de relación que tenga a su interior y con sus vecinos. ¿Venezuela propicia relaciones de DIPr o de Integración con Argentina y el MERCOSUR?

10. La evaluación como momento de acreditación es aceptable, pero no puede reducirse dicho instrumento pedagógico a la acreditación. Si nos queremos valer de la complejidad en el ámbito de la enseñanza, hay que ver en su diversidad a la evaluación, es decir, verla también como un momento del aprendizaje, como un momento para diagnosticar, recibir información, a fin de poder tomar decisiones<sup>57</sup>. No hay que olvidar que el fin de la enseñanza es el aprendizaje, no la calificación; así como el fin del Derecho es la justicia y no la aplicación de la ley.

11. Un punto de contacto entre el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad<sup>58</sup> es el papel de los paradigmas a la hora de articular los conocimientos. Muchos se manejan académicamente a través del paradigma simple, que en el campo se la enseñanza ha tomado cuerpo en el gigante burocrático de la disciplina. De ahí la

<sup>56</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 151.

<sup>57</sup> DEMOL, JEAN-NOËL, op. cit., pág. 43. "*Les évaluations sont à l'usage des examinateur ou jurys, mais elles fournissent aussi de précieuses données en vue de juger des décisions possibles*". "Las evaluaciones son al uso de examinadores o jurados, pero ellas también proporcionan preciosos datos para juzgar posibles decisiones". (Trad. del autor).

<sup>58</sup> Las coincidencias, diferencias y matices entre ambos pensamientos fueron abordados en GALATI, ELVIO, *Comprensión trialista...*, cit.

articulación entre lo epistemológico y lo metodológico en un punto sensible como la concepción del conocimiento como objeto o como proceso, según el paradigma en el que nos posicionemos, lo que implicará también relaciones entre las disciplinas o una nueva manera de ver la disciplina. Si se ve al conocimiento como un proceso, entonces "el objeto de todo proceso de conocimiento es lograr, a través de la aplicación de unos métodos, formular conceptos, elaborar teorías, explicar la realidad, definir leyes y principios; pero estos no se consideran totalmente acabados, sino perfectibles"<sup>59</sup>. El objeto es propio de la visión disciplinar, mientras que el proceso es propio de la visión transdisciplinar, que abre permanentemente las fronteras a los contactos de la internacionalidad con las ciencias afines al Derecho. En otro sentido, el conocimiento como objeto da la idea de que el conocimiento se produce en otro lado y que el docente lo entrega como un paquete al alumno, para que lo deposite. Mientras que el conocimiento como proceso es una tarea a llevar a cabo entre el docente y el alumno, para que él trabaje con el conocimiento, lo que implica una serie de tareas que van desde la construcción a las distintas posibilidades de aplicación e interpretación; pero nunca la mera incorporación. Importa que el alumno conciba las preguntas y la manera de llegar a las respuestas antes que la transmisión de éstas.

El paradigma disciplinar es entonces el que reina con mayor hegemonía en el conocimiento científico. Aquí se usa la palabra en uno de los sentidos que el propio KUHN aclara: "[...] toda constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada"<sup>60</sup>. Hay que agregar que en Derecho hay una doble disciplinarización, particularmente cuando es fuerte en ciertos grupos, viéndose por un lado el aislamiento al interior de la rama, y por otro lado el aislamiento del Derecho de las otras ramas de la ciencia<sup>61</sup>. Piénsese en todas las divisiones al interior del Derecho Civil, las divisiones al interior del Derecho Penal, las divisiones en

<sup>59</sup> DAVALOS GAMBOA, MA. DEL ROSARIO, "Implicaciones epistemológicas del *currículum* transdisciplinario", en *Educación Médica*, pág. 82.

<sup>60</sup> KUHN, THOMAS, "Posdata: 1969", en *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. de Agustín Contin, México, FCE, 1971, pág. 269.

<sup>61</sup> "[...] cada disciplina no se alberga en pabellones inamovibles, sino que continuamente requiere la construcción de ampliaciones y anexos, que se dividen y subdividen aparentemente hasta el infinito". ARANA, JUAN, op. cit.

el Derecho Procesal y cuántas actividades de unión han realizado. ¿Hay acaso estudios en el Derecho Público o en el Derecho Privado? ¿Y del Derecho Internacional? Las actividades de relación son excepcionales, mientras que la regla es la división, entre facultades que son la infraestructura de la división mental y académica en ciencias<sup>62</sup>. Lo mismo ocurre en el campo del Derecho Internacional y sus divisiones pública y privada. *"L'apprenant se trouve alors face à un ensemble d'informations parcellisées"*<sup>63</sup>. Una metáfora puede ilustrar el estado parcelizador de la práctica académica.

[...] hay un palmeral sagrado en el que cada una de sus palmeras pertenece a un mono diferente. Las cosas van bien allí hasta que cualquiera de los simios tiene el capricho de bajar de su palmera y subir a la del vecino. El escándalo que se organiza a continuación ilustra por qué tantas especies animales se pasan el día marcando sus respectivos territorios y defendiéndolos de la intrusión de otros congéneres<sup>64</sup>.

Y gran cantidad de problemas se dan, entre alumnos y quienes no son alumnos, precisamente por la falta de comunicación entre separaciones, al fin, entre seres humanos.

Cabe preguntarse entonces cómo y en dónde encasillar el problema, o cuál es la rama que se encarga de realizar las articulaciones. A la hora de encarar una clase o un proyecto de investigación, la garantía de autenticidad y confiabilidad del resultado debería ser el resultado de la interacción disciplinaria. *"Le développement des connaissances s'est réfugié dans des champs spécifiques que sont les disciplines et a conduit à un cloisonnement important"*<sup>65</sup>. Signos de los "útiles fundamentales de la comunidad"<sup>66</sup> del paradigma disciplinar son: abordar el caso únicamente desde el Derecho, únicamente desde las normas, mejor dicho, desde las leyes, únicamente desde el análisis, es decir, a través de comentarios de

<sup>62</sup> En la UNR, el CEI es una isla de intentos de relación en el mar de la separación. V. [www.unr.edu.ar/cei](http://www.unr.edu.ar/cei)

<sup>63</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 131. "El alumno se encuentra entonces frente a un conjunto de informaciones parcelizadas". (Trad. del autor).

<sup>64</sup> ARANA, JUAN, op. cit.

<sup>65</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 130. "El desarrollo de los conocimientos se refugió en los campos específicos que son las disciplinas y condujo a una compartimentalización importante". (Trad. del autor).

<sup>66</sup> KUHN, THOMAS, "Posdata...", cit., pág. 277.

partes aisladas de las normas, pero no a través de ensayos o géneros literarios más creativos, la compulsiva necesidad de medir, predecir<sup>67</sup>, etc. La disciplina es conveniente para organizar la información y para actividades educacionales básicas<sup>68</sup>. Son estos los componentes de la "matriz"<sup>69</sup>. KUHN habla de "matriz disciplinar" como reemplazo de "paradigma" ante la gran cantidad de confusiones que se generaron en torno a su obra. El término no es del todo feliz para mi caso porque quiero dar la idea de una comunidad científica que se sujeta a la visión disciplinar, mientras que "matriz disciplinar" se refiere a las técnicas de quienes practican una disciplina particular<sup>70</sup>. El término de KUHN, que quiso aclarar, devino más restrictivo para el uso que quiero darle. Desde la noción de paradigma se entiende la acusación de metafísica al estudio de los valores -central en el trialismo-, o la acusación de "invasor", "ignorante", etc., cuando se intenta abordar un tema desde otras disciplinas o en contacto con ellas -central a la transdisciplinariedad-. En efecto, un buen abordaje pedagógico desde la transdisciplinariedad implica tomar conciencia de las dificultades y obstáculos con los que va a encontrarse quien pretenda llevarla a cabo. "[...] la interdisciplinariedad tropieza con los intereses gremiales de los especialistas, las ambiciones territoriales de los académicos y el desinterés para todo lo que no sea el corto plazo de los administradores públicos"<sup>71</sup>. El lema que comenzó DESCARTES y que siguieron VOLTAIRE, DIDEROT y MONTESQUIEU fue no confundir los objetos de conocimiento, los que debían percibirse en su diferencia<sup>72</sup>. *"Nous sommes dans le registre de l'analytique où la décomposition est de rigueur"*<sup>73</sup>. Reducir el todo

<sup>67</sup> "[...] los valores más profundamente sostenidos se refieren a las predicciones: deben ser exactas; las predicciones cuantitativas son preferibles a las cualitativas [...]". Íd., pág. 283.

<sup>68</sup> ERTAS, ATILA, GATCHEL, STAN, RAINEY, VICKI y TANIK, MURAT, "A networked approach to transdisciplinary research & education", en TAM, vol. 3, n° 2, 2007, pág. 5.

<sup>69</sup> Íd., pág. 280.

<sup>70</sup> Íd., pág. 279.

<sup>71</sup> ARANA, JUAN, op. cit.

<sup>72</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 134.

<sup>73</sup> Íd., pág. 135. "Estamos en el registro de lo analítico, donde la descomposición es de rigor". (Trad. del autor). Recuérdese en el campo del Derecho a la Escuela Analítica, cuyo método de abordaje es la lógica, el número y reduciendo lo jurídico a la normatividad. Toma ideas de la Filosofía Analítica anglosajona.

jurídico a una parte no lleva más que a ocultar<sup>74</sup> aquello que queda mutilado.

Lo que hoy ocurre es un movimiento de resistencia a la parcelación que parte desde determinadas ramas que se consideran transversales, como el "Derecho de la Salud", pero todas lo son y de ahí la importancia de una Teoría General (Transdisciplinar) del Derecho.

Como la asunción de la complejidad y la transdisciplinariedad tienen que ver con una cuestión paradigmática: en tanto la complejidad articula e integra, mientras que la simplicidad reduce y mutila, una manera de aproximarse a una nueva forma de pensar puede estar dada por ejercicios que pongan en ruptura, aprietos, el pensamiento tradicional<sup>75</sup>. Para lo cual la Filosofía es indispensable, en tanto quiebra supuestos. Los casos revolucionarios, emblemáticos, son en este sentido fundamentales, en tanto plantean un cuestionamiento a las leyes, el orden mecánico y repetitivo. En este sentido, el material proveniente de las dimensiones sociológica y psicológica puede hacer entrar en crisis la normatividad. De manera que la información y la filosofía, en ambos casos, pueden cuestionar las normas. Es necesaria "[...] una manifestación del Pensamiento de los márgenes, de lo fronterizo, de lo diferente que está dentro del Sí mismo [...]"<sup>76</sup>. Si es necesario incorporar contenidos de tres tipos, en donde se incluyen los actitudinales, hay que reflexionar sobre "[...] la formation de l' 'homme de bien' comme disent les anciens Chinois. Sous cet angle, la philosophie est sous-jacente à toute éducation"<sup>77</sup>.

La combinación de la filosofía, la experiencia, el todo y las partes y sus interconexiones, la concurrencia de los antagónicos, el error y la verdad, la noción de la influencia del contexto (la ecología de la acción), el dinamismo y el proceso, la diversidad, el conocimiento como superación de la acumulación de información, la necesidad

<sup>74</sup> V. id., pág. 135.

<sup>75</sup> "El sujeto, espontáneamente no es consciente del paradigma que secreta". POZZOLI, MA. TERESA, "Modelo Teórico- Metodológico Transdisciplinario para Sujetos Complejos en Tiempos de Crisis", en *Complejidad*, n° 12, 2011, pág. 32.

<sup>76</sup> Id., pág. 33.

<sup>77</sup> BARBIER, RENÉ, "L'éducateur et le sacré aujourd'hui", en NICOLESCU, BASARAB, *Le sacré...*, cit., pág. 180. "[...] la formación del 'hombre de bien' como dicen los antiguos chinos. Bajo este ángulo, la filosofía está subyacente a toda educación". (Trad. del autor).

de la aporía, la necesidad de la subjetividad, los contactos entre disciplinas, se incluyen como desafíos del pensamiento complejo. Pensamiento con el cual guarda una estrecha relación la transdisciplinariedad.

## 2. La transdisciplinariedad<sup>78</sup> y la pedagogía del Derecho Internacional

1. Cabe preguntarse cómo llevar a la práctica las ideas transdisciplinarias en el ámbito de la enseñanza. La transdisciplinariedad se define como el apartamiento de la norma supuesta indiscutible<sup>79</sup>. Esta frase da lugar a varios comentarios. En primer lugar, el hecho de que el *curriculum* que plantea el docente, el programa de la asignatura, es solo un menú, una guía, un borrador, que deberá readaptar al tomar contacto con los estudiantes, en tanto para ellos existe la asignatura, por lo que deberá hacer hincapié en las faltas, necesidades, expectativas y deseos que revelen. Un instrumento de

<sup>78</sup> Lo transdisciplinario cruza todas las disciplinas sin ser una disciplina. NICOLESCU, "Transdisciplinarity and Complexity: Levels of Reality as Source of Indeterminacy", en *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 15, 2000, en <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b15/b15c4.htm> (6.9.2010). No diré transdisciplina, siguiendo a NICOLESCU, para evitar que las ideas transdisciplinarias se embalsamen en una disciplina. "[...] la transdisciplinarité n'a pas de contenu prédéfini, ce n'est pas une discipline [...]". DEMOL, op. cit., pág. 13. "[...] la transdisciplinariedad no tiene un contenido predefinido, no es una disciplina". (Trad. del autor).

Sobre las diferencias entre multi, inter y transdisciplinariedad p. v. GALATI, *Comprensión trialista...*, cit., especialmente el cap. 2 "Más allá de las disciplinas". Sobre el tema p. v. NOREAU, PIERRE, *Droit préventif: le Droit au-delà de la loi*, Montréal (Québec), Thémis, 1993.

Casi todos los trabajos cuyo tema es la transdisciplinariedad solo terminan en un programa de deseos de articulación, pero no señalan cómo llevarla a cabo. "[...] el reto de este Modelo TMT [Teórico- Metodológico Transdisciplinario] es hacer efectiva una metodología transdisciplinar [...]". POZZOLI, MA. TERESA, op. cit., pág. 34. La idea que esbozara (GALATI, *Comprensión trialista...*, cit.) se confirma.

P. consultarse "The Academy of Transdisciplinary Learning & Advance Studies", en [www.theatlas.org](http://www.theatlas.org)

<sup>79</sup> NICOLESCU, BASARAB, "La transdisciplinarité - déviance et dérives", en *Bulletin...*, n° 3-4, mars 1995, en <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b3et4c8a.htm> (1.7.2010).

conocimiento, del docente, es en este sentido la evaluación diagnóstica, al inicio del curso, para "radiografiar" al auditorio. En segundo lugar, lleva a colocar al alumno en una posición de relación con el docente, y no en una posición de sumisión, donde el docente deposita en la mente del alumno la información que cree que necesita<sup>80</sup>. La norma tradicional, que se exhibe en los pupitres de frente al docente, y el del profesor de manera elevada, debería transformarse por una ronda, donde todos se ven, porque el saber está allí por gestarse y no desde un atril a darse. La infraestructura retroactúa con las maneras de enseñanza, y unas y otras hacen a una pedagogía determinada<sup>81</sup>.

Cuando NICOLESCU reflexionaba sobre la "Carta de la Transdisciplinariedad"<sup>82</sup> señalaba que el espíritu de la transdisciplinariedad era que el poder-decir sobrepase su querer-decir, si ella contiene más de lo que no contiene, en referencia a LEVINAS. "[...] *le Manifeste de la transdisciplinarité conduit le lecteur à la création du surplus de sens que l'un et l'autre contiennent en puissance*"<sup>83</sup>.

2. La transdisciplinariedad hace hincapié también en lo central pero invisible. Ya había señalado que lo principal en un proceso de enseñanza-aprendizaje es no solo difundir información, sino enseñar a aprender. Lo que en pedagogía se conoce como procesos metacognoscitivos. Adrede o negligentemente, la Universidad se encarga de ocultar la manera en que los estudiantes aprenden: o porque no se enseña esto o porque no se lo visibiliza. Cuando se define la didáctica se expresa que es

[...] el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le

<sup>80</sup> Por ello PAULO FREIRE habla de la *Pedagogía del oprimido*, 1ª ed., Bs. As., Siglo XXI, 2003.

<sup>81</sup> "La forma como los hombres presentan la realidad, determina en gran medida la forma como actúen o intervengan frente a la misma". DAVALOS GAMBOA, MA. DEL ROSARIO, op. cit., pág. 82.

<sup>82</sup> V. NICOLESCU, *La transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco, du Rocher, 1996. V. tb. <http://cired-transdisciplinarity.org/index.php> (27.4.2014).

<sup>83</sup> NICOLESCU, BASARAB, "Le grand jeu de la transdisciplinarité", en NICOLESCU, BASARAB (dir.), *Le Sacré...*, cit., pág. 27. "[...] el Manifiesto de la transdisciplinariedad conduce al lector a la creación de un excedente de sentido que uno y otro contienen en potencia". (Trad. del autor).

permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable<sup>84</sup>.

Ir más allá de lo disciplinario, buscar a través de las disciplinas, y más allá de ellas<sup>85</sup> guarda una extraordinaria relación con las estrategias meta-cognitivas, en tanto enseñan a aprender, lo que no es patrimonio de una disciplina, ni tampoco siquiera de la pedagogía, en tanto en esta área de estudio están involucrados elementos de muchas ramas de la ciencia. En efecto, poner en práctica la transdisciplinariedad significa

[...] presentar un objeto de estudio como un conocimiento resultante de más de una ciencia', esto hace ver lo complejo y heterogéneo de la realidad con sus diversas interdependencias. Para ello conviene desarrollar competencias de 'razonamiento como comparar, discriminar, clasificar, sistematizar, integrar y relacionar'<sup>86</sup>.

3. La actitud transdisciplinaria también implica establecer lazos entre los diferentes seres que componen una colectividad<sup>87</sup>. "*Qu'est-ce qu'un dialogue entre deux êtres en l'absence de passerelles, d'un langage commun?*"<sup>88</sup> Lo que se traduce en integrar al Derecho no solo en sus ramas jurídicas, generalmente simplificadas en información acerca de leyes sobre las ramas, pero no ramas, sino también en integrar a los conocimientos que sean necesarios de otras disci-

<sup>84</sup> GONZÁLEZ VELASCO, JUAN, op. cit., pág. 64.

<sup>85</sup> "Lo transdisciplinario alude a aquello que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina". GALATI, *Comprensión...*, cit.

<sup>86</sup> PAUTASSI GROSSO, JORGE, "Bioética. Ciencia transdisciplinaria y sistémica", en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1470> (24.5.2013), pág. 152.

<sup>87</sup> V. NICOLESCU, BASARAB, *La transdisciplinarité. Manifeste*, cit., pág. 134. Así lo decía en mi tesis doctoral, cit. "*Sans les passerelles entre les êtres et les choses, les avancées technoscientifiques ne servent qu'à agrandir une complexité de plus en plus incompréhensible*". Íd., pág. 134. "Sin las pasarelas entre los seres y las cosas, los avances tecnológicos no sirven más que para agrandar una complejidad cada vez más incomprensible". (Trad. del autor).

<sup>88</sup> Íd., págs. 134-135. "¿Qué es un diálogo entre dos seres en ausencia de pasarelas, de un código común?" (Trad. del autor).

plinas. El Derecho Ambiental necesitará tomar contacto con la Ecología, el Desarrollo Sustentable, la Economía, etc. El Derecho de la Salud necesitará hacer lo propio con la Bioética, la Medicina, la Farmacia, las Ciencias de la Salud, la Antropología, la Psicología, etc. El Derecho de la Educación con la Pedagogía, la Política Educativa-Universitaria, la Filosofía (de la Educación), etc. El Derecho del Arte con el Arte, la Estética, la Historia, etc. El Derecho Administrativo con el Derecho Constitucional, y ambos con la Política, las Ciencias de la Administración, las Finanzas, la Filosofía, etc. Es posible realizar comunicaciones entre disciplinas y se han ensayado pasos al desplegarse los comités de bioética hospitalarios<sup>89</sup>, por ejemplo. En el ámbito del aprendizaje, la interdisciplina puede ser útil para optimizar el aprendizaje evocando espacios comunes, factores de coherencia entre saberes diferentes<sup>90</sup>.

Muchas ideas o conceptos se explican, inclusive mejor, por sus contrarios, por lo que dejan fuera. En el caso de la transdisciplinariedad, literalmente significa algo más que la disciplina. En tanto ésta ha significado un límite epistemológico, aduanas académicas, barreras universitarias entre facultades, compartimentalización de puestos de docencia, simplificación de los conocimientos encerrados en las materias o departamentos que solamente decoran el interior de los estatutos universitarios o los planes de estudio, pero que en la práctica de las Universidades, como la UNR, no funcionan. El sitio que debería representar la apertura y la innovación cultural es el que profundiza la historia de la separación. La interdisciplina apunta al intercambio y la cooperación, pero hay que incorporar el relacionamiento al interior de las carreras, lo que es tarea de la transdisciplinariedad. "[...] *une discipline en particulier est inopérante en vue d'aborder des situations concrètes relevant de la complexité* [...]"<sup>91</sup>. Será necesario entonces que las ramas del Derecho Internacional tomen contacto con las Relaciones Internacionales, la Sociología, la Antropología, la Economía, etc. a fin de abordar los problemas que le incumben. Porque "*le développement d'un individu est un processus permanent de construction et d'orga-*

<sup>89</sup> Sobre el tema p. v. GALATI, *Comprensión...*, cit.

<sup>90</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 138.

<sup>91</sup> DEMOL, JEAN-NOEL, op. cit., pág. 39. "[...] una disciplina en particular es inoperante para abordar situaciones concretas dentro la complejidad [...]". (Trad. del autor).

*nisation des connaissances*"<sup>92</sup>. Este grupo de disciplinas que señalé forman lo que se llama "interdisciplina de partida", por los reagrupamientos que responden a tradiciones, mientras que la "interdisciplina de llegada" hace referencia a la auténtica<sup>93</sup>, en tanto se origina por el sentimiento de descubrimiento o necesidad de las disciplinas a relacionar en los distintos casos. La esencia de la transdisciplinariedad alude a que cada una de las ramas de la ciencia en cuestión ayudará a comprender cada parte de la temática internacional, que es única. Así como un árbol interesa a la reforestación, la carpintería, la pintura, la poesía, la química. Todas las perspectivas ayudan, pero en ninguna de ellas puede cerrarse la comprensión de lo que el árbol es<sup>94</sup>.

JEAN PIAGET, el padre de la transdisciplina (riedad), señala:

En todos los medios los individuos se informan, colaboran, discuten, se oponen, etc., y este constante intercambio individual interviene durante todo el desarrollo según un proceso de socialización que interesa tanto a la vida social de los niños entre sí como a sus relaciones con los mayores o adultos de toda edad<sup>95</sup>.

4. Cuando decía que el docente tiene que tener un conocimiento investigativo, esto se materializa comenzando las clases con un problema, que es la manera en que trabaja el investigador, y al cual pretende darle solución a través de sucesivas "hipótesis". ¿Qué significa que Venezuela ingrese al MERCOSUR? ¿Puede hacerlo; debe hacerlo? Es decir, qué dice la realidad, la norma y el valor sobre ello. Lo que se relaciona con lo que decía acerca de la transdisciplinariedad, en tanto llama a superar las disciplinas y algo

<sup>92</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 55. "El desarrollo de un individuo es un proceso permanente de construcción y de organización de conocimientos". (Trad. del autor).

<sup>93</sup> BERGER, R, GUY, "Opinions et réalités", en AAVV, *L'interdisciplinarité...*, cit., pág. 41. "*Le futur médecin vit les apports de la biochimie comme naturels, mais découvre ou a le sentiment de découvrir l'interdisciplinarité au contact de la psychologie ou de la sociologie*". Id. "El futuro médico vive los aportes de la bioquímica como naturales, pero descubre o tiene el sentimiento de descubrir la interdisciplinariedad en contacto con la psicología o la sociología". (Trad. del autor).

<sup>94</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 17.

<sup>95</sup> PIAGET, *Psicología y Epistemología*, trad. de Antonio Battro, Bs. As., Emecé, 1972, pág. 52.

fundamental a ellas que es el "objeto" de conocimiento, al que hay que llegar por transmisión y depósito. Tomando la base filosófica del "objeto de conocimiento", éste es coherente con la postura realista, que considera que hay que descubrir algo que está fuera del individuo. Mientras que las posturas actuales en Epistemología introducen al observador en el proceso de conocimiento, dando cuentas de las influencias, perturbaciones y condicionamientos que ejerce. Al hablar de proceso de conocimiento, se da la idea de que hay un ida y vuelta, una interacción entre ambos elementos. El constructivismo (extremo) diluye el proceso en el sujeto que construye, mientras que la complejidad da cuentas de la relación sin establecer preponderancias, sino un "realismo relacional".

Desembocamos pues, más allá tanto del realismo 'ingenuo' cuanto del realismo 'crítico', más allá del idealismo clásico y del criticismo kantiano, en un *realismo relacional, relativo y múltiple*. La relacionalidad procede de la indescargable relación sujeto/objeto y espíritu/mundo. La relatividad procede de la [...] relatividad de la realidad cognoscible. La multiplicidad depende de la multiplicidad de los niveles de realidad [...]<sup>96</sup>.

En el aula hay que plantear un símil de un proyecto de conocimiento, que se relaciona con el aprendizaje basado en problemas. "[...] 'l'objet de connaissance' redevient 'projet de connaissance'<sup>97</sup>. NICOLESCU da cuentas de ello en la caracterización misma del ser: "*reality being in constant fluctuation, all we can do is to understand partial aspects of it [...]*"<sup>98</sup>. El planteamiento de un problema tiene mucho que ver con dos elementos indispensables de la pedagogía: la contextualización del saber, ya que ello implica dar las circunstancias al mismo, es decir, abarcar lo que rodea al

<sup>96</sup> MORIN, *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*, (1988), trad. de Ana Sánchez, 5ª ed., Madrid, Cátedra, 2006, pág. 239.

<sup>97</sup> LE MOIGNE, "La connaissance disciplinée, arbre ou archipel?", en <http://lemoigne.unblog.fr/2008/10/02/la-connaissance-disciplinee-arbre-ou-archipel/> (12.8.2009). "El objeto de conocimiento vuelve a ser 'proyecto de conocimiento'". (Trad. del autor).

<sup>98</sup> NICOLESCU, BASARAB, "The Relationship between Complex Thinking and Transdisciplinarity", en [http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/Nicolescu\\_fichiers/MSH15062009.htm](http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/Nicolescu_fichiers/MSH15062009.htm) (30.6.2010). "La realidad en constante fluctuación, todo lo que podemos hacer es entender aspectos parciales de ella [...]". (Trad. del autor).

alumno, y el sentido y el interés, que tienen que ver con la resolución de un interrogante, al inicio del ciclo educativo, para motivar dando un desafío al alumno. En definitiva, "[...] *les situations qui nous environnent ne sont pas disciplinaires, le réel n'est pas parcellisé*"<sup>99</sup>.

Lo importante de la transdisciplinariaidad, a los fines de su inserción pedagógica, es que deja suficiente espacio vacío. Si se piensa en islas en el mar de la información, la transdisciplinariaidad atravesaría el agua y haría las veces de los puentes entre las islas. Lo que da lugar a la emergencia de potenciales conocimientos<sup>100</sup>, si la labor de la educación es dar a luz o moldear los conocimientos que los alumnos ya traen a la Universidad, sobre todo en una etapa avanzada de su madurez.

[...] *une ouverture percée dans un mur forme un passage entre deux pièces; ce vide crée le lien entre deux espaces; au même titre que la rupture qui est également une liaison. [...] la rupture construit un nouveau lien. Tel le marginal [...] sa rupture sociale est l'expression de ce qui le relie à la société. L'absence de lien peut lier; l'absence implique la présence; le nonlien est un lien*<sup>101</sup>.

5. La transdisciplinariaidad tiene como una de sus características fundamentales la noción de niveles de realidad. Cada nivel de realidad implica una región del mundo con sus propias reglas, sus tipos de conocimiento, su índice de veracidad desde el ángulo abarcado, su identidad<sup>102</sup>, su régimen de verdad en términos foucaul-

<sup>99</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 150. "[...] las situaciones que nos rodean no son disciplinares, lo real no está parcelizado". (Trad. del autor). En el mismo sentido, v. GALVANI, PASCAL, op. cit.

<sup>100</sup> DEMOL, JEAN-NOEL, op. cit., pág. 12.

<sup>101</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 141. "[...] una abertura perforada en un muro forma un pasaje entre dos piezas; este vacío crea el lazo entre dos espacios; del mismo modo que la ruptura que es igualmente un lazo. Por su existencia, la ruptura construye un nuevo lazo. Como el marginal [...] su ruptura social es la expresión de lo que lo religa a la sociedad. La ausencia de lazo puede ligar; la ausencia implica la presencia; el no-lazo es un lazo". (Trad. del autor).

<sup>102</sup> Sobre el tema p. v. GALATI, ELVIO, *Comprensión trialista...*, cit. Piénsese en la identidad y cómo varía, según que se la observe en la física cuántica o en la física clásica o mecánica. En el mundo cuántico es imposible localizar un evento y, entonces, el concepto de identidad de una partícula clásica es imposible. V. NICOLESCU, BASARAB, *Nous, la particule et le monde*, París, Le Mail, 1985, pág. 28.

tianos. "L'impact majeur culturel de la révolution quantique est certainement la remise en cause du dogme philosophique contemporain de l'existence d'un seul niveau de Réalité"<sup>103</sup>. Hablar de niveles de realidad y de niveles de organización en materia de la enseñanza del Derecho Internacional implica varios niveles de análisis. En primer lugar los niveles de realidad se verán en oportunidad de la declinación pluralista de la problemática elegida. En tanto el pluralismo aborda el fenómeno jurídico compuesto por materialidades, e idealidades enunciativas y exigentes. Lo que da a entender dos regiones ontológicas distintas pero complementarias: la material en la dimensión sociológica, y la ideal en las dimensiones normológica y dialéctica. A la hora de la enseñanza, también hay que tener en cuenta en relación a los niveles de realidad, que no hay que confundir la práctica o la empiria con la teoría. Si bien es cierto que toda práctica conlleva una teoría, la ventaja de dar cuentas de ésta última se da en el hecho de poder tomar consciencia y rectificar el rumbo de la práctica. MORIN ha dicho que la complejidad no es la eliminación del análisis, sino la unión del análisis y la síntesis: "[...] el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis"<sup>104</sup>. Además, hay que tener en cuenta que lo que finalmente realizará el alumno es un "hacer", una práctica, un oficio, sea de profesión, de docencia o de investigación, despliegues que promueven todos los títulos profesionales, incluso en el Derecho. De manera que hay que enseñar a pensar la acción y a actuar lo pensado, rememorando a KANT. "El entendimiento no puede percibir y los sentidos no pueden pensar cosa alguna. Solamente cuando se unen, resulta el conocimiento"<sup>105</sup>. KUHN habla sobre el conocimiento tácito, "[...] que se obtiene practicando la ciencia, no adquiriendo reglas para practicarla"<sup>106</sup>. NICOLESCU ha planteado a la transdisciplinariedad como implicando tres aspectos: uno teórico, como metodología y

<sup>103</sup> NICOLESCU, BASARAB, *Le tiers...*, cit., pág. 94. "El mayor impacto cultural de la revolución cuántica es ciertamente la puesta en cuestión del dogma filosófico contemporáneo de la existencia de un solo nivel de realidad". (Trad. del autor).

<sup>104</sup> MORIN, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, 1ª ed., trad. de Paula Mahler, Bs. As., Nueva Visión, 2002, pág. 26.

<sup>105</sup> KANT, IMMANUEL, *Crítica de la razón pura*, trad. de José del Perojo y José Rovira Armengol, Bs. As., Losada, 2006, pág. 226.

<sup>106</sup> KUHN, THOMAS, *Posdata...*, cit., pág. 292.

generalidad, otro fenoménico, que conecta lo teórico con lo experimental y predice, y otro experimental que aplica procedimientos que desarrolla experimentos<sup>107</sup>. "Notre système de fonctionnement pédagogique est basé sur la liaison entre le terrain professionnel riche des expériences de chaque apprenant et les cours plus théoriques dispensés en centre de formation"<sup>108</sup>. Así como digo que es inherente a la transdisciplinariedad la producción de conocimientos, esto se relaciona con el trabajo empírico. "La connaissance se développe en s'appuyant sur l'expérience. La pédagogie du lien peut également s'en inspirer"<sup>109</sup>. En tanto, cada vez que una persona experimenta, acciona y se interroga sobre lo que hace, intenta comprender lo que ocurre<sup>110</sup>. Esto implica una nueva manera de enseñar y no tiene que ver con la mera utilización de la memoria y la repetición como maneras de aprender. "En effet, une action n'est pas disciplinaire mais est complexe"<sup>111</sup>.

La categoría transdisciplinaria de los niveles de realidad permite trasladar la materia y la idea al ámbito pedagógico-didáctico, en el sentido de ampliar el aprendizaje que se da en el aula, al exterior, es decir, a la situación-problema de la vida en donde acontecerá el futuro profesional del alumno<sup>112</sup>. Lo que guarda relación con la

<sup>107</sup> NICOLESCU, BASARAB, "Transdisciplinarity - Past...", cit. Esto se parece a lo que en Gnoseología se llama la *filosofía*, la *ciencia* y la *técnica*, en tanto la primera desarrolla lo general en el conocimiento, la segunda se plantea problemas y trata de resolverlos a través de hipótesis que predicen, y la tercera refiere a la aplicación de procedimientos ya probados y que tienden a la obtención de un resultado concreto.

<sup>108</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 143. "Nuestro sistema de funcionamiento pedagógico se basa sobre la unión entre el terreno profesional rico de experiencias de cada aprendiz y los cursos más teóricos dados en los centros de formación". (Trad. del autor).

<sup>109</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 151. "El conocimiento se desarrolla apoyándose en la experiencia. La pedagogía del enlace puede también inspirarse en ella". (Trad. del autor).

<sup>110</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 151.

<sup>111</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 151. "En efecto, una acción no es disciplinaria sino compleja". (Trad. del autor).

<sup>112</sup> "Il ne s'agit plus d'apprendre seulement en salle de cours selon un mode transmissif, mais d'apprendre en situations et des situations [...]". DEMOL, JEAN-NOËL, op. cit., pág. 26. "Ya no se trata solamente de aprender en las salas de los cursos según un modo transmisivo, sino de aprender en situaciones y situaciones". (Trad. del autor).

división de los contenidos a enseñar entre conceptuales, procedimentales y actitudinales<sup>113</sup>. El saber-hacer guarda relación con el lugar en donde se desempeñará el alumno como futuro profesional. Si hay que aprender a ser abogado, con competencias en Derecho Internacional, habrá que saber-hacer peticiones en la cancillería argentina, en los consulados y embajadas extranjeros, en los organismos internacionales, en los juzgados<sup>114</sup>. También habrá que saber-hacer normas internacionales, sean individuales o generales etc. En definitiva, es necesario un "[...] *processus interactifs entre l'action, l'expérience, la conceptualisation et la connexion avec les connaissances déjà acquises précédemment*"<sup>115</sup>. Los pedagogos reconocen cómo PIAGET afirmaba que el conocimiento se adquiere por la manipulación de objetos, lo que provoca la creación y modificación de esquemas de acción<sup>116</sup>. Desde que sea posible debería haber un intercambio entre el interior del saber y su exterior, que en el caso del Derecho significa tomar cada una de las incumbencias del título y situarla fuera del ámbito universitario o libresco. Por ejemplo, contactando la teoría y el tribunal, la teoría y la práctica de la investigación, la teoría y la administración, la teoría y la comunidad, etc. Por otra parte, esto haría práctica una condición indispensable del aprendizaje: "[...] *le milieu doit fournir des stimulations au moment voulu*"<sup>117</sup>.

<sup>113</sup> "[...] a partir de la progresiva transformación de la matriz actitudinal de los sujetos participantes en experiencias educativas". POZZOLI, MA. TERESA, op. cit., pág. 29.

<sup>114</sup> Es lo que GOLDSCHMIDT denomina "práctica forense", que "[...] estudia la forma de los escritos redactados en juicios y tramitaciones administrativas y los respectivos procedimientos". GOLDSCHMIDT, WERNER, "El análisis...", cit., pág. 127.

<sup>115</sup> DEMOL, op. cit., pág. 27. "[...] proceso interactivo entre la acción, la experiencia, la conceptualización y la conexión con los conocimientos ya adquiridos precedentemente". (Trad. del autor).

<sup>116</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 56. "El desarrollo individual es [...] función de las actividades múltiples en sus aspectos de ejercicio, experiencia o de acción sobre el medio [...]". PIAGET, *Psicología...*, pág. 50.

<sup>117</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 56. "[...] el medio debe proporcionar estimulaciones en el momento querido". (Trad. del autor). "[...] *l'enfant commence à parler entre 18 et 24 mois si le milieu est favorable*". "[...] el niño comienza a hablar entre los 18 y 24 meses si el medio es favorable". (Trad. del autor).

Ya hice referencia a la necesidad de que el alumno tenga "contacto con su futura tarea profesional"<sup>118</sup>. En todos los casos en donde se realicen tareas o simulacros de tareas que tengan que ver con la futura tarea profesional. Si el oficio consiste en trabajar de abogado hay que enseñar a que el alumno trabaje de abogado, en todas sus incumbencias. Por ello, hay que generar en las asignaturas, espacios para poner en común las diversas experiencias de cada uno, para confrontar los resultados exitosos y las dificultades a fin de comprender lo realizado en el ambiente profesional<sup>119</sup>.

Si tuviera que hablarse de niveles de realidad filosóficos en la enseñanza de cualquier asignatura, tendría que convivir el docente con la aporía de enseñar la disciplina o ayudar a construir conocimientos<sup>120</sup>. Así como en la filosofía se da la eterna polémica entre la pregunta y la respuesta.

La transdisciplinariedad puede ser un buen ejercicio a la hora de programar la enseñanza a nivel político-académico, si la realidad educativa nos plantea conciliar lógicas externas<sup>121</sup>, como la obligación de enseñar un programa oficial, con lógicas internas<sup>122</sup> que comprenden un proyecto de establecimiento: el estatuto de la Universidad, los proyectos de los estudiantes, con sus aspiraciones políticas que los catapultan a la escena nacional y el desarrollo local, en tanto la Universidad está inmersa en la vida.

6. Señalando otra característica vinculada a los niveles de realidad, abordar una problemática internacional significa dar cuentas de los distintos aspectos vinculados a ella como niveles de organización: que implican diferencias que se dan, pero al interior de un mismo nivel de realidad<sup>123</sup>. La internacionalidad se organiza en distintos niveles de realidad, sean materiales o ideales. Y así podemos contar con una internacionalidad en los hechos o en la utopía, deseos. Por ejemplo, la Carta de Naciones Unidas desea la igualdad de los Estados y la pluralidad de ideologías, pero es difícil

<sup>118</sup> GALATI, "Una propuesta...", cit., pág. 12.

<sup>119</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 143.

<sup>120</sup> DEMOL, JEAN-NOËL, op. cit., pág. 24.

<sup>121</sup> V. BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 142.

<sup>122</sup> BUGUET, JOËL, op. cit., pág. 142.

<sup>123</sup> NICOLESCU, BASARAB, "Transdisciplinarity - Past...", cit. NICOLESCU, BASARAB, *Qu'est-ce que la réalité? Réflexions autour de l'œuvre de Stéphane Lupasco*, Montréal, Liber, 2009, pág. 52.



de alcanzar en los hechos. A tal punto que los propios papeles señalan la primacía de 5 de esos países en el Consejo de Seguridad (EE.UU., Rusia, China, Francia y Gran Bretaña). Hay distintos niveles de organización de la internacionalidad en disciplinas: la ciencia política, el derecho, la sociología, la antropología, etc. Incluso hay distintos niveles de organización en el Derecho: derecho comparado; derecho de la integración; derecho comunitario; derecho universal; derecho internacional propiamente dicho, público o privado. "[...] *the reality is given as 'textures of different kind connections', as 'infinite abundance', without any ultimate fundament [...]*"<sup>124</sup>. Y tomando por caso el Derecho, en un mismo nivel de organización, por ejemplo, el Derecho Comunitario, hay distintos niveles de realidad: en tanto hay normas y valores, que representan el nivel de realidad ideal, pero también comportamientos, que representan el nivel de realidad material. De ahí que la realidad no es lineal, sino interactiva, no hay productor ni producto, sino retroacción entre ambos<sup>125</sup>; y en los niveles en este caso. Por ejemplo, distintos niveles de organización pueden dar nacimiento a un nuevo nivel de realidad. Venezuela plantea al MERCOSUR la problemática de los niveles de realidad (económicos) capitalista y socialista, los niveles de realidad (capitalistas) empresarial y estatal y la manera en que podrán integrarse? ¿Cómo conciliar la norma de la integración con la realidad de la desarticulación económica? Sobre todo a partir de la crítica de la Unión Industrial Argentina que señala que Venezuela no permite la complementariedad entre lo público y lo privado<sup>126</sup>.

<sup>124</sup> NICOLESCU, BASARAB, "The relationship...", cit. "[...] la realidad es dada como 'texturas de diferentes clases de conexiones', como 'infinita abundancia', sin un fundamento último [...]". (Trad. del autor).

<sup>125</sup> "[...] podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos". MORIN, "Introducción al pensamiento complejo", trad. de Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa, 2005, pág. 107. "[...] cada instancia [...] necesita de las otras para conocerse y legitimarse, y el bucle que entonces podría constituirse entre estas instancias -cada una depende de las otras y cada una llama a las otras- constituiría entonces el metapunto de vista al que cada una intentaría referirse". MORIN, *El Método 4...*, cit., pág. 98.

<sup>126</sup> El Tratado de Asunción de 1991 señala: "[...] la complementación de los diferentes sectores de la economía, con base en los principios de gradualidad, flexibilidad y equilibrio [...]". V. "Fuerte rechazo de la UIA al ingreso de Venezuela al Mercosur", del 27.5.2009, en <http://www.iprofesional.com/index.php?p=nota&idx=82596> (17.6.2009).

ante la estatización de empresas, como la argentina de aceros Techint<sup>127</sup>. ¿Puede ser el MERCOSUR una forma de no radicalizar el llamado populismo de extracción chavista?, para contribuir a una mayor estabilidad regional<sup>128</sup>. Lo interesante de la transdisciplinariedad es que nos llama a buscar el conocimiento, ser conscientes de nuestros propios límites de nuestra disciplina, luchar contra la tendencia a ver todo a través del<sup>129</sup> Derecho, precisamente en su costado normativo. "[...] tenemos también la tendencia a olvidar otros aspectos de la realidad"<sup>130</sup>.

7. En cada temática internacional que se elija, habrá que abordar el nivel comparatista, integrador, comunitario, universal e internacional propiamente dicho, si se pretende un análisis global, que aspira a la completud. "[...] *les savoris sont sectorisés et décontextualisés qu'il y a besoin de favoriser une aptitude à globaliser et a contextualiser*"<sup>131</sup>. Uno de los pilares de la transdisciplinariedad es la complejidad, que para el caso señala la interdependencia universal<sup>132</sup>. "Podemos concebir ahora en su unidad compleja y su interdependencia recursiva las nociones distintas, opuestas e inseparables de cuerpo (material) y de psiquismo (espiritual)<sup>133</sup>". ¿Es posible concebir un sistema en su conjunto, con la organización de los distintos puntos de vista (de la internacionalidad) provenientes

<sup>127</sup> V. "CHÁVEZ no tiene complejos", del 23.5.2009, en <http://www.critica.digital.com/index.php?secc=nota&nid=23792> (13.6.2009).

<sup>128</sup> ISERN MUNNE, PEDRO, "El ingreso de Venezuela al MERCOSUR", del 13.12.2005, en [http://www.cadal.org/articulos/nota.asp?id\\_nota=1065](http://www.cadal.org/articulos/nota.asp?id_nota=1065) (11.6.2007).

<sup>129</sup> V. GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 17.

<sup>130</sup> Íd.

<sup>131</sup> DEMOL, JEAN-NOËL, op. cit., pág. 17. "[...] los saberes son sectorizados y descontextualizados y hay necesidad de favorecer una aptitud a globalizar y contextualizar". (Trad. del autor).

<sup>132</sup> NICOLESCU, BASARAB, "The Relationship...", cit. "*Il n'est pas d'élément, d'événement, de point quelconque au monde qui soit indépendant, qui ne soit dans un rapport quelconque de liaison ou de rupture avec un autre élément ou événement ou point [...]*". NICOLESCU, *Qu'est-ce...*, cit., págs. 27-28. "No hay elemento, acontecimiento, de cualquier punto del mundo que sea independiente, que no esté en una relación cualquiera de ligazón o de ruptura con otro elemento, acontecimiento o punto [...]". (Trad. del autor).

<sup>133</sup> MORIN, *El Método 2. La vida de la vida*, trad. de Ana Sánchez, 7ª ed., Madrid, Cátedra, 2006, pág. 338.

de las distintas ramas, para concebir la unidad compleja del fenómeno<sup>134</sup> (internacional)? Justamente, la transdisciplinariedad apunta a “[...] una visión relacionante y totalizante de la realidad [...] busca las múltiples relaciones e interrelaciones para enfrentar los desafíos de una sociedad y de un mundo global”<sup>135</sup>.

Veamos qué preguntas se harían desde cada aspecto de la internacionalidad, que apunta a colaborar<sup>136</sup> para su luz. Las preguntas son meramente ejemplificadoras.

a) Derecho comparado: ¿cuáles son los sistemas jurídicos en los cuales encuadrar el caso?, ¿hay un orden público o tantos como países o sistemas jurídicos? ¿Venezuela y el MERCOSUR pertenecen a la misma familia jurídica internacional? Si tomáramos por caso el Derecho Occidental, el Derecho Soviético y el Derecho Musulmán<sup>137</sup>. ¿Hay algún otro?

b) Derecho de la integración: ¿hay soluciones o problemas de uniformidad o unificación<sup>138</sup> que aborden el problema internacional?, ¿hay un soporte tecnológico<sup>139</sup>, un conjunto de valores comunes<sup>140</sup> que justifique soluciones integradoras? ¿Hay intereses y necesidades en común entre los viejos y nuevos integrantes del MERCOSUR?

<sup>134</sup> MORIN y PIATELLI-PALMARINI, MASSIMO, “La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria”, en AAVV, *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*, trad. de Jesús Gabriel Pérez Martín, Madrid, Tecnos, 1983, pág. 206.

<sup>135</sup> PAUTASSI GROSSO, op. cit., pág. 144. Hay que cuidarse de no confundir la complejidad con el holismo, en donde la parte es absorbida por la totalidad, en lugar de permitir la interacción. Holismo es la “doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que la componen”. V. www.rae.es “[...] unificarlos [se refiere al individuo y la sociedad]. Eso es lo que el totalitarismo ha intentado hacer, pues el primero es absorbido por aquella”. GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 20.

<sup>136</sup> Id.

<sup>137</sup> V. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, “Visión sintética del Derecho Comparado desde el punto de vista cultural, con especial referencia al Derecho de Familia”, en “Investigación...”, n° 30, Rosario, FIJ, 1997, pág. 96.

<sup>138</sup> CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, “Implicancia de la integración en el Derecho Internacional Privado”, en *Boletín del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, n° 15, Rosario, FIJ, 1992, pág. 48.

<sup>139</sup> Id., pág. 50.

<sup>140</sup> “[...] denominadores valorativos comunes [...]”. Id., pág. 49.

c) Derecho comunitario: ¿qué condiciona las distintas profundidades de la integración<sup>141</sup>?, ¿hay necesidad de zona de libre comercio, unión aduanera, mercado común, unión económica<sup>142</sup>?, ¿cómo puede contribuir a ello el Derecho? ¿Qué solución es la que mejor aborda la relación entre Venezuela y el MERCOSUR?

d) Derecho universal<sup>143</sup>: ¿cuáles serían las características de la humanidad en su proyección de justicia, es decir, cuáles serían las categorías universales de justicia que permitan el abordaje de problemas comunes?, lo que traería como consecuencia el necesario abordaje plural. ¿Cómo expresar jurídicamente dicha dinámica<sup>144</sup>? ¿Hasta qué punto dichas características universales no ahogan la diversidad de las poblaciones locales, si “la universalidad exige el reconocimiento de los caracteres distintivos [...]”<sup>145</sup>? ¿Cómo llevar a cabo la “unidad en la diversidad” que plantea MORIN en el mundo internacionalista? Se trata del antagonismo inmanente, esencial entre la homogeneización y la heterogeneización<sup>146</sup>, en este caso a nivel de la internacionalidad. ¿Priman los desencuentros o los encuentros entre Venezuela y el MERCOSUR?

e) Derecho internacional propiamente dicho: ¿es posible volver a convertir a dicha rama como transversal al DIP y el DIPr?, ¿hay categorías comunes a ambas ramas?, ¿es posible esta solución a través del Derecho de la Integración<sup>147</sup>?, ¿qué factores influyen para lograr que las relaciones entre Estados sean más estrechas<sup>148</sup>, alcan-

<sup>141</sup> V. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, “Filosofía y sistema del Derecho de la Integración (El complejo problemático del Derecho de la Integración. Hacia la autonomía científica del Derecho de la Integración)”, en *Revista del Centro...*, n° 29, Rosario, FIJ, 2006, pág. 32.

<sup>142</sup> V. id.

<sup>143</sup> Sobre el tema p. v. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, *El Derecho Universal (Perspectiva para la ciencia jurídica de una nueva era)*, Rosario, FIJ, 2001.

<sup>144</sup> V. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, “La tensión entre la integración y dominación en el Derecho Universal de nuestro tiempo”, en *Boletín del Centro...*, n° 21, Rosario, FIJ, 1996, pág. 65.

<sup>145</sup> CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, “Visión...”, cit., pág. 95.

<sup>146</sup> DE PERETTI, ANDRÉ, “La potentialisation énergétique selon Lupasco et son application à l'éducation et la culture”, en AAVV, *Stéphane Lupasco. L'homme et l'œuvre*, dirigido por HORIA BADESCU y BASARAB NICOLESCU, Monaco, Rocher, 1999, pág. 268.

<sup>147</sup> V. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, “Filosofía y sistema...”, cit., pág. 29.

<sup>148</sup> Id., pág. 32.

zando un Derecho de la Integración que no sería posible con el Derecho Internacional?, ¿en qué puede ayudarnos la teoría de las respuestas jurídicas?

f) Público: en este ámbito, NICOLESCU piensa, teniendo en cuenta la ruptura mundial que se produjo a partir de 1989, que vivimos ya no en un mundo bipolar, propio de la Guerra Fría, sino en uno unipolar, de dominación económica y militar de EE.UU. MORIN la llama "Edad de Hierro Planetaria"<sup>149</sup>. Ahí es cuando NICOLESCU se pregunta si Europa podría ser el tercer término del tercio incluso, de un mundo tripolar en gestación<sup>150</sup>. "*Ainsi pourrait s'ouvrir l'ère de la fraternité, après celle de l'égalité, incarnée par le système marxiste, et celle de la liberté, incarnée par le système libéral*"<sup>151</sup>. En nuestro espacio latinoamericano, ¿un MERCOSUR con Venezuela posibilita el fortalecimiento que posiciona mejor a América del Sur para negociar con EE.UU y Europa<sup>152</sup>?

g) Privado: ¿qué soluciones o problemas de contactos entre respuestas jurídicas<sup>153</sup> abordan el problema internacional?; ¿Qué circunstancias impiden o facilitan el paso de las soluciones privatistas (de DIPr) a soluciones integradoras<sup>154</sup>? ¿Apuntamos a la igual-

<sup>149</sup> "De cien millones de hombres y mujeres comprometidos en el conflicto mundial, quince millones de hombres armados fueron muertos y hubo treinta y cinco millones de víctimas entre los civiles, las dos bombas atómicas estadounidenses lanzadas sobre Hiroshima y Nagasaki produjeron, ellas solas, setenta y dos mil muertos y ochenta y dos mil heridos completando en hipérbole la masacre mundial en el contexto de la edad de hierro planetaria". MORIN, CIURANA, y MOTTA, op. cit., pág. 69.

<sup>150</sup> NICOLESCU, BASARAB, "Le tiers...", cit., pág. 103.

<sup>151</sup> Id. "Así podría abrirse la era de la fraternidad, luego de la era de la igualdad, encarnada por el sistema marxista y la de la libertad, encarnada por el sistema liberal". (Trad. del autor).

<sup>152</sup> V. ISERN MUNNÉ, op. cit.

<sup>153</sup> CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, "Implicancia...", cit., pág. 49.

<sup>154</sup> "El paso del Derecho Internacional Privado al Derecho de la Integración exige el achicamiento de las 'distancias' entre estilos de vida, que caracterizan la realidad del primero, mediante respuestas más dinámicas y eficaces". Íd. "La integración europea surgió en mucho como un reclamo de la economía capitalista local para contar con mercados más amplios, pero la Argentina es una realidad heterogénea que mezcla rasgos feudales con un capitalismo muy débil, con poco empuje empresarial y una tendencia al cerramiento proteccionista". CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, "La tensión...", cit., pág. 65.

dad y protección del individuo contra el mercado, fundante del Derecho de la Integración, o hacia la protección del individuo extranjero, contra el régimen, fundante del DIPr<sup>155</sup>? ¿Cuál es la mejor solución para el caso de Venezuela en relación con el MERCOSUR?

De esta manera, un problema internacional, abordado desde el Derecho, debe implicar el tratamiento del problema por parte de las ramas jurídicas, con la ayuda de la TGD y, valiéndose de la complejidad y la transdisciplinariedad, tomar contacto con las disciplinas afines. Así, la TGD articula o lleva a cabo la integración al interior de la disciplina y la transdisciplinariedad, entendida como Teoría General de la Ciencia<sup>156</sup>, hace lo propio con el resto de las disciplinas. "[...] necesitamos todas las perspectivas para tener una idea más completa de esa realidad"<sup>157</sup>.

8. NICOLESCU señala como parte constitutiva de la transdisciplinariedad a la lógica del tercero incluido, distinta de la lógica del tercio excluso, insita en la lógica aristotélica. La asunción de la contradicción, como parte del ser lo hace coincidir con MORIN. Dicho postulado, trasladado a la enseñanza se manifiesta en diversos despliegues. Por ejemplo, al tener en cuenta, como un momento de la enseñanza, al saber del alumno, que hay que retrabajar, reelaborar. Por el lado del saber del docente, deberá ser visto también como un momento, a la hora de resignificarlo, al confrontarlo con las necesidades de los alumnos, ya que el proceso de enseñanza es para ellos. También es útil la contradicción a la hora de tener en cuenta la problemática a plantear al alumno, como elemento motivador e introductorio del tema a desarrollar. El problema de

<sup>155</sup> V. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, "Implicancia...", cit., pág. 50.

<sup>156</sup> La transdisciplinariedad es una manera de lograr conocimiento y, por lo tanto, una perspectiva epistemológica. No debe entenderse aquí "teoría general" como "teoría unitaria" de la ciencia. SMIRNOV prevé como procesos transdisciplinarios la "conceptualización y unificación general del lenguaje científico: proceso de formación de conceptos científicos generales y de constitución de un lenguaje unificado para todas las ciencias". SMIRNOV, STANISLAV, "La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos epistemológicos y ontológicos. Formas y funciones", en AAVV, *Interdisciplinariedad...*, cit., pág. 64. Aunque luego señala: "[...] este lenguaje científico general no puede ser elaborado más que como resultante de la interacción de todas las disciplinas y no como reducción del conjunto del lenguaje científico al de una ciencia única". Íd.

<sup>157</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 17.

Venezuela en el MERCOSUR es altamente polémico. Asimismo, conviene la contradicción a nivel teórico, afin al trialismo, por su amplitud dimensional.

*La logique du tiers inclus n'abolit pas la logique du tiers exclu: elle restreint seulement son domaine de validité. La logique du tiers exclu est certainement valide pour des situations relativement simples, par exemple la circulation des voitures sur une autoroute: personne ne songe à introduire, sur une autoroute, un troisième sens par rapport au sens permis et au sens interdit. En revanche, elle est nocive, dans le cas complexes, par exemple le domaine social ou politique*<sup>158</sup>.

En el marco del Derecho Internacional y sus diferentes despliegues, tanto la unidad en la diversidad, como la contradicción y la integración o articulación de los concurrentes, complementarios y antagonistas es vital. Por ejemplo, para las relaciones entre países distintos que, sin embargo, comparten una región, recursos, necesidades, culturas, etc. Los matices entre NICOLESCU y MORIN se dan a la hora de la articulación en tanto el filósofo rumano-francés es proclive a la unificación, aunque provisoria<sup>159</sup>, mientras que el filósofo francés, prefiere la convivencia de los contradictorios. Lo que puede ser útil a la hora de plantear la solución comunitaria

<sup>158</sup> NICOLESCU, *Qu'est-ce...*, cit., pág. 44; NICOLESCU, BASARAB, "Le tiers...", cit., pág. 131. "La lógica del tercio incluso no deroga la lógica del tercio excluido: ella solamente restringe su dominio de validez. La lógica del tercio excluido es ciertamente válida para situaciones relativamente simples, por ejemplo la circulación de vehículos en una autopista: a nadie se le ocurriría introducir en una autopista un tercer sentido en relación al sentido permitido y el sentido prohibido. Al contrario, ella es nociva en los casos complejos, por ejemplo el ámbito social o político". (Trad. del autor).

<sup>159</sup> "Cela signifie [...] une théorie nouvelle, qui élimine les contradictions à un certain niveau de réalité, mais cette théorie n'est que temporaire, car elle conduira inévitablement, sous la pression conjointe de la théorie et de l'expérience, à la découverte de nouveaux couples de contradictoires, situés au nouveau niveau de réalité". NICOLESCU, BASARAB, *Qu'est-ce...*, cit., pág. 54. "Eso significa [...] una teoría nueva, que elimina las contradicciones a un cierto nivel de realidad, pero esta teoría no es sino temporaria, porque ella conducirá inevitablemente, bajo la presión conjunta de la teoría y de la experiencia, al descubrimiento de nuevas parejas de contradictorios, situados en un nuevo nivel de realidad". (Trad. del autor).

(integración) o internacionalista, por ejemplo. ¿Pueden las normas internacionales adoptar la solución oscilatoria? Se trata de flexibilizar el tratamiento de la relación y las opciones en función de las carencias, que se dan en un momento y lugar determinados. Así como he previsto a la hora de relacionar a los componentes del supremo principio de justicia: igualdad y libertad, en un complejo valorativo en tanto son diversos, la perspectiva de la dialógica, que permite una convivencia oscilatoria<sup>160</sup>, en tanto nos valdremos de una u otra solución internacionalista en la medida de nuestras necesidades o aspiraciones. Siguiendo esta línea, una manera de encarar el conocimiento de los problemas internacionales es ir razonando con los alumnos, a partir de un problema, si convienen soluciones comunitarias o internacionalistas, según el contexto y los problemas de cada región, pero sin transmitirles directamente los conceptos o soluciones. Hay que advertir si es posible una lógica de la unión, más fuerte, parecida a la comunitaria, o una dialógica<sup>161</sup> de la integración, más débil, internacionalista. ¿Era posible el ALCA entre Argentina y EE.UU.? ¿Son viables Chile o Venezuela en el MERCOSUR? ¿En qué condiciones se unen los que se integran?

9. Se pueden plantear como niveles de articulación lógicas temáticas verticales y modulares al interior de cada disciplina o rama<sup>162</sup>. El DIP y el DIPr tienen sus problemas de jerarquía de las fuentes: las normas nacionales frente a las internacionales, las comunitarias. Y lógicas temáticas horizontales, como transferencias recíprocas entre temas y conceptos intermodulares<sup>163</sup>. El DIP y el DIPr comparten la internacionalidad, los contactos entre personajes extranjeros, como ciudadanos, políticos, jueces, funcionarios, organismos, los contactos entre normas, nacionales, extranjeras, internacionales y los valores comunes a la internacionalidad. Cabe preguntarse si es el mismo el "orden público" para ambas ramas de la internacionalidad. También se ha ensayado la transferencia del fraude y las calificaciones a otras ramas. La teoría de las

<sup>160</sup> Sobre el tema p. v. GALATI, ELVIO, *La teoría trialista...*, cit. y GALATI, ELVIO, *Comprensión trialista...*, cit.

<sup>161</sup> El propio MORIN lo dice: "c'est peut-être sur le mot 'logique' qu'il y a distinction". NICOLESCU, BASARAB, *Qu'est-ce...*, cit., pág. 143. "Es tal vez sobre la palabra 'lógica' que hay distinción". (Trad. del autor). Recuérdese que MORIN habla de la dialógica.

<sup>162</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 142.

<sup>163</sup> Íd.

respuestas jurídicas nació en el ámbito del Derecho Internacional Privado y se convirtió en parte de la TGD<sup>164</sup>. Y así puede darse con otros aspectos.

Tomando por ejemplo la temática del orden público podría abordarse en integración interna, con especialistas del DIP y DIPr. ¿Es viable la solución de la integración para solucionar el abuso de la apelación al orden público, a fin de formar un orden público de conjunto?<sup>165</sup> ¿Hay que resguardar la individualidad de los Estados<sup>166</sup> o privilegiar el respeto a la persona extranjera? Para operacionalizar la articulación de la internacionalidad es posible llamar a estudiantes de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, a miembros de Sociología y de Filosofía. Los estudiantes elegirían el tema a analizar, se negociaría el reparto del trabajo, se constituirían sub-grupos para tratar cada punto, se partiría a buscar información, regularmente se realizarían síntesis y puestas en común<sup>167</sup>. El trabajo de ligazón estará a cargo del propio alumno, con la guía del docente. La ventaja estaría dada por el hecho de que no se dejaría solo al alumno a la hora de afrontar la articulación. En tanto la enseñanza no es depositar conocimientos en las mentes de los alumnos. Si nos basamos en la metodología transdisciplinaria, los puentes, pasarelas, traslados, creaciones y demás articulaciones estarán a cargo del estudiante<sup>168</sup>, pero no en soledad, sino con sus compañeros y con el docente, en una suerte de articulación auxiliada. Es tan curioso que se alienten los intercambios estudiantiles entre distintos países pero en institutos o facultades iguales o similares, con la misma denominación (Fac. de Cs. Jurídicas, Fac. de Derecho), pero no se promueva el intercambio entre estudiantes dentro de la misma Universidad, que debería fomentarse también entre los profesores, sobre todo a través de la figura del Departamento<sup>169</sup>. Si bien la tarea

<sup>164</sup> Sobre el tema p. v. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, *Aporte para una teoría de las respuestas jurídicas*, Consejo de Investigaciones de la UNR, 1976, reed. en *Investigación...*, n° 37, Rosario, FIJ, 2004, págs. 85-140.

<sup>165</sup> V. CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, "Implicancia...", cit., pág. 49.

<sup>166</sup> CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, "Filosofía y sistema...", cit., pág. 35.

<sup>167</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 144.

<sup>168</sup> "C'est à nous de trouver les liaisons, les rapports entre chaque discipline, nous dira une élève". Id., pág. 145. "Somos nosotros quienes tenemos que encontrar los enlaces, las relaciones entre cada disciplina, nos dirá una alumna". (Trad. del autor).

<sup>169</sup> Sobre el tema p. v. GALATI, ELVIO, "Una propuesta...", cit. págs. 14-16.

del Departamento es evitar los solapamientos en materia de enseñanza, esos solapamientos<sup>170</sup> pueden tomarse como puntos de contacto entre las materias y las disciplinas para encarar proyectos en común.

10. La consideración del tercio incluso, la contradicción, los niveles de realidad y organización son categorías posibles en tanto la articulación y funcionamiento de los elementos es hecho por el sujeto. NICOLESCU contempla lo que llama la "dimensión subjetiva". "*L'objectivité, érigée en critère suprême de vérité, a eu une conséquence inévitable: la transformation du sujet en objet [...]*"<sup>171</sup>. Quien permite que el objeto de conocimiento se transforme en proceso de conocimiento es el sujeto, en tanto hay un nivel de amplitud y flexibilidad que es cubierto por el sujeto, que interviene en el conocimiento y en la enseñanza<sup>172</sup>. "*L'homme est le troisième élément qui peut mettre en jonction les deux courants, alors il est le pilier du Ciel*"<sup>173</sup>. El docente

<sup>170</sup> V. ARANA, JUAN, op. cit.

<sup>171</sup> NICOLESCU, BASARAB, *La transdisciplinarité. Manifeste*, cit., págs. 23-24. "*La objetividad, erigida en criterio supremo de verdad, tuvo una consecuencia inevitable: la transformación del sujeto en objeto [...]*". (Trad. del autor). "[...] *comme l'affirme JEAN LADRIÈRE lorsqu'on commence à traiter l'homme selon les critères de scientificité objective, (...) on transforme effectivement l'être humain en objet et par conséquent on le supprime en tant qu'être humain*". MONNIER, SOPHIE, *Les comités d'éthique et le droit. Éléments d'analyse sur le système normatif de la bioéthique*, Paris, Harmattan, 2005, pág. 125. "[...] como lo afirma JEAN LADRIÈRE cuando se comienza a tratar al hombre según los criterios de la cientificidad objetiva [...] se transforma efectivamente el ser humano en objeto y en consecuencia se lo suprime en tanto que ser humano". (Trad. del autor).

<sup>172</sup> "[...] *le sujet comme lieu d'interactions, comme personne-sujet 'tiers inclus' entre la personne et l'acteur, comme espace construit et se construisant*". DEMOL, op. cit., pág. 36. "[...] el sujeto como lugar de interacciones, como persona-sujeto 'tercero incluso' entre la persona y el actor, como espacio construido y que se construye". (Trad. del autor).

<sup>173</sup> DESCAMPS, MARC-ALAIN, ALFILLE, LUCIEN, y NICOLESCU, BASARAB, *Qu'est-ce que le transpersonnel?*, Paris, Trismegiste, 1987, pág. 21. "El hombre es el tercer elemento que puede poner en confluencia las dos corrientes, entonces él es el pilar del cielo". (Trad. del autor). "Une révolution individuelle, condition *sine qua non* de l'évolution sociale [...]". NICOLESCU, BASARAB, "Le grand...", en NICOLESCU, BASARAB (dir.), *Le Sacré...*, cit., pág. 24. "Una revolución individual, condición *sine qua non* de la evolución social [...]". (Trad. del autor).

debería encontrar una difícil relación y equilibrio entre tres modelos educativos: el centrado en el docente, que transmite lo que sabe, el centrado en la relación de aprendizaje entre docente y alumno, y el centrado en el alumno, a quien se escucha y atiende respecto de las actividades que produce<sup>174</sup>. En función de la oscilación señalada, habrá momentos en los que se necesitará de uno y de otro, según las circunstancias. Podrían verse estos modelos como momentos del aprendizaje en donde se haría hincapié en uno u otro modelo según la carencia y el contexto. Hasta que las grandes ciudades se descentralicen, y se desmasifiquen las aulas de esas grandes ciudades, habrá que capacitar al docente para poder captar singularidades en semejante masificación.

11. Cabe tener en cuenta que la transdisciplinariedad, en tanto tiene como etapa previa a la interdisciplinariedad, sugiere el trabajo en equipo, a la manera de un grupo de formación o de una red, en donde el aporte de cada uno es necesario a la producción común, a la espera de satisfacer las expectativas recíprocas<sup>175</sup>. "*La transdisciplinarité appliquée devient difficilement concevable sans investissement personnel (discipline interne) et sans solidarité (interaction)*"<sup>176</sup>. Esto significa la construcción de redes entre el Derecho Internacional Público y el Derecho Internacional Privado, por ejemplo, y entre ambas ramas y el Derecho Comparado, con el Derecho de la Integración y el Derecho Universal. No es una cuestión de moda, de estética disciplinar, sino en el entendimiento de que el conocimiento se encuentra en el intercambio. Esto no significa aportes concretos, ya que una sesión de equipo puede simplemente dar cuentas de las necesidades del caso, explorando situaciones, planteando interrogantes, diagnosticando situaciones, contextos, etc. Lo que nos rememora la herramienta metodológica del "*focus group*" o grupo focal, en donde no se toma contacto directo con el campo a los fines de comprobar hipótesis, sino que es una primera aproximación para, por ejemplo, construir hipótesis. Mencioné ramas del Derecho, pero el trabajo en equipo implica necesariamente interactuar con representantes de otras disciplinas que se encuen-

<sup>174</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 146.

<sup>175</sup> DEMOL, JEAN-NOEL, op. cit., pág. 42.

<sup>176</sup> Íd. "La transdisciplinariedad aplicada deviene difícilmente concebible sin inversión personal (disciplina interna) y sin solidaridad (interacción)". (Trad. del autor).

tran al exterior del Derecho, como las ya mencionadas. Que una misma persona sea quien enseña varias disciplinas, que combina en función de las necesidades, no es un signo de interdisciplinariedad<sup>177</sup>, y por ende de transdisciplinariedad.

12. Las mismas ideas se trasladan al alumnado, en tanto se promueve su trabajo conjunto<sup>178</sup>, incluso previendo intercambios con otros alumnos de otras carreras de materias afines que sean detectadas a los fines del intercambio, y con alumnos de las materias que despliegan la internacionalidad. Si los alumnos trabajan en equipo, ya no trabajan solos, y pueden consultarse respecto de términos que no conocen, material bibliográfico que pueden asociar, preguntas que pueden surgir, nuevas dudas, inquietudes. Hay un control recíproco e ideas que surgen que de manera individual no lo harían. El docente puede acercarse a orientar, contestar preguntas específicas, sin responder la consigna principal. Luego, finalizado el trabajo de todos los grupos, la puesta en común, con la guía y animación del docente, facilita intercambios aún de mayor cantidad y calidad, y se confronta el saber elaborado con las críticas del docente.

Valga lo obvio de tener en cuenta que para realizar aprendizajes transdisciplinarios hay que plantear consignas transdisciplinarias. Si se trata el tema del "orden público", ¿cómo respetaría las identidades del DIP y del DIPr aportando soluciones o categorías para su tratamiento?, ¿cuáles serían los temas que considera vinculados a la temática en estudio pero que no se considera apto para tratar?, ¿conoce libros vinculados a la temática pero no relacionados directamente con el Derecho?, ¿conoce grupos o foros en

<sup>177</sup> BERGER, R, GUY, op. cit., pág. 37.

<sup>178</sup> Me asombró leer cómo un pedagogo francés estudioso de la transdisciplinariedad, pone en palabras mi trabajo como docente de "Metodología de la Investigación" (donde soy titular) y de la manera en que encaro la enseñanza, al fijar la evaluación: "*L'enseignant est avant tout un animateur-chercheur. Il joue un rôle de facilitateur, d'informateur, d'écouter. Je passe ainsi dans toutes les équipes pour travailler avec elles, en consultant. Mais je reste à la disposition de l'équipe qui a besoin de moi, d'une manière impromptue*". BARBIER, op. cit., pág. 182. "El docente es antes que todo un animador-investigador. Él juega un rol de facilitador, informador, quien escucha. Yo paso así por todos los equipos para trabajar con ellos, consultando. Pero yo permanezco a disposición del equipo que me necesita, de una manera improvisada". (Trad. del autor).

los que se discuta la temática encarada?, ¿qué le preguntaría la Filosofía a su tema<sup>179</sup>?, ¿podría hacer un informe o brindar sus opiniones o críticas acerca de su asistencia a un encuentro académico vinculado a la temática en estudio?, ¿qué contribuciones relevantes podrían trasladarse a las disciplinas<sup>180</sup>?, ¿hay presupuestos, puntos de vista, lenguajes compartidos?. PIAGET se preguntaría por los intercambios que serían posibles, como los desplazamientos, las proyecciones, las afinidades, similitudes<sup>181</sup>. ¿Son los detalles en algún dominio susceptibles de aclarar otro<sup>182</sup>? Así como hay integración a nivel internacional, y contactos entre respuestas nacionales en el DIPr, ¿podría darse comunidad entre las ramas de la internacionalidad? La consigna será transdisciplinar en la medida en que no se deje solo al alumno haciendo el trabajo de articulación o integración<sup>183</sup>. Como la didáctica se plantea transdisciplinar y esta metodología incluye al sujeto, hay que hacer hincapié en él, por ejemplo, estudiando la obra y la vida de algunas figuras célebres, a las cuales se comprenderá y criticará<sup>184</sup>.

Hay que preparar también criterios, herramientas y detectores de intrusos advenedizos<sup>185</sup>, que sin lectura o preparación mínima se embarcan en el tratamiento de los temas propuestos. Si hay alumnos o docentes de distintas ramas de la ciencia, una tarea sería la de que cada uno exponga los puntos débiles, las deudas<sup>186</sup>, y vacíos de la disciplina de la que proviene. Si hay límites en el conocimiento, con mayor razón en las disciplinas que los encierran, lo que implica el anverso de la libertad del sujeto para explorar en esos vacíos<sup>187</sup>. Son necesarias consignas flexibles a fin de dejar al sujeto que aprende la autonomía necesaria para sus opciones de

<sup>179</sup> “[...] le langage philosophique décloisonne les territoires réservés”. RESWEBWER, JEAN-PAUL, *La méthode interdisciplinaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981, pág. 119. “[...] el lenguaje filosófico liberaliza los territorios reservados”. (Trad. del autor).

<sup>180</sup> ARANA, JUAN, op. cit.

<sup>181</sup> PIAGET, “L’*épistémologie...*”, cit., pág. 143. V. tb. GALATI, *Comprensión...*, cit.

<sup>182</sup> PIAGET, “L’*épistémologie...*”, cit., pág. 142.

<sup>183</sup> BERGER, R, GUY, op. cit., pág. 37.

<sup>184</sup> BARBIER, RENÉ, op. cit., pág. 181.

<sup>185</sup> ARANA, JUAN, op. cit.

<sup>186</sup> Id.

<sup>187</sup> “[...] *limitations de notre corps et de nos organes des sens, quels que soient les instruments de mesure qui prolongent ces organes des sens*”. NICOLESCU, “Le tiers...”, cit., pág. 95. “[...] limitaciones de nuestro cuerpo y de nuestros

trabajo y su manera de aprender<sup>188</sup>. Una sugerencia útil puede ser la discusión en el plano ontológico, y no en el terminológico<sup>189</sup>, en tanto las discusiones de éste último tipo suelen ser interminables, mientras que el tratamiento del ser de los problemas, ayuda a la iluminación de la temática con sus necesidades. El docente puede trabajar en este sentido como moderador. La alternancia<sup>190</sup> entre alumnos, profesionales y temas de distintas disciplinas provoca cuestionamientos, que es lo que moviliza el conocimiento y hace salir de las disciplinas y sus útiles. Algunos ejercicios podrían ser la traducción al lenguaje natural de la terminología más relevante de cada ciencia, a la vez que exponer los problemas centrales y últimos avances, a fin de discutirlos<sup>191</sup>.

Confección de ‘estados de la cuestión’ para cada campo donde, sin entrar en detalles enojosos, se muestre cuáles son los grandes problemas abordados por la investigación, los puntos donde se ha alcanzado consenso, las conclusiones que se consideran firmes, los puntos donde los progresos son más claros y los que presentan dificultades y estancamientos, los enigmas más recalcitrantes, las dificultades que se oponen a su resolución y las conjeturas sobre las soluciones más prometedoras<sup>192</sup>.

Así como se prevé el intercambio entre alumnos y el diálogo entre ellos, también puede aprovecharse la interacción entre los datos<sup>193</sup>, es decir, intercambiar y tomar contacto con fuentes de información, fichas, programas, catálogos, que no sean los de la disciplina o, en el peor de los casos, de la rama en cuestión. En la UNR, la consulta al CIDOC (Centro de Información y Documentación Científica) es indispensable<sup>194</sup>. El espíritu de la interdisciplinariedad

órganos sensoriales, sean cuales sean los instrumentos de medida que prolongan nuestros órganos sensoriales”. (Trad. del autor).

<sup>188</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 152.

<sup>189</sup> ARANA, JUAN, op. cit. Esto es lo que inspira la crítica a la Filosofía Analítica, que pretende reducir la Filosofía al análisis lógico del lenguaje.

<sup>190</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 152.

<sup>191</sup> ARANA, JUAN, op. cit.

<sup>192</sup> Id.

<sup>193</sup> BERGER, R, GUY, op. cit., pág. 27.

<sup>194</sup> V. [http://bibliotecas.unr.edu.ar/biblioteca\\_virtual/bibliotecas/cidoc/cidoc.php](http://bibliotecas.unr.edu.ar/biblioteca_virtual/bibliotecas/cidoc/cidoc.php) (21.8.2013).

hace referencia a la interacción entre dos o más disciplinas, señalando que dicha relación abarca de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directores, pasando por la integración epistemológica, terminológica, metodológica, procedimental, de datos, de organización de la investigación o de la enseñanza<sup>195</sup>.

Como se verá, el abordaje de la transdisciplinariedad implica una inversión de tiempo y esfuerzos, tanto por docentes como por alumnos, que implica un trabajo artesanal, a tal punto que nos lleva a replantearnos el proceso educativo, hoy jaqueado por el sistema uniformizante de la producción en serie de profesionales. Lo valioso de la multidisciplinariedad, que tomaría la transdisciplinariedad aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje, es el hecho de que las operaciones intelectuales de integración y articulación quedan en manos del auditorio, en este caso, del alumno<sup>196</sup>. Lo importante es que el alumno no acumule información, sino que interactúe con ella<sup>197</sup>. Se necesita un ida y vuelta, una acción de regreso<sup>198</sup> entre el alumno y el representante de la disciplina contactada.

13. Pensar en un plan de estudios con "Epistemología de las Ciencias Sociales", otra asignatura de "Metodología de la Investigación" y una relativa a la "Investigación Cualitativa" o cuantitativa, puede significar la introducción de espacios en donde puede tomar cuerpo la transdisciplinariedad, en la materia de elección del alumno, en tanto la investigación moviliza los instrumentos, categorías, herramientas y enlaces que sugiere la transdisciplinariedad.

*[...] l'élève va construire sa propre progression dans la connaissance, par exemple à travers des ateliers, des travaux en sous-groupes où la production de savoirs domine sur la consommation de savoirs. Dans cette pratique transdisciplinaire, les disciplines n'existent plus [...]*<sup>199</sup>.

<sup>195</sup> BERGER, R, GUY, op. cit., pág. 23.

<sup>196</sup> RESWEBER, op. cit., pág. 74.

<sup>197</sup> V. GALATI, ELVIO, *Comprensión trialista...*, cit.

<sup>198</sup> PIAGET, "L'épistémologie...", cit., pág. 141.

<sup>199</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. "[...] el alumno va a construir su propia progresión en el conocimiento, por ejemplo, a través de los talleres, los trabajos en sub-grupos donde la producción de saberes domine sobre el consumo de saberes. En esta práctica transdisciplinaria, las disciplinas no existen más [...]". (Trad. del autor). El resaltado me pertenece. Es el ideal de PAULO FREIRE que luchaba contra la educación bancaria.

En relación al plan de estudios, la interdisciplinariedad no se verá al mezclar materias dispares, como si se pensara en una ingeniería que contenga Matemáticas, Física, Ingeniería, Psicología, Sociología, Administración de Empresas. Hay aquí multidisciplinariedad, es decir, yuxtaposición de materias, en tanto no hay integración a la hora de organizar la currícula respecto a los ingredientes en sí<sup>200</sup>. Si realmente se desea aplicar ideas transdisciplinarias a la enseñanza del Derecho Internacional, se deben realizar actividades de integración no solo entre el DIP y el DIPr, sino entre las otras despliegues de la internacionalidad, intra y extra disciplina jurídica. De lo contrario, seguiremos frente a una enseñanza yuxtapuesta y sucesiva<sup>201</sup>.

14. Si el constructivismo en pedagogía va realmente a tomar cuerpo como teoría del aprendizaje tiene entonces que enseñar a construir dichos conocimientos y el área involucrada en ello es la investigación<sup>202</sup>. No tendrá rigor científico, pero se aproximará mucho a él. Por ello la Epistemología y la Metodología en el grado son una introducción, una muestra de lo que el alumno puede querer llegar a ser en el futuro, luego de graduarse, por ejemplo, investigador científico. Cuando se habla de la manera de llevar a cabo la transdisciplinariedad como método de aprendizaje se señala que las tentativas de encuentro, de lazos, pueden darse a través de la conceptualización de una práctica a través de un razonamiento inductivo o experimentar una teoría con un razonamiento deductivo<sup>203</sup>. Todas las metodologías son posibles, en tanto hay un quiebre de las fronteras disciplinarias, precisamente para favorecer el intercambio y la creación. "La transdisciplinarité s'inscrit donc dans une démarche hypothético-déductive mais inclusive d'autres rationalités plus inductives, herméneutiques, intégratives, heuristiques [...]"<sup>204</sup>.

<sup>200</sup> BERGER, R, GUY, op. cit., pág. 38.

<sup>201</sup> Íd., pág. 39.

<sup>202</sup> Sobre el tema p. v. GALATI, ELVIO, "¿Cómo estudiar? Aprender investigando. Apología de la investigación", en *Revista del Centro...*, n° 30, Rosario, FIJ, 2007, págs. 85-103; tb. en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/centro/article/viewFile/1065/899> (18.9.2008). Es necesario el "[...] énfasis puesto en el desarrollo de la teoría [...]" POZZOLI, MA. TERESA, op. cit., pág. 32.

<sup>203</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 152.

<sup>204</sup> PAUL, PATRICK, "Introduction", en AAVV, *Transdisciplinarité et formation*, coord. por Patrick Paul y Gaston Pineau, Paris, Harmattan, 2005, pág. 6. "La transdisciplinariedad se inscribe en un andar hipotético-deductivo



No hay que olvidar que la participación del sujeto, en este caso el alumno guiado por el docente, es indispensable para cubrir las necesidades y vacíos que deja la uniformizante y despersonalizante educación de masas. Al fin, "[...] *l'éducation doit octroyer la possibilité de développer chaque élève dans son originalité [...] l'idéal est que chaque être soit porté à son potentiel maximum de réalisation*"<sup>205</sup>. Hay que preguntarse qué es la ciencia, hay que preguntarse cómo investigar y finalmente plantearse el abordaje de las metodologías más propias de la ciencia jurídica a través de las técnicas que le son más adecuadas.

Guarda relación con esta idea, el hecho de que justamente, para la complejidad, la autonomía se construye en la dependencia<sup>206</sup>, en el sentido de que más nos conectamos y nos valemos de la ayuda del otro, y más eso nos fortalece.

El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad toman cuerpo en una rama de la ciencia, en este caso, el Derecho, que visto desde la perspectiva trialista, cumple el desafío de la complejidad.

### 3. Declinación trialista del ingreso de Venezuela al Mercosur

Si se señala que la educación humanista busca la formación global del ser humano y a ello contribuye la transdisciplinariedad, en tanto no posa su atención sobre una única disciplina para conseguir el conocimiento, un pensador de la transdisciplinariedad dice que "[...] cada disciplina es una oportunidad de desarrollar ciertos aspectos particulares [...] por ejemplo, el Derecho no es sólo una técnica, sino una actitud humana de equilibrio y justicia"<sup>207</sup>. Lo que abre el panorama a la búsqueda de distintos conocimientos que contribuyan a dicho objetivo. No será el fin del Derecho la coherencia normativa, sino la búsqueda de la justicia. Hay que

pero inclusivo de otras racionalidades más inductivas, hermenéuticas, integrativas, heurísticas [...]" (Trad. del autor).

<sup>205</sup> DE PERETTI, ANDRÉ, op. cit., pág. 269. "[...] la educación debe otorgar la posibilidad de desarrollar a cada alumno en su originalidad [...] el ideal es que cada ser sea llevado a su potencial máximo de realización". (Trad. del autor).

<sup>206</sup> V. DEMOL, JEAN-NOËL, op. cit., pág. 43.

<sup>207</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 19.

preguntarse entonces si buscamos la justicia o la lógica<sup>208</sup>. No por casualidad GOLDSCHMIDT habla del "fenómeno jurídico"<sup>209</sup>, en tanto "[...] lo que la fenomenología llama *el fenómeno*, no es el objeto, ni el sujeto, sino la interacción que se da entre ellos. [...] es esta la interacción la que hace que el sujeto y el objeto emerjan, constantemente"<sup>210</sup>. Pueden reemplazarse al sujeto y al objeto por las dimensiones, de manera que no puede entenderse al Derecho sino no se comprenden en su ser distintos aspectos, los cuales contribuyen a caracterizarlo.

Es pertinente recordar un pasaje de mi investigación doctoral en donde se establece una unión entre la complejidad y la transdisciplinariedad en oportunidad de hablar del tema de una ciencia jurídica y los métodos para alcanzar su abordaje.

El trialismo tampoco es yuxtaposición, ya que la complejidad sostiene, y el trialismo la sigue, que a la vez hay que distinguir y unir, relacionar pero no yuxtaponer, es decir, colocar una dimensión al lado de la otra sin relación alguna entre ellas y al interior de ellas, como lo mostré<sup>211</sup>. "*Faire du lien c'est ne pas tout mélanger, ce n'est pas rendre unique deux (ou plusieurs) entités; c'est au contraire trouver des maillons qui relient mais en gardant à l'esprit que les parties reliées peuvent être distinctes*"<sup>212</sup>. Es una excelente manera de caracterizar la naturaleza del trialismo, sobre todo ante la ceguera paradigmática que ve distintas ciencias donde solo hay distintos aspectos de un mismo tema<sup>213</sup>.

<sup>208</sup> Habría que aclarar que no se trata de la lógica informal, muy cargada de Filosofía. Sobre el tema p. v. COMESAÑA, JUAN MANUEL, "Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos", Bs. As., Eudeba, 2001.

<sup>209</sup> GOLDSCHMIDT, WERNER, *Introducción filosófica al Derecho. La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes*, 6ª ed., Bs. As., Depalma, 1987, pág. 8.

<sup>210</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 21.

<sup>211</sup> A través de lo que llamo relaciones, al interior de cada dimensión, e interrelaciones, entre las dimensiones. V. GALATI, ELVIO, *La teoría trialista...*, cit.

<sup>212</sup> BUGUET, JOEL, op. cit., pág. 149. "Hacer lazos no es mezclar todo, no es volver dos o más entidades únicas; al contrario es encontrar eslabones que ligan pero guardando en la mente que las partes religadas pueden ser distintas". (Trad. del autor).

<sup>213</sup> GALATI, *La teoría trialista...*, cit.

Un maestro no puede inculcar una doctrina jurídica a su alumno. Por eso hay tanta relación entre la educación y la filosofía. De hecho hay una asignatura que se llama "filosofía de la educación". Mi postura parte del anarquismo, en el sentido de que no puedo imponer al alumno doctrina jurídica alguna; sino acordar con él. Así lo he hecho al enseñar "Epistemología de las Ciencias" en la carrera de "Nutrición" de la Universidad de Concepción del Uruguay, donde brindé la enciclopedia de las teorías epistemológicas, a fin de que se tenga la riqueza del panorama y, en función de él sea el alumno el que elija la que mejor conviene a su historia personal. Así piensa el conocimiento el epistemólogo PAUL FEYERABEND<sup>214</sup>. La ventaja de presentar la teoría trialista radica en la complejidad enciclopédica de la misma, en tanto contiene en sí a la mayoría de las doctrinas: realismo jurídico en la dimensión sociológica, positivismo normológico en la dimensión homónima, y jusnaturalismo en la dimensión dikelógica, en tanto hay ingredientes de las teorías críticas en la dimensión social y la valorativa. Los aportes de FOUCAULT y BOURDIEU pueden lograr cobijo en la dimensión sociológica e incluso puede ampliarse el estudio del poder.

Puede entonces utilizarse la guía de la teoría trialista para esbozar los problemas generales de la internacionalidad. Veamos algunas categorías en las dimensiones y luego el "horizonte" de Filosofía del Derecho al que hay que remitirse para profundizar el análisis.

<sup>214</sup> P. consultarse FEYERABEND, *Adiós a la razón*, trad. de José R. de Rivera, Barcelona, Altaya, 1995; "Against method. Outline of an anarchistic theory of knowledge", en <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/feyerabe.htm> (26.2.2007); *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, trad. de Francisco Hernán, Barcelona, Folio, 2002; *Diálogo sobre el método*, trad. de José Casas, Madrid, Cátedra, 1990; *La conquista de la abundancia. La abstracción frente a la riqueza del ser*, comp. por Bert Terpstra, trad. por Radamés Molina y César Mora, Bs. As., Paidós, 2001; *¿Por qué no PLATÓN?*, trad. de Ma. Asunción Albisu Aparicio, 2ª ed., Madrid, Tecnos, 1993; *Provocaciones filosóficas*, trad. de Ana Esteve Fernández, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003; *Ambigüedad y armonía*, trad. de Antoni Beltrán y José Romo, Barcelona, Paidós, 1999; *Los límites de la ciencia. Explicación, reducción y empirismo*, trad. de Ana Carmen Pérez Salvador y Ma. del Mar Seguí, Barcelona, Paidós Ibérica, 1989.

### 3.1. Dimensión sociológica

Esta dimensión plantea numerosos interrogantes, en el caso vinculados al ingreso de Venezuela al MERCOSUR. Entre ellos, el del sujeto perjudicado, que puede ser la empresa. Porque la expansión del ideario de Venezuela relativo a la intervención asfixiante del Estado puede ahuyentar empresas que podrían querer invertir en la región. El objeto del reparto nos plantea el problema de lo que hay que repartir. En este caso es la unión de los distintos países para lograr un fin que es común. Aquí es importante tener en cuenta el objetivo del agrupamiento y un tema clave es el aspecto económico, dentro del cual hay que tratar si los países del MERCOSUR se unen bajo el amparo del sistema capitalista u otra alternativa. Lo que trae como consecuencia, por ejemplo, que las acciones de los miembros estén encaminadas a promover la instalación de empresas o industrias a través de acciones que incentiven ese objetivo, o si el Estado es quien va a tomar la iniciativa económica. El objeto del reparto nos plantea el dilema de si la unión será para que se *distribuya* la riqueza o si el objeto del reparto de unión entre los Estados será promover la *producción* a través de la creación y expansión de empresas. El ser humano ha emprendido la unión de manera planificada. Tal como se ve en el MERCOSUR y en otras latitudes como la Unión Europea, el NAFTA o el ALCA.

### 3.2. Dimensión normológica

Pensar en las normas nos lleva a analizar las disposiciones normativas internacionales que abarquen nuestro problema. El marco normativo en cuestión está dado por el Tratado de Asunción que dio nacimiento al MERCOSUR. Son también válidas las ideas de la OMC referidas a la producción y la OIT que protege las condiciones humanas en que se produce.

Así como hay crímenes contra la humanidad deberíamos pensar en cuál sería una condición económica contra la humanidad, vista como la anulación de la humanidad, que sería aquella en donde el individuo no desarrolla todas sus potencialidades. La parasitosis de la humanidad es la anulación de lo humano, en tanto el individuo depende totalmente de otros individuos o del Estado. ¿Hay una Greenpeace de la Economía, una Economía sin fronteras, Survival del Individuo internacional?

Es necesario rescatar la ventaja de la medición en tanto es la manera de controlar la rentabilidad de lo que se produce. La medición implica recompensar más a quien más produjo, lo que es la contra-

cara del fortalecimiento de la iniciativa individual. Rescatar la medición no significa que todo sea medible, sino que lo sean las condiciones de vida, que es el primer paso de la vida, es decir, el logro de la subsistencia. Por ello las acciones privadas de los hombres quedan solo a ellos reservadas (art. 19, CN), pero las acciones públicas involucran la vida económica, porque es necesariamente colectiva, en el sentido de coordinación de individualidades.

### 3.3. Dimensión dikiológica

Parece que es valioso que las sociedades locales que se manifiestan políticamente en unidades territoriales como países se unan en agrupamientos más globales, para que juntos puedan conseguir lo que solos implicaría dificultades.

La base del agrupamiento es el individuo y su libertad de asociarse. Pero primero debe partirse de Estados fuertes en lo económico y decididos a mejorar las condiciones de producción. GOLDSCHMIDT señalaba que no puede oponerse el individuo al bien común o, lo que es lo mismo, debe justificarse cada disminución de un derecho individual sacrificado al bien común, entidad inexistente, en tanto lo que existe es otro grupo que se beneficia con dicho sacrificio. En este sentido, el "bien común" del MERCOSUR debe ser el individuo que por sus propios medios forja su destino. A escala global, esto se traduce en las condiciones necesarias para generar esfuerzos individuales para generar producción, lo que redundará en el beneficio del individuo en cuestión y de muchos otros que participarán en la producción.

La sociedad global, los agrupamientos de Estados, son el mejor ejemplo de comprensión de antagónicos, en tanto el individuo es el símbolo de la libertad, la autonomía, y el Estado es el símbolo de la autoridad. La complejidad no unifica sino que distingue sin separar: "[...] la democracia es justamente este punto de distinguir y religar individuo y sociedad, sin unificarlos"<sup>215</sup>. En el interior de cada país, la empresa desarrolla y expande su autonomía para producir, mientras que la autoridad del Estado garantiza las condiciones de competencia a través del propio esfuerzo, y sin permitir obstaculizaciones<sup>216</sup>. Pero esto no significa que el Estado intervenga o distribuya

<sup>215</sup> GALVANI, PASCAL, op. cit., pág. 20.

<sup>216</sup> Sobre el tema p. v. KEMELMAJER DE CARLUCCI, AÍDA, "Derecho de los consumidores y derecho de la libre competencia", en *La Ley on line*.

lo que no produce. Lo que debe garantizar es la justa competencia. La pauta que debe guiar los agrupamientos entre Estados es la garantía de protección de la justa competencia, no la intervención para distribuir lo que el propio Estado no produce. Esto se comprende si la regla es la producción, no la distribución. La frase hecha de la "distribución de la riqueza" encierra el espejismo de la hipócrita justicia. En tanto no hay que idealizar la distribución, sino premiar la producción. No puede distribuirse lo que no se produce previamente. No es valioso quitar a uno que produce para darle a otro que no produce, sino lograr que cada uno se dé a sí mismo lo que produce, que cada uno se distribuya a sí mismo.

La sociedad global del futuro debería ser aquella en donde serían los Estados los que compitan, generando escaladas bélicas innecesarias, sino las empresas e individuos de los Estados, si se parte de la idea de que lo importante es el individuo y que para él todo está hecho. Por ello, donde el Estado cobra un protagonismo excesivo, el individuo comenzará a desaparecer anulando el sentido de la vida, que es el despliegue personal de nuestras propias potencialidades. El Estado es para garantizar la libre iniciativa, que en el ámbito económico se traduce en la producción de nuestro propio sustento y a escala global en el agrupamiento de esfuerzos para luchar contra todo aquello que impide ese objetivo y para fortalecer todo lo que lo haga viable: la cooperación económica. Sobre el tema, MORIN señala la opinión de ALAN GREENSPAN: "[...] las finanzas mundiales se han convertido en un barco ebrio, desconectado de las realidades productivas"<sup>217</sup>.

Deberíamos valernos del pensamiento complejo para contener a dos siempre considerados antagónicos como el individuo y el Estado, esas dos potencias que, si bien distintas, podrían compartir un objetivo común, constituyendo cada uno una parte de un tejido que los comprenda. Si tomamos la metáfora de un cuadro, el Estado sería el marco que contiene la concurrencia de los hilos de los individuos, donde los hilos forman, cada uno, las imágenes de la pintura finalmente expuesta. Así se ven las partes y el todo que es el producto, porque la idea es producir. Si la idea fuera distribuir se querría pensar en repartir el cuadro antes de producirlo, lo que es un contrasentido. Hegel diría que los individuos concurrirían con el Estado en tanto unos querrán acaparar compitiendo mal y el Estado

<sup>217</sup> MORIN, CIURANA, *La vía...*, cit., pág. 23.

corregirá tanto esas desviaciones hasta que la justa competencia se hará ética en cada individuo y no será necesario el Estado<sup>218</sup>.

Y como la idea final no es la obtención de lucro sino la autosatisfacción económica, no hay que imponer la filosofía de la empresa sino la filosofía de la autoempresa. Por ello el Estado debe proteger también, no solo la justa competencia, entre quienes deciden emprender para vivir, sino a quienes deciden emprender un modo de vida colectivo, aunque sin recibir por "distribución", como los pueblos originarios que no tienen "propiedad privada", pero sí tienen de "propiedad" y de "privado" su modo de vida, que debería ser protegido, porque son una forma de producción, y no de distribución. La *unitas multiplex* de MORIN comprende así a diversos que se unen bajo una pauta común, producir de diversas maneras: privada o colectivamente. También hay que tener en cuenta todo el bagaje cultural que significa ver la vida de manera colectiva, pero no de manera parásita. El capitalismo es una bolsa de características, auspiciosas unas y poco valiosas otras. Entre las desventajas se encuentra la uniformización y la fetichización de la mercancía, creyendo que todo se compra o se vende. Pero lo rescatable es la libre iniciativa y ella se da en modos de vida diversos como los urbanos y los rurales, donde chacareros y criollos se ganan cada uno, a su manera, el sustento de cada día. Aquí se ve lo que MORIN llama "comunidad de destino"<sup>219</sup>, comprensiva de distintas maneras: urbana/rural, comunitaria/empresarial de llegar al destino del individuo. Nada de lo que señala MORIN en el siguiente párrafo puede extraerse para condenar la iniciativa individual:

El abandono de la agricultura de subsistencia en aras de los monocultivos industrializados para la exportación expulsa a los pequeños campesinos o a los artesanos, que gozaban de una relativa autonomía al disponer de sus policultivos o de sus herramientas de trabajo, y transforma su pobreza en miseria en los *bidonvilles* de las megalópolis<sup>220</sup>.

<sup>218</sup> "Recuerdo que de adolescente, en la década de 1930, en plena crisis económica y democrática, me dedicaba a buscar una tercera vía, que se enfrentara a la vez al nazismo hitleriano y al comunismo estalinista". *Id.*, pág. 13.

<sup>219</sup> *Id.*, pág. 21.

<sup>220</sup> *Id.*, pág. 26. Los bidonvilles son tugurios.

Todo lo dicho refuerza la idea del respeto a la iniciativa individual en el campo.

MORIN habla de los efectos egoístas del individualismo, pero no califica desvaliosamente al individualismo. Exacerbado, cualquier carácter es abusivo y se desnaturaliza. Tanto el individualismo como el colectivismo pueden generar abusos. El individualismo abusa cuando es egoísta, desentendiéndose de otros individuos. El individualismo es productivo, valioso, cuando se vale de los otros individuos para producir y todos producen, aportando cada uno su sapiencia para la satisfacción de todos. Esto rememora la «ayuda mutua» de los anarquistas, cuyos pensamientos son valiosos potenciando las individualidades y anulando la autoridad que es disvaliosa cuando es expropiadora y parasitaria. La solidaridad no debería entenderse como distribución, sino como producción conjunta. Puede concordar MORIN en esta idea: "El aumento permanente de las rentas del capital en detrimento de las del trabajo acrecienta constantemente las desigualdades"<sup>221</sup>. El desarrollo tiene aspectos negativos y frente a ello hay que priorizar el desarrollo, en sus aspectos valiosos. El capitalismo sin frenos es condenable, pero no el capitalismo con prioridad en la iniciativa de todos. Es condenable la inversión especulativa, que es "ventajera", pero no la inversión productiva, que es el individuo hecho trabajo. "Con esta compartimentación, se pierde la visión de conjunto, lo global y, con ello, la solidaridad"<sup>222</sup>. Lo producido es el resultado de los individuos y de la cooperación entre ellos; y no hay producción sin individuos y sin cooperación entre ellos.

Individualmente pienso también cuando reflexiono sobre la Educación, en tanto nada puede florecer en el propio individuo si éste incorpora, adapta o adecua los conocimientos ajenos, a la manera de la "educación bancaria" de la que hablaba PAULO FREIRE. Solo será auspicioso, duradero, flexible, productor de otros conocimientos, el conocimiento que nace del propio individuo, porque él piensa en dicho conocimiento, lo crea adaptado a sus necesidades, a sus expectativas. "[...] *les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui sait vers quelqu'un qui ne sait pas. Elles sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets*"<sup>223</sup>. Así como no hay que dar de comer sino enseñar a

<sup>221</sup> *Id.*

<sup>222</sup> *Ibidem.*

<sup>223</sup> VATERKOWSKI, GILIANE, op. cit., pág. 56. "[...] los conocimientos no son

pesca, lo propio ocurre en el ámbito de la enseñanza cuando se piensa que no hay que dar conocimientos sino las herramientas para producirlo o entenderlo. Lo que en Pedagogía se llaman las "herramientas metacognitivas". El conocimiento funcionará mejor en tanto el individuo, el estudiante sea el que guíe sus contornos.

A la hora de investigar también cabe hacer aplicación de esta idea de lo individual y la justa competencia. Si se toman a las disciplinas como individualidades, ninguna de ellas puede por sí sola generar conocimiento, en tanto el saber se posa sobre problemas, no sobre disciplinas. De manera que la labor de la complejidad y la transdisciplinariedad como las "autoridades" del conocimiento son las encargadas de coordinar los esfuerzos disciplinares, los esfuerzos individuales, para cooperar en la producción de conocimiento. "[...] la formación disciplinar que recibimos los occidentales, al enseñarnos a disociarlo todo, nos ha hecho perder la capacidad de relacionar las cosas y, por lo tanto, de pensar los problemas fundamentales y globales"<sup>224</sup>. No hay que distribuir el conocimiento, sino producir conocimiento. Vemos que la categoría de la *producción* cobra vida en todos los ámbitos de la vida: el saber, la enseñanza, la economía. Así como una vez dije que no hay libertad si no es para todos, no hay verdadera producción y ésta no es valiosa, si no son todos los que producen. Así se comprueba que la división del trabajo no es disvaliosa si todos trabajan y lo producido se distribuye con la condición del trabajo de todos. Y cada uno recibe el producido de lo distribuido con la condición de contribuir a la producción de lo que se distribuye.

Venezuela es bienvenida al MERCOSUR si produce lo que los integrantes de la comunidad económica del MERCOSUR no pueden aportar: el combustible derivado del petróleo<sup>225</sup>, por ejemplo. Argentina es también bienvenida si produce los alimentos, por ejemplo, y así con cada uno de los países miembros. A su vez, dentro de cada país, petróleo y alimentos son producidos por la iniciativa

transmitidos por alguien que sabe a alguien que no sabe. Ellos son contruidos por el individuo por la intermediación de acciones que él realiza en los objetos". (Trad. del autor).

<sup>224</sup> MORIN, CIURANA, *La vía...*, cit., págs. 27-28.

<sup>225</sup> Sobre la insistencia de la presidente CRISTINA FERNÁNDEZ de incorporar a CHÁVEZ a la ecuación energética p. v. [http://www.lanacion.com.ar/politica/nota.asp?nota\\_id=990669&pid=4034700&toi=5823](http://www.lanacion.com.ar/politica/nota.asp?nota_id=990669&pid=4034700&toi=5823) (26.2.2008).

individual protegida por el Estado que asegura la justa competencia. A nivel global, Venezuela y Argentina, más los otros países del MERCOSUR se asegurarán de que el petróleo llegue a todos los países y que lo propio ocurra con los alimentos. Que todo llegue a su lugar significa que se construyan los medios para ello, es decir, promover que se den iniciativas que consigan los barcos para transportar petróleo y alimentos, que se consigan los aviones para ello, etc. etc. La producción debe ser el norte del MERCOSUR a fin de generar las condiciones para la producción y el intercambio, procurando la especialización y la cooperación.

### 3.4. Horizonte de Filosofía del Derecho (del ingreso de Venezuela al Mercosur)

SAINT-SIMON fue claro al señalar la división entre útiles e inútiles, separando entre quienes producen riqueza y quienes no lo hacen. En la era del conocimiento, la utilidad se concibe en términos materiales e ideales, manuales e intelectuales. En este sentido prioriza con ventajosa a quienes producen y no a quienes distribuyen. Lo que significaría que el Estado debería ser un coordinador de los esfuerzos productores e incentivador de producciones, antes que distribuidor injusto de lo producido. Hay que distribuir, pero ganas de producir, no lo producido. Nada mejor que sea quien produce el encargado de distribuir entre quienes quieren el producto de su trabajo. A cada uno según sus méritos.

El propio MARX señaló que en el momento del comunismo donde el capitalismo produce hay que incentivar la producción, para que luego sobrevenga la expropiación. Esto significa que hay que producir. MARX entiende que hay que producir, lo que solo se logra a partir de iniciativas individuales que, con esfuerzo, logran generar ganancias y deseos de producir más.

Habría que pensar si el marxismo soviético murió por MARX o por el excesivo y obsesivo apego a la dictadura del proletariado que implicaba el autoritarismo que ahogaba la iniciativa individual. MARX supo hablar del momento en que el individuo recibiría en función de lo que produjera, lo que entraña una justicia evidente. No es despreciable la idea de ser maestro un día, ser zapatero otro, pescar por la tarde, discutir de política por la mañana y escribir por las noches, porque el individuo es en dichas ocasiones. MARX nunca habló de distribuir por la mañana, recibir por las tardes y mendigar por las noches.

JUAN CALVINO pensaba que la salvación proviene del éxito en los negocios. En el ámbito de la Educación se diría que ha aprendido quien obtiene éxito en la comprensión y personalización de conocimientos.

### Conclusión

En materia educativa el pensamiento complejo promueve un equilibrio que hay que mantener entre sus componentes constitutivos: el docente, el alumno y el conocimiento. Un abuso de alguno de ellos, descoordina la relación educativa. Lo que significaría ver la enseñanza por el prisma de algún elemento que, abusando de su posición, reduce la enseñanza a sí mismo, cuando ésta debe ser compleja. La transdisciplinariedad implica la puesta en marcha metodológica de la complejidad, en el sentido de organizar sus componentes de manera de lograr la articulación de todos los conocimientos necesarios, no solamente disciplinares, para lograr el saber. La teoría trialista ha emprendido la tarea de la multidimensionalidad y la multidisciplinariedad, en tanto ha trabajado cada uno de los despliegues de "la internacionalidad" a través de los distintos aspectos que conforman lo jurídico.

### BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GARDIOL, ARIEL, *Lecciones de Epistemología: algunas cuestiones epistemológicas de las ciencias jurídicas*, Sta. Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2004.
- ARANA, JUAN, "¿Es posible la interdisciplinariedad?", en [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/arana\\_es\\_posible\\_la\\_interdisciplinariedad.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/arana_es_posible_la_interdisciplinariedad.pdf) (25.8.2011).
- BARBIER, RENÉ, "L'éducateur et le sacré aujourd'hui", en NICOLESCU (dir.), *Le Sacré aujourd'hui, précédé de Hommage à Michel Camus*, Monaco, du Rocher, 2003, págs. 176-184.
- BERGER, R, GUY, "Opinions et réalités", en AAVV, *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1972, págs. 19-74.
- BUGUET, JOËL, "Pour une pédagogie du lien: pluri, inter et transdisciplinarité en formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur)", en DEMOL, JEAN-NOËL, *Didactique et transdisciplinarité*, coord. por Jean-Noël Demol, Paris, Harmattan, 2003, págs. 129-154.

- CASTELLO, LUIS y MARSICO, CLAUDIA, *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Bs. As., Altamira, 2005.
- CIURO CALDANI, MIGUEL ÁNGEL, "Filosofía y sistema del Derecho de la Integración (El complejo problemático del Derecho de la Integración. Hacia la autonomía científica del Derecho de la Integración)", en *Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, n°29, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas (FIJ), 2006, págs. 27-48.
- , "Implicancia de la integración en el Derecho Internacional Privado", en *Boletín del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, n°15, Rosario, FIJ, 1992, págs. 48-50.
- , "La tensión entre la integración y dominación en el Derecho Universal de nuestro tiempo", en *Boletín del Centro...*, n° 21, Rosario, FIJ, 1996, págs. 64-68.
- , "Lecciones de Teoría General del Derecho", en *Investigación y Docencia*, n°32, Rosario, FIJ, 1999, págs. 33-76.
- , *Metodología jurídica. La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas (Hacia una semiología del funcionamiento normativo)*, Rosario, FIJ, 2000.
- , "Visión sintética del Derecho Comparado desde el punto de vista cultural, con especial referencia al Derecho de Familia", en *Investigación...*, n° 30, 1997, págs. 95-105.
- DÁVALOS GAMBOA, MA. DEL ROSARIO, "Implicaciones epistemológicas del currículum transdisciplinario", en *Educación Médica*, págs. 81-92.
- DE PERETTI, ANDRÉ, "La potentialisation énergétique selon Lupasco et son application à l'éducation et la culture", en AAVV, *Stéphane Lupasco. L'homme et l'œuvre*, dirigido por Horia Badescu y Basarab Nicolescu, Monaco, Rocher, 1999, págs. 265-272.
- DEMOL, JEAN-NOËL, "Introduction Générale Problématisant", en DEMOL, *Didactique...*, págs. 7-44.
- DESCAMPS, MARC-ALAIN, ALFILLE, LUCIEN, y NICOLESCU, *Qu'est-ce que le transpersonnel?*, Paris, Trismegiste, 1987.
- ERTAS, ATILA, GATCHEL, STAN, RAINEY, VICKI y TANIK, MURAT, "A networked approach to transdisciplinary research & education", en *TAM*, vol. 3, n° 2, 2007, págs. 1-12.
- FACULTAD DE DERECHO, UNR, "Anteproyecto de Plan de Estudios. Carrera de Abogacía. Facultad de Derecho. UNR", en [http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=3&wid\\_item=481](http://www.fder.unr.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=3&wid_item=481) (23.8.2013).

- GALATI, ELVIO, "¿Cómo estudiar? Aprender investigando. Apología de la investigación", en *Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social*, n°30, Rosario, FIJ, 2007, págs. 85-103; tb. en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/centro/article/viewFile/1065/899> (18.9.2008).
- , "Compréhension transdisciplinaire et trialiste des comités d'éthique cliniques", en *Rencontres Transdisciplinaires*, sec. *Pratique de la transdisciplinarité*, Paris, CIRET, 2011, en [http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/liste\\_articles.html](http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/liste_articles.html) (10.12.2011).
- , "Comprensión del pensamiento jurídico complejo a través de un caso. La riqueza de la complejidad frente a la abstracción de la simplicidad", en *Cartapacio de Derecho*, vol. 23, 2012, en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/view/1389> (24.6.2013), págs. 1-56.
- \* —, *Comprensión trialista y transdisciplinaria de los comités hospitalarios de bioética*, 2013, inédito.
- , "Introducción al pensamiento jurídico complejo. La teoría trialista del mundo jurídico y el pensamiento complejo de EDGAR MORIN", en *Revista de la Facultad de Derecho*, n° 20, Rosario, 2012, págs. 157-215.
- , *La teoría trialista del mundo jurídico y el pensamiento complejo de EDGAR MORIN. Coincidencias y complementariedades de dos complejidades*, tesis doctoral, Fac. de Derecho, UNR, 2009, 2 t.
- , "Una propuesta filosófico-pedagógica para la enseñanza del Derecho (Educar a partir del pensamiento complejo y anarquista)", en AAVV, *Cuartas jornadas de jóvenes investigadores*, Bs. As., Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 2007; en [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%208%20Conocimientos%20Saberes/Ponencias/GALATI,%20Elvio.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%208%20Conocimientos%20Saberes/Ponencias/GALATI,%20Elvio.pdf) (14.9.2012).
- GALVANI, PASCAL, "Trandisciplinarietà y Educación", trad. de Ana Espinosa Martínez, en *Visión docente Conciencia*, año V, n° 30, 2006, págs. 16-25.
- GOLDSCHMIDT, WERNER, "El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica", en *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 2, n° 4, Bs. As., Depto. de Publicaciones, Fac. de Derecho, UBA, 2004, págs. 125-132.

- , *Introducción filosófica al Derecho. La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes*, 6ª ed., Bs. As., Depalma, 1987.
- GONZÁLEZ VELASCO, JUAN, "Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación de cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos", en *Integra educativa*, n°4, vol. II, n°1, págs. 63-74.
- ISERN MUNNÉ, PEDRO, "El ingreso de Venezuela al MERCOSUR", en del 13.12.2005, en [http://www.cadal.org/articulos/nota.asp?id\\_nota=1065](http://www.cadal.org/articulos/nota.asp?id_nota=1065) (11.6.2007).
- KANT, IMMANUEL, *Crítica de la razón pura*, trad. de José del Perojo y José Rovira Armengol, Bs. As., Losada, 2006.
- KROPOTKIN, PIOTR, *El apoyo mutuo*, en [http://www.slideshare.net/elviogalati/savedfiles?s\\_title=piotr-kropotkin-el-apoyo-mutuo&user\\_login=paulperez1671](http://www.slideshare.net/elviogalati/savedfiles?s_title=piotr-kropotkin-el-apoyo-mutuo&user_login=paulperez1671) (9.8.2013).
- KEMELMAJER DE CARLUCCI, AIDA, "Derecho de los consumidores y derecho de la libre competencia", en *La Ley on line*.
- KUHN, THOMAS, *La estructura de las revoluciones científicas*, trad. de Agustín Contín, México, FCE, 1971.
- LE MOIGNE, JEAN-LOUIS, "La connaissance disciplinée, arbre ou archipel?", en <http://lemoigne.unblog.fr/2008/10/02/la-connaissance-disciplinee-arbre-ou-archipel/> (12.8.2009).
- MACLURE, STUART y DAVIES, PETER (comps.), *Aprender a pensar, pensar en aprender*, trad. de Daniel Zadunaisky, Barcelona, Gedisa, 1991.
- MONNIER, SOPHIE, *Les comités d'éthique et le droit. Eléments d'analyse sur le système normatif de la bioéthique*, Paris, Harmattan, 2005.
- MORIN, EDGAR, *El Método 2. La vida de la vida*, trad. de Ana Sánchez, 7ª ed., Madrid, Cátedra, 2006.
- , *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*, (1988), trad. de Ana Sánchez, 5ª ed., Madrid, Cátedra, 2006.
- , *El Método 4. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*, trad. de Ana Sánchez, 4ª ed., Madrid, Cátedra, 2006.
- , *El Método 6. Ética*, trad. de Ana Sánchez, Madrid, Cátedra, 2006.
- , *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, 1ª ed., trad. de Paula Mahler, Bs. As., Nueva Visión, 2002.
- , *La vía. Para el futuro de la humanidad*, trad. de Núria Petit Fontseré, Barcelona, Paidós, 2011.

- MORIN, CIURANA, ROGER, y MOTTA, RAÚL, *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Valladolid, UNESCO - Univ. de Valladolid, 2002.
- MORIN y PIATELLI-PALMARINI, MASSIMO, "La unidad del hombre como fundamento y aproximación interdisciplinaria", en AAVV, *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*, trad. de Jesús Gabriel Pérez Martín, Madrid, Tecnos, 1983, págs. 188-212.
- NICOLESCU, BASARAB, "La transdisciplinarité - déviance et dérives", en *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 3-4, mars 1995, en <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b3et4c8a.htm> (1.7.2010).
- , *La transdisciplinarité. Manifeste*, Monaco, du Rocher, 1996.
- , "Le grand jeu de la transdisciplinarité", en NICOLESCU (dir.), *Le Sacré...*, págs. 24-31.
- , "Le tiers et le sacré", en NICOLESCU, *Le Sacré...*, págs. 92-104.
- , *Nous, la particule et le monde*, Paris, Le Mail, 1985.
- , *Qu'est-ce que la réalité? Réflexions autour de l'œuvre de Stéphane Lupasco*, Montréal, Liber, 2009.
- , "The Relationship between Complex Thinking and Transdisciplinarity", en [http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/Nicolescu\\_fichiers/MSH15062009.htm](http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/ARTICLES/Nicolescu_fichiers/MSH15062009.htm) (30.6.2010).
- , "Transdisciplinarity and Complexity: Levels of Reality as Source of Indeterminacy", en *Bulletin...*, n° 15, 2000, en <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b15/b15c4.htm> (6.9.2010).
- PAUL, PATRICK, "Introduction", en AAVV, *Transdisciplinarité et formation*, coord. por Patrick Paul y Gaston Pineau, Paris, Harmattan, 2005, págs. 5-10.
- PAUTASSI GROSSO, JORGE, "Bioética. Ciencia transdisciplinaria y sistémica", en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1470> (24.5.2013), págs. 139-154.
- PERUGINI, ALICIA, "WERNER GOLDSCHMIDT (1910-1987)", en *Dos filosofías del Derecho argentinas anticipatorias: homenaje a WERNER GOLDSCHMIDT y CARLOS COSSIO*, coord. por MIGUEL ÁNGEL CIURO CALDANI, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas (FIJ), 2007, págs. 67-72.
- PIAGET, JEAN, "L'épistémologie des relations interdisciplinaires", en AAVV, *L'interdisciplinarité...*, Paris, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1972, págs. 131-144.

- , *Psicología y Epistemología*, trad. de Antonio Battro, Bs. As., Emecé, 1972.
- POZZOLI, MA. TERESA, "Modelo Teórico-Metodológico Transdisciplinario para Sujetos Complejos en Tiempos de Crisis", en *Complejidad*, n° 12, 2011, págs. 27-35.
- RESWEBWE, JEAN-PAUL, *La méthode interdisciplinaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- RUEDAS M., MARTHA, RÍOS CABRERA, MA. MAGDALENA y NIEVES SEQUERA, FREDDY, "Epistemología de la investigación cualitativa", en *Educere*, 2009, págs. 627-635.
- SMIRNOV, STANISLAV, "La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos epistemológicos y ontológicos. Formas y funciones", en AAVV, *Interdisciplinariedad...*, cit., págs. 53-70.
- SOTO, ALFREDO, "El Derecho Internacional Privado argentino y sus temas constitucionales", en AAVV, *Dos filosofías...*, cit., págs. 175-180.
- VATERKOWSKI, GILIANE, "Concevoir et construire des connaissances en Mathématiques. Cas d'élèves en formation par alternance", en DEMOL, *Didactique...*, págs. 45-69.