

EL METODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Dra. Graciela Ríos
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Córdoba

En Cuadernos de Práctica Profesional I. (2013) Manuel González Castro, Graciela Ríos. Edit. Ciencia Derecho sociedad. Serie Textos de Estudio. Publicación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC. ISBN: 978-987-551-227-6.

1.- Aspectos generales

El método del caso constituye una de las alternativas metodológicas más utilizadas en la enseñanza del derecho para enseñar a los estudiantes a “pensar” y “hacer” como abogados.

La utilización del método del caso en las ciencias sociales, con variantes en sus fundamentos y formas de aplicación, se remonta a fines del siglo XIX. Hacia mediados del siglo XX, Paul Lawrence en su artículo *The preparation of case material* decía:

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. [Un buen caso] es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula”.¹

En las ciencias sociales, en general, los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas, incluyen información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque se centran en áreas temáticas específicas, son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de grandes ideas, puntos importantes de una asignatura que merecen un examen en profundidad. Wassermann S. (1994).

¹ Citado por Selma Wasserman, extraído de Kenneth R. Andrews, ed., *The case method of teaching human relations and administration*, Cambridge, MA: Harvard, University Press-

Como método comprende un procedimiento intelectual activo que trabaja con la deducción y la inducción, es un hacer, coloca al alumno frente a una situación problemática y se lo desafía a analizarla o encontrar una solución.

Desde el punto de vista didáctico el método del caso puede ofrecer dos variantes: estudio de casos o resolución de problemas. En el primero, se propone una situación problemática ya resuelta –fallos judiciales-, en la cual analiza la solución ya dada desde distintos ángulos. En el segundo, se presentan al alumno situaciones problemáticas que deberá solucionar proponiendo distintas alternativas. Genaro Carrió define la resolución de casos como “[...] *la presentación de los principales problemas que se suscitan en la aplicación y manejo de reglas jurídicas, tal como se los ve a partir de casos concretos e cuya decisión gravitan las soluciones que se de a esos problemas*”.

Ambas variantes, contribuyen al logro de objetivos semejantes aunque con diferencias en cuanto a la profundidad de las actividades a realizar o al momento del aprendizaje en que se utilizan.

En la enseñanza del derecho, un caso, es un conflicto social que puede darse entre dos particulares o entre un particular y la sociedad o el Estado. Como conflicto el caso representa un fenómeno jurídico cultural donde hay enfrentamiento de intereses que se deben dirimirse mediante la aplicación de normas incluidas en el orden jurídico estatal.

Bacigalupo, en su texto *Técnicas de resolución de casos penales*, agrega que con la palabra caso se hace referencia a un problema práctico en el que se presentan tres elementos fundamentales: el cliente, un conjunto de hechos, y un resultado que se desea obtener. Además, al ser un trozo de la realidad social y cultural presenta diversas posibilidades de enfoque: se lo puede ver sociológica, psicológica, filosófica o jurídicamente. Mientras en los análisis sociológicos, psicológicos u otros no es esencial una referencia a las normas, en el análisis jurídico del caso, las normas son lo central y la referencia a los demás aspectos completa una visión multidimensional.

Si bien el método del caso tiene su origen en un país perteneciente al *common law*, donde las fuentes originales son las decisiones judiciales, hay coincidencia en que como método es independiente de la concepción del derecho que lo sustenta; lo importante no es poseer o tener la solución sino ser capaz de buscarla o llegar a ella.

Este método parte de las particularidades del análisis de un caso concreto ya resuelto o de un problema al que se debe encontrar una solución para llegar a las generalidades

del principio o regla abstracta que les dan sentido y fundamento. Aunque originariamente fue pensado como una aplicación de la inducción, en la práctica y según cómo se lo aplique también moviliza procesos de pensamiento tanto inductivos como deductivos o combina ambos..

El caso en sí es lo de menos, lo importante es el proceso mental que permite llegar a la solución del mismo, no es la posesión de una respuesta, sino el análisis y la búsqueda de muchas alternativas de respuestas lo que lo caracteriza. La enseñanza y el aprendizaje con casos pone de manifiesto que no basta con un conocimiento teórico y formal del derecho sino que además son necesarias ciertas cualidades mentales fortalecidas por la experiencia y la práctica del derecho. Tampoco se puede prescindir de una referencia a una teoría general del derecho que de sustento a las diversas dogmáticas o sistemáticas jurídicas ni caer en un enfoque normativo y formalista meramente descriptivo. Si no se considerasen estas precauciones se podría estar reproduciendo un modelo formalista que solamente parte de normas generales y abstractas para deducir su aplicación o de decisiones judiciales para inducir nuevas conclusiones.

Desde la perspectiva del estudiante se presupone un conocimiento teórico básico, un cuerpo conceptual en el que seguramente habrá componentes interdisciplinarios en el que se ubicarán los hechos que constituyen el caso. La solución de un caso es siempre creativa y el solo conocimiento de la ley no es suficiente para resolverlo.

Si bien los métodos de enseñanza son relativamente independientes de la concepción del derecho que se sostiene, como del sistema o tradición jurídica a la que pertenece, podemos involuntariamente estar fortaleciendo algunas carencias que derivan de una concepción formalista del derecho.

El método del caso utiliza las sentencias concretas de los jueces o las construcciones jurídicas de conflictos socioculturales que ha preparado el profesor, pone el énfasis en el estudio de fuentes primarias, en la discusión participativa, en la formación metodológica y en la capacidad de la argumentación jurídica. No se orienta nunca hacia las reglas generales y abstractas del derecho legislado; manuales doctrinales, la pasividad del estudiante o la memorización de información acerca de reglas sistematizadas. Propicia que el estudiante pueda pensar por sí mismo y como abogado, que aprenda a argumentar y razonar. Al mismo tiempo, al realizar comparaciones entre semejanzas y diferencias entre casos se ejercita el método analógico, al resumir la información del caso, identificar la decisión y los principios que la sostienen se trabaja el método analítico sintético (Flores I.). El método del caso presenta al derecho no como

un todo acabado –dado o perfecto – sino como algo cambiante –en constante crecimiento y perfectible- lo que requiere mayor flexibilidad y certeza de que el derecho no se puede reducir a las normas sin tomar en consideración sus consecuencias y justificación.

Trabajar con casos requiere preparar las condiciones necesarias para que sea de máximo provecho para el alumno; es necesario vincular el caso con la estructura de conocimientos que es objeto de aprendizaje, formular claramente algunos logros de aprendizaje, preparar adecuadamente las actividades y recursos materiales de apoyo y, fundamentalmente, poder identificar y guiar los procesos lógicos que el alumno realiza para aprender.

2.- Antecedentes del “método del caso”

El método de enseñanza aplicado en Estados Unidos hasta finales del siglo XIX, heredado de Gran Bretaña, era la conferencia o clase magistral basada en tratados de Derecho como los *Commentaries* (1765) del jurista inglés Blakstone, adaptado posteriormente al Derecho norteamericano por Georges Tucker.

Cristopher Columbus Langdell, jurista y decano de la Escuela de Derecho de Harvard, consideró que si se pretendía enseñar *Common Law*, derecho judicial, lo apropiado era que la clase girase en torno a casos judiciales, y que la misma consistiese en un conjunto de preguntas sobre dichas sentencias preparadas por el profesor. A esta propuesta de método “socrático” de búsqueda de la verdad siguiendo un conjunto de directrices que debían servir tanto a los alumnos para estudiar los casos, como a los profesores para realizar sus preguntas, se le denominó “ método del caso”. (Ribas T. 2000)

Tal como manifestaba en el prefacio de su libro *Selection of cases on the law of contracts* –editado en 1871- y que fue el primer libro de casos publicado, los estudiantes debían llegar a conocer dichas doctrinas jurisprudenciales y su evolución, y a aplicarlas con facilidad y destreza a la siempre enmarañada piel de los asuntos humanos. (Ribas T. 2000)

Sus propuestas que suponían un cambio respecto a los objetivos, objeto, método y materiales docentes aplicados tradicionalmente, encontraron en un primer momento una gran oposición, pero a principios del siglo XX se habían impuesto en todas las

principales Escuelas de Derecho de los Estados Unidos, y se continúan utilizando hasta la actualidad.

Como método para enseñar a los alumnos a pensar y hacer como abogados, no depende tanto del sistema jurídico del *Common Law*, como se piensa generalmente, sino en llevar al alumno a desarrollar su propio esquema sobre la materia, a analizar críticamente las decisiones de los tribunales y a transferir la teoría que ha aprendido a la solución de problemas o inferir nuevos significados de para los contenidos estudiados.

El repaso de la bibliografía sobre los antecedentes del uso del método del caso en la enseñanza, nos permite advertir que tal como nació en EEUU, ligado al formalismo, se le hacen algunas objeciones.

En primer lugar, al no poder incluir un caso completo o todos los casos, se estudian sentencias, no casos. Es decir, “los estudiantes ven árboles, o peor aún la copa de los árboles, pero nunca el bosque”. Por eso algunos autores opinan que se deberían estudiar los expedientes completos, desde la presentación de la demanda hasta la sentencia definitiva, incluido el juicio de primera instancia y todos los demás procedimientos ante tribunales superiores, así como los procesos incidentales pero, sobre todo, complementar y confrontar los casos con lecturas de libros de texto que proveerán un contexto más general. (Flores, Imer. 2000)

En segundo lugar, al privilegiar el punto de vista de los profesionales operadores del derecho, tanto con un libro de casos como con el método socrático, se pueden descuidar tanto los elementos teóricos y científicos como la información sustantiva de la materia sobre la que se trata.

En tercer término, se dice que con el método socrático aplicado al análisis de sentencias se puede estar enseñando al alumno a pensar más que como abogados como jueces.

Estas observaciones podrían verse contrarrestadas por un lado, con la flexibilización de los “*case books*” para que bajo el formato de “*cases end materials*” incluyan extractos de textos legales y libros de texto como también comentarios del propio autor o especialistas; y por otro, matizando el método de casos hasta convertirlo en un método de problemas. (Flores, Imer) Tan es así, que en la enseñanza de las Ciencias Sociales, directamente se habla de método de enseñanza a través de problemas.

3.- La importancia de la inclusión del método del caso en la enseñanza de la práctica jurídica

Desde hace décadas ya los autores que se ocupan de la enseñanza del derecho aseveran que no es posible reducir la enseñanza del derecho a la dogmática o sistemática jurídica ni a una concepción formalista del derecho vigente o formalmente válido sino, por el contrario que, la enseñanza debe abarcar un mundo jurídico de caracteres complejos y multidimensionales. Se debe enseñar tanto la ciencia jurídica con sus distintas concepciones o construcciones del derecho como la práctica profesional, a pensar autónomamente para alcanzar la capacidad de analizar críticamente cualquier ley o decisión judicial, a buscar o encontrar soluciones a los problemas que se les presentarán en la vida profesional como a planear posibles escenarios futuros y estrategias legislativas.

Tal como lo advierte Piero Calamandrei *“el mejor método para hacer buenos juristas no es el de costreñir a los estudiantes a nutrirse de charlas, sino el de habituarlos, mediante la ejercitación del pensamiento, a servirse de la propia mente”*.

En nuestro país, mediando la década de los noventa, al tema de la enseñanza de las profesiones se agregan nuevos matices cuando las leyes de educación incluyen otras exigencias, entre ellas la de la enseñanza de la práctica profesional como una de las condiciones de evaluación y acreditación de las carreras de grado universitario (Ley de Educación Superior N° 24521, Art. 41°, 42° y 43). A partir de este momento, la enseñanza de la práctica profesional incluida en los diseños curriculares de las carreras universitarias debe guardar coherencia con los objetivos de la formación formulados y con criterios sobre la intensidad de la formación práctica que establezca el respectivo Ministerio.

El Plan de Estudios de Abogacía de la UNC incorpora “[...] *sin perjuicio, de las ejercitaciones prácticas que se juzguen necesarias o convenientes durante el dictado de cada asignatura*”, 180 horas reloj de espacios curriculares específicos para la adquisición de habilidades y destrezas por parte del estudiante a través de asignaturas específicas: Talleres de Jurisprudencia I y II, y Prácticas Profesionales I, II y III. Los criterios sobre los que se articula la enseñanza práctica son: interdisciplinariedad (convergencia entre el derecho sustantivo y el procesal, en sus diversas áreas); inclusión de la etapa judicial y de la prejudicial; trabajo con actos válidos y no válidos;

capacitación no sólo para el rol de Abogado litigante, sino también para los de administración de justicia, asesoramiento, negociación y mediación.²

Los espacios curriculares de enseñanza de la práctica jurídica se incorporan al plan de estudios en el segundo año de la carrera –cuarto semestre- y se articulan –procurando una integración teoría / práctica- en forma simultánea con el desarrollo de las asignaturas de contenido jurídico, procesal e interdisciplinar.

En el contexto del conjunto de estos espacios el método del caso se incluye como una alternativa metodológica más en la enseñanza de la práctica jurídica. En este sentido, complementa y completa una gama diversa de actividades que aspiran a satisfacer las exigencias del perfil de egresado propuesto en el Plan de Estudios. El modelo propuesto plantea la enseñanza para la práctica de modo gradual y sistemático, comenzando con el desarrollo de habilidades básicas y prosiguiendo con otras más complejas.

Los Talleres de Jurisprudencia I y II ejercitan competencias referidas tanto a: 1) la lectura reflexiva y crítica y la redacción con lenguaje técnico jurídico de textos de jurisprudencia desde distintas dimensiones, entre ellas la teoría de la argumentación y la hermenéutica jurídica y, 2) el reconocimiento, búsqueda y empleo de material de consulta propio de la disciplina, en particular. Esto supone que:

- *Trabajan el entrenamiento sistemático y continuado*, en forma paralela e integrada con el aprendizaje de conocimientos jurídicos que el alumno realiza y han realizado en otras asignaturas del plan de estudio.
- *Buscan la articulación de conocimientos teóricos con el desarrollo de habilidades prácticas.*
- *Procuran la adquisición gradual y paulatina de las competencias prácticas*, partiendo de las más simples hacia las más complejas y respetando el ritmo del aprendizaje del alumno.

Para el desarrollo de estas competencias se considera la realización de actividades organizadas alrededor de contenidos tales como teoría de la jurisdicción, teoría de la decisión judicial, hermenéutica jurídica aplicada, teoría de la argumentación aplicada a la sentencia judicial, estándares interpretativos, método de análisis de jurisprudencia y fallos en materia de derecho procesal constitucional, derecho procesal penal, contratos,

² Plan de Estudios de la Carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Córdoba. Res. HCD N° 207/99.

sociedades comerciales, derecho procesal civil, derecho administrativo y derecho público provincial y municipal.

En Práctica profesional I ejercitan roles, analizan conflictos jurídicos y toman decisiones. Utilizan, como base de trabajo, situaciones problemáticas, expedientes judiciales con proceso completo o casos preparados especialmente. Las situaciones problemáticas suministradas a los alumnos son variadas, incluyendo cuestiones que surgen de las materias del Plan de estudio ya cursadas, tratando de abarcar tantos ámbitos profesionales como sean posibles. Esto permitirá aplicar conocimientos teóricos adquiridos y orientarse, en un futuro, según los intereses académicos particulares.

En este marco, el contenido de la Práctica Profesional I se orienta a desarrollar destrezas en lo que atañe a la gestión procesal de la primera instancia o en la instancia única desde su preparación -entrevista y aceptación del caso- hasta el dictado de la sentencia. Se centrará en la solución de casos y situaciones procesales planteadas. La resolución de cada caso conlleva la comprensión del estadio procesal en que se encuentra planteado, la justificación de tomas de decisiones y de estrategias y tácticas procesales.

En concreto, se trata de enseñar un saber hacer desde un correcto decidir y justificación de la toma de posición, con vistas a la finalidad de la resolución integral del caso y situación planteada.

Cada uno de los actos procesales, o situaciones planteadas, tienen presupuestos distintos, por ello, esta práctica no se conforma con la sola redacción de un expediente mediante el seguimiento de modelos o formas, sino que promuevan la permanente toma de decisiones y estudio del caso, tal cual lo debe hacer un verdadero profesional del derecho.

De este modo no se ve un solo caso, sino varios, desmembrados en situaciones problemas planteadas en forma integral a través del “método de caso”. Para profundizar, en este espacio de práctica, solamente se despliega la actividad propia de la primera instancia o de una única instancia. Se desarrollan actividades en las que se aplican contenidos tales como instancia de preparación del caso, entrevista con el cliente, selección de hechos conducentes y medios de prueba disponibles, encuadre jurídico, cursos de acción y estrategias, conjetura de las defensas posibles y de los medios de prueba, conjetura del funcionamiento de ordenamiento jurídico conforme el

tribunal del caso, elaboración del informe profesional, la propuesta de curso de acciones al cliente, la instancia judicial, redacción de la demanda, la comunicación procesal, oposición de excepciones procesales, contestación de la demanda, reconvención, la gestión probatoria, la alegación, autos, sentencia.

Práctica Profesional II da continuidad a Práctica Profesional I; mientras en la primera el trabajo estaba orientado a la gestión procesal de la primera instancia o instancia única en la segunda se propende la elaboración de alternativas de impugnación recursiva. Se espera que durante este curso no sólo estudien el relato, analicen las circunstancias en las cuales se desarrolla la situación planteada, identifiquen los problemas y propongan soluciones, sino que se involucren y participen activamente representando los diferentes roles de los actores del proceso. Las competencias fundamentales a desarrollar se orientan a la búsqueda, valoración y propuesta de soluciones a diversos casos jurídicos ya sentenciados y determinación de la posibilidad de deducción de un recurso ordinario o extraordinario.

Los actividades se centran en la solución de un caso hasta la posibilidad de una instancia impugnativa ordinaria o extraordinaria. Los contenidos principales se refieren a la instancia de preparación del caso, la instancia judicial impugnativa, la impugnación casatoria, la queja, la redacción del recurso de queja, la expresión de agravios.

En Práctica Profesional III concluye el conjunto de espacios curriculares que componen la Enseñanza para la Práctica Jurídica. En ella los estudiantes del último año de la carrera integran las competencias desarrolladas a lo largo de los cuatro espacios curriculares anteriores: Taller de Jurisprudencia I y II y las Prácticas Profesionales I y II. La actividad se lleva a cabo en la comunidad para lograr intervenciones jurídicas significativas para su formación y colaborativas en algún aspecto de las instituciones receptoras. Trabajan bajo la supervisión y dirección de un profesor responsable.

4.- Preparación didáctica del método del caso

Cuando el método del caso es utilizado en la enseñanza y el aprendizaje del derecho, pueden presentarse dificultades en su aplicación si no se ha construido el caso para la tarea del aula y no se le ha dado un sentido didáctico.

Construir el caso didácticamente implica pensar en las siguientes cuestiones:

- Su vinculación con un tema y en consecuencia su inserción en una estructura conceptual específica. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo el contenido que el profesor enseña y el conocimiento que el alumno elabora en torno a él, se presentan como estructura de conceptos. Un mismo caso, un mismo conjunto de hechos puede ser trabajado de distintas formas según la estructura conceptual donde se inserta.
- Su relación con objetivos que se desean alcanzar. Toda enseñanza está orientada por objetivos que indican cuándo es conveniente la utilización del método del caso y cómo aplicarlo. Más adelante se señalan algunos objetivos frecuentes a los cuales puede conducir la utilización del método del caso.
- El momento del aprendizaje en que se lo utiliza. Posee distintas exigencias de desarrollo y profundidad presentar un caso al comienzo del desarrollo de un tema o en la última clase del mismo, cuando el alumno ya ha tenido oportunidad de estudiar y comprender los aspectos teóricos más importantes. Adecuar el caso al momento del aprendizaje guarda directa relación con los objetivos que se persiguen. Cuando un caso es ubicado al comienzo de la enseñanza del tema, podrá cumplir una función de incentivar a la participación, movilizar intereses, diagnosticar conocimientos previos. En cambio, cuando se lo ubica al final, podrán exigirse en la resolución o análisis del mismo transferencias o inferencias más complejas.
- Lecturabilidad y capacidad para despertar el interés de los alumnos por el contenido.
- Potencialidad del caso para acentuar el dilema, sensación de “asunto inacabado”.
- Aptitud del caso para generar opiniones respecto de los problemas que plantea y provocar la discusión sobre el dilema. Los casos se centran en sucesos importantes, intensifican la tensión entre puntos de vista conflictivos y generalmente concluyen con un dilema.
- La formulación de pautas o guías orientadoras para su resolución. El profesor va marcando el camino a través del cual el alumno alcanza los objetivos, y aunque parezca a menudo demasiado obvio, la enseñanza requiere de una cuota de redundancia o reforzamiento de estas pautas u orientaciones. Por ello es importante la elaboración de una guía.
- Presentación del caso acompañado de un recurso didáctico adecuado. El apoyo material a toda actividad que realiza el alumno es fundamental. Ésta puede traducirse en distintos tipos de soportes, todos indispensables en sí mismos. Aún los más simples,

como una hoja impresa donde se encuentra desarrollado el caso y las pautas dadas por el docente, son importantísimos.

El método del caso puede estar vinculado a uno o más objetivos didácticos. Cuando más objetivos se conjuguen en el estudio o resolución de un caso, más compleja será la tarea a realizar.

A veces el profesor presenta un caso en la apertura de un tema nuevo con el solo objetivo de incentivar provocando la discusión y la participación generalizada. En esta situación, no hay exigencias de manejos conceptuales ni demasiados aspectos pautados al opinar sobre los hechos del caso. Solo se trata de una finalidad incentivadora.

En otros casos el profesor, a medida que va presentando los aspectos conceptuales de un tema determinado paralelamente va orientando el análisis de un caso para facilitar la comprensión, transferencia de temas o inferencia de nuevas ideas o, si el caso es presentado al final del desarrollo del tema se lo hace con una clara finalidad de integración y transferencia de todo lo aprendido. Entre una situación y otra de los ejemplos dados, los objetivos a los que se vincula el caso tienen una finalidad diferente. En síntesis, puede ser la asimilación o adquisición de una nueva información, aprender procedimientos, transferir conocimientos a situaciones prácticas para producir o inferir nuevos conocimientos, desarrollar determinados hábitos o comportamientos. En términos didácticos más precisos, en nuestra experiencia de enseñanza del derecho, el método del caso es utilizado para alcanzar, entre otros, objetivos didácticos como los siguientes:

- Reconocer e interpretar la complejidad de la realidad donde se actúa.
- Interpretar la realidad jurídica como una trama interdisciplinaria que debe ser resuelta desde este enfoque.
- Razonar jurídicamente, desarrollar el pensamiento lógico sacando al alumno de la posición de receptividad de datos y soluciones y obligándolo a buscarlos.
- Comprender el alcance y función de las normas jurídicas a partir del caso.
- Analizar diferentes posibilidades de planteo e interpretación de los hechos del caso.
- Identificar los problemas que se suscitan en la interpretación y aplicación de las normas.
- Definir y analizar diferentes alternativas de solución del caso.

- Desarrollar actitudes hacia el planeamiento, pensar soluciones y organizarlas.
- Desarrollar la capacidad para trabajar con hipótesis.
- Capacitarse para tomar decisiones y desarrollar el espíritu de iniciativa.
- Facilitar la transferencia del aprendizaje y la fijación de conocimientos,
- Ejercitarse en la búsqueda de jurisprudencia.

La problemática de los objetivos a los que se vincula el método del caso y su inclusión en la enseñanza no es ajena a la cuestión de los contenidos de la enseñanza. Los contenidos, como ya se trató, pueden hacer referencia a saberes, procedimientos, valores y/o comportamientos. En el caso de las ciencias sociales, y particularmente el derecho, los contenidos presentes en el caso hacen referencia a principios, teorías, normas, procedimientos, jurisprudencia, hechos, valores o aspectos éticos. El estudio o resolución de casos, puede enmarcarse en el cuerpo de una teoría, de un principio ético o jurídico, en el texto de una norma, o en un procedimiento; diferente será el alcance del trabajo según se trate de un contenido u otro.

Todas las metodologías utilizadas conscientemente por un profesor propician un estilo de pensamiento y una forma de tratar y transferir conocimientos; el método del caso posee una gran potencialidad para desarrollar un estilo de pensamiento en el alumno. La inducción y la deducción aparecen como dos grandes modelos de razonamiento, como métodos generales que participan de todo tipo de actividad cognitiva y están presentes en el trabajo con el caso en la medida en que la actividad propuesta al alumno le permita trabajar el caso dentro de una estructura conceptual dentro de la cual se mueva inductiva y deductivamente. El concepto de subsunción resume esta integración.

En la preparación del material orientador al estudiante debemos tener en cuenta que el análisis jurídico podrá orientarse hacia distintos y posibles enfoques, el del abogado, el del juez o el del legislador; cada una de ellas es una perspectiva desde la que se puede ver el derecho y usar sus normas y son factibles de ser llevadas al aula según la intencionalidad del profesor y los temas que se estén enseñando. (Bacigalupo)

Bacigalupo distingue, en el estudio de casos, tres campos diversos alrededor de los cuales gira el estudio: los problemas probatorios, los problemas estrictamente jurídicos (vincular un hecho con un supuesto de hecho contenido en una ley y deducir-inducir de ello las consecuencias jurídicas) y los estratégicos (cómo plantear los problemas,

identificar y distinguir alternativas de interpretación del hecho y de la norma, argumentar, proponer hipótesis de solución).

En la preparación didáctica del caso los elementos más importantes son: a) un texto o libro de fallos, casos y artículos cortos dirigido al estudiante; b) un diálogo “socrático” que acentúa un análisis crítico del derecho; y c) el énfasis en la relación entre el derecho y los hechos del caso.

a) El texto

El libro de textos consta básicamente de jurisprudencia y problemas seguidos por “preguntas críticas” y notas para guiar al estudiante hacia el análisis de ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Lo que se busca no es que los alumnos lleguen a conocer fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos e infieran cuando examinan ideas. Siempre el objetivo es promover la comprensión, la formulación de hipótesis con el acento puesto en los procesos cognitivos. En la redacción de las preguntas “críticas” es importante su ordenamiento para promover un análisis progresivo, su adaptación con las ideas importantes que se desean trabajar, el estilo de redacción para que estimulen el pensamiento y su claridad.

Respecto de los alumnos, no debe descuidarse dedicar el suficiente tiempo para prepararlos para el aprendizaje con casos, orientarlos respecto de los pasos a seguir, presentar la metodología describiéndoles el qué y el cómo de los casos, formar cuidadosamente los grupos de estudio y el interrogatorio, dar a conocer las ventajas encontradas en la enseñanza con casos como también hacer saber que plantea nuevos desafíos, que el énfasis no recae ya en las “respuestas” sino en el “examen de las ideas”.

b) El diálogo

El método de enseñanza propiciado por el diálogo es activo. Además de la participación del alumno en la discusión, implica enfrentarlo con problemas nuevos y obligarlo a desarrollar las distintas maneras de llenar las lagunas que él va a descubrir en los fallos, en el entendimiento de que no hay una solución única, pero que sí hay formas de armar argumentos legales.

Un diálogo “socrático” típico puede tocar los siguientes temas: 1) Los hechos: comparar los hechos del presente caso con otros casos, y examinar detalles de la presentación de los hechos. 2) Si se tratase del análisis de un fallo, el “holding”-entendido como el principio desarrollado por el tribunal que fue necesario para decidir el caso-: como es

común que haya varias lecturas posibles del fallo, con un holding distinto como resultado de cada una, es también importante preguntar qué alternativas existen y bajo cuáles circunstancias las invocarían. Si se trata de la presentación de un caso para su solución, se analizarán todas las construcciones jurídicas posibles de los hechos del caso. 3) Los valores que fundamentan el “holding” de la decisión o las soluciones propuestas a un caso planteado. Algunas preguntas pertinentes son, por ejemplo, ¿cuáles son los valores detrás de los principios invocados por el tribunal y de qué valores prescindió en el presente caso?, ¿hizo el tribunal un balance entre varios valores?, ¿Cuáles son las consecuencias sociales del holding del fallo?. 4) Comparación entre los distintos votos del fallo y problemas de razonamiento. Se pregunta al alumno si está de acuerdo con una de las posiciones tomadas por el tribunal y después, se le hacen reconocer las inconsistencias en la posición. Posteriormente hacemos lo mismo con las posiciones opuestas. 5) Vínculos entre el holding del fallo y los de otros fallos estudiados. ¿Representa el presente caso un cambio en la jurisprudencia del tribunal, y si es así para cuáles situaciones?. 6) “Obiter dictum” significativo -entendido como los principios legales desarrollados por el tribunal que no eran necesarios para decidir el caso: son preguntas pertinentes: ¿por qué entonces están incluidos en el fallo?, ¿hay formas de leer el fallo para entender que realmente fue necesario para el tribunal desarrollar el principio y que éste forma parte del holding?.

En síntesis, uno de los objetivos principales debe ser mostrar al alumno la variedad de puntos de vista que son factibles y los problemas que presenta cada uno.

c) La aplicación del derecho a los hechos.

Una de las ventajas del método del caso es que el alumno siempre está encontrando el derecho en aplicación; pero la enseñanza no termina con el análisis del fallo o solución del caso, igualmente importante es la aplicación de los principios destinados a otras situaciones fácticas. Para tomar este tipo de examen es necesario que el profesor trabaje con varios casos hipotéticos durante el curso. Estos casos hipotéticos pueden ser utilizados para ilustrar temas que el profesor está enseñando en el momento o pueden ser discutidos para revisar secciones anteriores y asegurar que el alumno está encontrando los vínculos entre los temas. (Miller)

5.- Método del caso y experiencia de aprendizaje

En el apartado anterior desarrollamos algunas recomendaciones y fundamentos para la actividad de debe realizar el profesor, aquí nos interesan destacar las actividades del estudiante y las experiencias que debiera ir internalizando como resultado de aquellas.

Durante el proceso de aprendizaje, en el estudiante, se activan esquemas de pensamiento con una dinámica interna que el profesor debe apoyar a través de la utilización de los adecuados incentivos atencionales y motivacionales. Siempre es el alumno el que construye, modifica y diversifica sus esquemas cognitivos, la ayuda pedagógica consiste especialmente en crear condiciones adecuadas para que se produzca esta dinámica interna y para orientarlo en una determinada dirección.

El aprendizaje se realiza mediante las experiencias personales del estudiante; estas “experiencias de aprendizaje” se refieren a la interacción - a través de las actividades más pertinentes - que se produce entre el estudiante y el contenido de aprendizaje, no a las actividades que pudiera realizar el profesor. El aprendizaje ocurre por la conducta activa del que aprende que asimila y convierte en experiencia lo que él mismo hace.

Entre los distintos pasos del trabajo con el método del caso, las preguntas “críticas” son de las actividades con mayor potencialidad para generar experiencias valiosas, llevan a los alumnos a nuevos niveles de examen y comprensión. Este avance progresivo en el análisis y profundidad, en actividades que se convierten en experiencias y se afianzan en el capital de conocimientos del estudiante, es términos de la teoría del aprendizaje significativo, se asemeja a un proceso en el cual se va tejiendo y ampliando una red. Este proceso no tiene características lineales, los estudiantes descubrirán, muchas veces, que las ideas que habían concebido son indefendibles y tendrán que volver a pensar y conceptualizar. La permanente disonancia cognitiva en su mente no permite un movimiento en línea recta hacia adelante sino que demanda exámenes reiterados. Estos procesos de pensamiento divergentes son los propios de un aprendizaje que se fija en la estructura cognitiva y se encuentra en disponibilidad para resolver variedad de situaciones similares o disímiles entre sí.

Su resultado es el enriquecimiento paulatino de una red cognitiva (conceptos y relaciones entre ellos, procedimientos y valores) que posibilitarán al estudiante ser capaz no sólo de saber sino de hacer en variadas situaciones.

Cuando el profesor decide que el camino de análisis debe concluir, pide a los alumnos que participen en alguna actividad culminante o de integración. Lejos de ser un punto de destino final, la culminación e integración dejan la puerta abierta a la continuación de

inevitables desafíos personales, la ausencia de cierre definitivo provoca precisamente esa reflexión continua.

A fin de ir marcando el camino para las actividades de los estudiantes, el profesor tendrá en cuenta algunos indicadores fundamentales para ir valorando si los estudiantes van convirtiendo las actividades en experiencias propias. Estos indicadores se refieren, entre otros, a su actividad cognitiva, al desarrollo de habilidades o destrezas y a creencias y valores.

Respecto de la actividad cognitiva, el profesor irá realizando un seguimiento del estudiante para observar si elabora respuestas que demandan análisis, si es capaz de dar nuevos ejemplos, si realiza comparaciones y suposiciones considerando nuevas alternativas o hipótesis, si identifica la procedencia de las ideas, si cuestiona, si hace evaluaciones e identifica los criterios empleados, si formula predicciones sobre lo teóricamente posible, propuestas de planes de acción, toma de decisiones y examen de sus consecuencias.

En relación a las habilidades que pone en juego, el profesor podrá ir observando si comunica ideas demostrando un pensamiento de calidad tanto cuando escribe como cuando habla, si al investigar reúne y organiza los datos con inteligencia, si es capaz de hallar variedad fuentes que le suministren información, si extracta y consigna la información con exactitud, si demuestra habilidades de relaciones interpersonales, si atiende a las ideas de los demás, si contribuye a facilitar la discusión en los grupos etc.

Respecto de las actitudes, podrá observarse, entre otras cuestiones, si en sus actitudes tiene una visión positiva sobre su actividad profesional, si demuestra tolerancia hacia la ambigüedad e incertidumbre, si ve los problemas y cuestiones desde una perspectiva contextual, si demuestra convicciones acerca de las creencias y valores que van conformando su conducta, si muestra disposición para autoevaluarse etc. (Wassermann. 1994)

La evaluación y seguimiento que el profesor irá haciendo del trabajo con el método del caso, sin duda, exige un tratamiento más detallado en el cual se deben desarrollar aspectos teóricos sobre la evaluación de un “hacer”, aspectos metodológicos e instrumentales. (Este desarrollo forma parte de un trabajo separado que completa y complementa el presente).

6.- Conclusiones

La enseñanza de la práctica profesional es un requisito en los planes de estudio de las carreras de grado. Por un lado tenemos la certeza de que la formación de un profesional exige la realización de una práctica que, de acuerdo con las teorías contemporáneas de la enseñanza y el aprendizaje, se ubica transversalmente durante los estudios para poder realizar articulaciones con las asignaturas que se van cursando en un proceso tanto deductivo como inductivo. Por otro lado, los procesos de acreditación de las titulaciones universitarias incluidas en el Art. 43° de la Ley de Educación Superior N° 24521/95 (y sus reglamentaciones), cuentan entre las condiciones de evaluación que los planes de estudio deben cumplir con la carga horaria mínima exigida (2600 hs reloj), contenidos mínimos de la enseñanza e intensidad de la práctica profesional.

Bajo las condiciones mencionadas, la carrera de Abogacía de la UNC organiza su Plan de Estudios incorporando un Programa de Enseñanza de la práctica Jurídica que se articula con las asignaturas jurídicas sustantivas, procesales e interdisciplinarias desde segundo a sexto año.

Los distintos espacios curriculares que comprende la enseñanza de la práctica profesional ofrece una variedad de alter nativas metodológicas para dar respuestas a la necesaria formación de competencias profesionales prácticas.

El método del caso en sus dos variantes – análisis de casos ya resueltos (fallos) y solución de problemas – se incluye para completar y complementar la formación práctica.

Si bien este método surge dentro de una tradición de países del common law y originariamente es llevado a las aulas bajo el formato de análisis de fallos, actualmente es aplicado con mayor variedad metodológica incluyendo la resolución de problemas y la orientación hacia el logro de múltiples objetivos para cada momento del aprendizaje.

Desde la perspectiva de la capacitación docente, la comprensión por parte del profesor de las etapas que implica el trabajo con casos, la preparación del caso para ser llevado al aula y la elaboración de materiales o recursos didácticos para orientar el trabajo de los estudiantes, son aspectos claves que deben tener en cuenta los profesores.

Desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional, más que el caso en sí lo importante es el proceso mental de análisis y la búsqueda de muchas alternativas de respuestas lo que lo caracteriza. La enseñanza y el aprendizaje con casos pone de manifiesto que no basta con un conocimiento teórico y formal del derecho sino que además son necesarias ciertas cualidades mentales fortalecidas por la experiencia y la práctica del derecho.

7.- Bibliografía

- Bacigalupo, Enrique. (2002). Técnicas de Resolución de casos penales. Hammurabi. Bs. As.
- Carlino, Paula. (2007). Escribir, leer y aprender en la universidad. Fondo de Cultura Económica. Bs. aS.
- Carrió Genaro. (1987) Cómo estudiar y argumentar un caso. Abeledo Perrot. Bs. As.
- Flores Imer. Los métodos de enseñanza aprendizaje del Derecho. *biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1793/8.pdf consultado 7 de enero de 2013*
- Jer, Estela; Ríos, Graciela; (2003) Formación Docente. Elementos didácticos. U.N.C. Colección Ciencia Derecho y Sociedad. Córdoba.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M (2000), El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, 3º edición, edit. Aique, Argentina.
- Martínez Paz, F; (1996) La Enseñanza del Derecho. Modelos Jurídicos. Modelos didácticos. U.N.C. Córdoba.
- Miller Jonathan M. (1988) El método de casos y la educación legal en Argentina. En Revista de pedagogía Jurídica. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Departamento de Publicaciones. N°1. Pág. 100.
- Ribas, Tomás. (2000) El proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho. Hammurabi. José Luis Depalma Editor. Bs.As.
- Wassermann Selma (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu Editores. Buenos Aires
- Weiss, Carol H. (1982) Investigación Evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. Trillas. México.
- Witker. Docencia crítica y formación jurídica. *biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1793/8.pdf consultado 7 de enero de 2013*