



**Jornadas
de Investigación**
Universidad de Mendoza | 2023

PIUMO

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MENDOZA ORIENTADOS | 2023

DI
UM

Fernando A. Bermúdez
fernando.bermudez@um.edu.ar

PALABRAS CLAVE

resiliencia universitaria; aprendizaje en derecho; método de casos; jurisprudencia; literatura.

KEYWORDS

university resilience; learning in law; case method; jurisprudence; literature.

RESILIENCIA UNIVERSITARIA Y ESPACIOS ACTIVOS DE APRENDIZAJE EN DERECHO

University resilience and active learning spaces in law

Las teorías psicopedagógicas sostienen que aprendemos cuando participamos activamente en situaciones comunicativas, interactuando con hablantes más expertos. Así, el mejor docente no es el que habla más y mejor, sino el que sabe organizar la clase para que hablen los alumnos con interés del contenido del programa.

(Cassany, 2021, p. 26)

RESUMEN

La resiliencia en el ámbito universitario nos permite observar al estudiante como un sujeto activo de su experiencia académica e institucional, y ya no como una víctima pasiva de posibles circunstancias adversas y su resiliente respuesta. En este sentido, la universidad no solo deberá promover un clima que permita superar las dificultades, sino generar instancias alternativas de aprendizaje activas y colaborativas donde el estudiante, a través de su experiencia, logre un proceso participativo con la institución, que permita calidad y excelencia académica, y no solo flexibilidad para afrontar las adversidades en su itinerario universitario.

ABSTRACT

Resilience in the university environment allows us to observe the student as an active subject of his academic and institutional experience and no longer as a passive victim of possible adverse circumstances and his resilient response. In this sense, the university must not only promote a climate that allows diffi-

culties to be overcome, but also generate alternative active and collaborative learning instances where the student, through his experience, achieves a participatory process with the institution that allows quality and academic excellence and not only flexibility to face the adversities in his university itinerary.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto resiliencia ha demostrado, desde distintos campos y áreas del conocimiento, poseer una validez para formular las preguntas y respuestas en los procesos de crisis o cambios, delimitando nuevos horizontes en los procesos de enseñanza y los contextos en los cuales se desarrolla y sitúa.

Desde las ciencias humanas, se la relaciona con la capacidad para desarrollar un sistema de sentir, de pensar y de actuar por parte de los grupos humanos o de un individuo, para lograr el enfrentamiento efectivo de las adversidades. La resiliencia es una aptitud que adoptan algunos individuos que se caracterizan por la superación de una situación crítica y de mucho estrés, con el fin de pensar en un mejor futuro.

En esta dimensión proyectiva del binomio resiliencia y educación es donde se abre un horizonte promisorio para realizar una indagación sistemática y profunda, que permita plantearse interrogantes y acercar posibles respuestas a actuales y futuros desafíos. A partir de este eje temático a nivel institucional, se define un espacio de oportunidad para generar una reflexión-acción y, así, repensar la enseñanza en la Universidad de Mendoza (y, en particular, sobre la enseñanza de derecho) a partir de la flexibilidad, la adaptabilidad, lo emergente, lo colaborativo y lo creativo. Es en este camino de repensar la universidad y la enseñanza donde se observa que la resiliencia puede ser un espacio



Jornadas
de Investigación
Universidad de Mendoza | 2024

Investigadores
y su investigación en la UM

que nos permita repasar instancias alternativas de aprendizaje participativas y activas, como una posibilidad de lograr un clima de empatía y de calidad educativa.

La resiliencia se define generalmente como la capacidad de los seres humanos de superar los efectos de una adversidad a la que están sometidos e, incluso, de salir fortalecidos de la situación. En este sentido, se observa que muchas veces se centró la mirada en la interioridad del sujeto y su capacidad de afrontar la situación y no tanto en el entorno o en la circunstancia familiar, social o institucional que enmarcaba el evento.

En la presente investigación, partimos de la premisa que la resiliencia hay que buscarla no sólo en la interioridad de la persona o en su entorno, sino entre los dos, porque anuda constantemente un proceso íntimo con el entorno social e institucional. Por eso, bien se ha dicho que la resiliencia se teje, se construye entre estos dos extremos, que son lo individual y lo social.

En este sentido, la universidad tiene un papel muy importante al generar los espacios de resiliencia cotidianos, por medio de un clima cómodo, flexible y de acompañamiento, aunque también debe ofrecer espacios con instancias de aprendizaje activas, participativas y colaborativas. Mediante estos procesos de promoción y significación, permite abordar y sobrellevar mejor las frustraciones o angustias de los estudiantes.

Para el profesor de Harvard Fernando Reimers, uno de los ejes fundamentales para repensar la cultura educativa es promover conversaciones. Pero, admite que esto no es algo que un gobierno pueda decretar, sino que resulta de un proceso de aprendizaje compartido cuya base es el diálogo. Para Reimers, a la educación la cambian las sociedades y se transforma desde las bases, no desde los ministerios. Asegura: “...los estudiantes que tienen

la voz más importante están silenciados” (Vitale, 2023). La invitación es, entonces, a un diálogo inclusivo en cada escuela, en cada comunidad, en cada universidad, en cada salón de clases, porque la idea más importante es que todas las personas son agentes de cambio.

A partir de esta situación, es que centraremos nuestro estudio e investigación en aquellos espacios alternativos de aprendizaje como es el “Método de Casos”, ya que la consideramos una excelente estrategia colaborativa de enseñanza, además del aporte que generaría a la universidad en la promoción de un clima resiliente flexible y acorde a las circunstancias.

2. RESILIENCIA Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La palabra resiliencia proviene del latín resilio, que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. El concepto surge de la física y se refiere a la capacidad de los metales para resistir el impacto de una presión deformadora y recobrar su estado o forma cuando ya no existe esa presión. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas. Por eso, ya no se piensa en un individuo como víctima pasiva de sus circunstancias, como bien afirma Emiliano Galende, sino como sujeto activo de su experiencia.

En este sentido, la resiliencia evoca desde el principio la idea de complejidad e integración: complejidad de los procesos reales en que se desenvuelve la vida; integración de esos niveles que la ciencia separa para su conocimiento pero que sólo tienen una existencia integrada en la experiencia del hombre, el de los mecanismos biológicos del cuerpo, la vida psíquica y la existencia social (Galende, 2003, p.24).



Siguiendo el excelente estudio de Martha Johana Samper-Mera y otros, coincidimos que, dentro de la educación, la resiliencia juega un papel importante, ya que mediante el conocimiento de este tema se puede favorecer el desarrollo de competencias sociales, académicas y personales, que permitan al estudiante recuperarse de situaciones adversas y salir adelante en la vida (Rutter, 1987). Sin embargo, el estudio de la resiliencia en las instituciones educativas ha sido muy pobre, especialmente las que tienen que ver con la educación superior. Por lo que, una actitud constructora de resiliencia en educación superior implica buscar todo indicio de resiliencia, rastrear ocasiones en las que los estudiantes lograron superar, vencer o sobrellevar la adversidad (Pérez Sánchez, 2015). Habría que decir también que comprender la resiliencia en el contexto de la educación superior implica reconocer su importancia, su trascendencia y cómo estas instituciones pueden ayudar a los individuos a sobreponerse y convertirse en estudiantes y seres humanos exitosos para su integración en una sociedad compleja, favoreciendo el desarrollo individual y social. Para esto, es necesario llevar la atención sobre aspectos positivos que han sido olvidados o desatendidos hasta el momento, ya que, los seres humanos tienen la capacidad para desarrollar la resiliencia y enfrentar los eventos negativos.

En el trabajo de Sampedro-Mera también se menciona otro factor que contribuye al bienestar psicológico, como es el llamado optimismo disposicional. En particular, el concepto de optimismo hace referencia a la disposición para tener expectativas positivas. Así, las personas optimistas están motivadas y se esfuerzan para conseguir sus objetivos porque creen que podrán alcanzarlos. Estas personas poseen las siguientes características: a) Mayor coeficiente intelectual y habilidades de resolución de problemas; b) Mejores estilos de enfrentamiento; c) Motivación

al logro (mayor autoeficacia); d) Autonomía, autoestima y locus de control interno; e) Empatía, conocimiento y manejo adecuado de relaciones interpersonales; f) Voluntad y capacidad de planificación y g) Sentido del humor positivo.

Otros autores agregan atributos internos de los individuos resilientes como son: mayor tendencia al acercamiento, menor tendencia a sentimientos de desesperanza, menor tendencia a la evitación de los problemas y menor tendencia al fatalismo.

En este marco, las motivaciones y horizontes de expectativas de los jóvenes se van construyendo en torno a su participación en las instituciones. Los jóvenes disponen de amplios márgenes de decisión y, por cierto, de experimentación, lo que les permite radicalizar sus modos y conductas de vida y definir, con el tiempo, nuevos y alternativos proyectos vitales. Por lo tanto, entre los estudiantes y la institución hay una serie de hechos concatenados. Los estudiantes deben configurar su proyecto de vida con base en las instituciones sociales y estas últimas deben reformular y/o adecuarse a las exigencias de los sujetos de aprendizaje.

Sin embargo, este juego de relaciones es permanente fuente de tensiones, desafíos y búsquedas, muchas veces no exenta de dificultades.

A partir de aquí, los espacios alternativos de aprendizaje activo y colaborativo, podría mejorar las instancias individuales y sociales de resiliencia en la vida universitaria. De los espacios alternativos de aprendizaje se estudiará el método de caso como espacio participativo que genera una instancia directa. Su metodología de aprendizaje consiste en sustituir las lecciones dogmáticas por un diálogo metódico (en el que intervienen todos los participantes) sobre una situación real. Se trata de aprender dialogando.

Un caso es la descripción estricta de un hecho real, no es un ejemplo, ni debe tomarse como tal. Tampoco no es una situación buena o mala. Es decir, el método del caso es una profundización activa, en equipo, de situaciones reales.

Entre los frutos que se logran de este método, se pueden resaltar entre otros:

a) Desarrolla el equilibrio de juicio o firmeza de criterio: ensancha la capacidad de manejar con flexibilidad esquemas mentales, y emitir juicios de valor eficaces.

b) Contribuye también a fortalecer la capacidad de discernir detalles: esto es, discernir, de todos los hechos descritos en un caso, cuáles son los hechos significativos que me sirven para identificar el problema.

c) Ayuda a desarrollar la inteligencia: opera en el interior del hombre en consorcio con una serie de capacidades que admiten un extraordinario desarrollo, y que pueden apuntalar y suplir en buena medida las fallas de la propia inteligencia.

d) Amplia la capacidad de tomar decisiones: en cada caso tendremos que decidir, tomar determinaciones, elegir entre varias alternativas, optar entre diversos cursos de acción. Pero, además, nuestras decisiones serán fruto de un método.

e) Enseña a trabajar en equipo: el método de caso es un esfuerzo, con mayores o menores logros, para restituir a la enseñanza la dimensión social que, por razones exógenas a ella misma, ha venido perdiendo.

De esta manera, el método de caso sería una instancia o espacio alternativo de aprendizaje activo y colaborativo en la forma-

ción jurídica, que promovería la resiliencia universitaria. Ahora bien, surgen las siguientes preguntas y cuestionamientos: ¿Cómo generar espacios de resiliencia dentro del universo académicos? ¿Cómo ampliar sistemáticamente la resiliencia por medio de la enseñanza - aprendizaje? ¿Los métodos activos, participativos y colaborativos de aprendizaje promueven una mejor resiliencia universitaria? ¿Las instancias de diálogo sostenido en el tiempo académico por medio de la conversación entre docentes y estudiantes, mejorará la promoción de resiliencia universitaria? ¿El método de casos en la enseñanza del derecho, promueve la resiliencia universidad? ¿Y el caso de la tutoría académica? En las siguientes páginas se tratará de ir resolviendo estos cuestionamientos.

3. PERSPECTIVA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Si hacemos un rápido recorrido de los planes de estudio de nuestras facultades de derecho, veremos que se mantiene una clara impronta positivista, dogmática o normativista en la formación jurídica que, hace tiempo, varios autores de reconocida autoridad han puesto de manifiesto, al denunciar el actual estado de nuestra formación universitaria en derecho, que podríamos resumir en las siguientes notas:

f) Se analizan artículos de códigos y no principios jurídicos (se parte del supuesto de que los códigos son el derecho).

g) Se cristaliza el derecho en las leyes escritas (no se enseña derecho, sino un derecho dado).

h) Se incurre en anticientífico fragmentarismo (un fragmentarismo y un inorganismo que apenas si muestran las ramas y no el tronco del árbol, se tiende a un especialismo, y es menos-

preciado el integralismo, como falaz e inútil, cuando no como perturbadora de una buena educación jurídica).

i) Se enseña palabrerío y memorísticamente (se hace conocer, a lo sumo, y no se hace comprender y asimilar. Se cultiva el pasivismo de la memoria).

j) Se desconoce la ejercitación práctica (Bandieri, 2007, p. 16).

De todo esto, resulta claro que tenemos una enseñanza predominantemente *monóloga del catedrático y de pasividad casi total del estudiante*, circunstancias ambas que excluyen lo espontáneo y atrayente de la educación y lo personal de la obra del alumno en su formación.

Podría decirse, a modo de resumen, que el patrimonio común de la enseñanza del Derecho es: La repetición y memorización de los textos dogmáticos y de la ley positiva. En esto coinciden la mayoría de los autores Alfredo Colmo (1915), Carlos Cossio, Luis Díez Picazo, Jorge Horacio Alterini (1988), Agustín Gordillo, Luis María Bandieri, Charles Eisenmann (1995) Héctor Pedro Iribarne (2008), Fernando Martínez Paz (2003), Sergio Palacio (2017). En este sentido afirma Alfredo Colmo:

Método malo [es] el que predomina entre nosotros, fuera de algunas honrosas excepciones. En su virtud [añade] se hacen no pocas cosas condenables. Se parte del supuesto de que los Códigos son el derecho y se reduce el correspondiente estudio a los textos legales, a las notas legislativas (cuando las hay), y a comentarios como adosados a unos y a otras, en los cuales hacen el gasto una que otra referencia histórica (antecedentes, etc.) y toda una construcción de silogismos y argumentos.... [Prosigue] ...se hace de los Códigos, por de pronto lo que no son: apenas si representan

una expresión del derecho, por mucho que sea la más importante de todas, que se manifiesta igualmente en la costumbre, en la jurisprudencia de los tribunales, en la legislación comparada, en la doctrina, etc., y que, por consiguiente, requiere la inteligencia de todas sus fuentes y formas para ser alcanzado y comprendido, si pena de que se lo mutile, de que se lo deforme y de que se lo desnaturalice. (1915, p. 68)

Si bien se podría objetar que la frase de Colmo es de 1915, veamos a otro autor más contemporáneo para ver que en realidad se mantiene esa línea rectora. Osvaldo Gozaíni, afirma:

Una de las principales críticas que se dirigen a los abogados recientes reposa en su formación dogmática, alejada del pragmatismo que vincula los textos con la vida real. El mundo del derecho, siempre, ha insistido en el modelo más cómodo y conocido de la clase magistral (2001, p. 21).

Por último, se puede tomar el informe del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación del 2019 titulado La abogacía en la Argentina. Su enseñanza, investigación y difusión. Relevamientos y análisis del estado de situación, donde se afirma en similar coincidencia: “La capacitación de los operadores jurídicos sigue teniendo en consideración un perfil de abogado que ya no responde a los requerimientos que la sociedad hace de los profesionales del derecho (Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Sociedad Civil, 2019, p. 5)”

Como se puede apreciar, el método de enseñanza ha sido muy desafortunado, y a pesar de los cambios producidos en el presente siglo XXI, respecto de la metodología de enseñanza, sigue habiendo una impronta de los métodos pasivos de aprendizaje. En ella, el estudiante sigue siendo un espectador del proceso de aprendizaje, teniendo la clase magistral todavía el predominio

en la práctica docente, a pesar de cambios iniciados en los procesos de acreditación en el año 2018¹. En el próximo capítulo, se abordarán en general los métodos activos de aprendizaje y, en particular, el método de caso en la enseñanza del derecho.

4. MÉTODOS ACTIVOS DE APRENDIZAJE

k) El método de casos en general

Selman Wassermann, en uno de los estudios más completos del método de casos en la enseñanza, nos introduce en el tema dando una característica general de esta herramienta. Empezando por el caso, nos dice que son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas; por ejemplo, historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc.; 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 a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales (Wassermann, 2005).

Además del “caso”, otras de las características son las preguntas críticas, los trabajos en pequeños grupos, el interrogatorio sobre el caso y las actividades de seguimiento.

Respeto de las preguntas críticas, se recomienda incorporar al final de cada caso una lista que obligue a los alumnos a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso. Estas preguntas, por la forma en que están redacta-

das, requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre hechos y producir respuestas específicas. La redacción de buenas preguntas para el estudio, no menos que la redacción de buenos casos, es un arte. Lo que se busca con las preguntas críticas no es que los alumnos lleguen a conocer algunos fragmentos de información sobre los hechos, sino que apliquen sus conocimientos cuando examinan ideas. Su objetivo es promover la comprensión. Más que requerir el recuerdo de nombres, fechas, descripciones o lemas, requieren que los estudiantes apliquen lo que saben cuando analizan datos y cuando proponen soluciones.

Otra característica de la enseñanza basada en el método de casos es la oportunidad que tienen los alumnos de discutir, reunidos en pequeños grupos, las respuestas que darán a las preguntas críticas. Según la organización que el profesor haya adoptado para el período lectivo, los grupos de estudio pueden sesionar durante la clase o fuera del horario escolar. Los grupos de estudio dan el puntapié inicial en el campo de juego del pensamiento inteligente sobre las cuestiones que plantea el caso. El trabajo en los grupos prepara a los alumnos para la discusión más exigente, que se producirá posteriormente con participación de toda la clase.

Ahora bien, Wassermann nos recuerda que, aunque la calidad de un caso es fundamental para despertar el interés de los alumnos por los problemas que en él se plantean, la condición esencial en este método de enseñanza es la capacidad del maestro o profesor para conducir la discusión, ayudar a los alumnos a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda. Es esta característica en particular la que determina el éxi-

to o el fracaso de la enseñanza con casos (Christensen y Hansen, 1987). A esta etapa del método, denominada en Harvard «enseñanza de la discusión», la llamaremos aquí «interrogatorio sobre el caso» [debriefing a case].

Por último, sean cuales fueren las actividades de seguimiento que se elijan, su valor aumentará si se realizan nuevas discusiones, como las que acompañan al interrogatorio, y se lleva a cabo en ellas un examen ampliado de los problemas, con introducción de nuevas perspectivas. A través de este proceso, el examen reflexivo y crítico que hacen los alumnos de los problemas importantes evoluciona continuamente. ¿Cuánto tiempo insume este ciclo? ¿Cuánto tiempo pasa, por ejemplo, desde la introducción del caso elegido pasando por los grupos de estudio y el interrogatorio, hasta el fin de las actividades de seguimiento? Como en muchas otras actividades escolares, todo depende de las circunstancias y, también, depende de la estimación que haga el docente acerca del tiempo que necesitan los alumnos para procesar los datos.

1) El método de casos en derecho

Agustín Gordillo afirma que el o los métodos se eligen en función de los fines que se persiguen, que deben ser:

...formulados en términos de aptitudes que los alumnos habrán de adquirir como resultado». No se trata de establecer los objetivos de enseñanza que el docente se fija a sí mismo, sino los objetivos de aprendizaje que se propone lograr que los alumnos satisfagan a través de la actividad y programación docente que él los prepara de antemano al efecto (1997, p. 29).

El autor distingue varios métodos, entre los cuáles se puede nombrar el análisis de: a) documentos, b) textos normativos, c) fallos, d) realización de casos, e) clase activa y clase magistral, f)

trabajo grupal, g) realización de experiencias. Todos ellos luego se vinculan con las evaluaciones y la programación global anticipada.

Está claro que no se trata de compartimientos estancos, y hay técnicas que no sólo pueden, sino que deben usarse simultáneamente en una misma actividad. Nosotros preferimos aplicar los distintos métodos en forma concurrente a propósito del análisis de casos, por lo cual se nos excusará que ese punto tenga extensión y referencias bibliográficas mayores. Es también, quizás, el aspecto metodológico que más debates de fondo, y no sólo de forma, puede suscitar.

Respecto de los orígenes históricos, se sabe que el método nació en 1870 en la Harvard Law School de la mano de Christopher Columbus Langdell, decano y profesor de la facultad hasta 1900. Fernando Toller nos recuerda que:

Antes de Langdell, en los Estados Unidos el Derecho se aprendía desde la época colonial mediante clases teóricas a cargo de jueces retirados, quedando reservado el aprendizaje práctico a trabajar de modo informal con abogados durante un cierto período, sin mayor organización institucional. El marco teórico de la formación de los abogados estadounidenses estaba dado fundamentalmente por la lectura de los cuatro tomos de los Commentaries on the Laws of England, que habían sido escritos por William Blackstone entre 1765 y 1769 a partir de sus clases en Oxford, y que constituyeron la primera exposición clara y orgánica del common law. A causa de esto ese tratado era considerado la fuente autoritativa más importante sobre el common law, gozando de gran predicamento en Inglaterra y Estados Unidos¹². Luego de la creación de las universidades el esquema siguió en sus grandes líneas como se lo ha descrito, pero en el marco académico (2005, p. 924)



El objetivo del método de casos es enseñar a los alumnos como abogados que, como bien afirma Jonathan Miller, no depende tanto del sistema jurídico de common law vigente, en este caso, en los Estados Unidos, como se piensa generalmente. Para este autor los elementos más importantes del método del caso son: a) un libro de fallos y artículos cortos que el alumno lee antes de la clase; b) un diálogo “socrático” que acentúa un análisis crítico del derecho y las lagunas de la ley; y c) énfasis en la aplicación del derecho a los hechos (Miller, 1985).

Respecto del texto, Miller le da prioridad la jurisprudencia ya que tiene ventajas enormes para estimular las facultades críticas del alumno. En el derecho constitucional, por ejemplo, cuando el alumno utiliza los fallos de la Corte como la “materia prima” del curso, está forzado a efectuar tres ejercicios distintos al mismo tiempo: 1) destilar de la decisión de la Corte los principios utilizados para resolver el caso; 2) ver, en los hechos del caso, cómo este principio ha sido aplicado a un caso concreto; y 3) comparar las posiciones del Procurador General, el voto de la mayoría de la Corte, cualquier disidencia, y alternativas que encuentra leyendo los comentarios después del fallo y en clase.

El diálogo socrático, es lo esencial del método de casos, ya que está basado en una metodología de enseñanza activa del alumno y no pasiva. Pero, además, la participación del alumno en una discusión, implica confrontar al alumno 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 si hay formas de armar argumentos legales. El alumno tiene que aprender a discutir temas que aún no han recibido su definición decisiva en la jurisprudencia.

Ahora bien, el diálogo socrático puede tocar los siguientes temas:

1) Los hechos. Es muy común comenzar el diálogo con una pregunta como: ¿Qué pasó en este caso? Empezar así da a la clase la oportunidad de orientarse y al alumno cuestionado la posibilidad de contestar una pregunta fácil. Después es común pedir que compare los hechos del presente caso con otros casos que hemos estudiado, si esta comparación es relevante, y, a veces, que examine algún detalle de la presentación de los hechos.

2) El “holding”. Definimos el holding como el principio desarrollado por la Corte que fue necesario para decidir el caso. Es muy importante que los alumnos se acostumbren a buscar este principio al leer cualquier fallo. Como es común que haya varias lecturas posibles del fallo, con un holding distinto como resultado de cada una, es también importante preguntar cuáles alternativas existen y bajo cuáles circunstancias las invocarían.

3) Los valores que fundamentan el “holding” de la Corte. ¿Cuáles son los valores detrás de los principios invocados por la Corte y de qué valores prescindió la Corte en el presente caso? ¿Hizo la Corte 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. Comúnmente preguntamos al alumno si está de acuerdo con una de las posiciones tomadas por la Corte y después, a través de preguntas, lo forzamos a 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 de la Corte, y si es así, para cuáles situaciones?

6) “Obiter dictum” significativo. Definimos obiter dictum como aquellos principios legales desarrollados por el tribunal que no eran necesarios para decidir el caso. ¿Por qué entonces piensa el alumno que está incluido en el fallo? ¿Hay formas de leer el fallo para entender que realmente fue necesario para la Corte desarrollar el principio y que éste forma parte del holding?

7) Otras situaciones fácticas. ¿Indica el presente fallo cómo otras situaciones pueden ser decididas por los tribunales, basándose en lo que dice el holding, el obiter dictum importante y los valores que sustentan la decisión de la Corte? 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. En adición a los temas anteriores también abordamos otros, tales como influencias políticas y cómo éstas se manifiestan en el fallo, técnicas de interpretación y vínculos entre el fallo y varias tendencias filosóficas.

Por último, tenemos la aplicación del derecho a los hechos, que tiene por objeto que el alumno siempre esté viendo el derecho en aplicación y determinación al caso concreto seleccionado. Acá juegan un papel muy importante todas las fuentes del ordenamiento jurídico, no sólo las normas, sino principalmente los principios jurídicos.

m) Una visión amplia y abarcativa del método de casos

Si bien el recurso habitual o más tradicional para llevar a cabo esta actividad son los fallos o la jurisprudencia (que posee muchísimas bondades para la naturaleza del método de casos), o también la creación de situaciones jurídicas ficticias, entre otras similares, por nuestra parte, adherimos a una visión amplia del recurso, destacando otras herramientas pedagógicas pertinen-

tes para esta metodología, que no se agotarían en los fallos. En este sentido, observamos la importancia que tiene, en particular, el arte, la literatura, la música o el cine.

En otros lugares (Bermúdez, 2022; 2023a, 2023b, 2023c)², hemos desarrollado temáticas jurídicas desde la literatura, demostrando su alcance e importancia a la hora de abordar los tópicos del derecho y cómo, desde una perspectiva estética, se puede lograr una ampliación de la racionalidad jurídica, además de juicio crítico y experiencia.

5. RESILIENCIA y MÉTODO DE CASOS: UNA EXPERIENCIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

Como experiencia de campo del método de casos se llevaron a cabo dos instancias en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, en la carrera de Abogacía, eligiendo como ámbito de la práctica el Primer Año y el Cuarto Año, utilizando el cine, la literatura y la jurisprudencia como herramientas del método de caso.

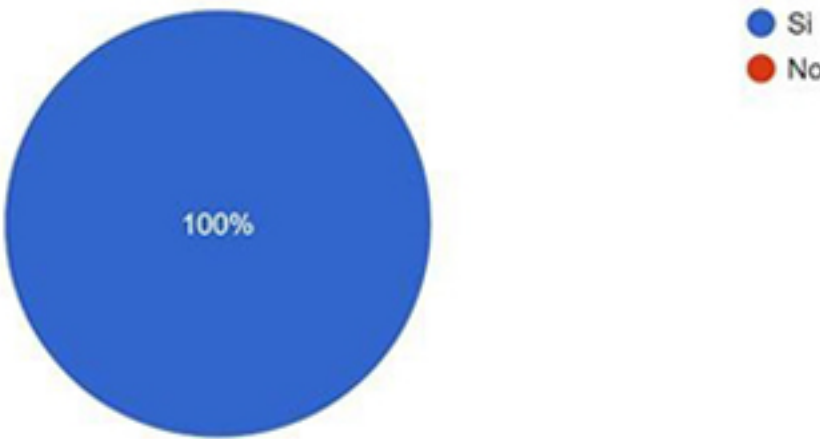
n) El método de caso a través del cine

Respecto al primer año, se trabajó en la asignatura Introducción a la Retórica Jurídica y se utilizó la película El discurso del Rey (2010) como recurso para trabajar el método de casos. Dirigida por Tom Hooper a partir del guion escrito por David Seidler, la trama gira en torno al duque Jorge de York quien, para vencer la tartamudez, acude a un fonoaudiólogo australiano, llamado Lionel Logue. Mientras trabajan juntos, entre ellos surge una amistad y, cuando Eduardo VIII abdica del trono, el nuevo rey Jorge se apoya en Logue para que lo ayude a realizar la transmisión de radio sobre la declaración de guerra a Alemania en 1939. A partir de la película se analizan muchos aspectos de la Retórica y el Discurso.

A partir de preguntas formuladas, se obtuvieron las siguientes respuestas y porcentajes:

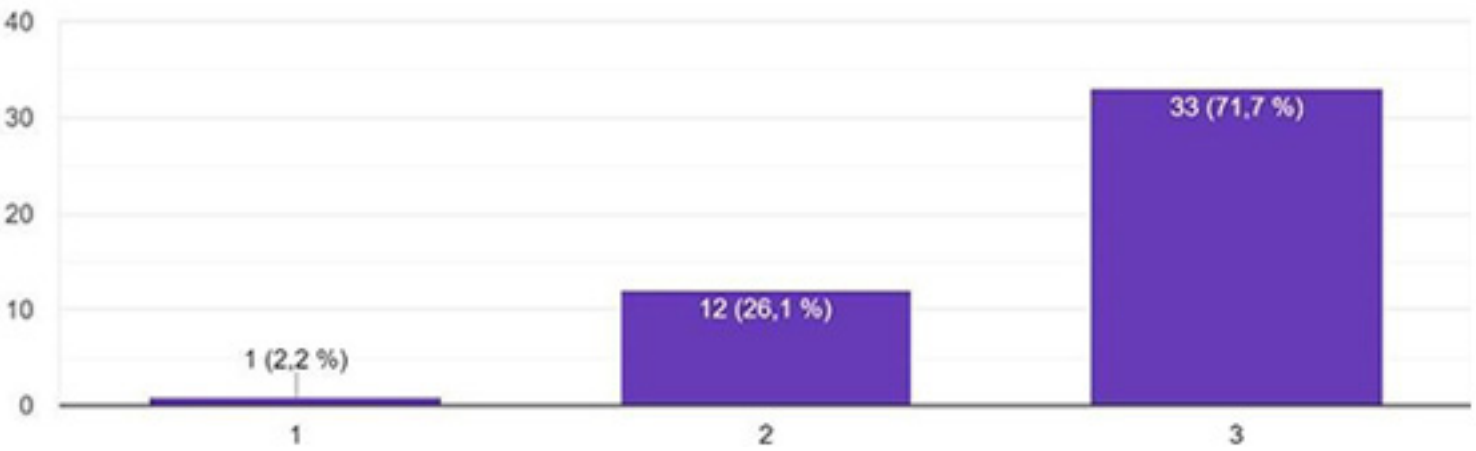
El cine debate, el club de lectura, el análisis de textos literarios, el estudio de casos... ¿son actividades que relacionarías y promoverías en el ámbito universitario?

46 respuestas



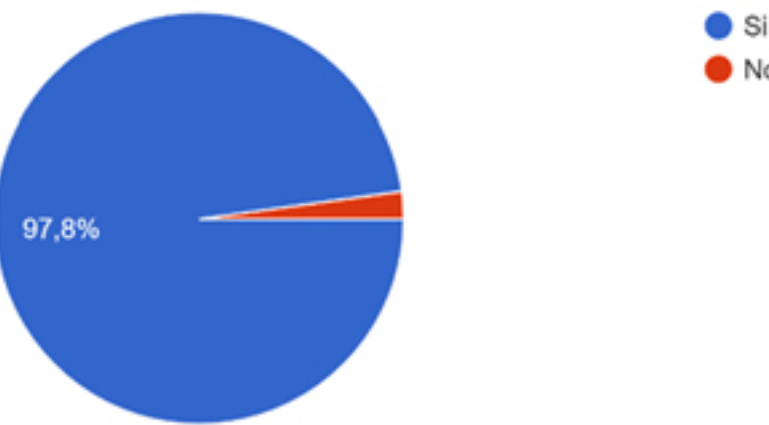
¿Te gustan este tipo de actividades (debates y puestas en común a partir de películas, capítulos de series, libros/textos literarios o casos reales de abogacía)?

46 respuestas



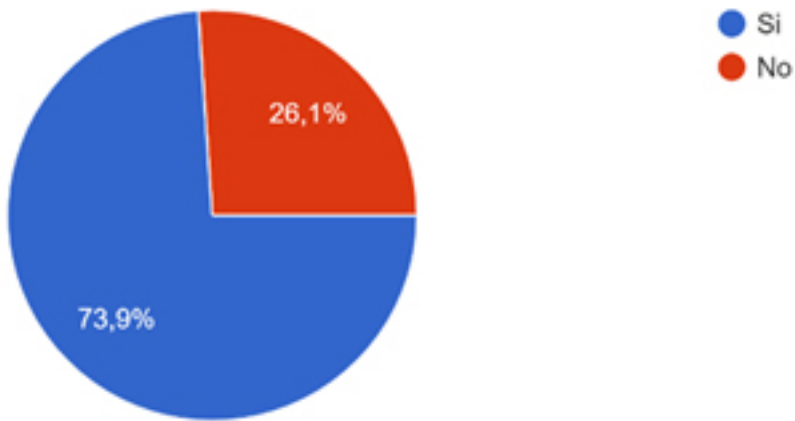
¿Crees que este tipo de actividades favorecen al programa de la materia y su posterior comprensión y estudio?

46 respuestas



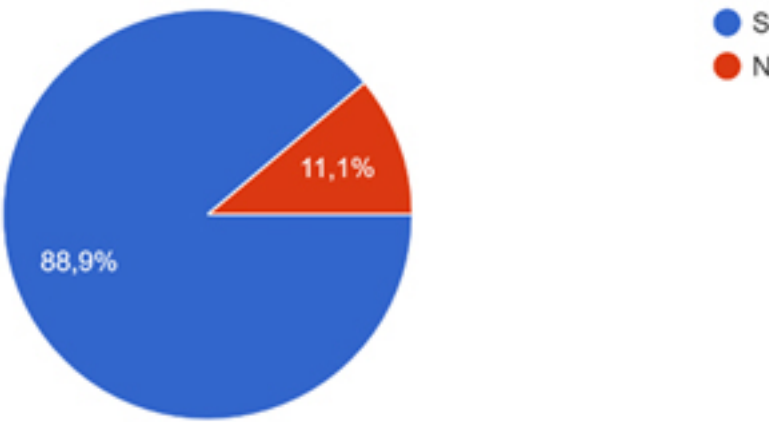
¿El cine debate abrió el diálogo con tus compañeros durante o después de clase?

46 respuestas



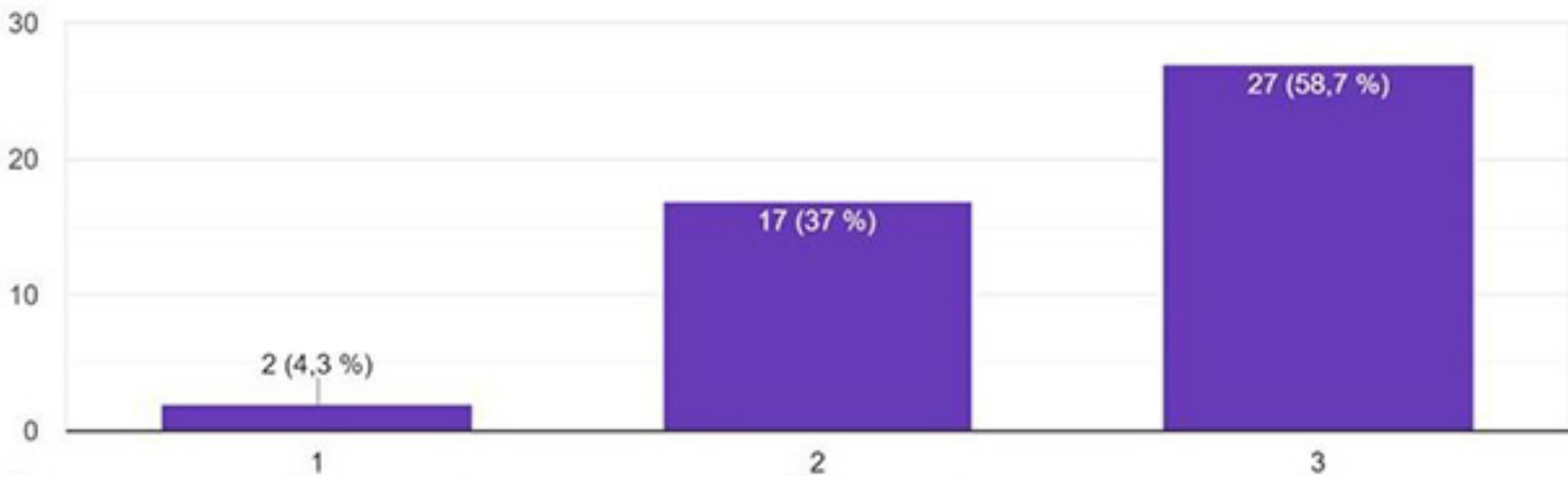
¿Te sentías más cómodo/a discutiendo, preguntando y participando de los temas de clase a partir de la historia de la película?

45 respuestas

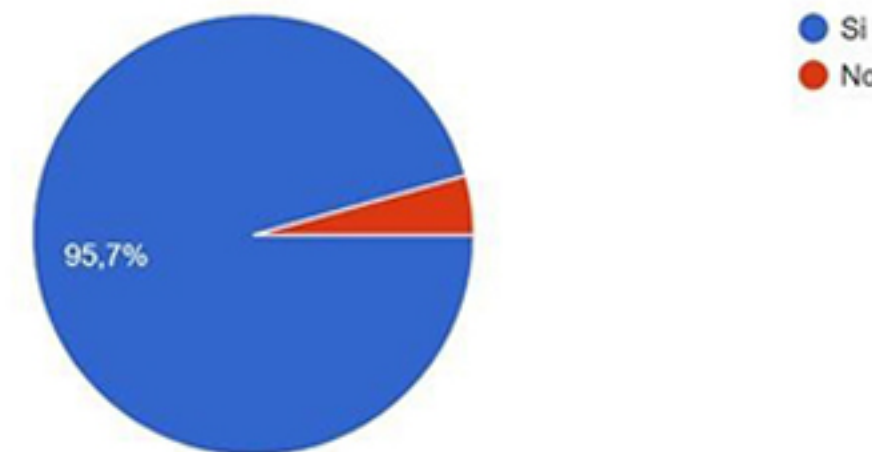


¿La actividad propuesta te permitió reflexionar y/o profundizar sobre los temas discutidos en clase?

46 respuestas



¿Este tipo de actividades activas de aprendizaje promueven una mayor adaptación, flexibilidad y resiliencia en la enseñanza universitaria?
46 respuestas



Por último, se les preguntó: ¿Qué otra actividad propondrías para introducir temas jurídicos y promover la experiencia universitaria? (fuera de la exposición teórica).

Entre las respuestas más significativas tenemos: “Yo creo que con los cines debates, debates literarios y casos reales se puede obtener y analizar un montón de aspectos, el último cine debate (el discurso del rey) pude rescatar un montonazo de aspectos muy interesantes que no solo me sirvieron para las actividades académicas de la materia sino que también pude aplicarlos en otras actividades externas”; “Club de debate y de litigación; “Dar temas y hacer debates en clase”; “Promovería los juicios simulados, así como también los debates similares a ONU, en los que se promueve el hablar de una manera más formal”; “Analizar juicios conocidos o interesantes”; “Invitados a las clases que cuenten experiencias y/o temas relacionados con la clase, alumnos de años más grandes, alumnos recibidos”; “Visitas guiadas a sedes del poder judicial”; “La verdad me gusta mucho el formato que llevamos actualmente, en el cual nos muestra una película/video o nos explican un tema y después nos preguntan qué opinamos del mismo; “Clases al aire libre”

o) El método de caso a través de la jurisprudencia y la literatura
Respecto al cuarto año, se trabajó en la asignatura Filosofía

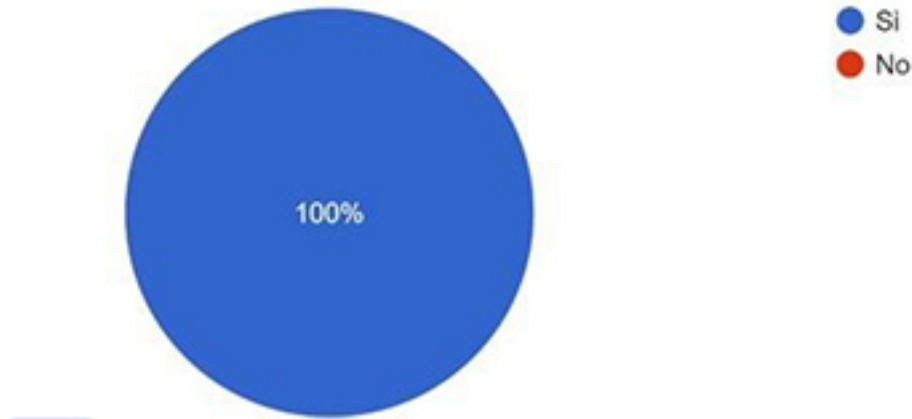
Jurídica y se utilizó como recurso para trabajar el método de casos en el Cuento “Ante la ley”, de Franz Kafka, y el caso “Hooft”. El tema general de la clase era “La igualdad y la justicia”.

El cuento de Kafka narra la situación de un campesino que llega ante la puerta de la ley, donde hay un guardia, y le pide ser admitido en la Ley. El guardia le dice que por ahora no le puede permitir la entrada. El hombre se queda pensando y le vuelve a preguntar más tarde, lo que nuevamente le dice que era posible, pero ahora no. Viendo que la puerta de acceso a la Ley está abierta como siempre y el guardia se corre a un costado, el hombre se inclina a mirar al interior a través de la puerta. Cuando el guardián lo advierte, se echa a reír y dice: “Si tanto te atrae, intenta entrar pese a mi prohibición. Pero ten presente que yo soy poderoso. Y solo soy el guardián de menor rango”. El hombre del campo no había contado con tantas dificultades, la Ley, pensaba el hombre, debía ser accesible siempre y para todos. Pasa el tiempo, días y años, pidiendo ser admitido y el guardia le contesta siempre igual, que todavía no. Ya le queda poco tiempo, por lo cual antes de su muerte le pregunta al guardián: “Todos aspiran a entrar en la Ley”, dice el hombre, “¿cómo es que en tantos años nadie más que yo ha solicitado entrar? El guardián advierte que el hombre se aproxima ya a su fin y, para llegar aún a su desfalleciente oído, le ruge: “Nadie más podía conseguir aquí el permiso, ya que esta entrada solo estaba destinada a ti. Ahora me iré y la cerraré”. El cuento permite trabajar el tópico jurídico de la igualdad ante la ley como su título lo dice, pero de manera no formal o normativa, sino desde la narrativa, donde no aparecen conceptos, ni definiciones, sino que, a través de la trama y personajes, se puede discutir y analizar los extremos de un principio constitucional tan importante.

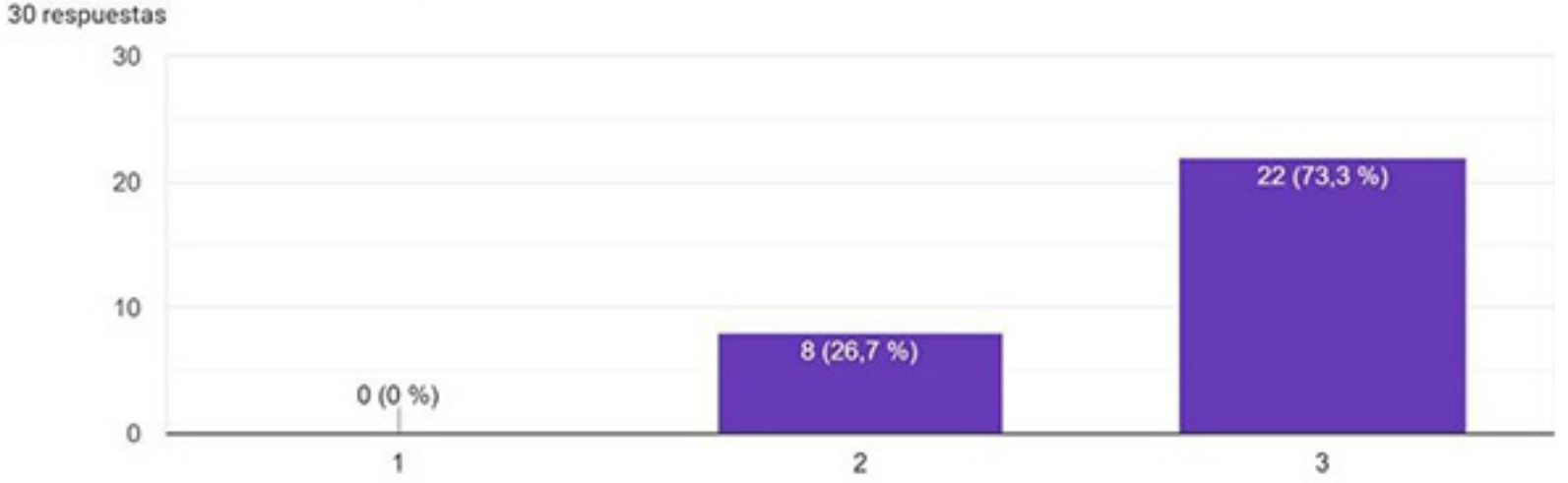
En cuento al caso “Hooft”, presenta la situación del actor Pedro Cornelio Federico Hooft, que promovió demanda contra la

Provincia de Buenos Aires a fin de obtener que se declare la inconstitucionalidad o inaplicabilidad del art. 177 de la Ley Fundamental de dicha Provincia, por ser contraria a la Constitución Nacional, en cuanto le cercena su derecho a ser juez de cámara al requerir, para acceder a tal cargo, “haber nacido en territorio argentino o ser hijo de ciudadano nativo si hubiese nacido en país extranjero”. Relató que nació en Utrecht, Holanda, el 25 abril de 1942, ingresó al país en 1948 y obtuvo la nacionalidad argentina en 1965. Cursó sus estudios primarios, secundarios, universitarios y de posgrado en la Argentina. Ingresó al Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires en 1966 como secretario de Primera Instancia y, posteriormente, ascendió al cargo de secretario de Cámara. En 1970 fue designado titular de la Fiscalía del Departamento Judicial de Mar del Plata y obtuvo la confirmación del cargo en 1974. Fue designado titular del Juzgado en lo Penal N 13 del mismo Departamento. Sostiene que la norma es inconstitucional, lo mismo que la interpretación que impone la nacionalidad argentina de origen para ser juez de una Cámara de Apelaciones en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, toda vez que, por los principios de “igualdad ante la ley” (art. 16 de la Constitución Nacional).

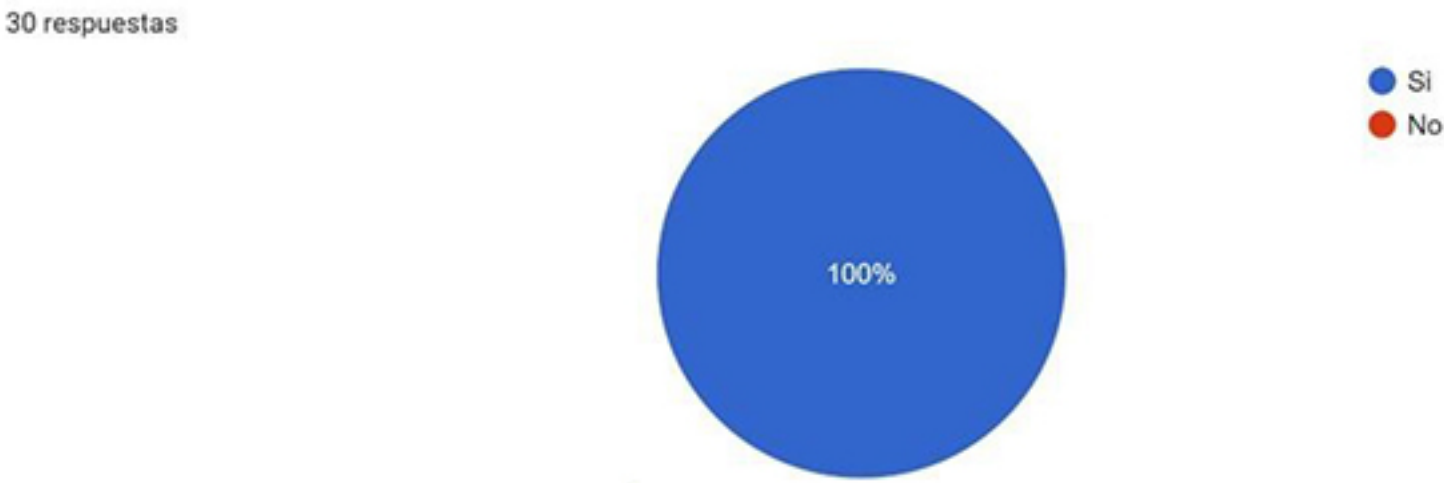
El análisis de textos literarios, jurisprudencia, el estudio de casos... ¿son actividades que relacionarías y promoverías en el ámbito universitario?
30 respuestas



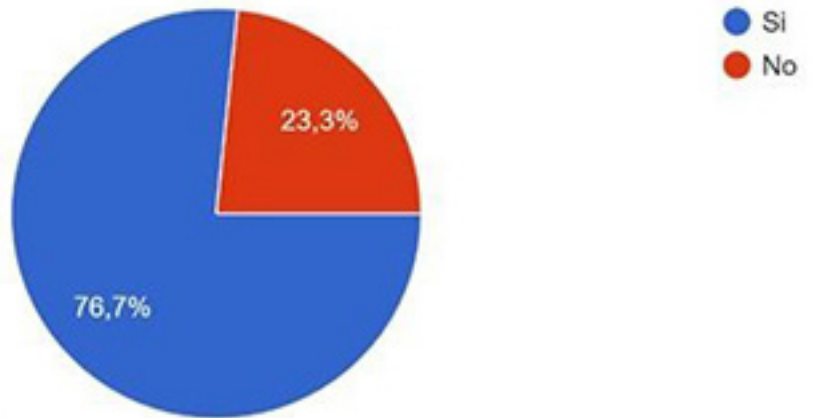
¿Te gustan este tipo de actividades (debates y puestas en común a partir de textos literarios, jurisprudencia o casos reales de abogacía)?



¿Crees que este tipo de actividades favorecen al programa de la materia y su posterior comprensión y estudio?

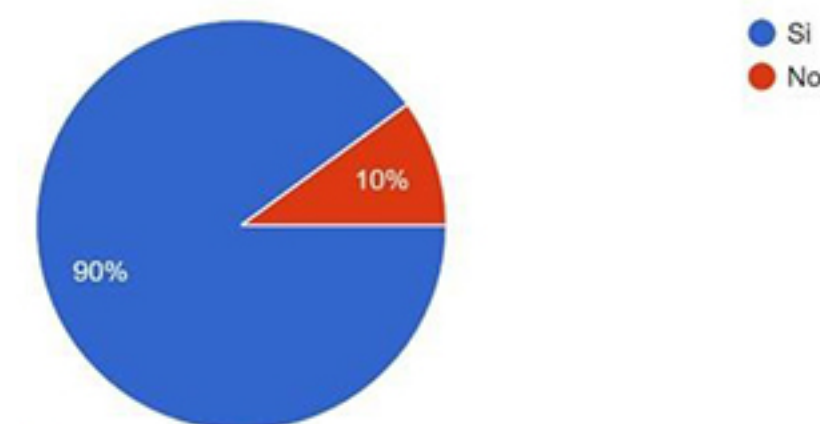


¿El análisis jurisprudencial y literario abrió el diálogo con tus compañeros durante o después de clase?
30 respuestas



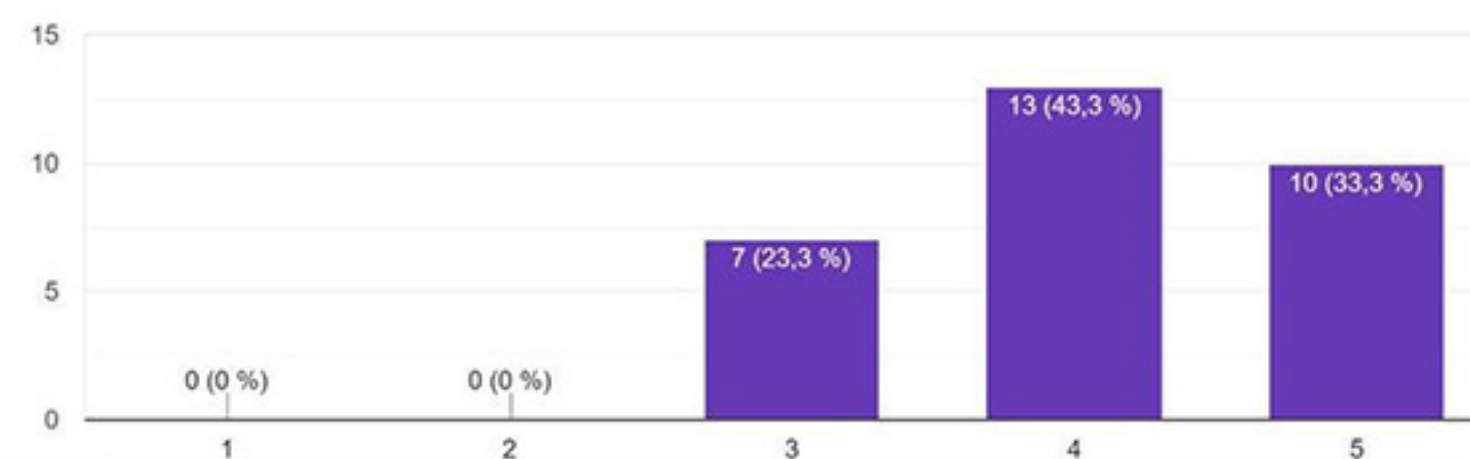
¿Te sentías más cómodo/a discutiendo, preguntando y participando de los temas de clase a partir del caso jurisprudencial y el texto literario?

30 respuestas



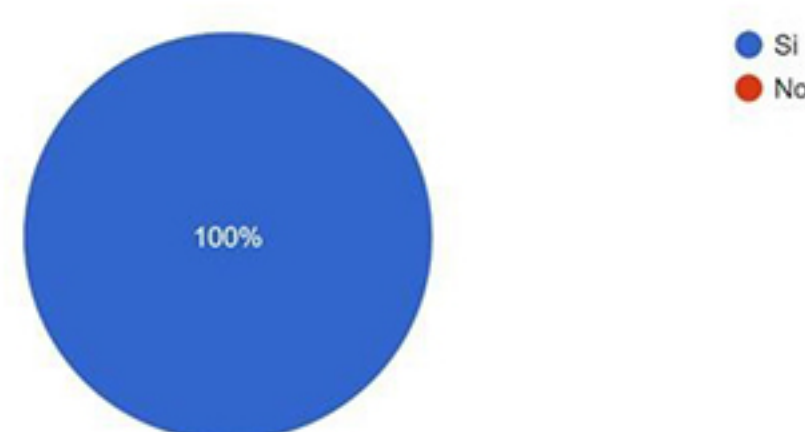
¿La actividad propuesta te permitió reflexionar y/o profundizar sobre los temas discutidos en clase?

30 respuestas



¿Este tipo de actividades activas de aprendizaje promueven una mayor adaptación, flexibilidad y resiliencia en la enseñanza universitaria?

30 respuestas



Por último, y como se hizo con la actividad de Primer año, se les preguntó: ¿Qué otra actividad propondrías para introducir temas jurídicos y promover la experiencia universitaria? (fuera de la exposición teórica).

Entre las respuestas más significativas tenemos: “Simulación de juicios”; “Falta mucha escritura. Los alumnos lamentablemente poco y nada saben escribir coherentemente y con palabras técnicas. Necesitamos más redacción (de todo tipo desde empezar a escribir demandas como escritos judiciales, resoluciones, etc.)”; “Casos actuales, visitas a audiencias”; “En lo personal creo que estas actividades sirven mucho para internalizar los conocimientos y eso hace que cuando los estudiantes terminamos el cursado de una materia podamos recordar con más facilidad lo aprendido”; ¡Me gustan mucho este tipo de actividades! Creo que son necesarias y hacen a lo que es el derecho en la práctica, sin embargo, es triste que muy pocos profesores las promuevan. Como alumna de cuarto año no puedo creer que nunca nos hayan hecho redactar una demanda o promuevan salidas para conocer el poder judicial, nos muestren fallos jurisprudenciales, pero no como algo para complementar y verlos solos, sino realmente para debatirlos y compartir aplicándolos a lo estudiado.

Por eso me encantan esas pocas cátedras que promueven las actividades prácticas como algo de valor casi de la misma importancia que la teoría; Desde mi perspectiva y en como he vivido el intercambio, me ha costado bastante adaptarme a su forma de enseñanza, me gustaría muchísimo que se implementarán más actividades prácticas con casos reales, para poder generar debates, incluso el análisis de casos reales, creo que así se generaría mayor conocimiento y resiliencia de la información y no sería algo que tengas que memorizar de un día a otro y que incluso genera estrés y después se olvida por ser tan apresurado la forma de aprendizaje”.

p) Análisis e interpretación de la encuesta

El análisis cuantitativo de las dos encuestas permite establecer una serie de comprobaciones que aportan al desarrollo que se viene haciendo de la resiliencia y la enseñanza universitaria, de radical importancia.

Se pueden extraer comprobaciones vinculadas a tres aspectos importantes, a saber:

1) Respeto del primer punto, se ve claramente que las actividades planteadas para los dos cursos de primero y cuarto, se consideraron como parte del ámbito universitario, y que permite mayor comprensión y estudio de la disciplina. El porcentaje es más que significativo ya que coincidió en un 100% en algunas preguntas y otras supero el 80%.

2) En segundo lugar, también resulta significativo que el método de caso incentive el diálogo, la discusión y la participación entre los estudiantes y la cátedra. Los porcentajes también resultan significativos, ya que en primero año fue del 73,9% y 88,9% y en cuarto del 76,7% y 90%.

3) Por último, y respecto a si el método de casos promueve la adaptabilidad, flexibilidad y resiliencia en la vida universitaria, los porcentajes son altamente significativos, incluso unánimes o casi unánimes. En primer año fue del 95,7% y en cuarto fue del 100%.

Si bien la diferencia de edad y conocimientos entre los estudiantes de primero y cuarto es notable, llama también la atención la coincidencia de respuestas ante la misma pregunta, que, a pesar de tener distintos recorridos, llegan a una convergencia de respuesta.

Desde lo cualitativo y como resultado general de las encuestas se puede ver que los datos brindados por los estudiantes, a través del cine, el cuento y la jurisprudencia, muestran una clara tendencia a considerar los métodos activos de aprendizaje como una forma, no solo de promover la participación del estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje y mayor comprensión de la asignatura, sino una forma de incentivo a la resiliencia universitaria, dando mayor flexibilidad y adaptabilidad de posibles circunstancias difíciles o adversas.

6. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, se puede arribar a los siguientes puntos de relativa importancia. En primer lugar, se pudo concluir que el papel individual y social de la resiliencia no solo supone una mirada interior del sujeto, sino que adquiere una relevancia muy importante en los distintos contextos en que este se sitúa, como son el familiar, el social y el universitario. En definitiva, se pudo poner en valor las dimensiones individual y social de la resiliencia.

En segundo lugar, se resaltó la importancia de reconocer, potenciar y promover la resiliencia en el ámbito universitario, que en su itinerario espacial y temporal supone adaptarse y superponerse a distintas adversidades y afrontarlas en forma exitosa para el mejor rendimiento académico, personal y social.

En tercer lugar, se vio que la manera de promover la resiliencia en la vida universitaria es a través de espacios activos y colaborativos de aprendizaje que, al complementarse con otras instancias pedagógicas y educativas del recorrido académico, puede mejorar la participación y el diálogo a través del encuentro.

Por último, de todos los posibles espacios activos y colaborativos de aprendizaje se pudo resaltar al método de casos como una instancia pertinente y eficaz para la promoción de la resiliencia universitaria, generando y promoviendo justamente esa participación, diálogo, flexibilidad y compromiso del estudiante, así como su vinculación con la universidad.

En definitiva, se ha tratado de demostrar el vínculo inescindible que hay entre resiliencia y métodos activos de aprendizaje, dando por supuesto que serían dos caras de una misma moneda. De esta manera como universidad deberíamos promover, incentivar e instalar esta metodología activa de aprendizaje conforme a cada carrera y asignatura, logrando un ámbito resiliente para nuestros estudiantes universitarios.

En este sentido y como resume de todo lo dicho anteriormente, compartimos la opinión y reflexión del profesor español Alejandro Llano sobre nuestra forma de pensar, que afirma el dominio desde hace poco más de dos siglos de una forma de pensar basada en una razón racionalista, impersonal y anónima. En este sentido, nos propone otro modo de llevarlo a cabo. Estamos ante una oportunidad vital de poder realizar este cambio. Este otro modo de pensar, supone tres aspectos muy importantes. En primer lugar, esta forma supone solidaridad, es decir, la reciprocidad completa entre los hombres y las instituciones y no la ley de la transición calculada e individualista. En segundo lugar, el cuidado. El cuidado es una categoría básica del otro modo de pensar. Cuidado es cultivo de la vida, cooperación respetuosa de las realidades con las que vivimos.

Por último, el otro modo de pensar se da el predominio de lo cualitativo sobre lo cuantitativo. Aquí el autor hace una distinción entre el espíritu geométrico, para el que cada cosa es sólo un

caso de una regla general, del espíritu de finura, para el que cada realidad es irrepetible e insustituible, y de todo esto, lo menos insustituible es la persona. El espíritu de finura fomenta ámbitos compatibles donde se cultivan bienes que ha de ser compartidos: el conocimiento, la paz, la amistad, etc., que crecen cuando se participan. De esta manera, termina promoviendo esa común tendencia hacia la recuperación de lo genuino y originario, hacia la cercanía de las personas y el rechazo de la prepotencia, hacia la iniciativa de los grupos sociales más próximos a las solidaridades primarias (LLanos, 1996). Esperemos estar a la altura de este desafío.

¹ En el año 2018 se inició el primer proceso de acreditación de las Carreras de Abogacía de la República Argentina, que concluyó en el año 2022. En dicho proceso se establecieron algunos estándares respecto de los contenidos curriculares para que las Facultades modificaran o reformularan sus planes de estudios y también se llevaron a cabo propuestas metodológicas de enseñanza aprendizaje centradas en las competencias de los alumnos. Si bien muchas Facultades de Derecho han adaptado su Curricula a los nuevos estándares, sigue habiendo una fuerte resistencia a las cuestiones metodológicas del aprendizaje activo en derecho.

² Bermúdez, F. (2022). Una mirada literaria de la Vulnerabilidad. Revista del Código Civil y Comercial de la Nación, La Ley, 16-25. Bermúdez, F. (2023, a). El impacto de la inteligencia artificial en el derecho. Una aproximación a sus dilemas desde la literatura. En J. M. López Ulla, El impacto de la era digital en el derecho (págs. 411-440). España: Aranzadi. Bermúdez, F. (2023, b). La literatura jurídica como agente axiológico. La contribución de Ferdinand Von Schirach. Revista República y Derecho, Vol. VIII, 1-23. Bermúdez, F. (2023, c). Radbruch y la estética del derecho. Opúsculo Filosófico, Año XVI, N° 36, 5-40.



BIBLIOGRAFÍA

Alterini, J. H. (1988). La enseñanza del derecho. La Ley 1988 - C. 687, 687.

Bandieri, L. M. (2007). La Formación Plenaria del Abogado. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.

Bermúdez, F. (2022). Una mirada literaria de la Vulnerabilidad. Revista del Código Civil y Comercial de la Nación, La Ley, 16-25.

Bermúdez, F. (2023, a). El impacto de la inteligencia artificial en el derecho. Una aproximación a sus dilemas desde la literatura. En J. M. López Ulla, El impacto de la era digital en el derecho (págs. 411-440). España: Aranzadi.

Bermúdez, F. (2023, b). La literatura jurídica como agente axiológico. La contribución de Ferdinand Von Schirach. Revista Repùblica y Derecho, Vol. VIII, 1-23.

Bermúdez, F. (2023, c). Radbruch y la estética del derecho. Opùsculo Filosòfico, Año XVI, N° 36, 5-40.

Cassany, D. (2021). El arte de dar clases. Buenos Aires: Anagrama.

Colmo, A. (1915). La Cultura Jurídica y Facuotad de Derecho. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad Académica y la Soeidad Civil, M. d. (2019). La abogacía en la Argentina. Su enseñanza, investigación y difusión. Relevamientos y análisis del estado de situación. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y

Derehos Humanos de la Nación.

Eisenmann, C. (1995). Los objetivos y la naturaleza de la enseñanza del derecho. En J. Witker, Antología de estudios sobe enseñanza del derecho (págs. 11-59). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Galande, E. (2003). Subjetividad y resiliencia:del azar y la comlajidad. En A. Melillo, Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida (págs. 23-61). Buenos Aires: Paidós.

Gordillo, A. (1997). El método en Derecho. Madrid: Civitas.

Gozáini, O. A. (2001). La Enseñanza del Derecho en Argentina. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: EDIAR.

Iribarne, H. P. (2008). Acerca de la Enseñanza del Derecho. Limitaciones que impone la dogmática. Causas para su superación. Revista Prudentia Iuris EDUCA, 15-40.

LLanos, A. (1996). El otro modo de pensar. Palabra - Clave N° 1, 83-87.

Martínez Paz, F. (2003). La construcción del mundo jurídico multidimensional. Ciudad de Córdoba: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

Miller, J. (1985). El método de casos y la educación legal en la Argentina. Lecciones y Ensayos, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 339-357.

Palacio, S. (2017). Pedagogía Jurídica. Elementos para la formación de abogados. Buenos Aires: Estudio.



Jornadas
de Investigación
Universidad de Mendoza | 2024

Investigadores
y su investigación en la UM

Pérez Sánchez, L. y. (2015). "Construir la resiliencia en educación superior": un abordaje basado en la propuesta de Henderson y Milstein. Revista EDUCATECONCIENCIA Volumen 8, No. 9., 40-52.

Rossetti, Andrés, y Álvarez, Magdalena (Coordinadores) (2010), Derecho a la igualdad. Un análisis desde el método de casos, Córdoba, Advocatus.

Rutter, M. (1987). Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección. América Journal of Orthopsychiatric. 57 (3),, 316-329.

Sampedro-Mera, M. J. (2021). La resiliencia en la educación universitaria. Polo Conocimiento (Edición núm. 56) Vol. 6, No 3, 312-323.

Toller, F. (2005). Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso. Anuario da Facultade de Dereito, Universidad de la Coruña, 921 - 941.

Vitale, S. (2023). "Hay que darles voz a los estudiantes". Cuáles son los cambios en la educación pospandemia que plantea un experto de Harvard. La Nación, 1-9.

Wassermann, S. (2005). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

AUTOR

Fernando Adrián Bermúdez

Doctor en Derecho, abogado y profesor de grado universitario en Ciencias Jurídicas egresado de las Facultades de Derecho y Filosofía y Letras de la UNCuyo. Posdoctorado en Derecho por la Universidad de Navarra, España (2018) y de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (2023). Profesor titular por concurso de Problemática del Conocimiento de la FD de la UNCuyo y de Filosofía Jurídica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Mendoza. Profesor de Epistemología y Metodología de la Investigación en varios Posgrados del país y el extranjero. Ha realizado estudios y estancias de investigación en las Universidades de San Andrés, The George Washington University y en la Pontificia Universidad Urbaniana de Roma. Miembro de la Asociación Argentina de Filosofía del Derecho. Actualmente es secretario Académico de la FCJS de la UM.



Jornadas
de Investigación
Universidad de Mendoza | 2024