El cultivo de la filosofía del derecho y las metodologías de aprendizaje activo
REVISTA JURÍDICA DERECHO
ISSN 2413 – 2810, Volumen 5. Nro. 6 Enero – Junio, 2017 pp. 33 - 46

EL CULTIVO DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y LAS METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO*

CULTIVATING THE LEGAL PHILOSOPHY BY ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES

*Luciano Damián Laise***
Idlaise@gmail.com

Presentado: 02 de Agosto de 2017. Aceptado: 03 de Noviembre de 2017

RESUMEN

El uso de metodologías activas de aprendizaje, particularmente el método de casos, ha venido ganando terreno como metodología para construir aprendizajes significativos en disciplinas orientadas directamente a la praxis como las ciencias de la administración, la medicina y el derecho. En el campo del Derecho, las ventajas de este método resultan poco problemáticas o más sencillas de advertir en "derecho de daños" o "contratos". Sin embargo, la contribución de este método ha sido relativizada en el campo de saberes o disciplinas jurídicas de corte eminentemente teórico y/o filosófico. Frente a ello, en este trabajo se defenderá que el método de casos puede realizar un aporte relevante a la enseñanza de la filosofía del derecho.

Palabras claves: Metodologías activas de aprendizaje; aprendizaje significativo; filosofía jurídica.

SUMMARY

The use of active learning methodologies, particularly the case method, has been gaining ground as a methodology to build meaningful learning in disciplines directly oriented to the praxis such as administration sciences, medicine and law. In the legal field, the advantages of this sort of method are not very problematic or simpler to notice in "right ofto damages" or "contracts". However, the contribution of this method has been relativized in the field of legal knowledge or law disciplines of an eminently theoretical and/or philosophical nature. In front of it, this paper will defend that the case method can make a relevant contribution to the teaching of the legal philosophy.

Keywords: Active learning methodologies, significant learning, legal philosophy

* Trabajo de investigación desarrollado en el marco del proyecto: "Coordinación y autoridad en el Estado Constitucional de Derecho. Desafíos teóricos y prácticos en un contexto de fragmentación moral" (Código PICTO-2016-0095), financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Una versión preliminar del presente artículo fue presentada y sometida a discusión en las VI Jornadas sobre Enseñanza del Derecho (Universidad de Buenos Aires, 2016) y en las XXX Jornadas de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho (Buenos Aires, 2016).

** Doctor en Derecho, área: filosofía del derecho (Universidad Austral, Argentina). Prof. de "Teoría del Derecho", Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de La Sabana, Campus del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá. Chía, Cundinamarca, Colombia (53753). ORCID: N° 0000-0003-4249-5948. E-mail. luciano.laise@unisabana.edu.co

Publicación de la Carrera de Derecho
Instituto de Investigaciones, Seminarios y Tesis
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

Introducción: reconciliar filosofía y práctica a partir del método de casos

El método de casos ha venido ganando terreno en diversas disciplinas no solo en el campo de las ciencias "blandas" sino también en el de las llamadas ciencias "duras" (Freeman Herreid, 2007). Sin embargo, los usos paradigmáticos del método de casos se ubican en la educación jurídica, médica y de los negocios (Freeman Herreid, 2007, pág. xiii-xiv). La valía de este método es que posibilita no solo aprehender conceptos en abstracto sino su aplicación para resolver situaciones reales o hipotéticas. Más aún, el método de casos permite evaluar posibles usos de los conceptos que podría calificarse como correctos o incorrectos y, en la medida que se pueda, permite determinar cuál podría ser la mejor solución posible a un problema jurídico.

La introducción de este método de enseñanza llevó a la Facultad de Derecho de Harvard a quintuplicar su cantidad de estudiantes (Kenny, 1916, pág. 188). Esto se debe a que, en palabras de Fernando Toller, la metodología de enseñanza basada en casos permite entrenar a futuros profesionales en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico para resolver problemas (Toller, 2010, pág. 25).

Ahora bien, esto se advierte con mayor sencillez en disciplinas tales como "derecho societario", "derecho de familia", o "concursos y quiebras". En efecto, aprender tales asignaturas supone saber cómo resolver problemas concernientes a esos sectores del conocimiento jurídico. De esta manera, como remarca Kenny, el método de casos entrena a los estudiantes de abogacía en el razonamiento judicial (Kenny, 1916, pág. 189).

En cambio, el cultivo de disciplinas teóricas —o, mejor dicho, especulativas— como la filosofía del derecho, sobre todo en sus niveles introductorios, supone la enseñanza-aprendizaje de distinciones y conceptos altamente abstractos que, muchas veces, solo mediata o indirectamente se utilizan para resolver casos o problemas concretos. En tal sentido, es preciso remarcar que la filosofía del derecho es una actividad y no una teoría (Guastini, 2016) es decir, ya sea que se asuma un enfoque analítico en que el objeto de la filosofía derecho es la clarificación del análisis lógico del lenguaje que utilizan los operadores jurídicos; o bien se adopte un enfoque no positivista en que la filosofía del derecho se ocupa principalmente por el sentido último del Derecho (Serna, 1995, pág. 295), lo cierto es que en ambos casos la filosofía jurídica es considerada como una práctica social y no como un conjunto de proposiciones. Se podría decir, pues, que si la filosofía es una forma de vida (Hadot, 1995, pág. 264), la filosofía del derecho se concentra en un segmento de la vida humana misma atravesado por el Derecho.

Ahora bien, si asumimos que la filosofía del derecho es una actividad, ¿esto significa que es posible enseñar-aprender filosofía jurídica con un método de casos? Hay autores que sugieren que no. Por ejemplo, McGechan afirma abiertamente que el propósito de aplicar el método de casos no es enseñar lo que es el Derecho sino que consiste exclusivamente en educar y entrenar abogados para la

El cultivo de la filosofía del derecho y las metodologías de aprendizaje activo
REVISTA JURÍDICA DERECHO
ISSN 2413 – 2810, Volumen 5. Nro. 6 Enero – Junio, 2017 pp. 33 - 46

práctica profesional (McGechan, 1999, pág. 406 y Cavers, 1943, pág. 449)[1].

Frente a esta tesis, se ha mantenido que el método de casos es una vía posible — aunque no necesariamente la única— para adquirir conocimientos altamente abstractos a partir de la resolución de problemas jurídicos[2]. Más en concreto, en este trabajo se defenderá la tesis de que el método de casos puede contribuir realizar una contribución a la construcción de aprendizajes significativos en el área de la filosofía jurídica.

Sin embargo, es preciso remarcar que no existen soluciones mágicas. Un inmediato abandono de otros métodos de enseñanza para volcarse de lleno a una enseñanza centrada en casos no es la propuesta de quien escribe estas líneas. No solo porque no existe un único método que garantice una enseñanza y aprendizaje significativo, sino porque trabajar con casos requiere cumplir con algunas pre-condiciones o exigencias previas para que ese método de enseñanza-aprendizaje sea fructífero.

Es preciso aclarar que las conclusiones de este trabajo no pretenden extrapolarse sin más a todas las disciplinas jurídicas ello, a lo sumo, sería posible mutatis mutandi. El objetivo de este escrito es algo más modesto y se podría condensar en la siguiente pregunta: ¿cómo se ha de preparar el terreno para que brote un aprendizaje significativo de cuestiones filosóficas a partir de una metodología centrada en resolver casos o problemas concretos? Sobre esta cuestión versará el próximo epígrafe.

I. Las precondiciones del método de casos: el talante docente imprescindible para trabajar con casos

En este trabajo se seguirá la línea trazada por Hess & Friedland en lo que hace a la educación jurídica en general (Hess & Friedland, 1999). Esto permitirá avanzar en la presentación de algunos de los elementos o factores que configuran el horizonte o el terreno sobre el cual se ha de cimentar un aprendizaje significativo por medio de método de casos que resulte eficaz en el campo jurídico. Dicho de otra manera, en esta sección se describirá qué es lo que hace falta para una aplicación fructífera del método de casos.

1. *Entusiasmo*: los estudiantes desean inscribirse en comisiones de asignaturas cuyos docentes disfrutan sus actividades y se preocupan por sus prácticas de enseñanza. No es posible fingir este entusiasmo, sino que ha de ser enteramente genuino. Los estudiantes notan cuando el profesor finge interés por sus clases y estudiantes.

Este entusiasmo no solo ha de manifestarse genéricamente sino también en cuestiones más específicas tales como la selección de la bibliografía, el esmero por desarrollar un mejor uso de sus técnicas docentes, la búsqueda del crecimiento intelectual de sus estudiantes y, en general, de la institución educativa en la que se desempeñan (Hess & Friedland, 1999, págs. 12-13).

1 Kerper afirma que el método de casos no enseña a pensar como abogados sino exclusiamente como jueces (Kerper, 1998, p. 371)

2 En un sentido similar, se ha defendido la posibilidad de enseñar ética profesional a partir de la resolución de problemas hipotéticos o reales. Este sería uno de los métodos viables, no el único, para enseñar cuestiones de filosofía moral. (Morgan, 1998, p. 415)

Esto conlleva que la aplicación el método de casos no debería ser una obligación impuesta por la superioridad, por el gobierno central de la universidad o por vía de acto administrativo emitido por un organismo público. Es preciso que el profesor esté convencido de que trabajar con una enseñanza basada en casos redundará en un mejor y más gratificante desempeño de sus labores docentes (Hess & Friedland, 1999, págs. 12-13). Con otras palabras, no es deseable que un profesor sea obligado a enseñar con una metodología de casos, sino que éste que debe estar persuadido de la contribución que tal metodología realizará a su trabajo docente.

2. *Preparación y organización.* El trabajo con el método casos resulta sumamente desafiante en la fase de preparación de la sesión de enseñanza-aprendizaje. Aquí resulta de máxima importancia que el profesor explicite con claridad tanto las actividades como los objetivos; esto es, aquello que se espera que realicen los estudiantes y lo que se pretende que aprendan después de la clase (Hess & Friedland, 1999, pág. 13).

Es importante, a su vez, que el caso haya sido cuidadosamente seleccionado y, sobre todo, que el relato del problema sea estrictamente conciso; esto es, que no sobre pero que tampoco falte ningún dato que permita comprender todos los hechos del mejor modo posible en el tiempo disponible. En efecto, es preciso que el profesor realice un esfuerzo considerable de síntesis para dejar de lado toda información que distraiga la atención de los estudiantes de lo que se espera que aprendan en la sesión (Toller, 2010, pág. 60).

Esto implica, en el plano de la enseñanza de la filosofía del derecho, que no suele resultar conveniente que se distribuyan una serie de preguntas o actividades vinculados con los temas de la unidad o sesión de aprendizaje que se han de responder a la luz del texto del texto completo de una sentencia judicial3. En cambio, resulta más aconsejable el uso de extractos de decisiones judiciales o, mejor aún, que el profesor elabore un relato del caso —lo que en las escuelas de negocios suelen llamar como "statement of the case"—, tal como parece seguirse de la crítica de Llewellyn al uso de reproducciones parciales o completas de reportes jurisprudenciales (Llewellyn, 1948, pág. 212).

3. La elaboración del caso. El relato habrá de contener tanto el sustento fáctico como jurídico a partir del cual se desarrollará la resolución del caso. Tal relato bien podría basarse en un caso real (v. gr, una o varias sentencias judiciales), como suele hacerse en las facultades de derecho de los Estados Unidos (Toller, 2010, pág. 60 y Llewellyn, 1948, pág. 212); o bien se podría apelar a casos hipotéticos como Frier & McGinn, profesores de derecho romano, en su

3 Toller afirma que el uso de sentencias judicialse muy extensas no es infrecuente en la enseñanza del derecho que aplica el método de casos, aunque sugiere que eso no debería ser de lo más común (Toller, 2010:60). Con todo, al modo de ver de quien escribe estas páginas, el uso de casos extensos puede ser aconsejable para alcanzar ciertos objetivos de la enseñanza propios del nivel dogmático del conocimiento jurídico (v. gr, derecho constitucional, derecho administrativo, derecho internacional de los derechos humanos, derecho contractual). Más en concreto, si el profesor se propone que los estudiantes aprendan a identificar el núcleo central del "holding" de una sentencia judicial que resuelve un problema jurídico muy complejo, entonces es muy recomendable que los estudiantes trabajen con el texto completo y no con extractos o resúmenes.

El cultivo de la filosofía del derecho y las metodologías de aprendizaje activo
REVISTA JURÍDICA DERECHO
ISSN 2413 – 2810, Volumen 5. Nro. 6 Enero – Junio, 2017 pp. 33 - 46

célebre obra: *A Casebook on Roman Family Law* (Frier & McGinn, 2003).

La necesidad de apelar a relatos de casos hipotéticos en una disciplina como derecho romano salta a la vista. No abundan registros históricos en los que se transcribe enteramente una sentencia judicial que verse sobre derecho privado en la antigua Roma. Sin embargo, Toller defiende la posibilidad de apelar a casos hipotéticos con dos argumentos que trascienden las insuficiencias documentales: i) se aprende el Derecho enfrentando problemas sin las limitaciones de la estructura rígida que supone un caso resuelto; ii) los principales problemas jurídicos ya han sido resueltos por los tribunales (Toller, 2010, pág. 60) y, por ende, se dificulta el desarrollo de un pensamiento creativo para afrontar una cuestión problemática de índole jurídica.

Sin embargo, también resulta conveniente remarcar que la elaboración de un caso hipotético no necesariamente ha de suponer la invención *ex nihilio* de un problema jurídico; esto es, se puede partir de una descripción más o menos fiel de un caso real, pero a la que se le agregan matices o variaciones que enriquecen la discusión que podría suscitar el caso.

Con todo, ya sea que se emplee un caso real o hipotético, lo que sí resulta de suma importancia, tal como advierte Llewellyn, es el empleo de una descripción del problema —"statement of the case"— y no el uso de sentencias completas o extractos de sentencia. Esto se debe a que una sentencia judicial incluye necesariamente la propuesta y justificación de una respuesta que ha sido utilizada para resolver el problema del caso. La descripción del problema, en contrate, no anticipa ninguna clase de respuesta y, por lo mismo, dificulta que los estudiantes se limiten a rechazar o aceptar la justificación que ha propuesto un tribunal frente a un determinado problema jurídico (Llewellyn, 1948, págs. 212-213). Así, los estudiantes no se limitarán a analizar y examinar una respuesta dada en un caso real, sino que propondrán una solución que exigirá ser defendida y solventemente argumentada.

3. *Estimular el pensamiento e interés de los estudiantes.* La habilidad de estimular el pensamiento e interés de los estudiantes es una parte fundamental para lograr que éstos se involucren activamente en su aprendizaje. Esto suele ser una de las principales valías pedagógicas que se han asociado a la enseñanza del derecho a través del método de casos (Patterson, 1951, pág. 5).

Sin embargo, es cierto que no existe un solo método de aprendizaje y que algunos aprenden más eficientemente leyendo, otros hablando, otros oyendo, otros observando y otros actuando (Hess & Friedland, 1999, pág. 13). Una de las ventajas más notables del método de casos es que permite articular todas esas actividades de aprendizaje. El trabajo con casos implica necesariamente leer el relato del caso y sus instrucciones de trabajo. Exige, pues, una habilidad para escuchar tanto los argumentos que se discuten entre los estudiantes como con el profesor. Y como no todos pueden estar hablando al mismo tiempo resulta inevitable, por razones de mínimo orden, escuchar lo que otros dicen. Finalmente, la presentación de las respuestas bien puede resultar en una cierta clase de actuación o representación histriónica.

Aún más, el profesor bien podría indicar que los resultados de la discusión se brinden mediante un juego de roles *v. gr*, representar el rol del fiscal, defensor o juez.

En cualquier caso, lo más destacable del método de casos es que el profesor, como dije anteriormente, puede articular todos estos estilos de aprendizaje activo (Hess & Friedland, 1999, pág. 14 y Monroy Cabra, 1999, pág. 175-176). Porque, en efecto, aprender con el método de casos supone discusiones en pequeños grupos, simulación de resolución de conflictos y, eventualmente, se puede incluir actividades de escritura. En este punto es importante señalar que las investigaciones empíricas advierten que los métodos de aprendizaje activos facilitan el desarrollo de altos niveles de pensamiento abstracto (Hess & Friedland, 1999, pág. 14). Esto pareciera rebatir aquellas consideraciones que reducen el método de casos a la adquisición de habilidades profesionales directa y exclusivamente orientadas a la práctica forense. Sobre este punto versará la siguiente sección de este trabajo.

II. Enseñar a resolver problemas: más similitudes que diferencias entre disciplinas teóricas y prácticas

Existen múltiples definiciones sobre lo que es el método de casos, pero todas coinciden en que tal método radica en poner en manos de los estudiantes, la resolución y discusión sobre cómo resolver un problema jurídico concreto y particular (Rundell, 1926-1930, pág. 698 y Llewellyn, 1948, pág. 211). No se pretende esbozar aquí un concepto claro y distinto de lo que es el método de casos no solo por razones de tiempo y espacio sino porque, como advierte Rundell, las aplicaciones de este método son extremadamente variadas (Rundell, 1926-1930, pág. 698).

No obstante, se podría subrayar que la aplicación del método de casos a la enseñanza de la asignatura *Jurisprudence* en las escuelas de derecho estadounidense ha sido mucho más lenta que en el resto de las disciplinas jurídicas orientadas inmediatamente a la *praxis* (Rooney, 1958, pág. 173). En efecto, la primera obra que ha incorporado casos fue escrita por Jerome Hall y se tituló *Readings in Jurisprudence* (1938). Sin embargo, como señala Rooney, no se trataba tanto de una obra que contenía decisiones judiciales que reclamaban un examen filosófico sino de un elenco de citas de autores que permitían ilustrar algunos tópicos de la filosofía del derecho (Rooney, 1958, pág. 173).

En contraste, *The Elements of Jurisprudence* (1949) de Lon Fuller proporcionó una innovación a la enseñanza de la filosofía del derecho al incorporar tres casos hipotéticos para analizar los presupuestos filosóficos sobre los que descansa el razonamiento juídico. Y, más aún, como sugiere Ronney, Fuller ha sido uno de los primeros en revelar el impacto que puede tener una teoría del derecho en el juez al momento de dictar sentencia (Rooney, 1958, pág. 173).

Sin perjuicio de esto, no ha faltado quien ha dicho que el método de casos supone entrenar a futuros profesionales en la resolución de problemas. Esto se puede advertir, por ejemplo, en la tesis de McGechan, quien rechaza que el

El cultivo de la filosofía del derecho y las metodologías de aprendizaje activo
REVISTA JURÍDICA DERECHO
ISSN 2413 – 2810, Volumen 5. Nro. 6 Enero – Junio, 2017 pp. 33 - 46

propósito del método de caso se dirige a conocer lo que es el Derecho (McGechan, 1999, pág. 406). Esto, al modo de ver de quien escribe estas páginas, ignora las profundas semejanzas que existen entre resolver problemas prácticos y filosóficos o teóricos.

De hecho, en una interesante nota publicada por el *Business Insider,* titulada provocativamente "11 Reasons to Ignore the Haters and Major In The Humanities", se destacan varias razones para trazar la continuidad entre ambas clases de problemas (Nissen, 2013). A los fines de este trabajo, interesa lo siguiente: 1) se aprende a pensar críticamente y a escribir; 2) se aprende a realizar aquello que las maquinas no pueden realizar en una economía centrada en brindar servicios; 3) se aprende a explicar y defender una idea y, por lo mismo, a tratar con los demás. En efecto, puede que el método de casos no suele orientarse a comprender lo que el derecho es, pero esto no ha de implicar la negación de su utilidad tanto para enseñar como para aprender cuestiones filosóficas de índole jurídica. Con otras palabras, el método de casos bien podría aplicarse para enseñar y aprender cuestiones teóricas de una manera activa.

Así, la filosofía del derecho no solo daría una capa de barniz cultural a los futuros operadores jurídicos. Conocer activamente lo que el derecho es y, en general, comprender activamente los problemas teóricos o filosóficos del derecho, podría contribuir al entrenamiento para comprender y resolver prácticos. En efecto, los cinco pasos que suele implicar la resolución de un problema práctico por medio de una metodología de casos, resultan análogos a los que se emplean para discutir un problema filosófico o teórico. Más específicamente, 1) identificar y diagnosticar un problema; 2) proponer soluciones alternativas; 3) desarrollar un plan de acción; 4) implementar un plan de acción; 5) mantener el proceso abierto a nuevos datos e ideas (Hess & Friedland, 1999, pág. 37).

Estos cinco pasos describen buena parte de lo que hacen quienes se dedican exclusivamente a la docencia e investigación en ciencias jurídicas, incluso de quienes cultivan la filosofía del derecho. De hecho, las fases de trabajo no resultan enteramente distintas entre quienes pretenden comprender y dar una respuesta a una cuestión filosófica y el trabajo que se realiza en la clínica jurídica en la que se entrena a los estudiantes de abogacía en la práctica foresense.

Naturalmente, también existen diferencias que no solo radican en las distintas materias u objetos de conocimiento. Por un lado, en las disciplinas ordenadas directamente a la práctica *v. gr*, contratos, daños, etc. se pretende enseñar a saber *cómo* usar los conceptos jurídicos y razonar con ellos (Ogden, 1984, pág. 657). En cambio, en la filosofía del derecho se utilizan casos para evaluar críticamente el uso de los conceptos por parte de los operadores jurídicos concretos. Por lo tanto, en sede teórica no solo interesa aprender a razonar jurídicamente a partir de una red de conceptos, reglas, estándares y principios sino, ante todo, analizar y proponer una justificación para tales razonamientos.

Pero puede irse aún más lejos. Porque incluso en disciplinas prácticas resulta

menester que el estudiante conozca las razones que permiten calificar a un uso de un concepto jurídico como correcto o incorrecto, como mínimo. De lo contrario, se incurrirá en la transmisión de un saber meramente mecánico o acrítico que podrá generar rutinas, pero no conocimientos (Llano, 2011, pág. 319).

Con todo, el ámbito específico de la filosofía del derecho es remontarse a las causas últimas o primeras del conocimiento jurídico. Así, en efecto, lo medular de una enseñanza filosófica con casos es echar luz sobre el sentido último o evaluar críticamente el uso del lenguaje al que refiere el Derecho, partiendo de la discusión de problemas reales o hipotéticos. Lo dicho hasta aquí último conlleva algunos desafíos que serán presentados sintéticamente a continuación.

III. Algunos desafíos de una metodología de casos aplicada a la enseñanza de la filosofía del derecho

Primer desafío: el reclutamiento de docentes altamente capacitados

La aplicación de un método de casos exige una preparación del docente que va más allá de saberse bien el material bibliográfico para la correspondiente unidad del programa. Kenny afirma que el éxito de una enseñanza basada en el método de casos rindió notables frutos en Harvard porque se trataba de una universidad capaz de atraer a los mejores profesores del país (Kenny, 1916, pág. 190).. En efecto, cuando Langdell fue Decano de Harvard se propuso establecer una enseñanza del derecho centrada en el método de casos, y para ello se ocupó tanto de profesionalizar al máximo el trabajo de los profesores de la escuela de Derecho como de reclutar a los mejores juristas del país para la facultad de Derecho que dirigía. Y para ello no se limitó a contratar a los graduados de esa prestigiosa universidad, como solía ser la tradición hasta ese entonces (Chase, 1980, pág. 342).

Este reclutamiento de profesores altamente capacidos no solo resultaba conveniente sino imprescindible para la exitosa aplicación de una enseñanza del Derecho centrada en la metodología de casos. Porque, en efecto, el método de casos requiere un alto nivel de dominio de una disciplina jurídica en la que se imparte clases. Esto supone que el docente tiene que ser capaz de dar respuesta a los interrogantes, objeciones y planteos de los estudiantes que desbordan el conocimiento meramente descriptivo o informativo de los contenidos de la asignatura.

Es por ello que se ha dicho que aplicar el método de casos supone estimular el pensamiento por medio de preguntas que interpelan a los estudiantes a confrontar lo que saben o cree saber sobre un determinado asunto, tal como lo hacía Sócrates (Weaver, 1991, pág. 548 y Kerper, 1998, pág. 367). En consecuencia, aplicar el método de casos requiere que el profesor no solo sepa describir los contenidos del programa, sino que los comprenda en profundidad y, por lo mismo, que sea capaz de articular una visión crítica sobre ellos. Más aún, el profesor debe ser capaz de elaborar una respuesta alternativa a los contenidos que imparte.

Esto implica repensar tanto los métodos

El cultivo de la filosofía del derecho y las metodologías de aprendizaje activo
REVISTA JURÍDICA DERECHO
ISSN 2413 – 2810, Volumen 5. Nro. 6 Enero – Junio, 2017 pp. 33 - 46

de evaluación como de selección de profesores sobre la base del conocimiento crítico o reflexivo de la asignatura que dictan. Tómese, por caso, el reglamento de concursos para cargos de profesores adjuntos, asociados o titualres de la Universidad de Buenos Aires. Según el artículo 37, inciso c) de ese reglamento se indica que el detalle de la evaluación de cada postulante debe versar sobre cinco puntos: "1- antecedentes y títulos, 2- publicaciones, trabajos científicos y académicos, 3- entrevista personal y plan de trabajo (docente, de investigación, de extensión), 4- prueba de oposición; 5- demás elementos de juicio considerados". En ninguno de esos elementos se exige o se evalúa ineludiblemente un conocimiento reflexivo o crítico de la asignatura en cuestión.

La prueba de oposición, en rigor, consiste en disertar durante veinte minutos en algunos de los núcleos temáticos fundamentales de la asignatura que se sortearán entre los postulantes (*Reglamento Interno para la provisión de cargos de profesor titular, asociado o adjunto*, Resolución n° 66-UBA-2010, Artículo 9° inciso a). Y, en efecto, el plan docente tampoco prescribe la necesidad de demostrar una visión parámica o global de los principales problemas de la asignatura[4]. Es cierto que el reglamento actual tampoco prohíbe tal extremo. En cualquier caso, queda a discreción del postulante argumentar que ha detenido a reflexionar detenidamente sobre los principales problemas de la asignatura en la que pretende ser designado como profesor regular. Y, lo que es peor aún, queda a discreción del jurado la decisión de valorar la capacidad del profesor para articular una reflexión crítica de los contenidos o núcleos temáticos de la asignatura.

En el caso puntual de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, el modelo de enseñanza por medio de lecciones magistrales parece ser el camino para evaluar las capacidades de un postulante al cargo de profesor regular. En efecto, el artículo 9° inciso a) del Reglamento Interno para la provisión de cargos de profesor titular, asociado o adjunto (Resolución n° 66-UBA-2010) establece que: "la oposición tiene el carácter de prueba de capacidad docente y consiste en una exposición oral por parte del aspirante, realizada del modo en que daría una clase ante alumnos de grado". Aquí el reglamento guarda silencio sobre si puede haber estudiantes en la clase de oposición.

En efecto, la falta de una indicación precisa en relación sobre si la clase de oposición ha de ser un simulacro de una situación de aprendizaje-enseñanza con estudiantes o quienes hagan las veces de tales, parece sugerir que la capacidad de reflexionar críticamente los contenidos de la asignatura de la mano de las preguntas dirigidas a los estudiantes resulta ser, en el mejor de los casos, algo secundario o accesorio.

Lo decisivo, en contraste, será poder emitir una alocución de 20-45 minutos sobre un tema fundamental de la materia, como prescribe el reglamento interno en el citado artículo 9. Con todo, eso podrá

4 En efecto, el reglamento de concursos docentes se limita a prescribir que todo postulante deberá presentar un "plan de actividades docentes". Artículo 5, inc. 8. *Reglamento para la provision y renovacion de cargos de profesores regulares titulares, asociados y adjuntos.* Vale aclarar que el citado reglamento tampoco indica cómo el jurado habrá de evaluar ese plan docente.

mostrar que un profesor está informado de tal o cual contenido, pero no necesariamente refleja —aunque esto no imposibilita— la capacidad de reflexionar críticamente en torno a él. Esto refuerza la idea de que lo importa es mostrar que el postulante está informado y, en todo caso, queda a merced de la discreción del jurado el ponderar su capacidad crítica o reflexiva.

Frente a este panorama, el primer desafío de la aplicación de una metodología de enseñanza basada en casos invita a repensar los criterios que utilizamos para valorar las competencias profesionales de los profesores. Porque si se busca profesores que apliquen el método de casos no bastará con una tropa de buenos expositores de bibliografía especializada sino docentes capacitados para desplegar un pensamiento complejo, riguroso, crítico y sofisticado.

El mencionado caso de la Universidad de Buenos Aires fue tan solo un botón de muestra. El punto que cabe poner de relieve es que la enseñanza de la filosofía del derecho exige revisar los criterios de selección y promoción de los profesores universitarios. Maś en concreto, es preciso determinar las aptitudes de un profesor de filosofía o teoría del derecho a la luz de su capacidad reflexiva y crítica en torno a los contenidos fundamentales de la asignatura. Y, por lo mismo, resulta secundario —si acaso— el talento para describir o informar a los estudiantes sobre tal o cual tema. Lo relevante será diseñar instancias de evaluación de las aptitudes docentes que reflejen un alto nivel de reflexividad al trabajar los contenidos de la asignatura en el aula.

Segundo desafío: la capacitación en el uso de la metodología de casos.

En hilo con lo anterior, el método de casos exige de los profesores un conocimiento de los criterios mínimos para la aplicación exitosa de esta metodología de enseñanza-aprendizaje. En efecto, como se ha dicho más arriba, una metodología de enseñanza centrada en resolver problemas supone cinco pasos: 1) identificar y diagnosticar un problema; 2) proponer soluciones alternativas; 3) desarrollar un plan de acción; 4) implementar un plan de acción; 5) mantener el proceso abierto a nuevos datos e ideas (Hess & Friedland, 1999, pág. 37).

La savia que amalgama esos pasos, al menos en lo que hace al *case-method*, es el método socrático. De hecho, como advierte Toller, ese método, es uno los antecedentes históricos del método de casos. A grandes rasgos, esto supone entender y valorar los argumentos ofrecidos por el adversario, para así llegar a una decisión (Toller, 2010, pág. 42). Sobre la base de este método se estructuró la dialéctica clásica que durante mucho tiempo fue considerado el camino más apropiado para arribar a la verdad cuando se discute con alguien. Más aún, esta ha permitido transmitir el conocimiento jurídico a través del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, el cultivo del talento de argumentar inteligente y persuasivamente y, por último, esto posibilitaba un entrenamiento tendiente a saber cómo señalar los errores e inconsistencias del adversario (Toller, 2010, pág. 42).

El cultivo de la filosofía del derecho y las metodologías de aprendizaje activo
REVISTA JURÍDICA DERECHO
ISSN 2413 – 2810, Volumen 5. Nro. 6 Enero – Junio, 2017 pp. 33 - 46

Ahora bien, en lo que respecta a la filosofía del derecho, este método solo podrá alumbrar ideas en los estudiantes en la medida en que la discusión de los problemas teóricos esté dirigida por una inteligente y apropiada guía de preguntas (Areeda, 1996, pág. 915). Aquí el rol de profesor ha de exigir un nivel de conocimiento de la materia que necesariamente no solo ha de expresarse o manifestarse de una manera puramente expositiva, descriptiva o informativa.

En efecto, un docente de teoría o filosofía del derecho no solo ha de informar sobre lo que dijo tal o cual autor o lo que resolvió tal cual sentencia judicial, sino que ha de guiar a sus estudiantes a reflexionar sobre el material bibliográfico. Con otras palabras, la filosofía jurídica no ha de enseñarse como si fuera mera acumulación de datos eruditos. Resulta preciso que el profesor, a partir de sus preguntas y repreguntas, y sobre la base de la bibliografía asignada, haga las veces del partero de las ideas de sus estudiantes.

Aquí el buen uso de preguntas es el recurso más significativo para la enseñanza-aprendizaje centrada en casos de cualquier disciplina filosófica y, en general, de cualquier saber científico. La contribución del interrogante radica en que, como afirma Llano, supone un claroscuro. Porque disponemos de la suficiente luz para atisbar aquello que no conocemos, pero no vemos tanto como para hallar inmediatamente las respuestas que buscamos (Llano, 2011).

El profesor que centra una situación de enseñanza-aprendizaje en casos ha de orientar la reflexión crítica a partir de preguntas que conectan al estudiante con lo que sabe o cree saber en torno a las cuestiones teóricas, para iluminar mejor eso a partir del caso. Esto de ningún modo ha de pretender mostrarle al estudiante que no sabe nada sino cómo ha de conocer con mejor consistencia aquello que, en alguna medida, ya conocía o sobre lo que todavía no se había detenido a reflexionar[5].

En este sentido es importante subrayar que el profesor de filosofía no puede sustituir al estudiante en la elaboración de sus propias preguntas, sino que ha de guiarlo u orientarlo a encontrar por si mismo las respuestas más hondas sobre lo que es el derecho. En una palabra, enseñar filosofía del derecho no es tanto limitarse a describir el derecho "tal como es" sino transmitir una habilidad muy precisa; a saber; aprender a reflexionar críticamente sobre las causas del derecho a partir de un diálogo centrado en el uso de preguntas y repreguntas (Solari, 2015, pág. 386), que van y vienen constantemente de la práctica del derecho, a la teoría y, por último, hacia la filosofía.

Tercer desafío: el uso de una metodología de casos en cursos con gran cantida de estudiantes

Una pregunta u objeción, más o menos frecuente, que reciben aquellos que proponen el uso de una metodología de casos para la enseñanza del derecho —en general— y de la filosofía del derecho —en particular— se podría condensar en la siguiente pregunta: ¿es posible aplicar un método de caso en cursos de cuarenta o más estudiantes?

5 Una interesante explicación de la metáfora socrática acerca del partero de las ideas en D' Auria (2010:31-38).

Ante tal interrogante podríamos responder que bien podría usarse el método de casos en amplios grupos de estudiantes, en la medida en que trabajen con el mismo material y bajo las mismas consignas o instrucciones (Llewellyn, 1948, pág. 215). Con todo, es innegable que ante grupos amplios resulta muy aconsejable que se fomente el trabajo independiente —fuera del aula— para que los estudiantes manejen solventemente no solo aquella información necesaria para la solución del caso, sino para comprender las cuestiones filosóficas sobre las que se centra la resolución de caso. En estos escenarios es recomendable complementar ese trabajo independiente con la transmisión de información a través de metodologías de enseñanza más tradicionales como, por ejemplo, la clase magistral (Llewellyn, 1948, pág. 215).

En consecuencia, el desafío que tiene el método de casos frente a grupos numerosos no radica tanto por su aplicabilidad como en la posibilidad de que se desvirtúe. Dicho con otras palabras, el reto de la aplicación del método de casos en cursos con muchos estudiantes es mantenerlo en su quicio: medio o instrumento de que facilita la construcción de un aprendizaje significativo y no un fin en sí mismo de la práctica educativa.

IV. Conclusiones

El método de casos resulta una herramienta didáctica que bien podría aplicarse a la enseñanza de asignaturas como "Filosofía del derecho". No se trata solo de un método viable, sino que el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo; esto es, el entrenamiento en la descripción, evaluación, y solución de un problema teórico repercute significativamente en el proceso de aprendizaje concerniente a cuestiones prácticas-operativas. Con todo, esto exige docentes que estén capacitados para desarrollar altos niveles de pensamiento crítico y reflexivo.

Se podría decir que un aprendizaje teórico de lo que es el Derecho, especialmente a partir de esta metodología de enseñanza-aprendizaje centrada en casos, brinda al estudiante una serie de habilidades que después le permitirán no solo entender problemas filosóficos o teóricos sino también ponderar soluciones a cuestiones jurídicas concretas y particulares. Aún más, a partir de una buena teoría el estudiante podrá aprender no solo a aplicar conceptos sino valorar críticamente sus respectivos usos. Por ello Bertrand Russell decía que "no hay nada más práctico que una buena teoría". En otras palabras, una mirada teórica, o mejor todavía: filosófica, nos pone en condiciones óptimas para valorar la consistencia de nuestras prácticas jurídicas actuales.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2007) *Start with a Story: The Case Study Method of Teaching College Science,* Clyde Freeman Herreid (ed.). Arlington: National Science Teachers Association.

Areeda, P. E. (1996) The Socratic Method. *Harvard Law Review, 109*, 911-922.

Cavers, D. F. (1943) In Advocacy of rhe Problem Method. *Columbia Law Review, 43*, 449-461.

El cultivo de la filosofía del derecho y las metodologías de aprendizaje activo
REVISTA JURÍDICA DERECHO
ISSN 2413 – 2810, Volumen 5. Nro. 6 Enero – Junio, 2017 pp. 33 - 46

Chase, A. (1980). Origins of Modern Professional Education: The Harvard Case Method Conceived as Clinical Instruction in Law. *Nova Law Journal*, *5*, 323–364.

D'Auria, A. (2010) El filósofo como buscador del sentido propio. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho, 8/15,* 25-57.

Fuller, L. L. (1998). The Case of the Speluncean Explorers. *Harvard Law Review*, *112*, 1851–1875.

Frier, B. W. & McGinn, T. A. J. (2003). *A Casebook on Roman Family Law*. New York: Oxford University Press.

Guastini, R., "Las dos caras de la filosofía analítica del derecho positivo", ponencia, *I Congreso de Filosofía del Derecho para el Mundo Latino,* 26 al 28 de mayo de 2016, en línea: http://iusfilosofiamundolatino.ua.es/download/Guastini%20-%20Filosofi%CC%81a%20ana%CC%81litica%20del%20derecho%20positivo.pdf (última visita 01-08-2017)

Hess, G. F. & Friedland, S. I. (1999) *Techniques for Teaching Law.* Durham: Carolina Academic Papers.

Kenny, C. (1916) The Case-Method of Teaching Law. *Journal of the Society of Comparative Legislation*, *16*, 182-194.

Kerper, J. (1998), Creative Problem Solving Vs. The Case Method: A Marvelous Adventure in Which Winnie-The-Pooh Meets Mrs. Palsgraf. *California Western Law Review, 34*, 351-374.

Llano, A. (2011) *Caminos de la filosofía.* Pamplona: EUNSA.

Llewellyn, K. N. (1948). The Current Crisis in Legal Education. *Journal of Legal Education*, *1*, 211–220.

Monroy Cabra, M. G. (1999) Reflexiones sobre la enseñanza del derecho en Colombia". *Estudios Socio-Jurídicos, 1/1*, 162-180.

Morgan, T. D. (1998) Use of the Problem Method for Teaching Legal Ethics. *William & Mary Law Review*, *39*, 409-419.

Nisen, M. (2013) "11 Reasons To Ignore The Haters And Major In The Humanities". *Business Insider.* En: http://www.businessinsider.com/11-reasons-to-major-in-the-humanities-2013-6 (última visita: 08-IX-2016)

Ogden, G. L. (1984) The Problem Method in Legal Education. *Journal of Legal Education, 34*, 654-673.

Rooney, M. T. (1958). Jurisprudence: A Teaching Problem. *Catholic Lawyer*, *4*, 172–177.

Reglamento para la provision y renovacion de cargos de profesores regulares titulares, asociados y adjuntos. (texto ordenado conforme el anexo de la resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires nº 4.362 del 11/04/12, establecido para las resoluciones nº 1.922 del 08/10/03, y sus modificatorias n° 3.313 del 11/08/04, 2.717 del 03/10/07, 3.252 del 28/11/07, 4.118 del 14/05/08, 5.985 del 13/05/09 y 1.670 del 24/11/10.). Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/docentes.php?var=academica/concursos/profesor/reglamentoconcursos_profesor.php (última visita: 19-10-2016)

Reglamento Interno para la provisión de cargos de profesor titular, asociado o adjunto (Resolución n° 66-UBA-2010)

Rooney, M. T. (1958). Jurisprudence: A Teaching Problem. *Catholic Lawyer*, *4*, 172–177.

Rundell, O. S. (1926-1930) Problems of the Method Case. *The American Law School Review, 6*, 698-701.

Toller, F. M. (2010) Foundations for a Revival of the Case Method in Civil Law Education. *Journal of Civil Law Studies, 3*, 21-65.

Weaver, R. L. (1991) Langdell's Legacy: Living With the Case Method. *Villanova Law Review*, *36*, 517-596.