



Research in law. Some reflections to review the state of art

La investigación jurídica: escolios para una revisión del estado del arte

IAN HENRÍQUEZ HERRERA

Instituto de Investigación en Derecho Universidad Autónoma de Chile
ian.henriquez@uautonoma.c

DOI: <https://doi.org/10.15366/bp2023.34.005>
Bajo Palabra. II Época. N° 34. Pgs: 101-116



Recibido: 05/10/2022

Aprobado: 07/10/2023

Resumen

El presente artículo analiza críticamente el estado del arte sobre la investigación en Derecho, analizando filosóficamente sus fines y su naturaleza. En primer término, trata sobre la investigación en general, seguidamente, sobre sus desafíos específicos en el quehacer propiamente jurídico y en el contexto universitario actual. Está dirigido, muy especialmente, a jóvenes investigadores y a quienes dedican la principal parte de su labor cotidiana a esta tarea.

Palabras clave: investigación universitaria, investigación jurídica, revisión crítica

Abstract

This article critically analyzes the state of the art on research in Law, philosophically analyzing its endings and its nature. First, it deals with research in general, then its specific challenges in the juridical sciences and in the current university context. It is aimed especially at young researchers and those who devote most of their daily work to this task.

Keywords: University Research, Legal Research, Critical Review.

Introducción

En las líneas que siguen, intentaremos un escolio sobre la investigación en Derecho, para lo cual trataremos, en primer término, sobre la investigación en general, seguidamente nos abocaremos a los desafíos específicos que se presentan a esta noble actividad del intelecto en el quehacer propiamente jurídico y en el contexto universitario actual. Confiamos que estas reflexiones sean de utilidad, muy especialmente, a jóvenes investigadores y a quienes dedican la principal parte de su labor cotidiana a estos afanes.

1. Sobre la investigación en general.

En este primer apartado abordaremos tres cuestiones: qué significa investigar, cómo se investiga y cómo se aprende a investigar. Vayamos, entonces, a la primera de tales.

1.1. ¿Qué significa investigar?

Como paso inicial, suele significar una ayuda para aproximarnos a cualquier tema indagar la etimología de los términos concernidos. Y en este caso, el verbo castellano *investigar* está configurado por el prefijo latino *in* –que remite a la idea de ir hacia dentro o en pos de– y por el sufijo *vestigium*, que, en su raíz, conduce a la noción de planta del pie, por extensión, pisada, y, por extensión de ésta, a huella. Desde esta perspectiva, investigar implica adentrarse en las huellas, buscar lo que subyace, seguir los pasos, ir en pos de.

Surge, aquí, entonces, la primera pregunta clave de responder. ¿Tras las huellas de quién? ¿En pos de qué? La tradición universitaria se ha cimentado sobre la base de una respuesta unívoca: se investiga en pos de la verdad. Lejos de tomarse como una perogrullada, ha de aquilatarse muy seriamente el peso, la hondura, la solemnidad y la relevancia de tal respuesta. Para ello, baste sostener, provisionalmente y a mero modo de ejercicio didáctico, otras respuestas alternativas. Por ejemplo: se investiga en pos de la innovación; se investiga en pos de la rentabilidad de la indus-

tria tecnológica; se investiga en pos de la productividad académica del investigador; etc. Todo esto es distinto de investigar en busca de la verdad.

Todo arte tiende a un fin, como bien lo señala Aristóteles al inicio de la *ética nicomaquea*¹, y el fin del arte de la investigación académica es la verdad. Dice Descartes, en sus *Regulae ad directionem ingenii* que «el fin de los estudios debe ser la dirección del espíritu, para formular juicios firmes y verdaderos acerca de las cosas que se le presentan»².

Resulta muy expresivo que la heráldica universitaria recoja explícitamente este aspecto, como puede advertirse de inmediato en los lemas de Harvard (*Veritas*), Yale (*Lux et Veritas*), Glasgow (*Via, veritas, vita*), de la Universidad Internacional de Cataluña (*Veritas liberavit vos*), de la Universidad de Burgos (*In itinere veritas*), o de la Universidad de Chile (*Donde todas las verdades se tocan*), entre muchas otras. Desde luego, podremos dialogar, discutir, polemizar arduamente sobre qué o quién es la verdad, pero en rigor, no podemos soslayar el punto crucial de que nuestros asertos, y aun nuestras dudas y vacilaciones, tienen pretensión de ser correctas. De igual manera, nuestros errores son tales por el cotejo con un baremo que estimamos cierto. La afirmación, la duda, el error, materiales cotidianos del quehacer intelectual, presuponen indefectiblemente una concepción de verdad, sea ésta la que fuere³.

Ahora bien, como es obvio y al alcance del sentido común, se investiga lo que no se conoce⁴. Por consiguiente, la ignorancia y el reconocimiento de ella resultan indispensables como actitud de todo investigador. Saber que no se sabe es un estándar clásico de sabiduría: *hèn oída hóti oudèn oída*⁵. La ignorancia peligrosa e infecunda, es la del que ignora que ignora, o lo que es igual, que cree que sabe. Peligrosa, pues sedimenta la soberbia –*hybris* en el trabajo universitario, sobre la que trataremos más adelante–, e infecunda, pues impide la pregunta que progresa.

Investigamos para conocer. ¿Y qué es conocer? Siguiendo a Maritain, “*el conocimiento se nos presenta, en resumen, como una operación inmanente y vital que consiste esencialmente, no en obrar, sino en ser*”; “*conocer es trasladarse a sí mismo a un acto de existir de una perfección supereminente, lo cual no importa, de suyo, producción*”; “*el*

¹ *Esta investigación ha contado con el apoyo de la Comunidad Olga Wojtyła. 1094a.

² *Regulae* 1.

³ Sobre el punto, véase, *inter alia*, De Tarski, A., *La concepción semántica de la verdad y los fundamentos de la semántica*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1972; Gadamer, Hans-George, *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1998; Von Balthasar, Hans Urs, *Verdad del mundo*, Encuentro, Madrid, 1997; Florenski, Pável, *La columna y el fundamento de la verdad*, Sígueme, Salamanca, 2010; Aquino, *De veritate*, Eunsá, Navarra, 2016.

⁴ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1142b.

⁵ “Sólo sé que nada sé”. Cfr: Platón, *Apología* 21 b-d; *Menón* 80d1-3; *Teeteto* 161b.

*acto de conocer es una acción propiamente inmanente y perfectamente vital, que pertenece al predicamento 'cualidad'*⁶.

El conocimiento es un modo de ser del cognoscente en lo conocido, y viceversa. No es un producto, una cosa, una entidad, una *res*. El pensamiento clásico recoge esta aproximación en un pasaje de la *Moralía* de Plutarco:

“Porque la analogía correcta para la mente no es un recipiente que necesita llenarse, sino madera que necesita encenderse -sin más- y entonces lo motiva a uno hacia la originalidad e infunde el deseo de la verdad. Supongamos que alguien fuera a pedir fuego a sus vecinos y encontrara allí una llama sustancial, y se quedara allí calentándose continuamente: eso no es diferente de quien acude a otro para obtener algo de su racionalidad, y no se da cuenta de que debería encender su llama innata, su propio intelecto”⁷.

Este aspecto es de especial importancia en el contexto contemporáneo, puesto que se percibe una cierta tendencia a invisibilizar el punto, sea por materialismo, sea por mera trivialidad o falta de reflexión, pero suele entenderse el conocimiento, es decir el fruto del aprendizaje y la investigación, como si fuere una cosa, un artefacto, análogo a un producto.

1.2. ¿Cómo se investiga?

Ahora bien, el conocer admite modos y grados. La razón, siendo una, puede expresarse tanto en el plano operativo como en el meramente abstracto. Es la clásica distinción entre razón práctica y razón especulativa⁸, o bien, al modo de Pascal, entre el espíritu de fineza y el espíritu de geometría⁹. Hay cuestiones que se conocen al primer modo, como la ética y la política, y otras, en cambio, que se conocen al segundo modo, como la matemática y la física. Por ende, una primera observación relevante de todo investigador es conocer qué es lo que se ha de investigar, pues del objeto se sigue el modo¹⁰. Esta constatación elemental suele pasarse por alto con más frecuencia de lo deseable, entre otras causas, por un cierto monismo metodológico imperante, que tiene como modelo paradigmático a la investigación en ciencias naturales.

⁶ Maritain, Jacques. *Distinguir para unir o los grados del saber*, Club de Lectores, Buenos Aires, pp 192 y186.

⁷ Plutarco, *Moralía, Sobre la escucha*, p. 50, Penguin Classics, Londres y Nueva York, p. 50.

⁸ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1094a.

⁹ Pascal, *Pensamientos*, fragmento 21.

¹⁰ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1095b.

En efecto, el advenimiento de la Modernidad estuvo estrechamente aparejado con cambios relevantes en la comprensión del mundo y del puesto del ser humano en el cosmos, vinculados, a su vez, con importantes transformaciones en los modos de conocer¹¹. Así, en rápida revisión y sólo a guisa de ejemplos, Bacon, en *Novum organum* (1620) aboga por una nueva lógica, experimental e inductiva, instando a dejar el lastre del *organum* aristotélico. En paralelo, Galileo en *El ensayador* (1623) delinea el método experimental y la relevancia del lenguaje matemático en la comprensión de aquello que es mensurable y empírico. Posteriormente, Descartes en el *Discurso del método* (1637), cimenta las bases del dualismo cuerpo-espíritu –que derivó luego en escisión y después en subsunción de éste en aquél–, y pergeña la noción de sistema. En línea de continuidad, Newton publica en 1728 *El sistema del mundo*, asentando la tesis, oh paradoja, de *hypothesis non fingo*, que implica el rechazo de cualquier presupuesto no verificable y la oposición a la mera especulación filosófica.

En lo que a nuestro punto importa, la obra y los métodos de estos grandes e influyentes pensadores contribuyeron a un prestigio desmesurado de las así llamadas ciencias empíricas o ciencias naturales, en desmedro de las, así también llamadas humanidades, entronizando a las primeras como únicas formas de conocimiento, y pauperizando a las segundas como meras opiniones, intuiciones o especulaciones. El verdadero conocimiento es el conocimiento científico, y éste es el fundado en la empiria y en la medición.

Si se ve con claridad el asunto, las limitaciones del método científico saltan a la vista: sólo es apto para aquello que es susceptible de empiria y de medición. Y aquí, entonces, nos encontramos con una cuestión fundamental. ¿Es acaso toda la realidad, en su vasta complejidad, accesible empíricamente? ¿Todo es mensurable? ¿Lo espiritual en el ser humano es parte de esa realidad, o es sólo una afirmación a priori, infundada, cercana a la superchería? Si hay realidades proto, supra o meta empíricas, si hay infinito, si hay lo inconmensurable, para tales realidades el método científico es insuficiente.

No es este el espacio oportuno ni el lugar propicio para una suerte de panegírico ni de apología de las humanidades¹². Tan sólo nos interesa mostrar las limitaciones intrínsecas del método científico y reivindicar el legítimo espacio de las humanidades en los campos que le caben por derecho propio.

¹¹ Guardini, Romano, *Mundo y persona*, Encuentro, Madrid, 2000; Brague, Rémi, *La sabiduría del mundo*, Encuentro, Madrid, 2008, *passim*.

¹² Cfr. Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan las humanidades*, Katz, Buenos Aires, 2010.

Dicho lo anterior, tornemos al centro del asunto sobre el cual tratamos, referido al método: la investigación en humanidades es distinta a la investigación en ciencias naturales, y equivale, muy principalmente, al estudio. Investigar es estudiar, y estudiar es leer, cuando no conversar. Volveremos sobre esto en el apartado siguiente, al abordar cómo se aprende a investigar.

Ahora bien, el monismo metodológico aludido tiene claras manifestaciones en prácticas usuales e incluso ya asentadas y propiciadas¹³. Así, y a mero modo de ejemplo, a quien decida investigar sobre, tomemos por caso, el concepto de causa en el pensamiento de Francisco Suárez, o la noción de precio justo en Luis de Molina, o la justicia distributiva en Nozick, o la intención práctica en Anscombe, se le pedirá que identifique objetivos específicos, redacte hipótesis primarias y secundarias, cuando no relacionales, y señale si se trata de una investigación exploratoria, analítica o de variables dependientes y que diseñe un cronograma con plazos y cumplimientos de metas ¿Es realmente pertinente todo aquello? ¿No resulta, acaso, una extrapolación forzada, pero exigida por los usos imperantes? Un problema mayúsculo es que no pocos investigadores jóvenes, de buena fe, han sido deformados bajo esa lógica monista científicista, y ya algo más maduros, comienzan, por una parte, a transmitir ese modo de investigar, y por otra, a evaluar bajo esos criterios a sus pares. No es un panorama especialmente halagüeño.

1.3. ¿Cómo se aprende a investigar?

“Lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo” reza un fragmento aristotélico¹⁴. En efecto, ninguno de nosotros aprendió a andar en bicicleta, a nadar o a cabalgar mirando una presentación en Power Point, ni un tutorial de Youtube, ni leyendo un manual universitario. Tales actividades las aprendimos haciéndolas. Hubimos de subirnos a la bicicleta, caerlos, hundirnos en la piscina o el mar, montar el caballo. Cualquier teorización previa cumplió sólo un rol muy accesorio, secundario y auxiliar.

Si la investigación es una actividad de la misma índole anterior, es decir que requiere saber hacerse —como hay buenas razones para pensarlo—, de ello se sigue que *a investigar se aprende investigando*. No hay otra forma. Un buen investigador es un investigador experimentado (que probablemente, ya se ha caído varias veces

¹³ Chenche, W. et al (2023). “La ausencia de la noción de verdad científica en la educación de las ciencias sociales a nivel superior. Evidencias en programas de ciencias pedagógicas y criminalísticas en Ecuador”. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, N° 18, mayo-agosto, p. 65.

¹⁴ Aristóteles, *Ética nicomáquea*, 1103a.

del caballo o la bicicleta), y no aquel que ha cursado todos los módulos de formación para investigadores. Un investigador maduro es aquel connaturalizado con su objeto de estudio¹⁵.

Con todo, es muy distinto el aprendizaje guiado que el solitario, y en esto asoma la relevancia de la figura del maestro. Si un joven quiere adentrarse en las aguas de la investigación universitaria, antes que leer el manual de moda de metodología, ha de allegarse a un buen maestro. “Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”. Es difícil pensar en mejor consejo para un novato. La elección de la guía adecuada es central¹⁶.

Ahora bien, el proceso que ha de propiciarse entre el investigador senior y el aprendiz, por su propia naturaleza debe conducir hacia la amistad académica. Los amigos son quienes comparten un amor, y si ambos concernidos tienen una dilección honesta y sincera por el trabajo intelectual, allí están echadas las bases para ese cultivo fecundo. Dice Lewis:

“La persona que concuerda con nosotros en que una determinada cuestión, casi ignorada por otros, es de gran importancia, puede ser nuestro amigo. No necesita estar de acuerdo con nosotros sobre la respuesta”¹⁷.

Y a su vez, esa amistad, que no es horizontal, ha de conducir a la mimesis entre el pupilo y el maestro. El primero irá adquiriendo los modos, los hábitos, las técnicas del primero al investigar, y con ello, aprenderá.

En consonancia con lo anterior, hay dos actividades que constituyen el camino privilegiado para el cultivo de la amistad académica y para el proceso mimético que conduce al aprendizaje: el diálogo y la lectura, y en esto el orden es reversible, pero cada una es insustituible. Por eso no es casual ni meramente formal la existencia de seminarios en toda facultad que se precie de tal. El seminario es el lugar de la semilla, del semen que fecunda y que concibe, por lo cual surgen *conceptos*, es decir, lo concebido. Lo nuevo que nace es fruto del diálogo (*dia logos*, pasar juntos a través del *logos*). La lectura no es sino una forma dialógica con interlocutores más distantes en el tiempo y en el espacio. Leer para conversar, leer juntos, sólo conversar. Si abordásemos ahora con la profundidad debida este aspecto, devendríamos en un elogio al café, a la bebida o comida compartida. El gran humanista que fue Álvaro

¹⁵ Sobre el conocimiento por connaturalidad como un modo propio y un grado superior del saber: Maritain, o.c., p. 412 y ss.; Llano, Alejandro, *Gnoseología*, Eunsa, Pamplona, 2007, p. 150.

¹⁶ Amado, Antonio. “El maestro universitario”, en Guzmán, J.A., Brito, J.I., Illanes, I. (coords.), *La universidad en debate*, Universidad de los Andes, Santiago de Chile, 2018; Cfr: Agustín de Hipona, *De magistro*, disponible en: <https://www.augustinus.it/spagnolo/maestro/index2.htm>; Aquino, *De magistro*, disponible en: <https://tomasdeaquino.org/el-maestro/>

¹⁷ Lewis, C.S., *Los cuatro amores*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995, p. 81.

D'Ors solía afirmar que desconfiaba de quienes no tomaban cerveza. Era su forma provocativa de mostrar la centralidad de la conversación en amistad.

La forma que reviste la amistad académica es la de la comunidad académica, de modo tal que aquí radica la médula y el tuétano de la actividad investigativa. Sin comunidad, no hay investigación. La verdad es cosa ardua para un apronte en solitario. La envergadura de la tarea requiere de esfuerzo mancomunado.

Lo anterior entronca con un aspecto lastimosamente descuidado, referido a los recursos para la investigación. La investigación en ciencias naturales suele demandar pingües sumas, para la habilitación de laboratorios, para la compra de muestras de cultivo, para la adquisición de complejos aparatos tecnológicos, etc. La investigación en humanidades, en cambio, es mucho más austera, pero quizás más exigente en otros aspectos. Requiere un maestro, a los pares, a los libros, y al jardín. Este último es simple metáfora de la necesidad del tiempo y el espacio adecuados. A estas alturas del desarrollo civilizatorio y de la cultura acumuladas, sabemos que las ideas tienen un tiempo de maduración que rehúye de la planificación, y que se piensa mejor en medio de la naturaleza¹⁸. Es un error a un investigador en humanidades imponerle plazos perentorios, como es un error enclaustrar la vida intelectual en un edificio y constreñirla a un bloque de cemento. No es frivolidad, sino rigurosa constatación de las características y modos del quehacer del intelecto. Es lo que los clásicos solían reconocer como el ocio intelectual. Quien quiera aprender a investigar, ha de ser su cultor. Es un cultivo laborioso y demandante, enemigo absoluto de la pereza y la vacuidad¹⁹.

2. Los desafíos específicos de la investigación jurídica.

Ahora bien, atentos a las consideraciones señaladas, nos abocaremos a ciertas exigencias de la investigación en general, para luego adentrarnos en sus especificidades en el plano del derecho.

¹⁸ Refiere Gabriela Mistral: *"Durante mis siete años de profesorado en Los Andes (1912-1918) hice siempre al aire libre, bajo un gran parrón del Liceo, mis clases de lectura, recitación, historia y geografía. Afronté en los comienzos las burlas, sanas algunas, de mis colegas y los chistes de las niñas, que ballaban divertida su nueva situación... La clase perdía en gravedad. Lo que para mí es ventaja. Perdía en "irrealidad" era más humana y real. Observé que las niñas que en clase solo "reciben", en el huerto "dan", preguntan, piensan, se interesan por la tierra toda"*, *Atlántida* (periódico), Santiago de Chile, 1922; *"Me tengo como único oficio lateral el jardineo, y les cuento que dos horas de riego y barrido de hojas secas me dejan en condiciones de escribir durante tres más"*, en *Imagen y palabra en la educación*, citado por Sánchez Cerda, Elena, "Gabriela Mistral: la apasionante vocación del maestro", en *Humanitas*, 85, 2017, XXII, disponible en <https://www.humanitas.cl/revistas/revista-humanitas-85>.

¹⁹ Cfr. Pieper, J. *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 2017; Guitton, J., *El trabajo intelectual*, Rialp, Madrid, 2022.

Dado que la investigación es una actividad propiamente humana y personal –que no individual–, encaminada al conocimiento, que es un modo de ser, los principales desafíos dicen relación con actitudes del propio investigador, lo que podríamos calificar de *hybris* académica. Para el pensamiento clásico la *hybris* implicaba aquella línea fronteriza que no debía exorbitarse bajo ninguna circunstancia, so pena de devenir la tragedia. Fue *hybris* de Agamenón recibir honores reservados a los dioses. Las principales causas de ésta son la codicia y la soberbia.

En general, la codicia ha solido permanecer ajena al quehacer intelectual –sería torpe quien, por codicia, incursionare en la academia–. En cambio, la soberbia es tal vez el principal demonio que campea en los pasillos universitarios, y del que todo investigador serio y responsable debe cuidarse. La soberbia es prima hermana carnal de la ignorancia y pariente cercana de la estupidez. Ella conduce a la ruina la amistad académica, pues perturba el diálogo e impide la aceptación de la crítica y la recepción de la ayuda. Por ella hay preguntas relevantes que se esconden y no se plantean. A ella se deben largos y confusas peroratas, plagadas de esdrújulas y de jerga de iniciados, que oscurecen y ocultan la prístina simpleza de la verdad. Los doctorandos jóvenes y los recién posgraduados suelen ser especialmente vulnerables ante este grave defecto, y cabe por ello una especial luz de alerta. De manera opuesta a lo anterior, el sello distintivo e inequívoco del que ha alcanzado madurez intelectual es la humildad. Cuán grande es un investigador, tanto más humilde es. Mientras más se avanza en el saber, más conciencia hay de la vastedad de lo que se ignora²⁰.

Un segundo desafío de todo investigador es evitar la desmesura, el mal de Fausto, el querer saberlo todo, el mal de Bottom, el querer hacerlo todo. Nuestros dones y nuestras capacidades, por grandes que sean, inexorablemente son muy limitados ante la extensión de las disciplinas. *Ars longa vita brevis* importa un reservorio de sabiduría al que hay que poner oído atento.

Un tercer desafío, ligado al anterior, aunque distinto, dice relación con la evitación de la *curiositas*, la principal adversaria de la *studiositas*, cual es la virtud más propia y característica del investigador, con la cual se domina, dentro de unos límites prudenciales, el natural deseo de conocimiento inscrito en la inteligencia humana (Aquino, S. Th. II-II q. 166 a. 2). Ella nos dice qué debemos conocer, cuánto y para qué, en conformidad con un noble propósito. La *curiositas*, en cambio, es una forma de conocimiento inmoderado acerca de las cosas, una cierta incontinencia de espíritu, en el decir de Pieper²¹. El conocimiento, que en sí mismo es un bien,

²⁰ Martín-Fiorino, V., Muñoz-Buitrago, D. (2021). “Investigación, educación y sociedad: una mirada desde los desafíos éticos”. *Utopía y praxis latinoamericana*, año 26, N° 95, p. 75.

²¹ Pieper, J. *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 2010.

la *curiositas* lo corroe, porque ensoberbece al que lo posee, o porque se lo usa para fines innobles: mera vanidad, poder o control sobre otros, etc.²².

Soberbia, desmesura y *curiositas* son desafíos transversales a toda investigación. Hay, en cambio, otros específicos de aquella en el ámbito jurídico, la principal de las cuales es la delimitación del objeto y la consiguiente elección del método. En efecto, sabemos que el método a seguirse depende de lo que ha de ser investigado. En el caso del derecho, es distinto si nos aproximamos a él como norma, como realidad social, como conjunto de valores, o como el clásico *ius*. Aquí radica una peculiar característica de la investigación jurídica. El riesgo de monismo metodológico se duplica: primero, por la tendencia, ya reseñada de investigar en humanidades *quasimodo* ciencias naturales; segundo, por la posibilidad de utilizar un único y mismo método en derecho, aunque se trate de objetos distintos (normas, realidades sociales, valores, *ius*, etc.).

Ahora bien, con toda claridad, hay que señalar que la investigación propiamente jurídica se da en el plano del *ius*, es decir, en el análisis de lo justo en el caso particular. Precisamente, eso es lo que hacían los juristas romanos, y por eso llevan el título de tales: juristas. Por la misma razón, el derecho romano se erige, en propiedad, como una disciplina jurídica por antonomasia. Para saber derecho, el que fuere, hay que saber derecho romano, y todo jurista que se precie y a quien se le precie de tal, en efecto, lo sabe. Con lo anterior, no estamos señalando bajo ningún respecto que sólo se puede investigar jurídicamente en dicha disciplina. No. Tan sólo estamos afirmando que el método propiamente jurídico es el análisis de lo justo del caso particular. Esa es la reflexión que sólo puede hacer un verdadero jurista, es decir aquel ya connaturalizado con el *ius*²³.

Desde luego, un investigador en derecho puede tener como objeto las normas, en sus diversas tipologías. Pero allí su método no será típicamente jurídico, sino el común al análisis de textos. Es más, incluso aquí sí pueden utilizarse técnicas tomadas de la investigación en ciencias naturales, considerando como objeto las normas. Otro tanto ocurre con la investigación de conductas o hechos sociales. El método más bien será prestado desde la sociología o la psicología. En el caso de los valores, la axiología remite a un campo de la filosofía práctica, y por ende de ella tomará su método.

En suma, la investigación en derecho es polimetódica, como polimorfo es su objeto. El único objeto propia y exclusivamente jurídico, es el *ius*, al que se accede

²² Barrios Andrade, Diego. “*Studiositas y curiositas*. Una perspectiva teórica acerca del hábito de estudio”. En: *Pulso* (2020) 43:161.

²³ Sobre el conocimiento de lo justo por connaturalidad, véase: Ugarte Godoy, José Joaquín. *Curso de filosofía del derecho*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2016, p. 161.

por connaturalidad, y sólo aquí cabe investigación jurídica en un sentido estricto. Los manuales de investigación suelen desatender estas indispensables distinciones, e inducen a un monismo metodológico, que yerra el camino.

3. Los ripios de la investigación universitaria contemporánea.

El análisis resultaría incompleto si no considerásemos, aun parcialmente, el contexto en el cual se desarrolla hoy por hoy la investigación académica, especialmente en los centros universitarios. Ya Ortega y Gasset denunciaba, en su momento, las profundas transformaciones y las implicancias de largo aliento que tendría la masificación de la enseñanza universitaria. Por su parte, los acuerdos de Bolonia y sus complementos sucesivos, han impulsado muy fuertemente una institucionalidad para la academia análoga a la de cualquier otro tipo de organización empresarial: con públicos objetivos, estrategias de desarrollo, *stake holders*, *crowdfunding* y departamentos de mercadeo. Lo anterior no es nada trivial para el tema que nos ocupa, puesto que, en dicho contexto, la investigación se concibe como un producto, fruto de un proceso estandarizado, susceptible de auditorías y con resultados verificables y medibles, que constituye una fuente de financiación de la organización universitaria. A los riesgos del cientificismo se añaden los del pragmatismo. Por lo demás, en el hecho, la estandarización y la auditoría han venido de la mano, no de la autorregulación de la comunidad académica, sino de la normativa estatal. Agencias acreditadoras, con diversas denominaciones, son ya entes usuales en los estados contemporáneos.

En deuda con el oficio, hemos de preguntarnos e intentar responder con el mayor rigor que nos sea posible, ¿si tal diagnóstico es correcto, que habría de malo en todo ello? ¿sería acaso inconveniente? ¿no sería tan sólo una necesidad del mercado y del mundo del trabajo que queda así satisfecha? Para responder, hemos de considerar que la vida propiamente humana no es fruto de la mera espontaneidad. Tampoco lo es la de las sociedades ni el crecimiento y maduración de las culturas. La razón y el pensamiento tienen en todo esto una palabra que decir. Y desde hace siete siglos, a lo menos, Occidente se ha configurado sobre la base de confiar la responsabilidad de esta función a la universidad. La llamada a preservar y transmitir la cultura, como a reflexionar sobre el mejor futuro posible de una comunidad política es la universidad, es decir, una institución con la suficiente autonomía, cohesión y madurez intelectual para pensar en libertad.

Si eso es así, como indica el sentido común, es un desorden, y por ende un error, que haya un ente externo que piense cómo han de ser las universidades y

cómo ha de ser su quehacer. Por consiguiente, los estados no son los llamados, ni los competentes, para pensar, ni organizar, ni evaluar a la institución universitaria. El problema del estatismo en el quehacer académico no es del orden de un error político o ideológico, sino más básico, elemental y primario: es un error lógico y antropológico. Si la universidad es pensada, diseñada y dirigida desde el estado, ya no es universidad. Con todo, el problema del estatismo o dirigismo universitario es distinto de la estandarización y del control de la productividad, puesto que podría haberlos por vía de pares. Analicemos, entonces, si tales son verdaderamente compatibles con el quehacer intelectual en su sentido más propio.

Para analizar el punto, habría que clarificar la naturaleza del trabajo intelectual. Recordemos que el conocimiento implica, en rigor, un modo de ser, una cualidad que configura, y no, en cambio, una cosa o un producto. En el lenguaje de los clásicos, la investigación correspondería a un *ars o tekne*, opuesta a la *poiesis*, cuyo rasgo característico y fundamental de esta última ya no es la acción en sí, sino la producción, el artefacto. Por consiguiente, es un error querer medir la productividad de una actividad que por su propia naturaleza no está orientada a ella. Por lo demás, «cualquier auténtico universitario sabe que gran parte de su actividad, quizá la más importante de la misma, no puede ser objeto de mediciones»²⁴. De hecho, no sería aventurado conjeturar que, si se hiciese una investigación empírica y de campo, entre investigadores universitarios, la inmensa mayoría declararía no sentirse cómodo con el lenguaje de la «productividad», ni con los procesos ni sistemas asociados a este. Y ello sería todavía más evidente entre aquellos que gozan de mayor *auctoritas* y reconocimiento de sus pares.

Distinto es el caso de las manufacturas, de la industria, o incluso de los centros de formación técnica. En estos lugares, la orientación primera no está en la acción cualificante, sino, precisamente, en la producción. Pero el trabajo de la investigación académica es de una naturaleza diversa. Con todo, las objeciones anteriores, aun cuando inciden, no obstan de suyo a la cuestión de la estandarización o protocolización. En efecto, sin necesidad de exigir ni medir una supuesta productividad, de todas formas sería, en principio, posible uniformar y auditar modos de hacer, en esta caso de investigar.

Para el tratamiento adecuado del asunto, conviene tener muy presente la singularidad y la relevancia de la libertad en el quehacer académico:

“una característica básica de la institución universitaria desde sus comienzos consiste en que ella ha logrado institucionalizar la libertad. Muchas fuerzas que en otros sectores pueden resul-

²⁴ García-Huidobro, Joaquín. “Algunas observaciones críticas sobre los procesos chilenos de acreditación”, en Guzmán, J.A., Brito, J.I., Illanes, I. (editores), o.c., p. 304.

*tar destructivas o perturbadoras, hallan aquí su cauce natural y se traducen en creatividad. Con la institución universitaria sucede como en el arte: los sujetos que en otros ámbitos resultarían perturbadores pueden ser fundamentales para el progreso de las ciencias. La universidad y el arte son las instituciones que se autopermite la sociedad para dar rienda suelta a la espontaneidad y la creatividad*²⁵.

Dicha creatividad rehúye de la estandarización y del seguimiento de protocolos rígidos, uniformes y universales. De hecho, es usual que, a mayor madurez del investigador, mayor uso de la prudencia para saltarse o modificar planes previos. Y ello se explica, una vez más, por la naturaleza del trabajo intelectual, ya que, en tanto *ars* o *tekné*, requiere de un ejercicio activo de dicha virtud. Por supuesto, nada de ello obsta a la conveniencia, o incluso necesidad, de seguir pautas mínimas que faciliten el orden y la comunicación, como, por ejemplo, adecuarse a las reglas editoriales de una determinada publicación. Tampoco empece, como es obvio, a los propios diseños metodológicos que cada investigador y sus equipos generen para el caso concernido. Como se ve, parece razonable conceder que no son inconcusas las razones a partir de las cuales se ha ido homogeneizando y estandarizando un modo de llevar adelante la investigación universitaria, caracterizada por un alto grado de dirigismo estatal, pragmatismo y uniformidad. La pregunta sobre si hay otros modos igualmente válidos, cuando no derechamente mejores, es un interrogante razonable y atendible.

²⁵ García-Huidobro, Joaquín. “Algunas observaciones críticas sobre los procesos chilenos de acreditación”, en Guzmán, J.A., Brito, J.I., Illanes, I. (editores), o.c., p. 307.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín de Hipona, *De magistro*, en: <https://www.augustinus.it/spagnolo/maestro/index2.htm>.
- Amado, Antonio. “El maestro universitario”, en Guzmán, J.A., Brito, J.I, Illanes, I. (coords.), *La universidad en debate*, Universidad de los Andes, Santiago de Chile, 2018.
- Aquino, *De veritate*, Eunsa, Navarra, 2016.
- Aquino, De magistro, disponible en: <https://tomasdeaquino.org/el-maestro/>
- Aristóteles, *Ética*, Gredos, Madrid, 1998.
- Barrios Andrade, Diego. “*Studiositas y curiositas*. Una perspectiva teórica acerca del hábito de estudio”. En: *Pulso* (2020) 43:161.
- Brague, Rémi, *La sabiduría del mundo*, Encuentro, Madrid, 2008.
- Chenche, W. et al (2023). “La ausencia de la noción de verdad científica en la educación de las ciencias sociales a nivel superior. Evidencias en programas de ciencias pedagógicas y criminalísticas en Ecuador”. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, N° 18, mayo - agosto, pp. 64-78.
- Descartes, René, *Reglas para la dirección del espíritu*, Ediciones Ercilla, Santiago de Chile, 1914.
- De Tarski, A., *La concepción semántica de la verdad y los fundamentos de la semántica*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.
- Florenski, Pável, *La columna y el fundamento de la verdad*, Sígueme, Salamanca, 2010.
- Gadamer, Hans-George, *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, 1998.
- Guardini, Romano, *Mundo y persona*, Encuentro, Madrid, 2000.
- Guitton, J., *El trabajo intelectual*, Rialp, Madrid, 2022.
- Lewis, C.S., *Los cuatro amores*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995.
- Llano, Alejandro, *Gnoseología*, Eunsa, Pamplona, 2007.
- Maritain, Jacques. *Distinguir para unir o los grados del saber*, Club de Lectores, Buenos Aires.

Martín-Fiorino, V., Muñoz-Buitrago, D. (2021). “Investigación, educación y sociedad: una mirada desde los desafíos éticos”. *Utopía y praxis latinoamericana*, año 26, N° 95, pp. 70-84.

Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan las humanidades*, Katz, Buenos Aires, 2010.

Pascal, *Pensamientos*, Origen, Barcelona, 1982.

Pieper, J. *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid, 2017.

Pieper, J. *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 2010.

Platón, *Obras completas*, Aguilar, Madrid, 1981.

Plutarco, *Moralia*, Penguin Classics, Londres y Nueva York.

Ugarte Godoy, José Joaquín. *Curso de filosofía del derecho*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2016.

García-Huidobro, Joaquín. “Algunas observaciones críticas sobre los procesos chilenos de acreditación”, en Guzmán, J.A., Brito, J.I, Illanes, I. (coords.), *La universidad en debate*, Universidad de los Andes, Santiago de Chile, 2018.

Von Balthasar, Hans Urs, *Verdad del mundo*, Encuentro, Madrid, 1997.