

La enseñanza del derecho romano en la actualidad⁴⁶³

Por Gastón Leandro Medina⁴⁶⁴

Sumario

I. Prólogo personal; II. Fin y método de la educación moderna; III. Un proceso fatal; IV. Estudio y enseñanza del derecho romano en la actualidad; V. Conclusión; VI. Bibliografía

Resumen

Las consideraciones críticas sobre la enseñanza moderna y actual del derecho romano vertidas en el presente trabajo, pueden ser aplicadas al estudio del derecho en general, toda vez que la problemática que se atribuye al modo o forma de conocimiento del fenómeno jurídico es, en rigor de verdad, un asunto de consciencia jurídica.

⁴⁶³ La presente ponencia es una versión modificada del trabajo publicado en la revista *Anales de legislación y Jurisprudencia*, N° 43, año 2013, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

⁴⁶⁴ Abogado (UNLP). Especializado en Derecho Social (UNLP). Docente de Derecho Romano en UNLP, UNPAM y UBA. Doctorando en la carrera de Doctorado en Ciencias Jurídicas (UNLP). Diplomado en Derecho Romano (UAI). Secretario del Instituto de Historia y Derecho Romano del CALP. Miembro de ADRA y AIDROM. Contacto: medina_gaston@yahoo.com.ar.

Como signo inconfundible de decadencia cultural, el racionalismo ha alcanzado tal nivel de consagración en la historia de la educación general occidental, que se ha convertido, más que en método de estudio, en forma de pensamiento; en el modo como nuestra consciencia se expresa, desea, cree, siente y valora.

El presente estudio tratará de sentar algún indicio o sospecha sobre la necesidad de un cambio de paradigma en torno al método dialéctico racionalista aplicado en la enseñanza del derecho romano desde, al menos, el siglo XVI en adelante con seguridad. Que conlleve el alejamiento insoslayable de esa forma de pensar la realidad basada en los silogismos de la pura razón, so riesgo de perder el último resabio de antigüedad y, con ello, quizá, también el último aliento de humanidad.

I. Prólogo personal

La presente ponencia constituye una prieta crítica que nos toca de cerca y pone de manifiesto nuestra propia incompetencia frente a la exigencia y el nivel de compromiso que implica todo cambio en el método de enseñanza en general y, en lo que nos atañe, en el impartido a nivel universitario. Es que somos parte del sistema, colaboradores entrañables del mismo, pero, asimismo, somos víctimas —al igual que los destinatarios últimos de sus frutos: los alumnos— de sus efectos distorsivos. Y ello, toda vez que el racionalismo ha alcanzado tal nivel de consagración en la historia de la educación general que se ha convertido más que en método científico, en una forma de pensamiento; en el modo como nuestra consciencia se expresa, desea, cree, siente, valora...

Sentado ello debo, asimismo, confesar que el presente trabajo no goza de la sistematicidad ni del rigor científico esperados, siendo con seguridad el resultado de una profunda intuición personal que se me ha manifestado como una obsesión desde hace algunos años cuando me inicié en la práctica docente universitaria como profesor de derecho romano. Es la idea de que la educación racionalista, al servicio de la moral economicista moderna, resulta contraria a la dignidad de los hombres, esto es, al valor-fin supremo de realización humana.⁴⁶⁵

⁴⁶⁵ Idea desarrollada en profundidad por el autor en el libro *Discriminación objetiva: Bases para una teoría general de los Derechos Humanos* (Editorial Académica Española, 2019).

Así, el presente trabajo de prospección tratará de sentar algún indicio, alguna sospecha, sobre la necesidad de un cambio de paradigma en torno al método dialéctico racionalista de enseñanza, lo cual supone previamente un insoslayable cambio cultural.

II. Fin y método de la educación moderna

Si concurriéramos en la actualidad a cualquier clase, de cualquier materia, en cualquier universidad de esta parte del orbe, seríamos testigos de la misma escena. Entre los actores, encontraríamos a un docente y varios alumnos que forman un mismo grado o nivel de aprendizaje. El sistema, sin dudas, será el “simultáneo”, caracterizado por la enseñanza sincrónica, donde los alumnos incorporan al unísono un mismo contenido. La uniformidad del conocimiento es una de las herramientas centrales de este método, cuyo origen se remonta al siglo XVII, con Comenius y su “Didáctica Magna”, y su consagración al siglo XIX, desarrollándose con eficacia admirable desde entonces hasta la actualidad. Un mismo maestro equivale a un mismo libro. De modo tal que la finalidad ulterior de los sistemas educativos modernos, que no es otra que la formación de ciudadanos, es decir, de sujetos con la capacidad intelectual y moral para vivir en la sociedad burguesa capitalista (conciencia ciudadana), quedará eficazmente asegurada mediante el control de los contenidos curriculares. Dicho control sustancial –de contenidos– también se ha dado, de modo no menos intenso, en un aspecto formal, en los niveles de la educación primaria y secundaria mediante la incorporación de reglas de conducta, de hábitos, por cierto, burgueses. En este sentido, las reglas sistematizadas por Jean Baptiste La Salle (1651-1719), precursor del método, son reglas de conducta más que contenido de conocimiento, lo cual pone de manifiesto la genuina utilidad buscada en la educación: ser un eficaz instrumento de disciplinamiento colectivo, disuasivo, subrepticio, canalizador de los proyectos particulares hacia el “Ser social” o interés general. Hete aquí la realización de los preceptos de la única revolución cultural, la burguesa, que implicó cambios paradigmáticos a nivel científico e industrial. Lamentablemente, el sistema de enseñanza mutua, ideado por el genio Pestalozzi (1746-1804) y sistematizado por Bell y Lancáster y, más tarde, reformado por Herbart (1776-1881) bajo el nombre “Método global”, ha quedado en el olvido. Yace sepultado en las sombras de la

simultaneidad propuesta por Comenio un siglo antes y, ahora, universalmente consolidada, aunque, desgraciadamente, al servicio de intereses económicos más que sociales o culturales. A diferencia de este, aquel método maestro –el mutuo– sí constituía un arte más que una técnica. En él, la relación de autoridad se desarrollaba en forma espontánea y natural mediante la articulación colectiva y recíproca de los aprendices. El propio Pestalozzi definió a la enseñanza como “el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo (...) de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas”, es decir, “lo que conviene a cada edad del niño” (Pestalozzi, Johann H., 1927: 34). Todo lo cual coloca al maestro en el ejercicio de un rol social de vital importancia para el mantenimiento del Estado desde sus mismas bases, siendo su función en el sistema educativo nacional la de formar la conciencia ciudadana desde la más temprana edad escolar. Durkheim bien lo expresa al definir a la educación como una socialización metódica de las jóvenes generaciones a cargo de las adultas y al preguntarse “¿de qué puede servir imaginar una educación que sería mortal para la sociedad que la pusiera en práctica?” (Durkheim, Émile, 1997: 127).

Volviendo la mirada a aquella cotidiana escena universitaria con la cual comenzamos, la disposición de los agentes nos dice demasiado sobre el fin práctico enunciado y que hemos atribuido a ese método moderno. Así, los “a-lumnos” de la clase reciben los rayos del saber de su astro central: el docente. Será este “Sol” quien, dispuesto al frente de la escena, ilumina en forma radial a aquellos con conocimientos pretendidamente absolutos. Existe un ostensible uso de la autoridad del maestro que excede la confianza en la veracidad de sus dichos y se proyecta sobre una estructura jerárquica de poder, que autoriza una comparación entre el maestro y el Estado y entre los alumnos y los súbditos de este. Ello condice con una sociedad jerarquizada, que exigirá a sus ciudadanos la asimilación de dicha realidad sin la menor conjetura en contrario. Esta disposición de los alumnos en el espacio áulico es funcional al método simultáneo toda vez que posibilita la centralización de la atención de ellos frente al docente y la sincronización del aprendizaje, siendo, por consiguiente, funcional a sus fines.

En cuanto a la organización de la clase, habrá un aprovechamiento notable del tiempo, lo cual resulta coherente con la sobrevaloración que la cultura moderna hace del mismo. Así, en el mundo de hoy como en el del siglo XIX, el precio de casi todos los bienes del mercado es traducible según el tiempo de

trabajo que requiera producirlos. Asimismo, el simple transcurso del tiempo generará riqueza si se trata de inversiones financieras. Ello explica que el tiempo sea minuciosamente medido y apreciado. Pero no solo la jornada escolar es regulada, también lo es la distribución de los alumnos en el espacio áulico, todo ello como medio de conseguir el orden. De modo tal que, todo ello armonizado, se constituya en un eficaz instrumento de sometimiento mediante la inculcación de hábitos como el silencio, el orden y la disciplina, el trabajo obligatorio, la competición y, principalmente, la sumisión a los jefes-patronos o, lo que es igual, la docilidad o subordinación al capital. La comparación del hábitat áulico con la sociedad moderna resulta insoslayable. Crear buenos obreros, buenos ciudadanos, esa es la consigna. El método, la educación racionalista, aquella que se basa en la lógica y los principios de la razón, como aquel que enseña a producir lo mismo con menos esfuerzo. Por el contrario, aquel mutualismo fundamenta su relación de autoridad en la ley humana y natural según la cual la mejor autoridad es la que vive internalizada en el grupo de estudiantes y es exteriorizada mediante el “auto-control” de los propios alumnos. La autoridad circula entre ellos, fluye entre quienes participan más activamente en el proceso educativo. Lamentablemente, las bondades del sistema no fueron suficientes para convencer a la nueva sociedad industrial ni a su economía capitalista. Y, lo que podría creerse como propio de la educación primaria, también se desarrolla en los niveles secundarios y terciarios de enseñanza. Ello se advierte al conocer los altos índices de afiliación en las carreras denominadas formales: Economía, Derecho, Medicina, Ingeniería. Carreras, por cierto, con un alto grado de funcionalidad al sistema e igual nivel de financiamiento por parte de los Estados.

Las características hasta aquí descritas responden a condiciones seculares gestadas por los dos siglos precedentes al XIX, entre las que podemos señalar las siguientes:

Desde el aspecto político, en el siglo XIX ya ha triunfado la idea del progreso social mediante el cambio político y la educación del pueblo soberano (titular del poder político) en detrimento de la idea de autoridad divina como fuente de toda organización del poder en el mundo.

Por su parte, las tendencias de pensamiento vigentes durante este siglo son consecuencia del movimiento iluminista desarrollado desde el siglo anterior, que se constituyó como un fenómeno integral fruto de la crisis de la cultura feudal.

Pero retomemos ahora la línea histórica emprendida. La revolución de 1789,

con la declaración de sus principios republicanos y liberales, y el empirismo sensible de Bacon, Rousseau, Voltaire, Newton y Locke, entre otros, respectivamente, son ejemplo claro de ello. Asimismo, mediante Newton se consolida la idea mecanicista de la naturaleza, bien recibida por la Iglesia de aquella época por ser compatible con la existencia de Dios, ya que el reloj supone al relojero. Newton, por su parte, representa la síntesis entre dos corrientes antagónicas de pensamiento, el empirismo baconiano y el racionalismo cartesiano, pretendiendo ser la síntesis superadora entre ambas, que ejercerá influencia sobre todo el siglo XIX.

Así, durante este siglo, el “nuevo hombre”, aquel “Ser” pensado y moldeado por la moral de mercado, para venir a reinar en la nueva era moderna finalmente encontrará su prototipo: un “Ser” racional, calculador, materialista y, por sobre todas las cosas, individualista y amante de la certeza. Un “Ser” preocupado en descifrar la estructura matemática, mecánica y causalista de la naturaleza más que las necesidades de su espíritu. Pero faltaba todavía un logro mayor: la masificación de esa “*mens*” moderna mediante una política educativa definida y caracterizada por un sentir laico y universal.

La educación habíase convertido en una cuestión de Estado, que ahora sería la nueva superestructura política de autoridad, como fuera otrora –durante la Edad Media– la Iglesia, pero con la común condición de ser ambas relaciones de autoridad ideadas sobre una ficción intelectual que Rousseau denominará “Pacto social”. Nace así la mayor abstracción moderna: el “Ser social”, elaborada sobre la base de la conciencia social y supraindividual que solo podrá lograrse mediante una disciplina rigurosa aplicada en la escolarización popular y elemental. Sin embargo, como suele ocurrir, las políticas educativas quedarán subsumidas al desarrollo económico y al incremento de la riqueza durante todo el siglo en cuestión. Ello explica por qué el analfabetismo fue el caro precio que debió pagar la mayor potencia industrializada del siglo, Inglaterra, en donde la escuela fabril no fue más que el cumplimiento de una pura formalidad impuesta por la ley de la sociedad industrial.

Asimismo, a partir del siglo XIX se realizarán aquellos principios revolucionarios, que no son otros que los de la moral burguesa, y se intensificará su típico sistema de producción, el capitalismo, que ahondará las diferencias sociales y se alejará de la igualdad y justicia social proclamados por la revolución burguesa de la primera hora.

Hete aquí las raíces históricas del programa social-pedagógico del siglo decimonono, cuyo fin último será crear hábitos de vida, un modo de vida, una

forma de pensar y de conciencia, un sentir funcional al mantenimiento y conservación del Estado, a su sistema económico de producción y a su constitución político-social.

Finalmente, cabe señalar que dicho modelo sigue vigente, desarrollando sus fuerzas cada vez con mayor intensidad sobre el colectivo social, a través de esa peculiar forma de pensar basada en los silogismos de la pura razón.

III. Un proceso fatal

La enseñanza, considerada como proceso de socialización (facticidad social) del individuo es, atento el actual estado de las cosas, un proceso fatal, cuyo transitar por la persona conlleva siempre una pérdida determinante. Si bien el hombre en ese derrotero educativo se adaptará —tarde o temprano— al “*Ethos*” social de ciudadano, es decir, a un nuevo *status* y *rol* de hombre moderno (*novum homo*), con derechos y deberes implícitos y explícitos, ello no borrará su sensación de orfandad o pérdida, de lo que adolecerá siempre.

En qué consiste entones esa ausencia, ese vacío. Nos explicamos: lo hallamos, creemos, en la ajenidad de consciencia a la que es sometido el hombre nuevo en el proceso institucionalizado de enseñanza y aprendizaje; en la separación, siempre temprana e inhumana, de su mente y su alma; en el extrañamiento de los profundos temores y deseos de su corazón; en el desconocimiento de su propia consciencia, es decir, de sí mismo.

Como si el “Hombre nuevo” requiriese, para su configuración suprema, desarraigarse de su propia naturaleza, de su propio “Ser”, para enlistarse en las filas del llamado “Ser social” como prenda de sus apetitos. Y así, desplazado, camina el Hombre moderno por el mundo, errante y moribundo, entre la vida y la muerte, a medio morir... enajenado.

¡Cuántas cosas sagradas nos han sido arrancadas de nuestro puño apretado, desde que el hombre es “Hombre”! Habremos ganado algo, es cierto. Seremos —al final— buenos ciudadanos y obreros, buenos estudiantes y padres de familia. Habremos logrado la coronación cultural de nuestro tiempo, es cierto, y hasta sentiremos el tranquilo letargo —no lo dudo— que sucede al placer del deber cumplido, pero también el moribundo siente gran alivio con la muerte, luego de una cruenta y larga agonía, pero a costa de perder la vida para siempre.

La enseñanza moderna, al servicio exclusivo de las exigencias del mercado, constituye un proceso fatal, en el que la angustia será el resultado insoslayable de la desvinculación de nuestra mente con nuestra consciencia o, mejor dicho, con nuestra alma. Y así, como el miembro de una sociedad primitiva marca para siempre en su piel las huellas de su pertenencia igualitaria al grupo, el hombre civilizado lleva en su memoria dura, como tatuaje inalterable, el estigma de aquella penosa y forzada muerte, dando lugar a la reducción artificial y coactiva de su sagrada consciencia, esto es, a la formación del sub-consciente, entendido como síntoma patológico de la ajenidad de consciencia impuesta por aquel perverso proceso de enseñanza basado en la razón pura. Y esto no significa, bajo ningún concepto, el rechazo absoluto e “*in limine*” de la utilidad de los saberes científicos en relación al ámbito de aplicación de la realidad que les pertenezca, sino que lo que en síntesis se critica es la extralimitación de esa forma científica de conocimiento sobre otras esferas de la realidad, como por caso, sobre nuestros sentimientos y valoraciones; sobre nuestra íntima consciencia; o sobre los ideales –siempre presentes– en la formación y aplicación del derecho. Y ese “sub-consciente” revela la fuerza incontrastable de la naturaleza. Como si el alma se resistiera, con uñas y dientes, desde el interior de nuestras entrañas, a su propia muerte.

IV. Estudio y enseñanza del derecho romano

Mi modesta experiencia docente al frente de cursos promocionales de derecho romano en distintas universidades del país, me ha generado dudas razonables –que este trabajo pretende esclarecer(me)– sobre la presencia de un enemigo invisible de consecuencias nefastas en las jóvenes generaciones de estudiantes, quienes arrastran consigo, sin saberlo, siquiera sin sospecharlo, un vicio rehibitorio, oculto, de su consciencia. Un modo de ver y de apreciar la vida; una manera de pensar y, lo peor, de sentir y valorar la vida y el mundo. Me refiero al racionalismo como modo de consciencia burguesa en la modernidad. La derrota en la batalla contra dicho flagelo parece previsible en cuanto advertimos que dicho vicio también nos afecta a nosotros, los docentes y, lo que es peor, con el mismo grado de inconsciencia, siendo lícito atribuir la presente confesión a un esporádico intervalo de lucidez. De modo tal que la pretensa misión de alcanzar un cambio paradigmático en el modo de enseñar, de transmitir y aprehender

conocimiento, exige, necesariamente y con carácter previo, una modificación en el modo de pensar y de sentir las cosas del mundo, esto es, una innovación a nivel de la matriz de conocimiento.

En dicho desafío me he valido de la iniciativa de enseñar los contenidos curriculares de la materia que enseñé, derecho romano, desde el genuino sentir del pueblo romano, es decir, desde la “*mens*” del hombre antiguo. Desde esa óptica –que podríamos mal llamar “romántica”– no todo necesita ser explicado para tener sentido o tenerse por cierto, porque la verdad no se identifica con “lo” ciertamente conocido, sino con “lo” intuido, “lo” sentido, “lo” percibido, que será tomado como real, aunque no pueda ser cabalmente entendido por nuestro intelecto ni respete la ley de la causalidad; aunque en el fondo, ni siquiera pueda ser explicado, esto es, captado por el único, serio y válido canal de conocimiento actualmente aceptado: la razón. Así, conceptos tales como “energía”, “ritos”, “magia”, “espíritus”, “honor”, “*manus*”, “*fides*”, “plenitud”, “divinidad”, “conjuros”, “augurios”, “*imperium*”, etc., cobrarán existencia ontológica como objetos serios y necesarios de conocimiento, desempolvando sus gastadas vestiduras en el cajón de los recuerdos al que habían sido condenados por la cultura racionalista moderna.

He encontrado en la materia que enseñé, la excusa adecuada y procedente para discurrir sobre dichos conceptos desde una óptica alejada del racionalismo y del positivismo cientificista modernos, y más allegada a lo que podría llamarse pensamiento mágico. No obstante resultar –solo a primera vista– dichos términos tan extraños a la enseñanza del derecho son, sin embargo, inherentes a la cultura antigua, y su estudio se erige en necesidad imperiosa, so riesgo de promocionar el curso sin beber del genuino sentir romano.

El cambio propuesto me embarcó en la ardua tarea de resignificación de varios conceptos e institutos jurídicos romanos, alejándome en muchos casos del significado tradicional de conceptos, hechos y costumbres, seguidos por la moderna romanística. Así, por ejemplo, tuve que enseñarles que el verdadero sentido de los ritos jurídicos empleados por el derecho romano más antiguo, residía en una profunda creencia en la magia y sus efectos benefactores. Por caso, tuve que hacerles ver que la esencia del vínculo familiar (*ad-gnatio*) entre los integrantes de una misma “*gens*” o “*clan*” era de índole esencialmente religioso y consistía en la profesión de un culto doméstico (*Sacra Privata*) común, que implicaba compartir los mismos dioses ancestrales. Tuve, asimismo, que clarificarles la importancia del valor histórico de la familia romana, la idea de la familia perpetua e indivisible que obraba en su seno y que hoy es tan solo

un sórdido eco en el olvido. Les dije también que la relación de autoridad del sistema jurídico romano, de la ley romana —ya oral, ya escrita— se basaba en la natural y esperada eficacia coactiva que deriva de los entrañables lazos de familia, ya que los dioses familiares eran los ancestros (*lares, manes, penates, genius*). En este caso, la regla social era cumplida con espontáneo acatamiento, como se respetan los consejos de los abuelos que las familias y los pueblos saben conservar como genuinos tesoros, para ser transmitidos en forma oral, de generación en generación.

Asimismo, me vi en la necesidad de dejar en claro que para el sentir del hombre antiguo, todo giraba en torno a una cosmovisión que integraba al Hombre, la tierra, los dioses y el cielo (*quaternum*), en la que el primero tenía el deber sagrado de respetar en su obrar (*labor improbus*) la armonía y equilibrio existentes entre las partes del todo, estado de plenitud que los romanos llamaban Paz (*Pax*). Que tamaña belleza era significada por el antiguo vocablo latino “*Res*”, que al remitirse a la realidad como una unidad armónica, integradora, y en donde el equilibrio de las fuerzas se basa en el respeto de cada “parte” al “todo”, se erige como la más temprana y auténtica cosmovisión ecológica del mundo, hoy hecha sombra. Tuve que enseñarles, también, que la cultura moderna es contraria a esa cosmovisión, ya que en ella se enseña a explotar a la naturaleza, a dominarla, a someterla al servicio de las necesidades culturales del hombre que son, por cierto, tan volátiles, tan contingentes y cambiantes como las necesidades del mercado.

Finalmente, les dije que si de algo estaba seguro, era que en la modernidad el pacto de paz entre los hombres y la naturaleza estaba roto, y que dicho estado de cosas resultaba impensable de la cultura antigua. En este orden lo expresa el maestro Alfredo Di Pietro al citar, en sus célebres trabajos “*Iustissima Tellus*” (1965) y “*Homo Conditor*” (1980), a Spengler: “El que cava y cultiva la tierra no pretende saquear la naturaleza, sino cambiarla. Plantar no significa tomar algo, sino producir algo. Pero al hacer esto, el hombre mismo se torna planta, es decir aldeano, arraigando en el suelo cultivado” (Spengler O., 1951: 110). Es este ideal agrícola en el que el poder se basa en el respeto de la naturaleza y la pequeñez de “lo humano”, aquello que también se repetirá en el ideal político, en relación al gobierno de la “*civitas*” y sus autoridades, respectivamente. Las palabras hablan por sí mismas en la cultura jurídica moderna y son claras en resaltar la actual contradicción con aquel sentir primitivo. Se habla así de “sujetos” y de “objetos”, en lugar de decir “personas” y “cosas”, como lo hacían los antiguos. El binomio “sujeto-objeto”, etimo-

lógicamente, se refiere a la situación de sujeción de “alguien” o “algo” a una autoridad externa que se impone de modo coactivo-reflexivo, no espontáneo ni naturalmente. Ambos son términos modernos –no antiguos– que suponen la sumisión de los hombres a la Ley y al Estado (*Sub- iectus*), y de las cosas a los hombres (*ob- iectus*). Surge coherente –en este orden– hablar del individuo “al” servicios del “Ser” social, y de la naturaleza “al” servicio de la explotación “por” y “para” el Hombre. Aquella sagrada *Pax Romanorum* ha sido, a las luces, reemplazada por una relación de autoridad basada en la fuerza coactiva de la ley, vaya a saber uno al servicio de qué interés o finalidad. Di Pietro (1965), con la lengua poética que caracteriza su pluma, nos enseña cuan ajena resulta al hombre moderno esta concepción del mundo y de las cosas, al decirnos que: “Es que hoy día el hombre ha perdido todo contacto con la Tierra, a la cual ha despreciado. Se ha encerrado en la Ciudad, pero esta Ciudad no tiene nada que ver con las fundadas por los romanos. Ya no son el receptáculo de los dioses ni están impregnados del sacro misterio de la labor humana dirigida al plano de lo divino. Por el contrario, son el resultado de las finanzas y del mercado” (Di Pietro, A., 1965: 17). Al final, lo que más me sorprende es la reacción del alumnado al hablarle sobre la idea romana acerca del poder, la cual dista mucho de su denotación actual.

Los sistemas jurídicos modernos de tradición romanista han tomado muchas nociones e ideas de la doctrina alemana de los siglos XVIII y XIX, muy influenciada por la teoría voluntarista y el individualismo iluminista. De modo tal que la idea romana de “poder” –luego de atravesar dicho filtro– ha llegado tergiversada a nuestros días, de mano por caso de grandes juristas como Savigny, a quien expresamente siguió Vélez en el antiguo y venerable Código Civil argentino. La diferencia radica en que, para los romanos, el poder es la situación resultante de un rito, de un pase de magia ancestral. Algo así como un estado objetivo de conocimiento, en donde el verdadero “hacedor” son los dioses familiares y el “autor” del rito, tan solo un mero instrumento (médium) de comunicación con aquellos. Por el contrario, la idea moderna de “poder” atribuye este a la capacidad de la voluntad u otras virtudes del sujeto, siendo esta una visión individualista/voluntarista acerca del poder. Para los romanos, el poder es algo objetivo, un estado (status) no dependiente del sujeto, sino que le es dado (derivado). Se constituye un estado óptimo de energía ritual activada mediante el rito, de fuerza benefactora, ininteligible pero sensible y real, de la que goza –aunque lo trascienda– por caso, el jefe de la familia (*pater familias*) en el ejercicio de su “*potestas*” dentro de la familia, o el mismo

magistrado mayor durante el ejercicio de su “*imperium*” en la República. Así, para la cosmovisión antigua, el poder configurará más que un beneficio para su actor, un deber supremo impuesto por el orden de la tradición, cuya finalidad fundante será el servicio al grupo o a la comunidad, según el grado o nivel de la estructura social en que se ejerza. Así, el rol de *Pater* (primer; jefe) será una “carga-deber” antes que un “beneficio-poder”. El escenario descrito representa una síntesis del estado actual de la cuestión y de los escollos innumerables que, en el ejercicio cotidiano de la docencia universitaria, debemos sortear los profesores y alumnos, so riesgo de la difusa pero siempre palpable sensación de estar enseñando y aprendiendo otra materia.

V. Conclusión

Como siempre, guiado por una profunda intuición, creo que la enseñanza del genuino espíritu del derecho romano corre riesgo de periclitamiento en un futuro no muy lejano. Todavía hoy pende de un hilo, a través del incansable trabajo hermenéutico de grandes maestros, quienes desde sus cátedras y con su vasta experiencia forman alumnos en el auténtico sentir romanista. El futuro es, en el mejor de los casos, todavía incierto. La enseñanza del derecho romano “modernizado” en las diversas universidades del país continúa su malogrado derrotero, moribundo, afectado por una patología degenerativa y crónica. Por fortuna, como ha dicho Jorge Luis Borges, todavía Roma es “aquel imperio que, a través de otras naciones y de otras lenguas, es todavía el Imperio”. Y esta idea garantiza la posibilidad de un futuro distinto que represente un cambio de paradigma en el estudio y enseñanza de esta rama tan vasta y germinal de la ciencia jurídica universal que fue, es y será el derecho romano. Se erige así, como imperativo necesario, una nueva síntesis conceptual de la materia. Una nueva comprensión global –cosmovisión– que tome como punto de partida y de llegada “lo colectivo” por sobre “lo individual”; “lo natural” por sobre “lo cultural”; lo “concreto” por sobre lo “abstracto”; lo “humano” por sobre todo aquello que no respete la regla “*pro homine*”; y, principalmente, la idea de “sagrado deber” por sobre la de “mundano poder”.

VI. Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1998). *La esencia del neoliberalismo*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1988). *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Bowen, James (1992). “La educación y la ilustración: La revolución conceptual”. En *Historia de educación occidental*. T. III. Barcelona: Editorial Herder, pág. 226-243.

Comenius (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Editorial Akal.

Duby, George (1986). “La catedral, la ciudad, la escuela”. En *Europa en la Edad Media*. Barcelona: Editorial Paidós.

Di Pietro, Alfredo (1980). “Homo Conditio”. En Revista *La Ciudad*. Buenos Aires.

Di Pietro, Alfredo (1965). “Iustissima Tellus”. En Revista *Iustitia*. Buenos Aires.

Durkheim, Émile (1992). “La Iglesia primitiva y la enseñanza”, EN *Historia de la educación y de la pedagogía*. Madrid: Editorial La Piqueta.

Durkheim, Émile (1997). “La moral laica”. En *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada, pág. 134-167.

Grimal, Pierre (2008). *La civilización romana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Herbart, Johann Fridirch (1927). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura.

Hobsbawn, Eric (1998). “Vista panorámica del siglo XX”. En *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Mondadori.

Hobsbawn, Eric (2007). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Crítica.

Krotsch, Carlos y otros (1993). *Universidad y sistemas productivos*. Barcelona: Editorial Miño y Dávila.

La Salle, Jean Baptiste (1720). “La conducta de las escuelas cristianas”. En cuadernillo “Selección de fuentes a cargo de Leandro Stagno”. Inédito.

Le Goff, Jacques (1986). “La función cultural”. En *Mercaderes y banqueros en la Edad Media*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

Le Goff, Jacques (1969). *La civilización del Occidente medieval*. Barcelona: Editorial Juventud, pág. 214.

Pestalozzi, Johan F. (1835-1927). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Editorial Porrúa, pág. 1-26.

Romano, Ruggiero (1981). “La crisis del siglo XIV”. En *Los fundamentos del mundo moderno: Edad Media tardía, reforma, renacimiento*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Spengler, Oswald (1998). *La Decadencia de Occidente*. T. I. II. Madrid: Espasa Libros.