



Universidad Nacional
de **Río Negro**

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

Título: *La enseñanza del derecho a través del método de casos. Experiencia del Taller de Argumentación Jurídica de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro (2019-2020)*

Autor: Abog. Puebla Fortunato, Cristian Andrés

Director: Dr. Böhmer, Martín Federico

Fecha: febrero de 2024

Índice

Agradecimientos	3
Aproximaciones preliminares	4
Justificación del tema	6
Marco metodológico	10
Objetivos	11
General.....	11
Específicos.....	11
Enfoque conceptual del problema	11
Marco teórico	14
Criterio de selección	21
Desarrollo	23
1. Sobre el método de casos desde el campo jurídico	23
1.2. Aspectos fuertes y débiles de la metodología casuística	26
2. El TAJ desde la didáctica	30
2.1. Dilema epistemológico. ¿Primero la norma o la práctica? ¿Qué tal si ambas? 31	
2.2. El conocer práctico.....	34
2.3. Practicar la práctica.....	35
2.4. La (i)racionalidad docente en el qué enseñar	35
3. Sobre la casuística como metodología.....	37
3.1. Qué no es un caso	38
3.2. Qué sí es un caso	39
3.3. La práctica reflexiva en los casos	39
3.4. Los casos como propuesta prospectiva	40
4. Análisis de los contenidos de la asignatura, ubicación, programa y carga horaria	41
4.1. Entrevista al docente a cargo	44
4.2. Año 2019	44
4.3. Año 2020.....	48
4.4. Resultados de las encuestas a estudiantes	52
5. Conclusiones.....	62
5.1. Sobre la metodología.....	65
5.2. Sobre objetivos y propósitos.....	66
6. Postscriptum.....	66
Bibliografía	68
Anexos	73

Agradecimientos

Los agradecimientos que enunciaré tienen un orden azaroso, no jerárquico. Muy probablemente queden afuera personas que incidieron en este proceso, así que dé ante mano, las disculpas del caso.

Comenzaré dando gracias a mi segunda casa, la Universidad Nacional de Río Negro. No solo me permitió tener un título de grado, sino que ahora pretendo lograr uno de posgrado. Lo que más le agradezco a casa es la constante invitación a pensar con otros/as. Desde su oferta académica, sus docentes, personal no docente, como también estudiantes. Algunas familias se reúnen los domingos, pero en la universidad se hace todos los días en un aula. Por esa oportunidad va este agradecimiento.

Agradezco especialmente al director de este trabajo, Martín Böhmer, quien desde el grado me inspiró a investigar e interpelar a la enseñanza del derecho. Fue todo un lujo para mí que haya tenido la generosidad de dirigirme y de seguir enseñándome.

Quiero agradecer a Luciano Minetti, quien fue docente mío en el grado y luego me dio la oportunidad de ser su ayudante e implementar este método casuístico en el Taller de Argumentación Jurídica que dimos durante los dos años que acá abordo.

Además, agradezco a todos/as los/las excelentes profesores/as que me mostraron la importancia de investigar el área que acá analizo, como Juan Manuel Otero y Nancy Peilman, entre otros/as. Con ellos/as tengo, aparte de gratitudes, una gran deuda.

Para todos/as ellos/as la palabra gracias no abarca todo lo que me han enseñado.

Otro agradecimiento es al cuerpo docente de esta especialización. Como espero que se refleje en el trabajo, la cantidad de herramientas para poder analizar mi propia práctica docente y así sugerir algunas cuestiones que hacen al campo al que me dirijo, son fruto de que su enseñanza resultó ser un placer para mi cursada.

Asimismo, agradezco a mis compañeros/as de cohorte. Los debates en clase fueron un insumo de gran relevancia para realizar este trabajo.

Un agradecimiento personal va para mis maestros de vida: Claudia, Walter, Tobías y Blanca. Otro, para mi compañero de largas horas de estudio, Palermo.

El último agradecimiento que quiero dejar plasmado es para quienes me soportaron y soportan hoy en las aulas. Espero que las siguientes páginas les sirvan para no conformarse con la enseñanza memorística del derecho y que en comunidad generemos una pedagogía jurídica acorde a la práctica de nuestra democracia constitucional.

Aproximaciones preliminares

La carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro (en adelante UNRN) se inscribe dentro de la política institucional de proporcionar programas de estudios que se encuentren vinculados con las necesidades de la comunidad, las personas, el mercado y las instituciones. A nivel general, y como explica su oferta, es un componente esencial *“en aras del logro de una sociedad equitativa, inclusiva y en paz, siendo las y los profesionales del Derecho en general y de los/as abogados/as en particular, quienes coadyuvan al logro de tales objetivos”* (RES. CSDEyVE N°009/2019)¹.

A su vez, el art.43 de la Ley de Educación Superior (LES en adelante) impactó provocando una gran modificación en los planes de estudio vigentes. Sobre todo en carreras como Abogacía que revisten de esa carga o estigma social de ser identificadas como *tradicionales*.

El estilo de estudio predominante dentro de la educación legal en Argentina era el de inmiscuirse solo en lo codificado. Sin embargo, la inmersión en los fundamentos del art. 43 de la LES hizo que se repiense tanto la pedagogía, como los contenidos mínimos a desarrollar en la carrera. Esto se debió a que se veían afectadas aquellas carreras que tienen incidencia en lo que se denomina *interés público*². Por ello es que se debió abordar los planes de estudios con la carga horaria estipulada por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades (remisión expresa del art. 43 1º párr. al art. 42); y de los contenidos curriculares básicos que estipule el mencionado Ministerio³. Siendo las carreras de Abogacía una de:

“aquellas carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, al colocar en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren de la definición de contenidos curriculares básicos, el establecimiento de la carga horaria mínima, la formulación de criterios relativos a la intensidad de la formación práctica así como el establecimiento de estándares para la acreditación de la carrera y la fijación de las actividades reservadas al título.”
(LES)

¹ Se adjunta en la sección *Anexos*.

² Art. 43 inc. B de la LES.

³ Es dable destacar la convocatoria que llevó a cabo el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, en el año 2017, al consultarle a las universidades del país qué destreza creían que faltaba incluir en las currículas de sus carreras de Abogacía. Tal interrogante ocasionó, posteriormente, que estas carreras buscaran acreditarse en los parámetros del artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

Es entonces que, durante los años 2019 y 2020 se dio el Taller de Argumentación Jurídica (TAJ en adelante) como una de las asignaturas electivas dentro del segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera de Abogacía de la UNRN.

Su dictado ya estaba previsto en la resolución UNRN 1282/10 que creó la carrera de Abogacía y la res. 1079/11 que modificó su carga horaria. En ambas se incluyó a las posibles asignaturas optativas, exponiendo que esas materias iban a ser escogidas por el estudiante orientado por un profesor o tutor. Allí se propuso un listado en el que se incluía *Argumentación Jurídica* aclarando que progresivamente se agregarían otras. Con tal fundamento y sin modificaciones, se aprobó el plan de carrera por el Ministerio de Educación de la Nación bajo la Resolución N° 922/12.

A principios del año 2019, el Dr. Luciano Minetti Kern hizo una propuesta a la directora de la carrera de Abogacía, Dra. María Verónica Piccone, para brindar la asignatura. Así se incorporó a la propuesta de materias optativas. Luego, traeré las palabras de Minetti, que fue entrevistado a los fines de este trabajo⁴, para contextualizar la incidencia de la materia en la carrera.

En el TAJ se planteó el desafío de no quedarnos solo con teorías, sino que estas se trabajaran como herramienta para que los y las estudiantes las apliquen en los casos que se les daban. En otras palabras, se buscó un avance pragmático en la enseñanza del derecho desde el TAJ.

Luego, con los seminarios cursados en la Especialización en Docencia Universitaria (EDU en adelante) pude aprender herramientas de diversos campos que hacen a las ciencias de la educación. Puntualmente, el de la didáctica fue el que me aportó enfoques que interpelaron a reflexionar sobre mis propias prácticas. Aún, las que considero como útiles o correctas metodológica y teóricamente.

Quien lea las páginas venideras espero que encuentre un trabajo que resulte de utilidad y de invitación a repensar nuestras prácticas, con especial enfoque en la enseñanza del derecho en general, y si se trata de alguien con oportunidad de enseñar, que le resulte con su asignatura en particular. También anhelo a que el estudiantado lo lea críticamente. Que no se queden con lo que enunció, sino que sean innovadores y prospectivos. Este último término fue uno de los que adquirí en la EDU y que replanteó todas mis formas de pensar cada actividad y clase.

⁴ Agradezco a Luciano Minetti por su predisposición para la entrevista. Se incluye la misma en los anexos del presente trabajo.

El objetivo de analizar una metodología tiene su razón de ser en poder preparar al futuro profesional en un área de conocimiento que excede a la teoría jurídica propiamente dicha. A su vez, despertará necesariamente su involucramiento y compromiso ético con la profesión, ya que será su tarea la de construir un buen caso, pensar soluciones para el problema planteado y utilizar las herramientas del derecho en pos de ello. En términos de Bain (2007) una experiencia contextualizada en donde el estudiante aprende no sólo contenido, sino a tomar decisiones, implementándolas.

La reflexión que motiva a este Trabajo parte del interés que despertó como estudiante y que continuó como docente en seminarios de litigación y en el TAJ, partiendo de un supuesto hipotético que asume que el compromiso estudiantil es mayor cuando se prepara un caso en el plano de relaciones de alteridad que genera un apropiamiento que no se da en otras formas tradicionales de enseñar al derecho.

Esa secuencia antes descrita recorre varios roles en los que aportes de la EDU permitirán analizar una experiencia como un caso en la metodología de casos. Si bien puede parecer un juego de palabras, la propuesta de este Trabajo Final Integrador (TFI en adelante) es aportar experiencias situadas en torno a la enseñanza casuística del derecho desde la problematización de las propias prácticas (Edelstein, 2002) y su relación con el énfasis vinculado a lo curricular.

La asignatura en cuestión, además de contar con el acuerdo de las autoridades de la carrera, fue acompañada por una alta matriculación de estudiantes. Lo que sumó otro indicio acerca de lo apropiado, o al menos el interés, en la metodología y sus contenidos.

Justificación del tema

La enseñanza del derecho y la metodología de casos son áreas ampliamente discutidas (Goldschmidt, 1971); (Böhmer, 1999, 2003, 2006); (Bergoglio, 2006); (Cardinaux, 2008); (Kenedy, 2014); (Fucito, 2001, 2010). No obstante, presentan ciertas resistencias desde la lógica normativista y codificada como sostienen Böhmer (1999, 2003); Fucito (2011) y Sozzo (2016).

Pareciera ser que predomina la enseñanza teórica y memorística de los códigos normativos de forma acrítica, propio de una metodología de la época de las grandes revoluciones, como la francesa, en donde se buscaba mayor seguridad jurídica y que cualquier persona con la mera lectura de las normas supiera, y no cuestione, de qué forma debía actuar en sociedad. Sin embargo, una vez construida esa práctica de saber, se coloca el problema de que los Tribunales resuelven controversias jurídicas, pero

además, lo hacen interpretando. A pesar de ello, las carreras de Abogacía han asignado un escaso interés a la enseñanza práctica y reflexiva del derecho.

Cabe advertir que no es una preocupación local, sino que conforme a Godio (2017) la tradición universitaria latinoamericana presenta como características, que los profesores vuelcan contenidos teóricos en el estudiantado, pero con poca formación crítica - práctica. No obstante a esos patrones que encuentran lugares comunes entre las casas de altos estudios, el método de casos resulta una estrategia pedagógica poco incorporada. Esto termina presentando, en términos de Bergoglio (2006) a una ciencia jurídica concluida, hermética y que desalienta a todo fomento de crítica sobre su contenido.

A mediados de los 90`en el campo de la didáctica, explica Steinman (2018) se irrumpió con la formación práctica como tema relevante, al menos en las carreras que se encontraban reguladas por el Estado en carácter de *interés público*. Esto llevó a debatir reformas de planes de estudio para incluir a las prácticas como tronco integral y no como una mera unidad al final de la carrera. También, trajo discusiones propias sobre decisiones curriculares que hagan posible tal cometido y dejó en evidencia algunas *lagunas profesionales*⁵.

Adicionalmente, en las asignaturas donde se implementa el método de casos, hay un predominio de lo que se conoce como audiencias de juicio, en detrimento de los estadios previos que lo conforman, como ser, audiencias de medidas alternativas de solución de conflictos, conciliaciones, debates sobre pruebas, mediaciones, negociaciones, entre otras. En estas etapas previas⁶ se puede llevar a cabo el método casuístico. Es allí donde se podría estudiar qué derechos entran en pugna, qué fuente se aplicará, de qué forma podemos ordenar las ideas para lograr una buena comprensión y argumentos sólidos y persuasivos. Estos eran los interrogantes que se pretendían presentar a la hora de plantear los casos en el TAJ.

⁵ En la carrera de Abogacía de la UNRN durante el año 2018 se llevó a cabo la reforma al plan de estudio y dentro de las discusiones estaba el formato de *clínica* así como formaciones prácticas identificadas como áreas de vacancia en la profesión. Formé parte de los debates como representante graduado de la carrera. Ahora como docente y percibiendo nuevos desafíos, recuerdo algunas resistencias no del propio ámbito universitario, sino de instituciones externas pero dialogantes con la universidad. Sobre este último aspecto nos detuvimos con Otero (2019) en el trabajo al que se puede acceder en el siguiente link: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/items/b8380e8b-83dc-4f8c-8f22-0c054a2c42ec>

⁶ Un ejemplo de ello fueron las Jornadas Universitarias de Litigación Penal (JULP) que realizó el INECIP a finales del 2021. Oportunidad en la que diferentes universidades del país y extranjeras realizaron simulacros de audiencias de las etapas previas al juicio penal. Una muestra más de lo rico de esta metodología. Para más detalles ver: <https://inecip.org/noticias/finalizaron-las-jornadas-universitarias-de-litigacion-penal/>

Antes de hablar del TAJ y más allá de que será abordado luego en profundidad, entiendo por *caso* a aquel que, didácticamente y junto a las preguntas que puede plantear, tiene el objetivo de fomentar la interacción entre quienes desarrollaran un rol respecto a él. El caso debe guardar relación con cuestiones de la vida real. Lejos de ser un simple relato de hechos, es uno descriptivo que tiene sus propios personajes, lugares e información. Además sitúan al estudiante en frente a dilemas que deberá resolver y justificar sus decisiones.

Por *metodología de caso* entenderé a aquella que tiene en cuenta la concordancia entre las ideas más importantes de los hechos y los temas de la currícula. Para llevarla a cabo es necesario estudiar profundamente el relato de los hechos, su entendimiento y la posibilidad de que se puedan formular problemas y discusiones sobre sus soluciones. A su vez implica, como se verá, de varios ejercicios, como análisis de sentencias, normativa. También de destrezas tales como exposiciones en debates, presentación circunstanciada de hechos. Sumado a ello, requiere de ser conscientes de que los casos se trabajan de forma única. Si bien pueden ser los mismos, al ser abordados por otros grupos, la situación de aprendizaje cambia. Esto se debe a que pone en juego niveles de comprensión, aptitudes narrativas, entre otras.

Ahora bien, desde la primera edición del TAJ se implementó una propuesta educativa que consistió en el análisis de lo que se conoce como teorías de la Argumentación Jurídica, tanto clásicas como contemporáneas (Nino, Vigo, Dworkin, García Amado, Atienza, entre otros) atravesando destrezas como el lenguaje claro, la motivación, razonabilidad y fundamentación de sentencias, tipos de argumentos jurídicos y construcciones argumentales.

En consonancia, el presente trabajo guarda relación con el objetivo de la Especialización en Docencia Universitaria (en adelante EDU) porque contribuye a la búsqueda de profesionalizar la docencia universitaria a partir de una experiencia docente⁷. Es en ese sentido que se escogió analizar la implementación del método de casos para la enseñanza de destrezas desde el TAJ (2019-2020).

Así las cosas, el poder reflexionar acerca de nuestra propia práctica es la base de “*un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo y voluntario*” (Perrenoud, 2004:45).

⁷ Conforme RES CSDEYVE 59/2019 Art. 1 del anexo 1.

En resumen, se pretende analizar la experiencia del TAJ, lo que me dará la excusa para poder criticar la forma en la que se enseña el derecho tradicionalmente y qué problemas conlleva.

Para dar cuenta de lo dicho y como primera aproximación, puedo afirmar que en cualquier currícula de abogacía se encuentra una gran desproporción entre lo teórico y lo práctico. Resulta paradójico que la mayoría de egresados/as de esa carrera luego se dedica a ejercer la profesión liberal, a trabajar brindando asesoramientos, ocupar cargos públicos respecto a la misma o a desempeñarse en tribunales.

Dicho lo anterior, no pretendo indagar exhaustivamente en la totalidad de las interrogantes y crear una teoría pedagógica del derecho, pero sí intentaré brindar un paneo descriptivo del estado actual y observar qué herramientas desde la pedagogía, precisamente desde el método de casos, considero pertinente incluir si realmente estamos de acuerdo en que la sociedad necesita nuevos profesionales del derecho que estén a la altura de los problemas actuales. No solo basta con incluir novedosas asignaturas si no se sabe cómo enseñarlas, ni qué enseñar, mucho menos cómo aplicar el contenido teórico a la práctica.

Existe otro problema en hablar del derecho. Es que este no es uno solo y de acuerdo con la “rama” que se este tratando, sus formas de enseñanza seguramente variarán.

A los efectos del presente, me centraré en problemas actuales, no individuales, sino colectivos y es por ello por lo que me focalizaré en la enseñanza casuística del derecho, ofreciendo tal modalidad como una interpelación a la forma en que se enseña tradicionalmente esta disciplina y que implementamos en el equipo docente que dictó el TAJ durante 2019 y 2020.

Este trabajo parte desde un paradigma propositivo, lo que significa que no me centraré solamente en categorías conceptuales analíticas para interpretar y analizar, sino que también se desea vincular al estudiantado con prácticas de enseñanza real y situada para poder favorecer la utilización de ciertas categorías conceptuales analíticas para interpretar. Todo ello implica que el estudiantado pueda formular y exponer propuestas alternativas. Si contribuimos a que lo logren, estaremos haciendo que se coloquen dentro de la escena, propios de ella. En palabras de Steinman, “Los hace apropiarse de una Didáctica que considera que nunca hay una única y mejor manera de enseñar” (2023:53). De esa forma es que se trata de propositivo, porque no se queda en realizar

una interpretación y la crítica, sino que también hace una propuesta⁸. Tal abordaje no se encuentra desarrollado en el campo jurídico y justifica su realización.

Marco metodológico

La propuesta de este TFI es la de una investigación de corte cualitativo, de diseño flexible (Marradi, Archenti y Piuavani, 2007). Para ello me valgo como fuentes primarias, la bibliografía explorada y de los programas de los años 2019 y 2020 de la asignatura en cuestión. Como fuentes secundarias se utilizan encuestas a estudiantes que cursaron el TAJ (2019-2020) y una al Docente que estuvo a cargo.

Con el abordaje teórico se pretende explicar el porqué de la elección del método de casos. En ese sentido, las entrevistas recogen experiencias de quienes han sido protagonistas de los dos años abordados.

Estos cuestionarios autoadministrados se caracterizan por su poca extensión y consignas claras, además de resultar un método rápido y económico, aunque el uso de Internet exige que la persona tenga acceso al mismo (Archenti, 2007).

Recolección de datos: Para cumplir estos objetivos se optó por realizar encuestas anónimas con respuestas cerradas de carácter obligatorio. Todas las encuestas se realizaron de manera online vía formularios de Google.

Análisis de datos: En concordancia con la metodología realizada por Marcos et al. (2020), se realizó un análisis estadístico descriptivo.

Recorte temporal: El recorte se circunscribe al año en donde comienza el taller, producto de una propuesta y finaliza con el cierre de esa propuesta. Lo breve de su dictado no empequeñece la muestra, dados los contextos en que se dictó – presencialidad y virtualidad –.

En ese entender, el recorte temporal responde a 3 razones. La primera, haber estado en el equipo docente. En segundo lugar, haber transitado el traspaso de lo presencial a lo virtual. Por último, haber llevado a cabo un método que despertó interés desde los primeros pasos en la carrera de Abogacía de la UNRN como estudiante.

En cuanto a lo didáctico, el trabajo se enmarca en el enfoque de Edelstein (1996), Furlán (1989) y Steiman (2008), quienes emplean la categoría “*construcción metodológica*” para desechar la posibilidad de que exista un método único que oriente nuestra práctica de enseñanza, reconociendo que desarrollamos diversos métodos en

⁸ Es interesante la metáfora que trae Steinman (2023) sobre la didáctica, en la que dice que funciona como una murga, debido a que hay componentes que pueden estar siempre y hay otros que son propios de la construcción metodológica que uno realice, entrando algunos, saliendo otros.

función de la naturaleza epistemológica de los contenidos, las características del grupo de alumnos y la intencionalidad. Atendiendo a las características del problema planteado, se ideó un diseño de investigación basado en una metodología cualitativa (Hernández Sampieri, 2010).

Objetivos

General

- Analizar la experiencia del TAJ 2019-2020 en la carrera de Abogacía de la Sede Atlántica UNRN.
- Reflexionar sobre la propia práctica docente.

Específicos

- Identificar recursos facilitadores en la experiencia del TAJ.
- Relacionar las categorías de la didáctica con los aportes del método de casos del TAJ.
- Revisar límites y posibilidades del método de casos en el TAJ desde la presencialidad y la virtualidad forzosa.

Enfoque conceptual del problema

Históricamente, el movimiento del formalismo Jurídico⁹ concebía al estudiante de Abogacía como un mero reproductor de lo que aprendía de memoria, que no era otra cosa que los códigos normativos. El docente era una especie de guía de lectura de tales cuerpos legislativos. En ese contexto, no se aprovechaban las concepciones culturales que el estudiantado traía al aula y se reproducían meros repetidores de los artículos obrantes en cada código. El aspecto de formar ciudadanos críticos que señala el Estatuto de la UNRN brillaría por su ausencia si replicamos esa manera de enseñar al derecho.

Es usual que un aula de derecho este dirigida por un abogado de profesión, un Juez, un Fiscal, pero en contadas excepciones se tiene a un profesor de derecho con algún conocimiento en pedagogía (Böhmer, 2009). Esto condice con la crisis de confianza en

⁹ El formalismo jurídico importaba la manera en la que se enseñaban los códigos europeos como el de Napoleón. Ello no era un mero capricho, más aún luego de las dos guerras en donde se necesitaban reglas que sean lo más claras posibles. Su sistema se basaba en estudiar qué es lo que decían los jueces, ya que ellos eran quienes aplicaban el derecho. Esta tradición conocida como *Common Law* implicaba que los jueces eran la “boca de la ley”. Con lo cual, debíamos saber y repetir la ley ya que ellos no la interpretarían sino que solo la enunciarían. En ese contexto, nuestros primeros juristas importaron esa manera de aprender y enseñar derecho. Para ese movimiento, un buen abogado es quien conoce la totalidad de la normativa de uno o varios campos jurídicos. La conoce de modo preciso mediante el recurso de la memoria. Esta manera de aprender es la que se genera en la formación de los abogados, la repetición y el aprendizaje memorístico de módulos correlativos numerados sucesivamente. La evidencia de esto se aprecia en los planes de estudio que dividen en asignaturas distintas al Derecho Civil (I al V) o al Derecho Penal (I y II) reproduciendo la forma en que se dividen los códigos.

la educación profesional y en los profesionales que guían ese aprendizaje solo por la búsqueda del estatus social que otorga la docencia universitaria. Así lo explica De Vincenzi tomando a Zabalza (2004), Schön (1992) y Hargreaves (2002) cuando señala un aspecto que es central y muestra uno de los pilares de la falla de nuestro sistema, que no es ajeno a las carreras de Abogacía:

“Si bien esta planteado en los debates acerca del mejoramiento de la calidad de enseñanza que la profesión docente implica exigencias de conocimientos del área pedagógica para poder ejercerla, no se ha regulado aún en la Argentina el requisito de una titulación que habilite para el ejercicio de la tarea de enseñar en el nivel universitario” (De Vincenzi. 2009:88).

Cuando critico la manera en la que se enseña el derecho, identificando al formalismo jurídico como su principal exponente, lo hago porque entiendo que el mundo del conocimiento cambia a gran velocidad y la apropiación de conocimientos de manera enciclopedista resulta obsoleta, ya que:

“Hoy el verdadero valor de una práctica pedagógica está centrado en el enseñar a aprender, a identificar fuentes válidas de información y conocimiento y a disponer de capacidades de indagación y resolución de problemas que permitan adaptarse a escenarios de alta complejidad e incertidumbre” (De Vincenzi. 2012:116).

La problemática planteada se inscribe dentro de la línea que procura pensar a la enseñanza del derecho con enfoques interdisciplinarios y al método de casos como la metodología que comienza con tener en cuenta la concordancia entre las ideas más importantes de los hechos y los temas de la currícula. En esta clave, resulta necesario estudiar la calidad del relato, su *lecturabilidad* y aptitud para generar posiciones respecto a los problemas que plantea y provocar discusiones sobre los hechos (Wassermann, 1999; Steinman, 2008).

En mismo sentido, De Vincenzi (2009) concibe al aula *“como un espacio ecológico donde se producen acontecimientos que asumen un carácter evaluador, fruto de un intercambio (...) de tareas académicas que se desarrollan en el aula como a la estructura social de participación”* (De Vincenzi, 2009:89) percibiendo así a la aplicación de teoría a situaciones concretas, que despierten en el alumnado una destreza de solución para el conflicto. Desde ahí el método de casos desde la experiencia del TAJ (2019-2020).

La tradición formalista ha respondido a demandas propias de otro contexto, muy diferente al cual nos encontramos. Los programas de Abogacía daban una escasa atención a asignaturas sobre otras ciencias sociales y partiendo de su concepción, con enseñar la letra de la norma memorísticamente se tenía respuesta para todas las preguntas que se le hacían al derecho (Böhmer, 2003). Sumado a ello, la clase magistral destruía cualquier atisbo de introducción de otra metodología alternativa porque, como alega Fucito (2000) los estudios jurídicos en nuestro país se basan en libros y no en el derecho como experiencia de interacción social.

En la actualidad, tal metodología ha variado y como explica Godio (2016) el método de casos abarca ejercicios, análisis de documentos, sentencias, noticias, entre otras herramientas que en ciertos aspectos es necesarios acudir a especialidades no jurídicas netamente. En otras palabras y como sostiene Noodt Taquela (2010) es que el derecho se viva desde lo concreto y real, desde lo singular del caso al conocimiento de la materia.

A su vez, este análisis pretende ser uno didáctico de la metodología de casos, entendiendo a la didáctica como la disciplina que tiene como objeto a las prácticas de enseñanza, que refiere a prácticas reales, contextualizadas y particulares (Steinman, 2018, 2023). También soy consciente de que cuando analizamos nuestra propia práctica, la interpretación es propia, sobre lo sucedido y con esa mirada es que elijo y asumo el marco teórico del que me valgo.

Siendo uno de los objetivos generales el de reflexionar sobre la propia práctica docente, agrego el interpretar y problematizar, porque pretendo que no sea una mirada que coloco de forma evaluativa. No se trata de evaluar un desempeño como bueno o malo, sino que busco interpretar la propia subjetividad captando las singularidades (Steinman, 2023), en este caso, de las intencionalidades¹⁰ de los casos que se abordaron, teniendo en cuenta el contexto, las aspiraciones institucionales y las situaciones socio cognitivas de los y las estudiantes. También se toma en consideración que los sujetos que intervienen en estas situaciones didácticas son parte de una práctica social, de una institución particular en un momento sociohistórico determinado (Barco, 1989).

Dentro de este marco tomo también de Steinman (2018) su explicación a cerca de que la *buena enseñanza* o la buena o mala clase, denota una posibilidad de suma

¹⁰ A los fines de este trabajo, entenderé por intencionalidad al propósito por el cual el docente ha decidido realizar un propuesta determinada en un formato particular en un momento preciso de la clase (Steinman, 2008, 2018).

subjetividad. Sostiene que no hay una homogeneidad de estudiantes de educación superior, así como no corresponden ideas tales como que un grupo es de tal o cual manera. Lo que si podemos ver es que, un conjunto participa de acuerdo con su forma particular. Por ello, si bien la práctica se da en una situación colectiva bajo su propio contexto, adquiere particularidades de cada uno de los sujetos que en ella participan. Asumiendo tal interpretación, la buena clase será la que para el estudiantado promueva buenos aprendizajes, pero teniendo en cuenta que para determinados miembros del conjunto de estudiantes. Para otros puede no serlo.

Además de esto, la cotidianeidad del aula nos pone en evidencia prácticas de enseñanza del mismo cuerpo docente que no son siempre las mismas. En otras palabras, “la buena clase de ayer puede que no se continúe con una buena clase hoy” (Steinman, 2018:124).

Recapitulando, el enfoque conceptual del problema es partir de la transición de la enseñanza del derecho que desarrollaba el formalismo jurídico, para dirigirla hacia el método de casos. No obstante, se trata de un determinado método de casos. Esto último será abordado a continuación en el marco teórico, pero tiene que ver con identificar qué método de casos para cuál objetivo didáctico. En este sentido es que el enfoque es prospectivo, porque no pretendo quedarme con la reflexión de la propia práctica, sino también establecer algunas consideraciones respecto hacia dónde podríamos ir o modificar cuestiones a partir de herramientas pedagógicas y didácticas que me brindó la EDU.

Marco teórico

El análisis que realizo es sobre la clase casuística como hecho pedagógico¹¹ en términos de Steinman (2018, 2023) sobre el ámbito en donde se ponen en concreto nuestras prácticas. En el escenario de la clase se vinculan procesos, relaciones y se lleva a cabo la práctica social con la actividad que allí se sitúa bajo una tarea a realizar direccionada por las decisiones que se toman.

Para definir al caso parto de Steinman (2008, 2018, 2023), Wassermann (1999) y Perrenoud (2010).

El enfoque casuístico me permite partir desde Perrenoud (2010) con su análisis de reflexión prospectiva y con la identificación que realiza Steinman (2018) sobre la *clase* con los casos a partir de algunas categorías de las que me serviré. Estas son:

¹¹ Steinman (2018:126) aborda al concepto de clase como una unidad organizativa didáctica y que su trabajo hace a la enseñanza y al aprendizaje.

- *Sentido pedagógico*
- *Categorías conceptuales del contenido*
- *Desafíos cognitivos*
- *Recursos didácticos*
- *Tiempo*

Sentido pedagógico

Esta categoría refiere a la intencionalidad de acuerdo a los propósitos de una clase. Lo que se busca, el centro de la intención. Funciona y sirve como esqueleto orientador de las decisiones de la clase. A su vez, Steinman (2018) señala dos direcciones en las que se piensa a la clase en tal sentido. Uno es en el proceso en que se va pensando la clase, a lo que agregó que es lo que constituye a la planificación. El otro es la hipótesis o pregunta que nos hacemos a la hora del sentido propio de la clase.

Categorías conceptuales del contenido

Estas categorías son divididas en tres. *Tema, contenido y componentes conceptuales*. El primero es el nombre general que se le asigna. No tiene implicaciones sino una enunciación general, por ejemplo casos sobre delitos contra la vida. La segunda es *contenido*, agrega una manera de abordarlo. Sincera el enfoque que se pretende darle o alguna referencia conceptual. Manteniendo el ejemplo anterior sería: casos sobre delitos contra la vida con perspectiva de género.

En cuanto a *componentes conceptuales*, asignando el tema o el contenido, se empiezan a tejer las categorías que estarán en el objeto de enseñanza. Se piensa cómo se desagregará conceptualmente el contenido, qué es lo que hay para enseñar. Son las nociones que se buscan enseñar y conforman la estructura del espacio de clase. Retomando el ejemplo, presentación del caso, tratados internacionales en la materia, principios constitucionales, medios de prueba.

Desafíos cognitivos

Esta categoría es conformada por Edelstein (2011) para describir cómo, a partir de una determinada consigna didáctica, operan comprensión y análisis. Es pensar los desafíos cognitivos de la clase como un proceso que nos interpela desde el propio sentido pedagógico, el contenido a dar y la actividad a realizar.

Recursos didácticos

Son los medios que utilizamos como apoyaturas buscando promover mejores escenarios para el aprendizaje (Steinman, 2008).

Tiempo

Este factor es interesante en varios aspectos. El primero es que carga con ansiedad y a veces frustración de no ser un factor que se planifique. Muchas veces nos concentramos en la actividad en sí, pero no nos detenemos a pensar en el tiempo que nos llevará. No solo para explicar o presentar, sino también para que el estudiantado desarrolle la actividad.

Otro de los aspectos que es relevante a esta cuestión es el de la incertidumbre. Porque me refiero a una práctica, con lo cual el tiempo no siempre podrá ser calculado con determinación. Los contextos cambian, los actores también y con ellos la práctica hace lo propio.

Mencionadas estas categorías, sincero mi posición que comparto y entiendo desde (Steinman, 2008, 2018, 2023; Edelstein, 2011) a la hora de pensar la clase como una construcción que se va realizando. No como una secuencia perfectamente esquemática y ordenada, sino como una progresión en donde las categorías y otras nuevas se van incorporando, avanza y vuelve. Es mantener una óptica de progresividad.

Para poder analizar a la clase como una totalidad debemos contemplarla como una unidad, pero teniendo en cuenta que lo que sucede allí o lo que sucedió no está predeterminado, toda vez que no posee un único modo de resolución. Ahora bien, si queremos analizar una situación de enseñanza, tenemos un margen más amplio de intervención, porque cada clase invita a diferentes categorías didácticas (Edelstein, 2011). Dicho esto, los casos que son diferentes en los temas a tratar, aun repitiéndolos con otros grupos, otorgan una gran paleta de posibilidades de análisis y en gran parte eso se debe a que son situaciones de enseñanza.

Tal como se mencionó en la sección preliminar, la elección del tema se relaciona con la intención de analizar, evaluar y reflexionar sobre los cambios en la propia práctica de enseñanza, a partir de la incorporación de las herramientas pedagógicas y didácticas que propició la EDU y aspectos que trascienden el ámbito académico o profesional, como la ideología, la época y hasta la propia vida inconsciente (Ynoub, 2007).

Me sirvo de Lawrence también para entender a la enseñanza casuística en los siguientes términos:

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente”
(1953:215)

En suma y de acuerdo con Wassermann (1994) esta modalidad ayuda a efectuar un análisis de hechos para obtener una comprensión más profunda, con lo cual, es la transición de lo netamente memorístico a lo situado. Implica una interpelación a identificar experiencias, aportes y con ello una propuesta pedagógica. Explica que la enseñanza basada en casos consiste en el empleo de una herramienta educativa, el caso. Así es que los mismos se convierten en instrumentos educativos complejos que contemplan una cierta narrativa. Esta engloba información, datos, material técnico, observación, entre otros.

Desde tal autor entiendo que un caso debe construirse alrededor de problemas, grandes ideas o puntos relevantes que hagan merecer un examen profundo. “Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales” (Wassermann, 1994:5). Con Lawrance (1953) sostengo que un buen caso es por medio del cual se lleva una porción de realidad al aula, para que los estudiantes y profesores analicen pormenorizadamente. El caso debe poseer una discusión centrada en alguno de los hechos reflejados, con los que tiene una conexión con la vida real. A su vez, es una especulación académica, porque son situaciones complejas que se desarman y se vuelven a armar para generar actitudes, aptitudes y formas de pensar que se exponen en clase.

Dicho lo anterior, debo marcar que el caso no es un simple correlato de hechos complejos y concatenados. Para utilizarlo como herramienta pedagógica requiere de preguntas críticas (Wassermann, 1994). Estas se orientan a examinar ideas importantes, nociones y problemas que orienten a los estudiantes a hallar en los casos. Que sean pertinentes dependerá de si fomenta una actitud reflexiva sobre los problemas. Además, les permitirá separar la información sobre hechos, de respuestas en específico. Lo que se debe buscar con buenas preguntas es que los estudiantes apliquen conocimientos a la hora de explorar sus ideas. En definitiva, promover la comprensión.

Más allá de las preguntas, también se recomienda que se trabaje en grupos pequeños para que puedan discutir de forma más participativa. Si se tratase de grupos muy numerosos, que todos tengan voz se torna dificultoso. Aunque, pueden reunirse en y luego de la clase, lo provechoso es que discutan entre ellos y después debatan con el resto de los grupos. Esta última discusión es donde deberán defender sus argumentos. Implica un debate más exigente.

Que un docente sepa guiar sin controlar la discusión es el ingrediente más importante para que la receta del método de casos funcione adecuadamente. Sería lo que

Wassermann (1994) identifica como *interrogatorio sobre el caso*, que otros autores conocen como *método Harvard* o *enseñanza de la discusión*.

La generación de estas preguntas, precisa de que los docentes estemos sumamente atentos para poder escuchar activamente la participación de los estudiantes, interpretarla, resumir las ideas que expusieron para hacerlas más concisas y así generar nuevas para encaminar adecuadamente la discusión.

Steinman sostiene que:

“Un caso es un relato de tipo narrativo referido a algún acontecimiento real o hipotético que se presenta con suficiente información contextual como para poder apropiarse del mismo ‘casi como si lo estuviera observando en una película’. La información de referencia incluye datos y descripción de hechos y personajes y se presenta en torno a alguna problemática central, en lo posible extraída de problemas de la vida real”. (Steinman, 2009:29).

Para poder aprovecharlo, se necesita analizarlo por completo. A tal fin, debemos brindar herramientas que permitan identificar la problemática de la que se trata. Al respecto, Steinman (2009) menciona que a partir de preguntas que se hagan luego de presentado el caso, se podrá analizar la información que se posea del mismo. No obstante, estas preguntas no deben buscar propiciar el recuerdo de la información que se presentó, sino fomentar la actividad comprensiva a partir de ese profundo análisis de la información con la que los estudiantes ya cuentan.

Entonces, de qué manera podríamos organizar la clase para trabajar casos, es la pregunta que me hago desde el marco teórico. Para su respuesta, Steinman (2009) alega que hay una gran variedad de formas para hacerlo. Desde el trabajo individual de analizar las preguntas del caso, hasta sesiones de grupos que debatan las respuestas. Tomando a Wassermann (1999), refiere a que un buen trabajo empleando casos precisa de formular preguntas críticas, trabajar en grupos chicos, moderar la discusión grupal, incentivar a los estudiantes a analizar los problemas del caso y a que se esfuercen en comprender en un sentido amplio, toda la información del mismo.

Vista la forma en que podríamos organizar la clase, este marco toma lo que Steinman (2009) menciona respecto a las características que, según Wassermann (1999) hacen a un buen caso y tamizándolas, explica que debe ser un recurso que se caracterice por dar un relato descriptivo amplio con referencias como lugares, personajes y acontecimientos, buscando cognitiva y emocionalmente posicionar al estudiante frente a dilemas, a preguntas críticas que se presenten en el desarrollo del mismo y que generen

discusión a la hora de ponerlo en común y de analizarlo. Además, para ser bien aprovechado, debe tener un trabajo posterior de análisis en que se apliquen los saberes y las destrezas de búsqueda de información. Tal construcción me permite delimitar cuando hablo de un caso como herramienta didáctica, a cuándo no.

Tesitura similar es la que desprende De Miguel Díaz (2006), quien define al estudio de casos como el método que analiza intensiva y completamente hechos, problemas concretos, sucesos, con la finalidad de interpretar, resolver, formular hipótesis, recolectar datos, ofrecer diagnósticos y hasta en algunas oportunidades, entrenar en procedimientos alternativos de solución de conflictos. Su fundamentación reside en que, tomando ejemplos de la vida diaria, conecta la teoría y la práctica en un proceso de reflexión que significa un intenso aprendizaje, toda vez que busca mostrar cómo se resuelve o resolvieron ciertos problemas, sus alternativas y otras posibles respuestas. El hecho se comprende, interpreta y se decide. Incluso, sirve para ser retomado y contrastado más allá del ejercicio principal. Esta definición también suma al marco sobre la definición de la herramienta *caso*.

Del autor mencionado tomo la división en tres etapas que realiza. La primera es la presentación y familiarización con el tema. Allí, el estudiantado después de haber analizado individualmente el caso realiza un análisis en grupo, guiados por el docente e interpretando y esclareciendo los puntos del mismo. En segundo lugar, se realiza el análisis detenido del caso. Esta etapa radica en identificar o formular problemas, depurar los puntos fuertes de los débiles, se esbozan primeras respuestas que podrán llevar a la toma de decisiones y se generan tareas. Por último, se elaboran las conclusiones y recomendaciones. Todas ellas se llevan a cabo cooperativamente. Para la selección del caso subraya la importancia de que sea atrayente y que condiga con los objetivos temáticos a estudiar¹².

La estrategia didáctica también puede ser dividida en tres modelos, de acuerdo a sus propósitos. Así, el primero se centraría en análisis de casos en los que se analizan las soluciones encontradas por expertos. El segundo se centra en la aplicación de principios, en los que los estudiantes ejercitan la elección y aplicación de normas y legislación para cada caso. El último sería el que se centra en el entrenamiento en resolver situaciones, no brindando la respuesta correcta de antemano, sino dejando la

¹² De Miguel Díaz (2006) realiza una tipología que los divide en casos únicos, que son aquellos excepcionales, extraños y que fijan ciertos estándares. Los múltiples, que comprenden casos extremos, contrastables y comparables y por último, los de situaciones de problemas reales o aquellos que se basan en experiencias propias o narradas.

puerta abierta a diversas soluciones que evidencien la singularidad y complejidad de cada caso (De Miguel Díaz, 2006).

Veamos las competencias que analiza De Miguel Díaz (2006). En primer término, analiza las de conocimientos, que se subdividen en Generales para el aprendizaje, que son la observación, identificación y evaluación de casos reales. Luego, están las de Académicos vinculados a una materia, que comprenden la interpretación de casos desde el conocimiento científico de una materia, enmarcándolas en determinados enfoques teóricos o de soluciones aplicables. Seguidamente, se encuentra las Vinculadas al mundo profesional, que condicen con emplear habilidades y competencias propias para un campo profesional, es decir, en la aplicación concreta de usos, procesos y términos al contexto de la competencia profesional.

En segundo término, las de habilidades y destrezas, que se dividen en intelectuales, de comunicación, interpersonales y de organización / gestión personal. Las intelectuales son las que generan la habilidad para diseñar e implementar conocimientos aplicados e instrumentados de acuerdo a las necesidades del caso y de la realidad. Las de comunicación son las destrezas de poder transmitir ideas, argumentación y construcción de conclusiones para ser efectivas ante audiencias. Las interpersonales ubican a las habilidades de escuchar y mantener el diálogo. Finalmente, las de organización y gestión personal son las que pretenden resolver, gestionar y llevar a cabo un desarrollo exitoso del caso. Contemplan destrezas de distribución de tareas en criterios funcionales para el grupo, planificaciones, gestiones de recursos, entre otras.

En tercer término están las de actitudes y valores, que se bifurcan en desarrollo profesional y compromiso personal. Las de desarrollo personal son las habilidades útiles a la hora del ejercicio profesional autónomo, pero con iniciativa para responder a situaciones imprevistas. Las de compromiso personal buscan generar iniciativas para poder resolver problemas con responsabilidad, autonomía y reconociendo posibles ventajas así como inconvenientes. Esta metodología tiene diferentes ventajas, entre las que De Miguel Díaz (2006) destaca, la capacitación para analizar en profundidad temas específicos, el entrenamiento en la resolución de problemas reales, la convergencia entre la realidad y la profesión genera habilidades de comunicación, el experimentar un aprendizaje y evaluación ligada a hechos reales y concretos.

Siendo los casos un recurso didáctico en las clases, entiendo a estas como practicas sociales en términos de Bourdieu (2007). Asumiendo esto, me permite analizar las practicas docentes de derecho como un colectivo, y como tal, socializado. Para ese

cometido debemos tener en cuenta que esto se desarrolla en un determinado campo y quienes pertenecen a él, se apropian del mismo, persiguen intereses en común y poseen un mismo lenguaje (1990). Este autor refiere a la idea de *juego social* enlazado dentro de un campo que explica los porqués de los jugadores con sus propias reglas, por las que actúan sin cuestionarlas. Esto último recoge su idea de *habitus*¹³. En términos de Steinman (2018) los comportamientos de los agentes en una determinada práctica son la consecuencia de sus modos de percibirla, tanto a la práctica en sí, como los objetivos que creen buscar, su propia percepción, la que construyen de otros sujetos y la manera de ver su inclusión en una práctica más compleja. Por tanto, son partícipes si y solo si perciben la condición social de la práctica, toda vez que los fenómenos sociales dependen de cómo son percibidos para ser catalogados como tales.

Para entender la práctica docente como práctica pedagógica, parto de Steinman (2018), quien por las primeras se refiere al trabajo que realiza el docente de educación superior en determinadas condiciones sociales, institucionales e históricas, y a las segundas las explica como las que incluyen prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Escojo este marco teórico porque, como el mismo Steinman (2018) desarrolla, estudiar a la práctica docente como práctica social, implica puntualizar una mirada desde lo relacional dialécticamente entre una situación y un *habitus*, las condiciones de su constitución y las que definen su estado actual. Además, permite su abordaje desde el sentido práctico. El autor explica que de esta forma, el buen jugador en el juego social sabrá cómo actuar y aplicará inconscientemente las reglas, no por seguirlas en sí, sino por su estrategia orientadora de su accionar por el que se desenvuelve.

Lo desarrollado en la propuesta del marco teórico no quita la posibilidad de sumar otras categorías que surjan durante el desarrollo del TFI.

Criterio de selección

La selección del presente trabajo parte de Edelstein (2011) quien explica y desarticula en dos tipos a las decisiones en las prácticas de enseñanza. Las micro y macro decisiones. Las primeras son resueltas en el momento y provienen de instancias imprevisibles de la clase. Son de dificultosa anticipación. Las segundas, parten de los posicionamientos teóricos del docente y tienen sus propias racionalidades que las justifican y fundamentan.

¹³ En similar sentido, Langford (1993) se refiere a que lo que determina la identidad de una práctica son los intereses comunes. Se precisa de un objetivo global y de un conjunto de creencias compartidas entre sus miembros que reciproca y conscientemente comparten, dando lugar a las prácticas.

El rol docente ejercido dentro de la carrera Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro cuenta con el elemento adicional de la condición de graduado en la misma universidad. Situación que me permite un conocimiento próximo acerca de los desafíos vivenciados en las aulas de la Sede Atlántica en condición de estudiante a los que corresponde adicionar, actualmente, actividades de investigación dentro del área temática de la enseñanza del Derecho.

En publicaciones previas, he trabajado la usual concepción del estudiante de Abogacía como aquel que debe leer y aprender de forma memorística solo la ley, señalando que no detenta otra cualidad que la de la repetición de los conceptos sin reflexión crítica¹⁴, ahora pretendo contribuir a analizar estos cambios que pueden introducirse con el método de casos.

En un contexto globalizado, las dinámicas suscitan diferentes cuestiones, tal como la internacionalización de la educación superior, la intermediación de la información, nuevas maneras de empleo, automatización de ciertas tareas, entre otras cuestiones que deben dar lugar a repensar la enseñanza del derecho como un tema neurálgico con desafíos más que interesantes.

Revelada tal subjetividad en la elaboración de este trabajo, y respetando las consignas de la Cátedra, la autorreflexión tendrá dos objetivos principales:

- Interpelar al rol docente y
- Repensar la práctica educacional

Para todo ello se plantea una pregunta que buscará reflexionar, junto a los principios rectores del Estatuto de la Universidad Nacional de Río Negro, ¿qué profesional del derecho deberíamos formar?

Este recorte que se hace se debe a los dos años en que se brindó. Además, siendo durante el 2020 el segundo de los años, luego de haber tenido la experiencia piloto del

¹⁴ Como expliqué, la problemática que planteo proviene con una inquietud que tuve desde estudiante, en su momento, de la carrera de Abogacía. Escapa a los fines de este trabajo, pero dejo en esta nota al pie un recorrido de publicaciones en donde desarrollo la relevancia de la transición del formalismo jurídico en su método de enseñanza, hacia las destrezas. El método de casos es lo que me permite realizar un aporte. Trabajo final de grado (2017) *Aprender abogacía. Reflexiones sobre ofertas y reformas en los planes de estudio de universidades públicas argentinas*: <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/1250?mode=full> Publicaciones: (2018) *La Enseñanza de la Abogacía en Argentina y el Enfoque de Derechos en las Políticas Públicas: reflexiones para el debate*. II Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho. Universidad Nacional de La Plata: [http://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ponencias2018/jue/PUEBLA%20FORTUNATO,%20Cristian%20Andr%C3%A9s%20\(1\).pdf](http://ensenanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/ponencias2018/jue/PUEBLA%20FORTUNATO,%20Cristian%20Andr%C3%A9s%20(1).pdf) (2019) *Posibles alternativas a la enseñanza tradicional de la Abogacía*. Publicado en libro de actas de las *II Jornadas de investigadores noveles, becarios y tesistas: Investigar y formarse en tiempos de crisis*. Libro de actas / Soledad Vercellino [et al.]: http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/jornada_noveles_II_CyJ_UNRN.pdf

primero, tuvimos que atravesar la virtualidad de la pandemia. Sumado a ello, la planificación y el trabajo de generar los contextos adecuados para poder seguir sosteniendo una metodología de casos, llevaron a un escenario no previsto pero que nos muestra a la enseñanza, una vez más, como proceso.

Tomando a Feldman (2004) la educación supone de una situación inicial asimétrica respecto al conocimiento y establecer esa relación permite que se produzca un cambio que obtiene quien no lo tenía, producto de lo que no poseía antes de producirse esa relación. Se han tomado los años 2019 y 2020 propios de la duración de ese taller por tres razones. La primera, haber estado en el equipo docente. En segundo lugar, haber transitado el traspaso de lo presencial a lo virtual. En tercer y último lugar, por poder haber llevado a cabo un método que despertó interés desde los primeros pasos en la carrera de Abogacía de la UNRN, como estudiante.

Desarrollo

1. Sobre el método de casos desde el campo jurídico

Durante mucho tiempo en Estados Unidos, el método de casos fue conocido como el “Mr. Langdell’s method¹⁵”. Este profesor daba sentencias de tribunales superiores desde los inicios de la carrera abogadil.

No se tenían asignaturas introductorias como Teoría General del Derecho, Filosofía del Derecho o similares. Lo que pretendía era poner sobre la mesa los principios operativos del derecho, las herramientas con las que para él trabajaban en el día a día los profesionales del derecho (Pérez Perdomo, 2017) por lo tanto, las resistencias a que estudien únicamente resoluciones, habrían sido varias. Estudiando casos, inductivamente los estudiantes podían obtener conclusiones propias sobre la norma jurídica que se aplicaba (Godio. 2016).

Debo señalar que la génesis del método de casos, sin restarle importancia a Langdell, no comenzó con él. Como explica Pérez Perdomo (2017) en Roma, la educación jurídica ya había utilizado casos, así como en la tradición inglesa se utilizaban los libros de autoridad que eran compilaciones de sentencias. En otras palabras, esta innovación parte de una tradición.

¹⁵ Christopher Columbus Langdell fue decano de la Escuela de Derecho de Harvard entre 1870 a 1895. Publicó libros de casos, entre otros que los empleaba en sus clases junto al método socrático en donde realizaba rondas de preguntas y respuestas con la intervención de los estudiantes.

Ahora bien, este método por el cual se estudiaban casos para acceder a los principios de su razonamiento, son propios de una concepción del derecho como ciencia. El aula como laboratorio, las resoluciones como sustancias y la biblioteca como el instrumental. Los estudiantes hacían el experimento y no solo veían al docente realizarlo, porque su rol era guiarlos en la búsqueda de la respuesta. Sin embargo, aunque escapa a los fines de este trabajo, debo decir que tal metodología y objetivos respondían al positivismo jurídico, toda vez que aspiraba a quitar cualquier velo de política y moral del derecho y sus principios.

Dentro de este abordaje del método de casos desde la óptica de la disciplina Jurídica, en cuanto a la clase en sí, Pérez Perdomo (2017) desarrolla que es conveniente separar al análisis de casos, de la clase. Esta última es la que le pide al estudiantado que estudie situaciones fácticas y los principios en los que se sostienen las reglas jurídicas que se colocan en las decisiones judiciales. Siendo así, en las clases llevan a cabo una discusión grupal, progresiva en formato de grupos. Lo que se suele conocer como método socrático. Allí se explotan las capacidades de análisis, síntesis y en este caso, a considerar los argumentos en los que se basa el razonamiento jurídico, resultando un razonamiento dialógico conducido por el docente.

De tal forma, el método de casos no sería lo que se critica, sino la falta de enseñanza del caso sin tener en cuenta el entorno de la decisión a estudiar, lo que Pérez Perdomo (2017:332) denomina como “elemento experimental” que cambia la naturaleza del caso y por ende el rol del docente. En esa línea, un profesor que sigue el método de Langdell no se preocupa por el conocimiento previo que un estudiante trae al aula, sino por conducirlo al principio que el docente conoce, pero que el alumno debe descubrir. Asimismo, la antigua concepción del docente socrático pasó a ser un profesor que explica más y alienta a una discusión amplia. Esto se dio porque cambió el objetivo, o en otros términos, la intencionalidad didáctica.

Ya no se busca que el estudiante descubra los principios jurídicos de las decisiones de los casos, sino que comprenda a los casos en su contexto y que pueda tener herramientas para analizar las políticas públicas y los valores que implican las decisiones.

En sus inicios con Langdell hasta 1920, 1930 con los realistas, el método de casos permitía estudiar sentencias en concreto con un material casuístico que ordenaba ofreciendo un sistema completo y consistente de reglas, doctrinas, conceptos y principios, en general y abstracto, que para Langdell, en eso consistía el derecho (Frank,

1947). Se debía ejecutar una abstracción, más allá de si el caso era real o no. Una vez identificada la razón del decisorio, los jueces estaban obligados a aplicarla mecánicamente en los futuros casos. Por esa razón, se proponían casos cuya decisión fuera paradigmática, pero no contradictoria. Asimismo, este método de casos se aislaba del estudio de otra cosa que no fuera ciencia del derecho. Se entendía por esta, exclusivamente a los principios y doctrinas jurídicas.

Frank (1947) criticaba el método de Langdell explicando que se convertían en facultades – bibliotecas y no en facultades de abogados, en las cuales se les tendría que enseñar desde la experiencia laboral de sus docentes, a través del sistema de casos con hechos verídicos. Este autor llamaba miope al sistema de Langdell, argumentando que le daba una porción muy limitada al estudiante. Explicaba que el interés en lo práctico debía invitar y no desatender el estudio de la teoría, porque en las prácticas se aplican y viceversa.

Lo interesante de la propuesta de Frank que recorre casi una centena, es lo que sugería como *el lado humano de la administración de justicia*. Sostenía que en los casos se podía enseñar, por ejemplo los riesgos en los juicios por jurado. Cómo deciden sus miembros, el efecto de las instrucciones en sus decisiones; de qué forma los derechos están afectados; qué sucede con pérdidas de testigos; de qué forma la política se inmiscuye en los casos; cómo las decisiones pueden variar dependiendo del Juez que resuelva. Todas estas aristas fueron tomadas a la hora del diseño de casos del TAJ.

La forma de enseñar el derecho a través de casos, tiene una relación intrínseca con las características del sistema jurídico en donde se desenvuelve (Legarre y Edmonds, 2021). De hecho, en países como Estados Unidos no es una carrera de grado, sino que es de posgrado y dura alrededor de tres años. En Inglaterra sí lo es y dura lo mismo. De esta forma, en los primeros años se aprende la regla del precedente y del *stare decisis*¹⁶, siendo el primer año, aquel en que debutan con el método de caso y que replicarán en la carrera. Así, quedan unidos los cursos de investigación jurídica. En ellos aprenden, desde el primer día, la lógica del *stare decisis*. Al respecto, el trabajo de bibliotecólogos de las facultades de derecho, como por ejemplo Columbia y Yale, que tenían a Frederick Hicks, quien explicó que desde el día en que el precedente fue fuente, los

¹⁶ El *stare decisis* puede traducirse como “*estar a lo decidido y no perturbar lo ya establecido*”. Esta definición fue usada en un renombrado caso estadounidense sobre aborto, *June Med. Servs. L.L.C. V. Russo*, 140 S. Ct. 2103, 2134 (2020).

abogados lo tomaron y de esa forma quedó evidenciada la necesidad de unir investigación jurídica y casuística, por el estudio del precedente.

El *case method* entonces, es un sistema pedagógico que consiste en preguntas del profesor, con respuestas del estudiantado sobre casos. Los casos son la fuente principal del derecho en el *common law*.

Para poder analizar el método de casos empleado cabalmente, es pertinente la división que realiza Godio (2016) que por un lado, se encuentra el método de casos que analiza fallos y por otro, el método de casos sobre problemas hipotéticos o reales.

En el primero, se analizan los hechos del caso, los principios que llevaron a la solución, los valores de esos principios, como por ejemplo las consecuencias sociales de decidir de tal manera. Si se tratase de una resolución de un tribunal, se comparan los votos de cada Juez y por último, la comparación con casos similares y sus respectivas soluciones.

El método de casos sobre problemas hipotéticos o reales, conlleva a que se asuma un determinado rol, es decir, ser una de las partes del caso. Se fomenta la preparación del papel en grupos y es más plausible que tenga etapas escritas y orales. El caso puede ser creado al efecto por el docente, que analizará qué complejidad le da al mismo y con qué información se contará.

1.2. Aspectos fuertes y débiles de la metodología casuística

Como aspectos positivos o fuertes, el método de casos permite interiorizarse en situaciones complejas y estudiar situadamente un contexto que requiere una solución profesional. Hace posible el empezar a entender, en este caso, cómo aplicar el derecho y sobrepasa el papel de una sentencia. Forma también en actitudes y aptitudes frente a una problemática. Genera que se deba estudiar antes de la clase, permite una autoevaluación por parte del estudiante e incentiva a una postura crítica respecto a la sentencia y teoría para usar en el caso.

Ciertas desventajas podrían ser que, para formar buenos casos o libros de casos, se requiere tiempo. No cualquier tiempo, sino tiempo docente y para ello se necesitan docentes de derecho que sean exclusivamente docentes. Este último aspecto escapa al presente trabajo, sin embargo, diré que se precisa de profesores full time y estudiantes que tengan el tiempo de poder analizar previo a la clase los casos que se les dan. Esto se dificulta en nuestra región debido a que un gran porcentaje trabaja o tiene otras ocupaciones.

Otra crítica podría ser si basta con solo estudiar casos, fallos. A ello se le puede responder que para fundar una posición sobre un caso debemos recurrir a otras fuentes, con lo cual no serían solo fallos. Una respuesta similar es la que establece Pérez Lledó (2007) quien propone unir en la enseñanza práctica, tres niveles. Una finalidad cognoscitiva que enseña conocimientos, otra práctica, que sería de capacitación argumentativa y la tercera, crítica, que es educar en fines y valores.

En la enseñanza de conocimientos o de función cognoscitiva, el autor distingue entre memorización de norma y formación en lo que se conoce como dogmática jurídica. Partiendo de esa base, explica que la mera enseñanza memorística debería reducirse ya que las normas están en los textos en donde se pueden consultar sin más.

Otro señalamiento que realiza Pérez Lledo (2007) es el de diferenciar a un jurista de un leguleyo. Menciona que solo sabe el contenido de algunas normas, mientras que el jurista puede que sepa menos contenidos normativos, pero maneja un método de mayor utilidad, toda vez que atraviesa a los contenidos normativos en concreto.

La propuesta que realiza es la de elaborar una teorización jurídica “no formalista” que esté abierta a contenidos sociológicos dentro de la misma enseñanza del derecho y de la elaboración de su dogmática. Esto acercaría al discurso moral y político que permitiría realizar mejores cuestionamientos a situaciones de fondo, propias del contexto social y se plantearía la forma en cómo transformarlo. A todo ello lo llama la “dogmática ideal” (Pérez Lledo, 2007:112).

En un segundo nivel se encuentra la capacitación práctica, que es la formación en aptitudes o capacidades para lo que sería la utilización del instrumento jurídico. Esta idea la denomina como “el Derecho como argumentación” y consiste en tomar al derecho como una técnica de resolución de problemas prácticos, con decisiones que deben ser justificadas (Pérez Lledo, 2007:115). Lo que evidencia el porqué de la elección de la modalidad de taller en la asignatura que estamos analizando en este trabajo.

Entiendo que falta mayor práctica en formar a nuevos profesionales, más metodológicos, con profunda capacidad argumentativa, técnica y que libere al estudiante de la concepción formalista y pase a ser instrumental del medio jurídico. Todo ello para servir a fines transformadores. Allí la formación teórica, estará inmersa en la práctica y no separadas. Que la enseñanza del derecho no se obsesione con enseñar todo el contenido normativo de una rama, sino que capacite prácticamente en general para el manejo del derecho en la más variada posible profesión jurídica.

Llegando a lo que propone como tercer nivel, sincera su planteamiento marcado que la enseñanza del derecho en Estados Unidos se acerca más a su ideal, porque es el país que más logra la fusión entre la enseñanza de la dogmática jurídica con la formación metodológica argumentativa a través de los casos “*es razonando sobre casos como se introducen conceptos jurídicos generales, aunque no desemboquen en la “construcción” con ellos de imponentes edificios globales tipo “sistema”*” (Pérez Lledo, 2007:119).

En ese orden de ideas, explica que la enseñanza del derecho no se centra en transmitir información y de contenidos de los códigos, tampoco el formato es el de clase magistral, sino que se basa en enseñar prácticamente, argumentativamente, reglas, principio, conceptos y doctrinas jurídicas básicas, a través de casos seleccionados o de sentencias que ponen en juego a esos principios y doctrinas en particular.

Este método de casos reemplaza al manual teórico, dogmático, los que se conocen como manuales que sistematizan cuerpos normativos y lo que se utiliza es el libro de casos, ya que reside en “de lo que se trata es de estudiar el Derecho no “en los libros”, sino “el Derecho en acción” (Pérez Lledo, 2007:122). Esto toma relevancia si se lo entiende como una herramienta que debe utilizarse para resolver problemas. “Lo que queda son básicamente dos cosas: autoaprendizaje y discusión argumentativa en clase” (Pérez Lledo, Juan, 2007:123).

Antes de ingresar al análisis desde el campo de la didáctica, estableceré una categorización de ciertas metodologías que suelen describirse como métodos de casos, pero que se diferencian entre sí¹⁷.

- Lectura y análisis de jurisprudencia: esta lógica es la que más se asemeja al Case method tradicional de las Facultades de Jurisprudencia norteamericanas. Sin embargo, en ellas se suele analizar y comparar distintos fallos de órganos superiores como Cámaras de apelaciones, Cortes. El modo de exponerlas, por lo general, es el socrático que diferenciaré. No obstante, para aclarar este tipo, debo decir que consistiría en enseñar a leer un fallo, las partes que tiene una sentencia y los propósitos que se impone.
- Exposición y método socrático: Se conoce como socrático a la propia dialéctica que el establecía. Consiste en realizar preguntas al estudiantado sobre lo que analizaron. Aquí sería sobre casos que estudiaron. Estas interrogantes

¹⁷ Agradezco a mi Director del presente TFI que me sugirió un esquema similar para ofrecer.

deben buscar dejar en claro los hechos, enseñar la forma en que se los presenta y destacar los aspectos relevantes, dependiendo la temática que se trate. Luego se utilizan preguntas sobre escenarios posibles que se desprendan del caso, para que lo analicen más allá. Por ejemplo, *si no hubiera resuelto de esta manera, ¿cuál otra era posible? ¿Qué hubiera pasado si tenía esta prueba y no la otra?*

Esta metodología permite enseñar la identificación y modos de narración de los hechos; distinguir lo jurídicamente relevante; líneas de información que aporta cada prueba. Además, forma en aspectos como la oratoria en público; velocidad en respuesta; argumentación de posturas.

- Analizar y resolver casos: esto consiste en plantear un problema. Una situación que debe ser resuelta por el derecho y la actividad puede ser tanto de resolución, como de asesoramiento. Para poder aprovechar esta metodología, se requiere que asignemos un rol. Sea el de meros consultores y asesores respecto a una situación jurídica, o bien debiendo tomar y defender una postura en cuanto a cómo se dieron ciertos hechos. Esto último se lo denomina *Teoría del caso* y consiste en la argumentación entre derecho, hecho y prueba, sobre lo que pasó en un caso. Esta metodología forma en maneras de planificar estrategias para dar respuesta a un caso. Para ello, el estudiantado debe investigar, saber apreciar los valores que puede tener un caso; tener creatividad en los argumentos; anteponerse y representarse posibles escenarios.

- Competencia expositiva de casos: podría resumir esta metodología con la palabra *debates* pero esto simplificaría mucho un enorme potencial que puede tener. La competencia consiste en un concurso de explicaciones de casos. Estudiantado y/o docentes hacen de evaluadores, se presentan al menos dos equipos en donde exponen sus Teorías del caso. Brindamos la posibilidad de contra argumentar y con esto formamos en capacidad de respuesta, creatividad, argumentación y presentación sobre una serie de hechos.

- Simulaciones de juicios: quizás la actividad más esperada por el estudiantado. Ya su nombre invita a ponerse en el rol profesional que sueñan con desempeñar. Las simulaciones de los juicios se sitúan en una parte específica de un proceso, el juicio. Sin embargo, podrían hacer simulaciones de las investigaciones previas; de entrevistas con los representados; de acuerdos entre partes; de discusiones sobre la prueba o las penas si hablamos del ámbito penal. Además, se pueden nutrir de recursos audiovisuales o bien es pertinente

pedirle al estudiantado que produzca sus propias pruebas. Esto último supone un abordaje desde cero de todo el caso para que lo presenten. Asimismo, situándome en el juicio, asumo que hay al menos dos contra partes, pero también escojo cierto tipo de proceso. Sobre este aspecto no me detendré porque excede los límites del trabajo, pero sí diré que es la metodología estrella para cerrar un curso, a fin de que puedan aplicar todo lo aprendido. No obstante, puede empezarse la asignatura con un simulacro y cerrarse con otro, para dejar a la luz lo que se aprendió.

Todas estas metodologías muchas veces son reconocidas como el *método de casos*, pero la división que presento permite establecer notorias diferencias. Cada una es útil, pero debemos tener en claro sobre qué queremos formar y cuál es el propósito que se busca con la actividad.

En el TAJ se utilizaron todas ellas, pero con diferentes finalidades. La lectura y el análisis de jurisprudencia fue de las primeras que realizamos tanto en 2019 como en 2020. Luego, la exposición y el método socrático adquirió una práctica transversal, es decir que la utilizábamos clase a clase. Cuando se trataba de casos de mayor complejidad usamos la de analizar y resolver, para fomentar ciertas destrezas que buscábamos que adquirieran. Al finalizar el curso, la simulación de casos permitió que apliquen todo lo visto y que investiguen por fuera del derecho.

Explicado el abordaje jurídico del método de casos, algunas particularidades de su diseño y la categorización recientemente desarrollada, paso a analizar al TAJ desde el campo de la didáctica que, sin adelantar, guarda estrecha relación a lo recientemente planteado, pero brindando herramientas para poder hacer sugerencias y más aún, reflexionar sobre su porqué.

2. El TAJ desde la didáctica

Retomando la concepción del caso enunciada en el marco teórico, Lawrance (1953); Wassermann (1999) y Steiman (2008) definen al método de casos como aquel que consiste en un relato narrativo que refiere a algún acontecimiento real o hipotético que debe presentarse con una adecuada información contextual, incluyendo datos, descripciones de hechos y personajes centrados en una problemática extraída de la vida real. Siendo de suma relevancia que las preguntas sean críticas, que se procure el análisis tanto individuales como grupales y que induzca a que se esfuercen en obtener una profunda comprensión. Asimismo, se pueden proponer datos que amplíen y

complejicen aún más al caso.

Esta modalidad ayuda a efectuar un análisis que decanta en una comprensión más profunda. Con lo cual, la transición de lo netamente memorístico a lo situado surge de una invitación a identificar experiencias, aportes y con ello a una propuesta pedagógica. Asumo que esto implica favorecer el entendimiento de la complejidad de las tareas que debemos afrontar, como entender que los programas deben ser más dinámicos, que las tecnologías se tornan indispensables, las instancias evaluativas se modifican y es en este orden de ideas que el método de casos situados, en términos de Salomón (1993) permitirá estudiar la implementación de tal metodología, pero con modificaciones propias del entorno de la UNRN.

Para analizar los dos años seleccionados en que se llevó a cabo el TAJ, pero más aún, la forma en que se realizaron las practicas allí, entiendo al TAJ en tanto unidad curricular (Steinman, 2023) que posee un cierto formato. Es decir, que se enseñó de un modo específico y no producto del azar, asumiendo que la forma en que se dio fue producto de contemplar las especificidades del contenido, las particularidades del estudiantado y las propias intencionalidades (Edelstein, 1996).

Si bien se trató de una *asignatura*, entendiéndolo por tal a la modalidad que se focaliza en enseñar teorías y marcos conceptuales para la formación profesional (Steinman, 2023), la misma llevaba la palabra *taller* (Steinman, 2023), debido a que buscábamos que se lleven a cabo proyecciones profesionales con experimentos casuísticos, evaluaciones de prácticas, correcciones y retroalimentaciones que se iban desarrollando por propósitos con *Eje en las prácticas* (Steinman, 2023) recreando el aula con la propia impronta.

2.1. Dilema epistemológico. ¿Primero la norma o la práctica? ¿Qué tal si ambas?

Siguiendo a Davini (2006) podemos estar de acuerdo en que no logramos recuperar normas en el sentido de modelos de enseñanza que contribuyan y ayuden al proceso de aprendizaje como formas de intervención técnica. Pareciera que la técnica está mal vista y al ocasionar esta mirada negativa sobre ese aspecto lo que terminamos haciendo es arrojar por la borda formas de intervención. Sin perjuicio de lo cual, no hay profesión ni campo del conocimiento que esté exento de contener normas, técnicas y/o criterios de acción.

Ahora bien, en este apartado intentaré superar el viejo mantra del debate entre práctica o teoría, normas o destrezas, memoria o retórica. No es posible sostener que la

enseñanza y el aprendizaje son independientes del contenido. Por lo tanto, lo que existen son didácticas específicas para enseñanzas y aprendizajes de contenidos específicos (Steinman, 2023). Evitar este *divorcio*, en términos de Steinman (2018) es intentar que deje de ser un estereotipo que desde el sentido común se le endilga a la enseñanza superior. Además, en educación superior se enseña de cara al desempeño de una profesión. Entonces, las relaciones entre teoría y práctica son de especial relevancia (Lucarelli, 2000) y un conocimiento práctico es parte de las intencionalidades formativas que se pretenden.

La idea anterior se liga estrechamente con una de las características de nuestro rol docente y que bien describe Steinman (2018). Como docentes universitarios, no somos docentes de profesión, al menos en la mayoría de los casos. Nuestro saber se relaciona con la profesión de origen. Entonces asumimos la profesión docente como una no – profesión y construimos la práctica de enseñar a partir de nuestra experiencia en la profesión de origen. En mi caso, la de abogado.

Partiendo desde Carr (2002) podemos ver que hay dos sentidos diferentes que se le asignan a la práctica. Uno es por oposición a la teoría, concibiendo a esta última como un cuerpo de conocimientos abstractos que no necesitan de un contexto y que perduran en el tiempo. Mientras que práctica, son casos y realidades concretas que sí dependen de un contexto. A ello, Steinman (2018) agrega que a cualquier problema del aula se le puede plantear tanto un problema teórico, como uno práctico. Lo que intenta hacer Carr (2002) es demostrar que es falaz esta idea que separa a la teoría de la práctica, toda vez que se teoriza sobre su práctica, se reflexiona y se hace entonces práctica.

El otro sentido es el de la práctica como dependiente de la teoría. Entendiendo que toda práctica se imbuye en una teoría que estructura y orienta a la acción en la práctica. Sin embargo, bien marca Steinman (2018) una cosa es teoría en estricto sentido del conocimiento teórico y otra son las incorporaciones al sentido práctico regidas por los propios principios.

Dicho lo anterior y retomando a Steinman (2018) quien recoge la idea de *praxis* de Aristóteles desarrollando que se trata de una acción comprometida moralmente, un comportamiento que supone una deliberación sobre los medios para los fines. Por tanto requiere de reflexión, de prácticos seres prudentes que procuren obrar moral, correcta y justificadamente.

Esta deliberación de la que hablaba conlleva discusiones, acuerdos entre modos de interpretar y llevar a cabo acciones con distintos fines, pero con la posibilidad de hacerlo y reflexionar con otros, logrando cumplir una función transformadora.

Epistemológicamente, la deliberación y los juicios de valor que se toman son fundamentales, porque significa llevar a cabo un razonamiento práctico por medio de una robusta deliberación sobre modos de hacer. En otras palabras, es comenzar a construir una sabiduría práctica que permite aplicar principios éticos para resolver determinadas situaciones. Es crear o dilucidar cuál es el *ethos*.

“una forma de acción, que no solo incluya las interpretaciones del sujeto y los otros implicados, sino que requiere deliberación sobre los medios y preocupación sobre los fines, reflexionando por medio de un razonamiento práctico que se sostiene en una sabiduría práctica que configura un sentido ético” (Steinman, 2018:68).

Ahora bien, no pretendo presentar al método de casos como la forma adecuada de enseñar al derecho en general y a la argumentación jurídica en particular. Tampoco mostrar a las destrezas que se ejecutan allí como modos de “usted tiene que hacer así”. Es decir, de formas aparentemente correctas, como explica Steinman que se entendía de esa manera a la didáctica antes de los 80'. Si no, partiendo de este autor, me sirvo de su interrogante a cerca de identificar el problema didáctico de “¿con qué herramienta se regula la práctica?” (Steinman, 2023:16-18) y más aún, me propongo tener en cuenta que no hay un único proceso de enseñanza y aprendizaje como si se tratase de apartados diferenciados, porque hay una numerosa cantidad de procesos de aprendizaje, como de sujetos dentro de la práctica de enseñanza y aprendizaje. De lo contrario, debería sostener que cada vez que se enseña algo, todo el estudiantado lo aprende de la misma manera y que la intervención de enseñar es dirigida en ese único sentido y así sucesivamente.

Siguiendo a Litwin (1996) no existe un modelo normativo, ni un instrumento que por sí solo sea eficaz, sino que las prácticas deben ser abordadas siendo conscientes del contexto socio – histórico del que se trate, toda vez que implican una intervención político – ideológica.

Entender a las preguntas de este título como interrogantes epistémicos, nos hace cuestionarnos sobre la justificación del abordaje y para ello es necesario sostener que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales y los sujetos que las llevan a cabo actúan dependiendo del contexto en el que se insertan (Steinman, 2018).

Dicho esto, epistemológicamente me sirvo de Steinman (2023) en tanto propone a la didáctica no como disciplina que normativiza o regula, sino que brinda pautas de acción para resolver problemas de la práctica que surgen de asumir una posición crítica del mundo para poder interpretar, en su caso las aulas y las prácticas de enseñanza, pero en el propio, la forma en qué enseñamos destrezas jurídicas. Para lograr tal cometido, asumo el sentido de crítica que desarrolla Barco (1996:158)¹⁸ refiriendo que criticidad es palabra y acción, porque no es una actividad cerrada en sí, sino que se compromete políticamente a desarrollar propuestas superadoras de lo que se pone en análisis. En mi caso sería, por ejemplo, la forma en enseñar la presentación de un caso. De qué manera podemos presentar categorías para que lo que se conoce como *Teoría del Caso* se haga de una forma consciente del contexto en el que se llevará a cabo.

Mi enfoque es propositivo, entendiendo como tal al que construye desde el análisis que permite interpretar prácticas en el contexto de intervenciones sociales que alientan a tomar posiciones críticas del mundo y desde su búsqueda y socialización de alternativas de acción, se encamina hacia prácticas más justas y éticas (Steinman, 2023:27).

2.2.El conocer práctico

Al momento de hablar del conocimiento práctico, Schön (1987, 1992, 1998) marca varias características. Me quedaré con tres de ellas. La primera, es que este conocimiento se brinda de forma declarativa como un *qué hacer*, pero que también contiene un saber sobre procedimientos el *cómo hacer* y una manera de relatar experiencias y descripciones de hechos. En segundo lugar, es una especie de conocimiento que no solo describe, sino que es propositivo, es decir, propone orientándose a la acción. Por último, es más que un *saber cómo*, porque supone una ética congruente con los fines que se persiguen.

Tomando una categoría de Steinman (2018) pero trabajada a partir de Freire (1974) puedo partir de lo que el primero de estos denomina *racionalidad emancipatoria*, entendiendo por tal a la que se asienta sobre la comprensión de las relaciones que se dan tener intereses, acciones, valores, para a partir de esa comprensión, propender a cambiar al mundo y no conformarse solo con describirlo.

Este tipo de racionalidad posibilita la autorreflexión despejando todo mantra individual y colectivo, porque supone la acción social de crear nuevas condiciones. Es

¹⁸ Steinman (2023:26) toma esta idea de Barco y alega que una visión crítica del mundo es una manera de interpretarlo y actuar en él. Que a su vez, se relaciona con la defensa de los derechos humanos, la búsqueda de la justicia social, entre otros fines políticos.

una manera de entender a la práctica ya no como solo un campo de aplicación, sino como uno del conocimiento (Steinman, 2018).

2.3. Practicar la práctica

Para poder practicar, primero debemos estar. Davini (1995) explica que no es solo poner el cuerpo, sino que esta idea debe estar a lo largo de la formación, para que las situaciones sean entendidas como escenarios de aprendizaje propiamente dicho. Esto requiere de la reflexión y del análisis sobre las intervenciones en situaciones prácticas.

Retomando lo planteado acerca de la separación entre práctica y teoría, entender este rol de la práctica nos hace marcar la desproporcionalidad por demás notoria entre los contenidos prácticos y los teóricos en nuestra formación. Este desequilibrio es producto de juicios de valor que la tradición académica ha sabido sostener a lo largo del tiempo (Bourdieu, 2007). Sin embargo, la teoría no es solo teoría, así como la práctica no es solo acción. “Significar la práctica requiere de un marco de interpretación conceptual” (Steinman, 2018:85).

2.4. La (i)racionalidad docente en el qué enseñar

Barco (1989) explica que un docente opera en sus prácticas con cierta racionalidad que se bifurca en normativa y sustantiva. La primera se encuentra en programas, estatutos, mientras que la segunda se desenvuelve en la práctica docente concreta. De tal modo, si se modifica la segunda, puede que se deba modificar la primera. Estas dos racionalidades pueden ser de utilidad para interpelar el qué enseñar. Tal interpelación es marcada por Steinman (2023) cuando explica que los programas no se modifican fácilmente y que es muy probable que no se trate de una cuestión de selección de contenidos, sino de que faltan contenidos situados.

En lo que quiero mostrar sostengo que falta un mayor diálogo entre lo normativo y lo *aplicativo*¹⁹. Esto queda explícito en lo situado del caso a dar. Lave y Wenger (1991) refieren al *aprendizaje situado*²⁰ como el conocimiento que está en construcción colectiva que se lleva a cabo en la propia práctica en el contexto del conocimiento. De tal manera, situar contenidos supone el poder teorizar contextualizadamente y así

¹⁹ Por aplicativo entenderé al concepto que se lo practica, es decir, a la categoría conceptual concreta que aplicamos en un caso determinado por ejemplo. Una cosa es aprenderla teóricamente y otra es ponerla en práctica. Exponiéndola prácticamente, lograremos terminar de entender esa categoría teórica en cuestión. En tal sentido es que se propone el caso para analizar cómo incide en la práctica la categoría que estemos abordando.

²⁰ Autores como Lave (2001) desde el contextualismo suscriben la noción de aprendizaje situado entendiendo que desde allí pueden comprender el vínculo entre prácticas de aprender y prácticas sociales, porque las personas participan de prácticas sociales.

interpretar hechos, situaciones, debido a que son contenidos que se aplican en un contexto real y concreto, por lo que rompe con lo abstracto que a veces queda la noción meramente teórica.

Entonces, a la hora de pensar y diseñar un caso, una pregunta que nos debemos hacer es si la situación que planteamos deja de ser solo de teoría conceptual y resulta una construcción social que apela a lo real y lo cotidiano también.

Esto último puede ser tratado desde tres sentidos que describe Feldman (2001), en los que el contenido cumple una función de tres formas, biblioteca, herramienta y práctica. La primera enseña y aprende para agrandar esa especie de biblioteca, busca dar más insumos teóricos. En la segunda, se busca que incorporar un nuevo procedimiento por ejemplo, intenta otorgar una nueva herramienta aplicativa. Por último, como práctica ya aplica el contenido y la herramienta practicándola. Imaginemos una destreza jurídica comúnmente compleja como lo es el contraexaminar²¹ testigos. Uno puede conocer de qué se trata tal habilidad, cuáles son las formas de preguntar, pero sin práctica no se puede aprender lo que es la concatenación de líneas interrogativas, tiempos, recapitulaciones, trabajos en bloques de información, entre otras cuestiones que hacen al contraexamen.

Mencionada la pregunta previa a diseñar un caso y los tres sentidos funcionales que enuncia Feldman, podemos avanzar en los contenidos que situamos. Steinman (2023) sostiene que trabajar con contenidos situados implica poder utilizarlos como categorías conceptuales y analíticas para poder estudiar e interpretar las prácticas. De modo tal que la enseñanza en sí es una práctica, en el sentido en que resulta ser una actividad intencional que transmite cultura (Davini, 2008). A su vez es regulada porque su control le corresponde al Estado (Feldman, 2010). Además supone una mediación pedagógica (Davini, 2015) en la que, el docente es un mediador entre las intenciones de la actividad educativa, los contenidos que busca enseñar y las características de los sujetos. Para ello presupone cierto posicionamiento epistemológico para que el docente pueda estructurar el campo de conocimiento y realizar los recortes disciplinarios que considere, propio de sus experiencias (Litwin, 1996).

²¹ Sin detenerme en qué es el contraexamen porque excede a los objetivos del presente trabajo, entenderé por él a la técnica que se basa en interrogar a testigos de la parte contraria. Tal tarea se lleva a cabo, fundamentalmente con lo que se conoce como preguntas sugestivas, en donde el fin es el control de información que produjo la parte contraria con ese testigo, así como interpelar a la persona que declara con declaraciones previas que puede haber brindado.

Estas experiencias, a parte, suponen aprehender un mundo social que se encuentra ligado estrechamente por el sentido práctico (Edelstein y Coria, 2002). Todo esto se lleva a cabo en un cierto contexto cultural que aborda nociones, supuestos, expectativas que inciden en la actividad y en los sujetos como actores sociales que se vinculan a ella (Jackson, 2002).

3. Sobre la casuística como metodología

Comenzaré este apartado sincerando mi posición respecto a ver a los casos como una metodología particular.

La construcción metodológica es relativa porque se conforma por la estructura conceptual, tanto semántica como sintáctica de la disciplina, en este caso derecho y/o argumentación jurídica, y con la estructura de conocimiento de los sujetos que se apropiarán de ella. Además de estos dos elementos, se tiene también a la finalidad.

Para tener un fin, debemos asumir una posición cultural, social y hasta científica. Por tales razones y conforme a Edelstein (1996) me referiré a la intencionalidad de los casos, entendiendo por intencionalidad a aquella que incide en cómo desarrollamos las construcciones para que otros se apropien de lo que proponemos. Por tanto, no se trata de un método en sí, sino de una construcción metodológica, siendo esta la que realiza el docente al analizar las particularidades epistémicas del contenido, las particularidades socio cognitivas del estudiantado, sus intencionalidades y el contexto institucional en el que se enseña y aprende, teniendo en vista además el *aplicativo* que quiero formar.

La metodología en general y la casuística en particular, formulan una actividad intencionalmente de transmisión cultural (Davini, 2008) que involucra a una serie de compromisos entre quienes ejecutan un rol allí. No obstante, a parte de quienes cumplen un rol dentro de la práctica del caso, también se establecen relaciones con quien presenta el ejercicio y quien hará la evaluación y devolución de la práctica. Esta relación se da asimétricamente entre quien posee los conocimientos de las habilidades que se requieren y quienes las practicarán (Fenstermacher, 1989) y son estos conocimientos en habilidades, o como prefiero denominar, *destrezas*, los que dan lugar a esa relación (Feldman, 2004).

Al resultar una práctica contextualizada, incluye un contexto cultural que da por supuesto ciertas nociones, expectativas y modos de interpretar lo que sucedió (Jackson, 2002). Sin embargo, esta contextualización y la práctica en sí está regulada (Feldman, 2010) porque se da dentro de una institución educativa, como lo es la Universidad. Por

ello, es el Estado quien proyecta el poder proporcionar ciertos contenidos, pero es una proyección, una intención, debido a que un docente enseñe no significa que el estudiantado aprenda (Gvirtz & Palamidessi, 1998; Basabé & Cols, 2007; Steinman, 2018).

Lo visto supone de una mediación pedagógica (Davini, 2015) que se centra no en quien enseña o presenta el caso a trabajar, sino en la práctica o conjunto de prácticas que median entre lo que pretende el docente, los contenidos que se brindan y las características del estudiantado. Esto implica una cierta racionalidad (Edelstein, 2002), una forma de concebir lo social y de intervenir en consecuencia. En términos de Meirieu (2001) son un tipo de prácticas que promueven y construyen humanidad.

Quienes practican el caso, el estudiantado, activan instrumentos, destrezas, que están regladas, tienen sus propias formalidades y son revestidas de saberes teóricos a partir de los cuales abordan la situación casuística. Junto a esas características, una vez naturalizada tal práctica, comienzan a configurar sus propias concepciones que configuran lo que Steinman (2018) llama *un saber práctico* acerca de los mismos desafíos del caso.

3.1. *Qué no es un caso*

En este apartado pretendo identificar herramientas que sirven para el diseño del caso, pero que no son uno en sí.

Empezaré con los relatos narrativos (Steinman, 2023). Como lo indica el nombre, son relatos sobre algo que ocurrió, una historia que quien relata es el protagonista o cuenta lo sucedido como un espectador. En este tipo de recursos predomina la narración por sobre la interpretación y la descripción²². Asimismo, los relatos articulan vidas y realidades particulares con prácticas sociales.

Según Steinman (2018), narrar supone un relato que nos marca en nuestra memoria. Un escenario reflexivo que se pone a disposición de otro. Quien narra, ofrece su identidad y la reconstruye con otro.

De un caso no esperamos que sea la mera reproducción de instrucciones que el estudiantado tiene que acatar, porque los docentes somos los expertos que tenemos el saber. Sino, que se espera la generación de un campo constructivo a partir de una situación de enseñanza y de la práctica de tomar decisiones.

²² Steinman (2023) enumera los elementos de un relato narrativo y enuncia que se compone por un narrador desde cuya perspectiva arma una historia sobre algo que pasa, una trama, afectos que quedan en evidencia con los acontecimientos un lenguaje que atraviesa un hilo conductor y un contexto.

3.2. *Qué sí es un caso*

Los casos también vienen a narrar y refieren a situaciones reales o hipotéticas, pero se les suma una gran cantidad mayor de información contextual y se busca que, quienes lo trabajen, asuman un rol, una posición en el.

La información que se produce, a aparte de ser mayor que en el relato, incorpora datos, descripciones mayores y una o varias problemáticas centrales, que suelen tomarse de los problemas de la práctica en la realidad (Steinman, 2008). Para su correcto trabajo se precisa de preguntas críticas (Wassermann, 1999) que ayuden en el análisis, decodificando los problemas que presentan (Steinman, 2023).

Otra diferencia con los relatos es que, quien los describe no necesariamente es el protagonista o participe. Sí resulta clave que la presentación sea coherente internamente, que atrape, que la trama contenga impacto emocional poniendo en juego los propios sentimientos, un desenvolvimiento de acontecimientos secuenciales, argumentos en la trama, uno o varios dilemas en el desarrollo y final abierto que genere interrogantes de posibles soluciones (Steinman, 2018).

Presentar un buen caso para Wassermann (1999) requiere de preguntas críticas, trabajo en pequeños grupos, la discusión grupal, análisis agudos de los problemas que presenta y actividades que amplifiquen la información que presenta.

Además de las pautas que fija el docente, el estudiantado comenzará a tomar decisiones, aplicará juicios de valor y dependiendo la complejidad de las reglas que se den, puede también dividir tareas si no fueron divididas en la consigna, pautar ciertos órdenes expositivos, entre otras dinámicas.

Un caso debe tener, al menos para su planificación y ejecución, un conjunto de reglas, como obligaciones académicas que regulan y fomentan la interacción de la comunidad que debe trabajar el caso (Steinman, 2018).

3.3. *La práctica reflexiva en los casos*

Dewey (2007) llama *acción reflexiva* a aquella que contempla una consideración activamente, de forma persistente y cautelosa de toda creencia o práctica. Podríamos decir que es una manera de ser. De esta forma, desarrolla tres tipos de actitudes que son inherentes a la reflexión. La mentalidad abierta es la primera y consiste en la actitud de favorecer ver lo distinto, de otra manera. Responsabilidad es la segunda, que es el control de la conducta propia, evitando influir perjudicialmente al estudiantado. No es solo una característica moral, sino intelectual que invita a buscar otros puntos de vista

para animarse a ellos y comprenderlos. A su vez, esta actitud permite la persistencia intelectual y la reflexión. La tercera es el entusiasmo que ocasiona provocar con preguntas, investigaciones, lecturas. En resumidas cuentas, está última es la fuerza intelectual (Steinman, 2018).

En mismo orden de ideas, Schön (1987, 1992, 1998) marca que hay una reflexión sobre la acción, pero también una en la acción en sí. En otras palabras, reflexionamos sobre lo que hicimos, pero también sobre lo que estamos haciendo. De tal forma, el objeto de esa reflexión es la acción que llevamos a cabo y la decisión que nos lleva a realizarla. A esto, Perrenoud (1994, 2001, 2010) agrega que la reflexión sobre la acción se realiza fuera del momento en que interactúan los sujetos y puede ser retrospectiva si se toma como experiencia, transformándose de esa forma en prospectiva generando conocimientos y proyectando a la hora de que surjan problemas inesperados y se dé la posibilidad de reflexionar antes de actuar.

Pensemos ahora en los casos. A la hora de dar una clase reflexionamos prospectivamente y cuando encontramos las decisiones para pensarla, la reflexión sobre el caso que dimos es retrospectiva y pudimos reflexionar sobre las decisiones que se tomaron mientras se llevaba a cabo la ejecución del caso.

En términos de Perrenoud (2010) la práctica reflexiva se construye en la práctica pero al momento de la reflexión como un hábito. Es una distinción entre la reflexión ocasional y casual de la que se constituye como una práctica arraigada. Solo a partir de esta última podemos construir el conocimiento didáctico a partir de nuestras propias prácticas. A su vez, agrega Steinman (2018) no es una reflexión *per se* sino que requiere que establezcamos un método regular, no espontáneo, con sujetos reflexivos que busquen hacer de su práctica una reflexiva.

3.4. Los casos como propuesta prospectiva

Una de las cuestiones que hace a que los casos se propongan, es lo que podemos trabajar y tomar provecho más allá de ellos. Me refiero a los casos como un *acto de conocimiento* en su todo (Bentley, Dewey, 1989; Steinman 2018). Esto significa al *conocer* como una función de las relaciones entre sujetos con el entorno, en donde confluyen percepciones sensoriales, aspectos cognitivos, expectativas, pasiones, prácticas de los sujetos de acuerdo con la realidad que conocen y que perciben. Esto queda más en claro en otro trabajo de Dewey (1958) cuando distingue la interacción de la experiencia, explicando que una experiencia se da porque tiene lugar un intercambio

entre un sujeto y lo que, en ese preciso momento, compone su ambiente. Sin embargo, para Larrosa (2007) el sujeto inmerso en la experiencia no necesariamente es uno activo o pasional, entonces está última característica también juega un rol de suma relevancia a la hora de pensar a la experiencia. Siendo así, como también se verá reflejado en la encuesta hecha a los estudiantes del TAJ, tanto en 2019 como en 2020, muestra que los casos generan y fomentan esa pasión de sentirse interpelados y querer resolver el problema que se les plantea.

Siguiendo a Edelstein (2011) reconstruir la experiencia es pilar fundamental para comenzar un proceso de reflexión sobre la práctica, porque implica el aplicar una perspectiva para poder interpretar desde un nuevo ángulo esa experiencia acontecida en algún sentido, de un modo determinado. No obstante, esa reconstrucción debe ser crítica de la experiencia, para poder así reflexionar. No se trata de una reelaboración sino de comprometerse con una experiencia diferente (Steinman, 2018). A lo que agrego en consonancia con Steinman (2008, 2018, 2023) es una reflexión no solo teórica, sino en búsqueda de una práctica para un mundo más justo, más ético y por ende, más democrático.

4. Análisis de los contenidos de la asignatura, ubicación, programa y carga horaria

Hasta el momento pudimos ver qué entendemos por caso desde la literatura jurídica y a partir del campo de la didáctica con la lupa de las herramientas proporcionadas por la EDU. Ahora, toca analizar a la asignatura en cuestión.

En primer lugar, puedo destacar su denominación ambigua. Deberíamos remontarnos a la antigua Grecia o más reciente, a la creación de las facultades de jurisprudencias del mundo anglosajón, para preguntarnos qué entendemos por argumentar jurídicamente²³.

Como se explicó, el TAJ fue una de las asignaturas electivas dentro del segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera. Su carga horaria tanto en pandemia como en la *presencialidad* era de 5hs semanales y se ubicaba a partir del segundo cuatrimestre de tercer año de la carrera. A partir de ese cuatrimestre es que el estudiantado tenía la posibilidad de escoger qué materia electiva cursaría.

²³ Si bien no hace al objeto de este trabajo, tomando metodologías socráticas e intentando demostrar una regla a través de las prácticas, Langdell hacía esto en sus clases. Por ejemplo, culpa concurrente, la práctica de cómo se aplica, su forma de conocimiento para el derecho. Se induce una regla general que surge de la línea de casos y esta después se aplica a diferentes casos. Induce y deduce. Estas eran las enseñanzas que quería introducir Langdell en las facultades de derecho.

En el caso del TAJ, con días de antelación se asignaban a los estudiantes a varios casos que serían discutidos en clase. Para ello, el estudiantado debía estudiar cuidadosamente el caso que les había tocado y debían realizar una sinopsis del mismo. A fin de realizar esa sinopsis, los estudiantes tenían que identificar los hechos del caso, el derrotero procesal, es decir, si provenía de otras instancias y cómo llegaron a dónde se había resuelto; explicar las cuestiones jurídicas ocurridas que debía dar respuesta el tribunal decisor; identificar las reglas, doctrinas, jurisprudencia y/o principios aplicables y resumir el razonamiento con los argumentos brindados en la sentencia para llegar al resultado, el porqué.

La dinámica de la clase debería comenzar con el profesor explicando las reglas del debate, dándole la palabra a alguno de los estudiantes para que plantee el caso. Luego, interpelar a este estudiante para aclarar sus respuestas, luego, otros estudiantes querrán intervenir en el debate y ahí el profesor irá organizando sus turnos. También puede hacer más complejo el entorno, explicando escenarios hipotéticos que se anexen al caso tratado. Esta forma no obsta de una o más interrupciones para introducir nuevos conceptos al estilo de la clase tradicional o magistral, la cuestión es que no es la modalidad que prima. El objetivo es poder recopilar las conclusiones de todos los alumnos que intervinieron y conectar el caso con otros que hayan visto, como así también con contenidos teóricos tratados. Es una invitación a generar nuevas conclusiones. Según explica Pérez Lledo (2007), es la enseñanza orientada a resolver problemas, más que la educación receptiva pasivamente de doctrina.

Con la metodología explicada, se pretendía que el estudiantado aprendiera a hacer más preguntas que respuestas, fomentando el autoaprendizaje, toda vez que por sí mismo abordará las reglas, doctrinas, conceptos que necesita para entender y resolver el caso.

Podríamos preguntarnos si el sistema del método de casos resulta una buena idea para países que no son del *common law*²⁴, al respecto, ensayamos la siguiente respuesta. Países como el nuestro, si bien no responden a un sistema netamente jurisprudencial, esto evidencia la escasa atención que se le da al estudio de cómo deciden quienes resuelven en el sistema de justicia. Si bien no es el objetivo de este trabajo,

²⁴ El *common law* es el sistema jurídico que nace en Inglaterra y se traslada a países como Estados Unidos, Canadá, Australia y algunos de los asiáticos (Gottheil, 1960:17). En ese sistema, los tribunales interpretan y aplican la ley. Con esa manera de aplicar la norma, se crea una práctica conocida como el ya mencionado *stare decisis* que se traduce en que los tribunales tienden a seguir decisiones previas para que su aplicación genere consistencia y predictibilidad en la aplicación normativa.

consideramos que por aquí puede transcurrir uno de los ríos que lleva a la deslegitimación de los poderes Judiciales de nuestro país. Además, enseñar casos no significa educar solamente sobre los casos, sino también acerca de la forma en que se aplica la legislación, los criterios y es por esta razón que lo abordamos como una buena metodología de enseñanza.

Compartiendo con Pérez Lledo (2007) enseñar casos también implica formar en una cierta actitud emocional de compromiso frente a la justicia o a valores. Implica, además, de dotar político y moralmente bien intencionados. Con la teoría junto a estos valores, le permitirá justificar razonadamente, las opciones valorativas que adopte. Es enseñar teoría social, filosofía política y moral, referido a derecho, pero no a cualquiera, sino al actual, a nuestro orden social.

Al terminar de exponer y de trabajar el caso, se les preguntaba a los estudiantes para que expongan ordenadamente, qué había sucedido en la clase. El cuerpo docente tenía su propio diagnóstico, pero asumíamos que no necesariamente debía ser el mismo que el percibido por los estudiantes. Tal pregunta es la problemática central para Edelstein (2011).

Un aspecto positivo en particular de trabajar con casos es la idea de utilizar el sentido común para poder comunicar, relacionarse y practicar en el contexto social. De esta forma se aprende dentro de las características, no solo del entorno profesional, sino también del social, las informaciones que allí se perciben. Aquí se estrecha lo subjetivo y lo objetivo, porque se ponen en dinámica las representaciones generadas, las estructuras cognitivas, apreciaciones sociales. Es la parte más ligada al análisis didáctico. Modificar las prácticas implica antes, inmiscuirse en esas representaciones para sacarlas a la luz y poder decidir si cambiarlas o permanecerlas (Steinman, 2018).

Soy consciente que las prácticas de la enseñanza son postulaciones discursivas que exponen nuestros posicionamientos políticos – teóricos, pero a su vez, evidencian la forma en que entendemos tanto al contexto que nos rodea, como al aula. Además, en términos de Steinman (2018) asumo que implica poner en juego la pasión, es decir, apropiándonos de nuestra propia práctica, la ponemos a disposición como objeto de análisis, indagamos en ella para cambiarla o no.

A continuación abordaré la entrevista que realicé al docente a cargo del TAJ en los dos años a analizar. Luego, describiré los contenidos para, finalmente desembarcar en los resultados de las encuestas que se realizaron a los estudiantes de los dos años.

4.1. Entrevista al docente a cargo

En este apartado pongo en diálogo la entrevista que Luciano Minetti, docente entonces a cargo del TAJ, respondió.

La primera pregunta era sobre los motivos que lo llevaron a proponer un taller como tal. Resultó más que pertinente la respuesta, ya que comentó que existían áreas de vacancia en la formación abogadil dentro de la carrera. Esta vacancia consistía, sobre todo, en destrezas de la profesión jurídica. Con ese diagnóstico, comentó que el TAJ buscaba, entre otros objetivos formar en destrezas para resolver un caso de forma eficaz, justificada, honesta, clara y rápida.

Las preguntas dos y tres buscaban interpelar el porqué de la decisión del taller tanto como metodología, como práctica. A lo que respondió que pensó en un espacio donde la reunión se lleva a cabo bajo un mismo objetivo, con colaboración para poder resolver problemas complejos. Buscó romper la lógica de la clase magistral que reproducía lo que los códigos o doctrina decían, generando a criticidad en un análisis escaso. En ese sentido, la dinámica versaba sobre identificar casos fáciles de difíciles, cómo debería incidir el lenguaje claro, así como las destrezas propias de la litigación.

En la respuesta a las preguntas cuatro y cinco, el docente sostuvo que las destrezas se adquieren practicando. Para ello se debe estudiar cómo se resolvieron casos anteriores, analizarlos y juzgar las argumentaciones que se han utilizado. Una vez cumplido eso, se puede llevar a cabo la simulación con el juego de roles. Concluyó esa respuesta sosteniendo que sin el método de casos no se puede formar en destrezas.

Por último, en la respuesta a la pregunta seis dijo que la destreza jurídica-argumentativa es sumamente necesaria en los futuros operadores del derecho y que la idea también fue que el estudiantado pueda advertir una distinta manera de aprender el derecho. Así, concluyó que su intención fue “que adquieran la capacidad para analizar críticamente cómo se resolvieron los casos en el pasado, juzgar la eficacia y la calidad de dichos procesos, verificar si la respuesta obtenida era convincente; y en todo caso proponer una diferente”.

4.2. Año 2019

La edición del año 2019 concluyó con la simulación de una audiencia pública que implicó un gran trabajo previo.

El caso fue abordado interdisciplinariamente, debido a que los estudiantes tuvieron que trabajar en conjunto con profesionales de otras disciplinas, tales como

comunicadores y periodistas para poder armar así su relato de los hechos. Todo esto se desarrollaba hipotéticamente en el contexto del año 2012. Así, se practicaron destrezas como entrevistas y recorridas en medios de comunicación, por ejemplo. Ello conforma lo que describe Salomon (1993) como la implementación de una *cognición situada* estudiando el contexto que va más allá de los hechos que componen a un caso.

La correlativa que se pedía ese año era Derecho Constitucional I.

Incluía una carga horaria total de 48 horas. Tres horas semanales y esas cuarenta y ocho horas se dividían en veinticuatro horas teóricas y en misma duración, las prácticas. Además se sugerían cuatro horas semanales para su estudio extra clase.

Dentro de la propuesta respecto al equipo de docencia, se describía que habría participación de otros docentes, tanto de la UNRN, como de otras Universidades Nacionales.

Al dar los fundamentos de la asignatura, se desarrolló que en el mundo del derecho era indispensable al quehacer jurídico el deber de argumentar, toda vez que quienes llevan a cabo la labor de resolver conflictos necesitan de la impronta argumentativa. Ello responde no solo a un punto de vista teórico, sino que también ético y normativo, si partimos de que se trata de un paradigma jurídico vinculado a principios y valores.

Además de lo mencionado, se advirtió la necesidad de sistematizar una serie de conocimientos dispersos que el estudiantado incorpora de sus propias experiencias personales sobre disciplinas que resultan insoslayables a la hora de someter a crítica un discurso jurídico. Estos discursos pueden ser desde una ley, pasando por un alegato de parte, hasta un pronunciamiento jurisdiccional.

La asignatura se interrelaciona con otros elementos de la carrera para lograr así una mejor argumentación jurídica. Para ello, desde el principio se colocó a la cuestión práctica como necesaria, explicando que se llevarían a cabo casos prácticos y ejercicios que permitieran vislumbrar que lo abstracto de lo teórico, incide en el ejercicio diario de la profesión.

Como objetivos generales, se buscó dotar de destrezas pertinentes para llevar a cabo investigaciones que permitieran acceder a diferentes fuentes del derecho y así proceder a su análisis. También, abordar el paradigma argumentativo moderno.

A la hora de desarrollar los objetivos específicos, se buscaban dos. El primero, formar en las destrezas de la argumentación jurídica, tanto escritas como orales. Lo que sería la transición del argumento simple al texto argumentativo. En segundo lugar,

entrenar la capacidad de argumentar persuasivamente a través de lo que es la práctica concreta de la argumentación.

Respecto a lo que son contenidos mínimos según el plan de estudios se abarcaban nociones generales de lógica y de argumentación, el paradigma argumentativo en el derecho, destrezas de argumentación escrita y oral, entrenamiento en la capacidad de argumentar persuasivamente y elaboración de textos que desarrollen la empatía y distancia crítica tanto de argumentos propios como ajenos.

La metodología que se propuso ese año buscó entender a la enseñanza del derecho en general y a la de la argumentación jurídica en particular, fuera de la división tradicional que parece ver compartimentos estancos ramificados del derecho. Por ello, las clases se desarrollaron mediante la exposición teórica de los contenidos por parte del equipo docente, articulando con sesiones prácticas.

Las mencionadas sesiones prácticas consistían en juegos de roles, lecturas y debates específicos, asistencia a audiencias en el Poder Judicial, así como el estudio de materiales audiovisuales y talleres de litigación. Todo lo mencionado conformaba el insumo de las actividades prácticas y tendía a estimular la participación del estudiantado adelantando las lecturas necesarias para un mejor abordaje del caso práctico a realizar.

La finalidad de tal metodología pretendía brindar el desarrollo de habilidades que mejoren las expresiones orales y escritas, así como la investigación. Además, desde el mismo planteo del programa, se explicaba que se promoverán actitudes cooperativas para fortalecer la ayuda mutua en evidenciar problemas y propender a superarlos.

En el programa se encontraba también la mención de que se contaba con un aula virtual y que allí se encontraría el programa, la bibliografía y actividades. También se aclaraba un cronograma tentativo de actividades a llevar a cabo, como asistencias a audiencias en el Poder Judicial y seminarios con profesores invitados.

Otro apartado era en cuanto a ajustes para estudiantes con discapacidad. Allí se explicaba que se establecerán estrategias didácticas facilitadoras con el objeto de eliminar obstáculos y barreras que, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, afecten particularmente a estudiantes con discapacidad.

Abordando los contenidos específicos de la asignatura, la misma contaba con cuatro unidades temáticas. La primera introducía a las teorías de la argumentación. Las actividades prácticas que se realizaban en esta unidad, consistían a talleres de discusión con casos simples para poder dilucidar las diferencias de abordaje dependiendo de qué

teoría se trate, así como si era un ámbito escrito u oral, toda vez que lo relativo a la comunicación y a la argumentación, se empezaba a ver aquí.

En la unidad dos, nos inmiscuimos en teorías argumentativas propiamente dichas. Acá ya se contaba con ciertos preconceptos y formas de cómo argumentar, es por esa razón que las actividades prácticas rondaban, ahora, en discusiones sobre jurisprudencia, lo que vislumbraba formas de razonar, valorar y argumentar por parte de los tribunales.

La unidad tres brindaba herramientas concretas procesales y argumentativas para fundamentar y motivar sentencias. Tomaba el paradigma de la razonabilidad de la sentencia y por tal razón, la actividad casuística consistía en poder redactar un proyecto de sentencia judicial.

Por último, la cuarta unidad. En la misma se abarcaba la transición de la racionalidad a la razonabilidad, por lo que se trabajaba sobre argumentos válidos y falacias argumentativas, sus problemas, la tarea judicial y el descubrimiento de estas falacias.

El método de evaluación explicaba que, para aprobar la asignatura se debía contar con un setenta por ciento de asistencia a clases, la realización de los trabajos solicitados y particularmente la práctica de las destrezas en el caso final.

Vistos los requisitos formales y como se explicó al inicio de este punto, desde el cuerpo docente, como caso final buscábamos un instrumento que dote de realidad al estudiantado para que lo puedan desmenuzar. Entendíamos que un buen caso vincula hechos y situaciones diarias. De tal forma, esa metodología les permitía resolver problemas y pensar soluciones.

A la hora de resolver el caso, debían interpretar un rol dentro de él. Ya sea acusación, defensa u órgano decisor, en cualquiera de esos implicaba que tengan que identificar la situación fáctica relevante, justificar su postura y encunciarla en consecuencia.

De esa manera, los casos servían como aproximación a la cotidianidad, aunque complejidad, de la práctica profesional. A medida que se avanzaba en el cursado, las construcciones de casos eran más complejas. Esto permitía observar su comprensión en los roles institucionales de la profesión, la capacidad crítica y resolutiva, así como la aplicación teórica en ellos.

Sumado a todo esto, aprendían de forma cooperativa, trabajando en grupos de discusión. Luego de debatir sobre el caso, estudiaban hipótesis alternativas a sus

planteos. De tal forma llegaban a conclusiones que les resultaban ilustrativas y tomaban para intentar prever lo que iba a formular la contraparte.

Para que se pueda dar todo esto, los casos debían ser claros en términos de hechos. Aunque también precisos de modo tal que les permitiera pensar qué pruebas necesitarían, sin indagar en cuestiones netamente probatorias procesales, sino más bien argumentativas a la hora de buscar resoluciones a problemas jurídicos. Siendo así, se enseñaba qué prueba se necesitaría y cuáles serían los argumentos posibles contando con ellas o no.

Al momento de la elaboración del caso, se enlistaban situaciones jurídicas problemáticas de forma abstracta y general. Luego se realizaban las características que aportaban información y con ella se pretendía que dilucidaran entre lo que necesitaban para su caso y lo que no.

Los desafíos propios de los casos también buscaban mostrar que no se trata de una cuestión de mera retórica, sino de argumentar conformando buenas razones para. En otras palabras, en estar justificados epistémicamente para determinado fin.

4.3. Año 2020

La pandemia del 2020 sumó el desafío adicional de adecuar la metodología de casos en una plataforma virtual. En ese segundo año del TAJ y a fin de poder continuar con la dinámica de taller, lo primero que se hizo fue reconocer la anormalidad y en atención a ello jerarquizar los contenidos²⁵. La diferencia fue la asignación del tiempo de los casos, es decir, mientras que en la primera edición estuvieron preparándose para un caso de gran complejidad, pero que sería abordado al final del curso, en la edición virtual, hubo más casos de situaciones simples para lograr aprehender las destrezas de la argumentación jurídica y cómo aplicarlas, lo que decantó en el alto nivel de la audiencia final que realizaron.

En primer lugar, la asignatura pasó a llamarse Taller de Lógica y Argumentación Jurídica, por la simple razón de que, en el 2021 entraría en vigencia el segundo año del

²⁵ La imposibilidad de cumplir con una planificación concebida en otro contexto asume que no pueden esperarse los mismos resultados. Sin embargo, el gran incentivo que brindó esta realidad fue la oportunidad de reconfigurar la labor a la hora de ejercer la tarea pedagógica. En este sentido lo que se realizó fue una división del curso en encuentros sincrónicos para tratar temas específicos a los que debían concurrir con el material visto que se cargaba en la plataforma *Moodle*. Textos, pero sobre todo videos cápsulas de corta duración, máximo 15 minutos y sobre ello se debatía. La situación didáctica logró generar mecanismos de entrevistas virtuales, grupos a través de redes sociales, correos electrónicos y demás, que supieron suplir encuentros y comunicaciones presenciales.

nuevo plan de estudio de la carrera de Abogacía y el taller así pensado, estaba incluido como obligatorio.

Más allá de su denominación, la impronta era similar. Es decir, que sea un taller con vasto contenido teórico-práctico.

La primera diferencia respecto al 2019, fue en las asignaturas correlativas toda vez que no solo se necesitaba Derecho Constitucional, sino que también, Filosofía del Derecho. Tal requisito respondía a dos razones. La principal era que toda la asignatura estaba atravesada por la filosofía del derecho y el derecho constitucional propiamente dicho. Al momento de dialogar sobre contenidos en la primera edición, se vio esta faltante de partir de cierta base de presupuestos filosóficos jurídicos. Por otra parte, para lograr una acabada destreza argumentativa, la filosofía del derecho no podía quedar en paralelo o sin haberse abordado en profundidad como una asignatura propiamente dicha conlleva.

En cuanto a cargas horarias, al haber sido presentado antes de lo que sería el contexto de pandemia por COVID-19, las horas fueron pensadas en igual lógica, es decir, una carga horaria semanal de tres horas, total de cuarenta y ocho, veinticuatro horas teóricas, veinticuatro prácticas, así como la recomendación de cuatro horas extra clases para estudiar. Sin embargo, en este último apartado, se incluyó que se añadirían materiales audiovisuales de los docentes sobre los ejes temáticos del programa para reforzar los encuentros sincrónicos, así como debates en foro virtuales, y actividades prácticas en la plataforma. Ello porque se adaptó la asignatura, como tantos aspectos, al contexto mencionado de la pandemia que aún impera.

Dentro de la fundamentación explicitada en el programa, encontrábamos razones tales como vislumbrar la aparición de un nuevo y novedoso paradigma del derecho que abraza a la argumentación, sobre todo a la hora de resolver conflictos jurídicos. Es por tal razón que, sistematizando una serie de conocimientos, no solo el estudiantado, sino profesionales que tienen incorporados ciertos conceptos, de acuerdo a sus propias experiencias. Así es que, asumiendo los conocimientos previos y colocándolos en ejercicios prácticos, se pretendía lograr una interrelación que conjugara una red de conceptos para identificar elementos y en consecuencia, una mejor argumentación jurídica.

Se aclaró en el programa que, si bien se contaba con varios elementos teóricos, lo que preponderan en la carga horaria para cuestiones prácticas de la argumentación. Una de esas cuestiones era el razonamiento judicial. Para no abordarlo desde la teoría

abstracta y a fin de verlo de acuerdo a nuestra profesión, los casos prácticos permitían observar y utilizar las herramientas adquiridas. Allí se sinceró en la pretensión de lograr un ámbito fecundo de ideas que permitan debatir los criterios que pueden utilizarse para verificar la corrección lógica de los pronunciamientos judiciales y el modo de transmitirlos para lograr convencimiento en el auditorio.

Ahora bien, los objetivos tanto generales, como específicos, no se distanciaba de lo pretendido en 2019. Los primeros ponían el acento en dotar a los futuros/as abogados/as en destrezas de investigación que permitan acceder a diferentes fuentes del derecho y a su análisis. También lograr la comprensión de la estructura del paradigma argumentativo y desarrollar modalidades de estudio del derecho. Los específicos se circunscriben en las propias destrezas básicas para la argumentación escrita y oral y en el entrenamiento de la capacidad persuasiva, en la práctica concreta, de argumentar.

En cuanto a los contenidos mínimos, desde nociones generales de lógica y argumentación, hasta las teorías modernas y el paradigma de la argumentación, todo atravesado por lo práctico y la idea de entrenamiento en la capacidad de argumentar persuasivamente.

La propuesta metodológica, a diferencia del 2019, aclaraba que los juegos de roles, las lecturas específicas, el material audiovisual, entre otros recursos, serían guiados por los docentes para generar insumos de los mismos ejercicios y a la espera de estimular la participación de las y los estudiantes a través del debate reflexivo y crítico.

Tal como se promovió en 2019, generar actitudes cooperativas que permitan a los y las estudiantes comprender que pueden ayudarse mutuamente, que todos pueden aportar alguna idea valiosa y que tener errores no es un problema, y que justamente de esa asociatividad, pueden superarlos. También se procuró comprender que el desarrollo de conocimiento requiere una cuota de esfuerzo indispensable para alcanzar los objetivos.

Por otro lado, a diferencia del 2019, en el apartado de metodología, se incluyó un título sobre el campus virtual y la bibliografía, explicando que dentro del aula virtual, se encontraría el material bibliográfico, videos y otros recursos para reforzar los encuentros sincrónicos. Además, en la metodología, se aclaraba que se implementarían debates en foros y actividades prácticas escritas y orales.

Lo que serían actividades extra aula comprendía la misma modalidad que el año anterior, es decir, audiencias en el Poder Judicial, invitaciones para intercambiar ideas con otros docentes tanto de la UNRN como de otras universidades, con la posibilidad de generar actividades inter cátedras y multidisciplinarias.

Respecto a ajustes para estudiantes con discapacidad, se añadieron estrategias puntuales, más allá de lo contemplado en la edición anterior. Tales como, proporcionar las copias de las diapositivas, permitir la grabación de las clases, presentar evaluaciones en formatos accesibles, ofrecer formas alternativas en la evaluación.

Abocándose en el contenido, las primeras tres unidades comparten los contenidos de 2019, aunque se presentan diferencias en aspectos como las actividades prácticas. En este sentido, la Unidad I, que introduce a las teorías de la argumentación, incluye, como práctica la lectura crítica de Sentencias Judiciales de tribunales federales y provinciales, así como el taller de discusión.

La unidad II y la III modificaron algunos de los contenidos bibliográficos. Sin embargo, el cambio radica en la Unidad IV, incluyendo a la unidad Lenguaje Claro y Argumentación Jurídica. En esa unidad se estudiaba al Poder Judicial y su lenguaje, el contexto, su complejidad y lo que es la comunicación efectiva. También se veía a la argumentación y al lenguaje como herramientas, la diferencia entre lenguaje claro y lectura fácil. Se analizaron sentencias y sus receptores, lo que conllevan los escritos jurídicos. La razonabilidad de la sentencia judicial, el debido proceso y su relación con el lenguaje y por último, lo que significa el servicio de justicia.

En la unidad IV, la principal actividad práctica era la redacción de una sentencia y su notificación, justamente para lograr la argumentación persuasiva en la decisión y comunicar efectivamente.

En cuanto a la propuesta de evaluación del taller, se explicaba que la regularidad se alcanzaba con aprobar el examen parcial integrador o su recuperatorio. La calificación debía ser igual o mayor a cuatro, así como la asistencia mínima. A su vez, los trabajos prácticos consisten en una etapa que era necesaria antes de los parciales, es decir, que su elaboración era de carácter obligatorio si se querían rendir los exámenes parciales.

En el programa de 2020 se aclaraba la característica del alumno libre, explicando que podían rendir el examen en esa categoría, siendo primero una parte escrita y luego un examen oral. Ambas instancias debían superar el cuatro para aprobar.

Por otra parte, en ambos años se previó la alternativa de que sea una materia con promoción. Para ello, el estudiantado debía cumplir con una asistencia del setenta por ciento de las clases, aprobar las instancias evaluativas con notas que sean igual que siete o superior, realizar los trabajos prácticos y tener una participación activa en las clases.

4.4. Resultados de las encuestas a estudiantes

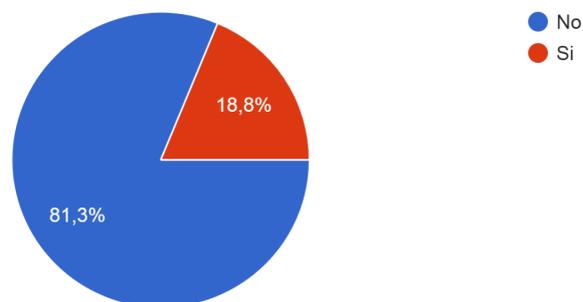
El taller que se analiza tuvo varias instancias en las que se trabajó bajo una metodología de casos de diferentes complejidades. Además, al haberse desarrollado durante los años 2019 y 2020, se vio atravesado por la pandemia del COVID – 19. Esto último sumó, bajo la intención de continuar con la metodología de casos, nuevas estrategias en la lógica de seguir generando el trabajo de destrezas jurídicas en formatos contextuales, como implica la casuística.

Del año 2019, contamos con dieciséis estudiantes que realizaron la encuesta. Mientras que del 2020, tenemos nueve respuestas.

La primera pregunta era si habían cursado alguna otra asignatura en formato de taller, aclarando que entendíamos como tal a la dinámica de trabajo interactivo en clase sobre aspectos prácticos. A continuación los resultados, primero de 2019 y luego de 2020.

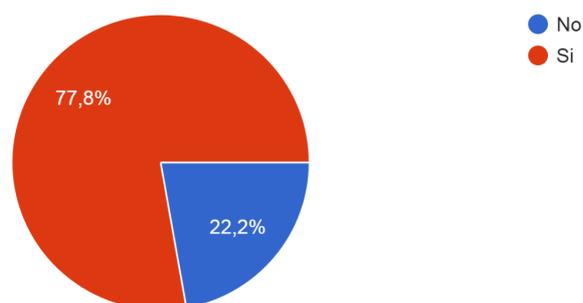
Había cursado otra asignatura en modalidad taller (entendiendo por taller a la dinámica de trabajo interactivo en clase, sobre aspectos prácticos)?

16 respuestas



Había cursado otra asignatura en modalidad taller (entendiendo por taller a la dinámica de trabajo interactivo en clase, sobre aspectos prácticos)?

9 respuestas

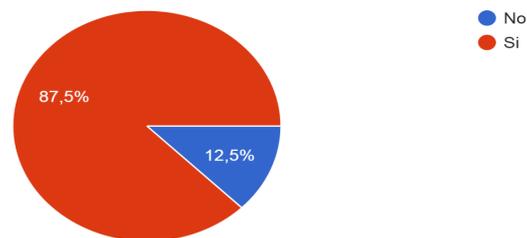


De estas primeras respuestas podemos ver cómo en un año, la implicancia de actividades prácticas incrementó. Mientras que la gran mayoría para 2019 no había trabajado en formato de taller, quienes cursaron en 2020 si lo habían hecho en gran parte.

En la segunda pregunta no hay tantas discrepancias en los resultados, pero hay que destacar que aborda una práctica propia del ejercicio abogadil. Veamos.

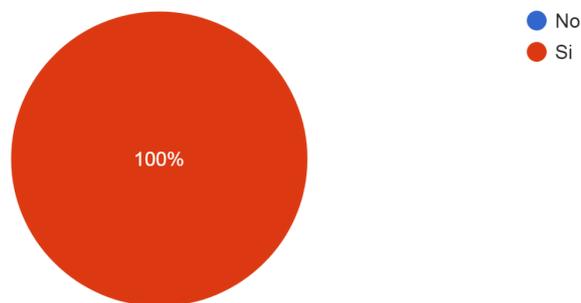
Había analizado jurisprudencia (entendiendo por jurisprudencia al conjunto de sentencias y decisiones judiciales que marcan una interpretación respecto a casos y sientan precedente)?

16 respuestas



Había analizado jurisprudencia (entendiendo por jurisprudencia al conjunto de sentencias y decisiones judiciales que marcan una interpretación respecto a casos y sientan precedente)?

9 respuestas

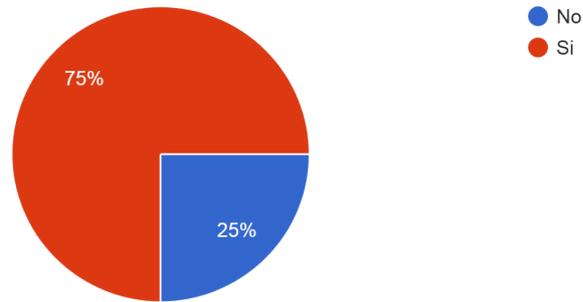


Tales gráficos ilustran la relevancia que se le da al análisis jurisprudencial en la carrera. Tiene que ver con la forma en qué entendemos a la enseñanza del derecho también, lo que nos remonta a cuando critiqué la tradición formalista.

Ahora, en la tercera y cuarta pregunta veremos cómo se acerca a los resultados de la segunda, pero con implicaciones de las primeras. En otros términos, nos empezamos a acercar al objeto de estudio del trabajo de casos.

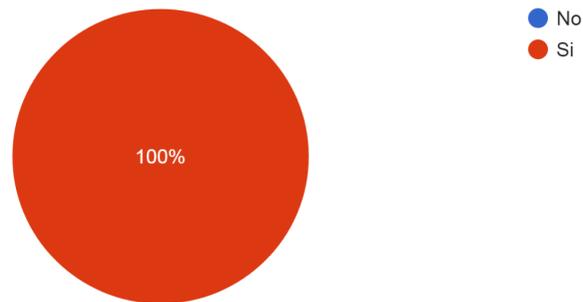
Había trabajado con simulación de casos o juego de roles (entendiendo por simulación de casos o juego de roles a la práctica mediante la cual se abo... posición e intentar resolverla dentro de un caso)?

16 respuestas



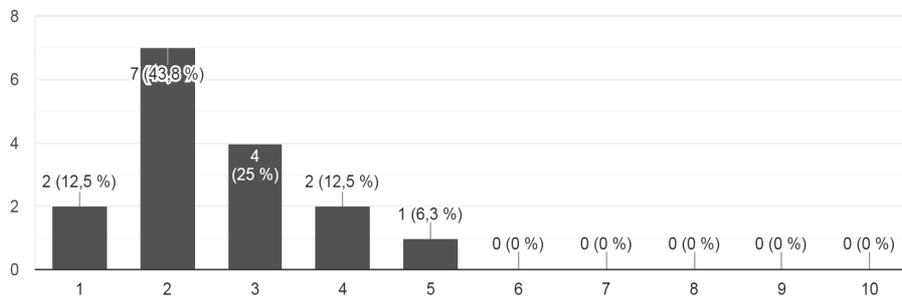
Había trabajado con simulación de casos o juego de roles (entendiendo por simulación de casos o juego de roles a la práctica mediante la cual se abo... posición e intentar resolverla dentro de un caso)?

9 respuestas



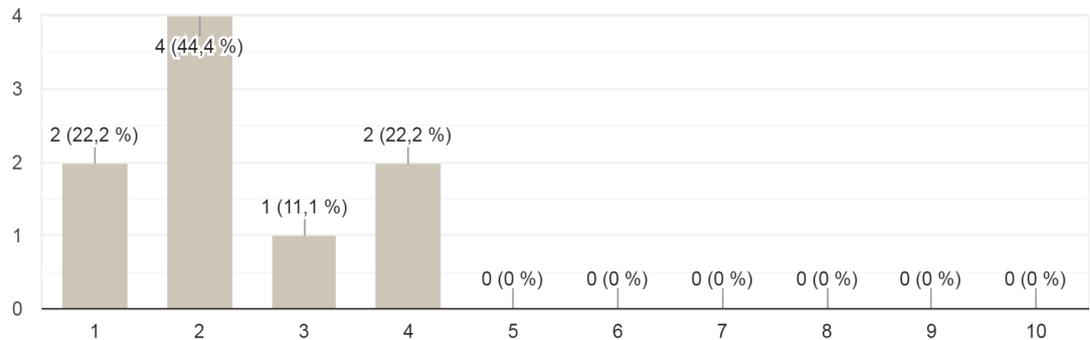
En caso de haber trabajado con simulación de casos o juego de roles en otra asignatura, indique en cuántas lo ha practicado:

16 respuestas



En caso de haber trabajado con simulación de casos o juego de roles en otra asignatura, indique en cuántas lo ha practicado:

9 respuestas

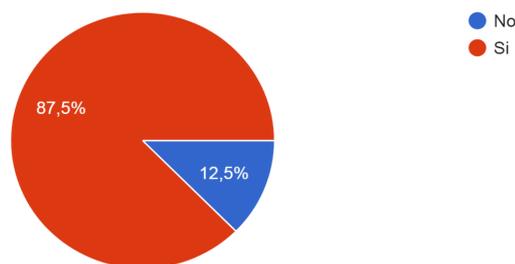


Nuevamente, queda visible el aumento de la formación práctica en los resultados de un año a otro. Lógicamente incide la aplicación del nuevo plan de estudios que prima tal aspecto. Sin embargo, cabe destacar que, hasta ese momento, la asignatura era una materia optativa y luego cambió su nominación siendo, a la actualidad, obligatoria que se encuentra en el currículo del segundo año.

Ahora vamos con aspectos de diseño de los casos y desafíos cognitivos que generan.

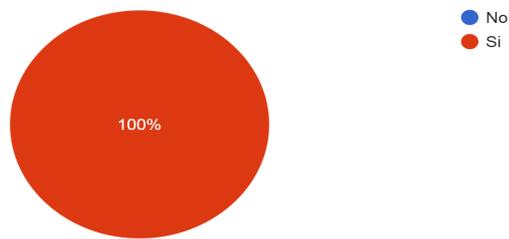
¿Pudo aplicar el contenido teórico (entendiendo por este a los conceptos, autores y teorías expuestas por los docentes del curso) a los prácticos?

16 respuestas



¿Pudo aplicar el contenido teórico (entendiendo por este a los conceptos, autores y teorías expuestas por los docentes del curso) a los prácticos?

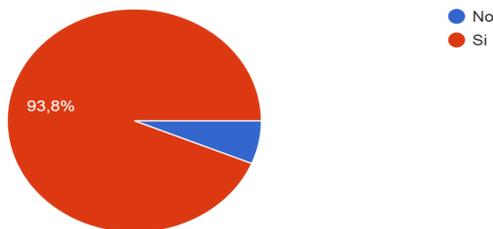
9 respuestas



Vemos que, tanto 2019, como 2020, habrían podido aplicar contenido teórico, con una explicación o introducción por parte del docente.

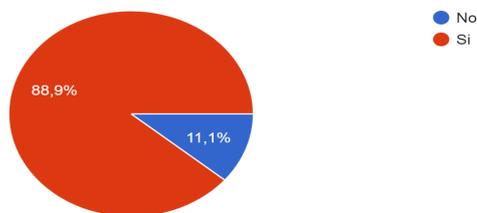
Los casos a resolver y trabajar ¿contenían dilemas que debía resolver?

16 respuestas



Los casos a resolver y trabajar ¿contenían dilemas que debía resolver?

9 respuestas

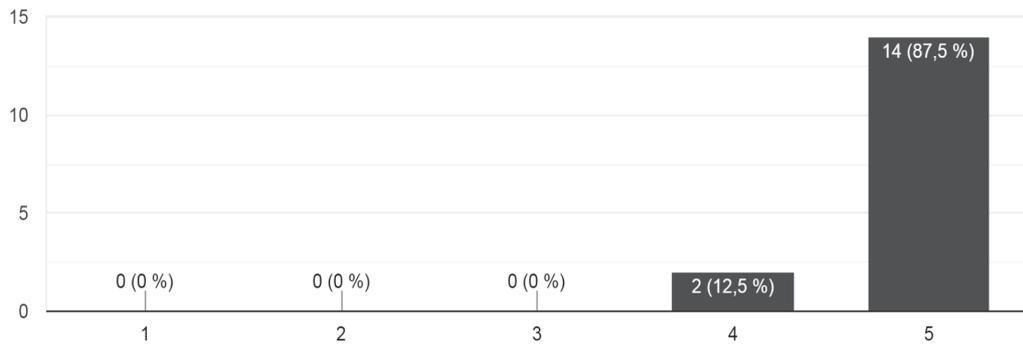


Sin embargo, al momento de hablar de dilemas hay un pequeño porcentaje que dice que no contenían los casos. De modo tal que, los desafíos que busca el caso pueden ser diversos y no necesariamente tienen que incluir dilemas. No obstante, tomar decisiones morales y jurídicas, no como algo separado sino como conjunto, conllevan a decisiones políticas. Por tanto, arriesgaría a decir que casi todos los casos poseen algún dilema, quizá oculto.

Dentro de los desafíos cognitivos, también había organizacionales como el trabajo en equipo. Observemos los resultados.

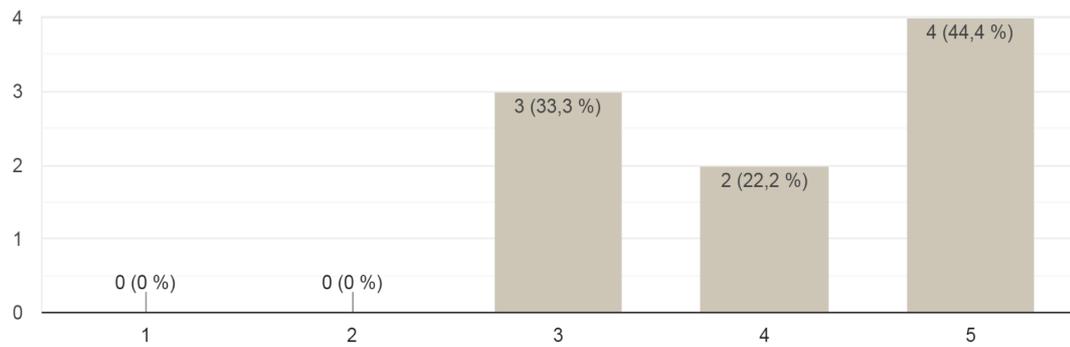
¿Se fomentó el trabajo en equipo?

16 respuestas



¿Se fomentó el trabajo en equipo?

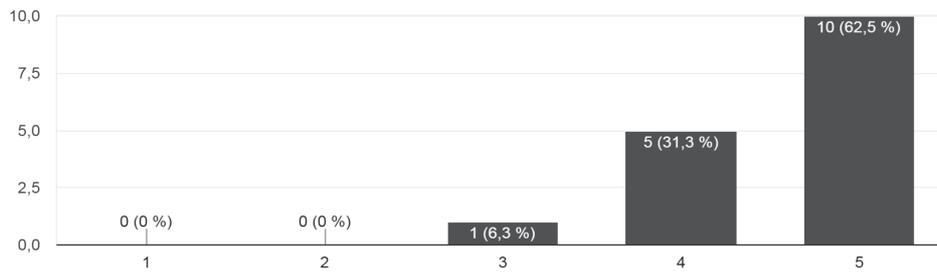
9 respuestas



Vamos a otro desafío, y aquí uno quizá más personal que con la pregunta busqué interpelar al estudiantado tanto en dar respuesta respecto a una habilidad, como también pensar la respuesta como análisis de la práctica docente.

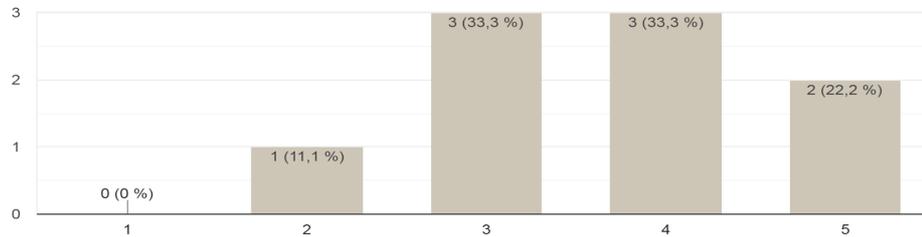
¿Logró argumentar (entendiendo por argumentar al ejercicio de explicar y fundar sus consideraciones respecto a un caso) su posición en los casos?

16 respuestas



¿Logró argumentar (entendiendo por argumentar al ejercicio de explicar y fundar sus consideraciones respecto a un caso) su posición en los casos?

9 respuestas

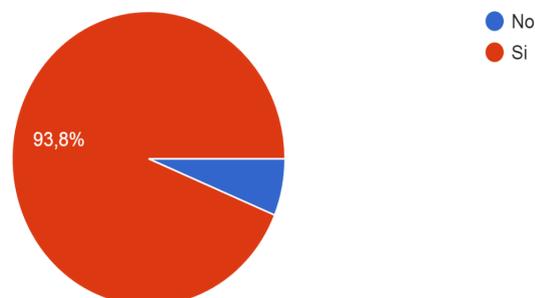


A grandes rasgos, la mayoría pareciera haberlo logrado. Sin embargo, faltan criterios para analizar si esto es así. Lo cual, esta pregunta toma el aspecto subjetivo del estudiante y no las categorías de fracaso.

Ahora bien, la siguiente pregunta busca visualizar la opinión del estudiantado respecto a tal metodología.

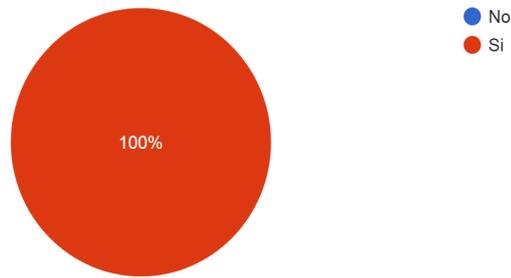
¿Volvería a cursar alguna asignatura en la que se trabaje con casos?:

16 respuestas



¿Volvería a cursar alguna asignatura en la que se trabaje con casos?

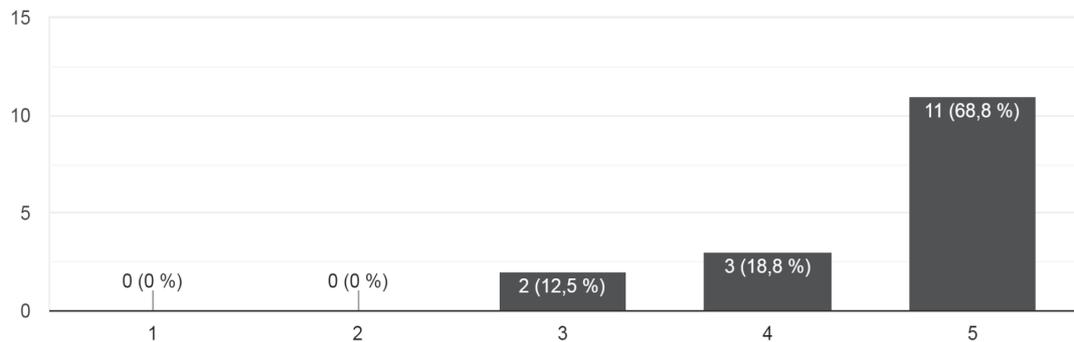
9 respuestas



El porcentaje que respondió por “no” si bien es mínimo, resultaría sumamente interesante escuchar, en un próximo trabajo el porqué. Así como las razones de los “si”. Sin embargo, las próximas preguntas pueden servir, y así fueron pensadas, para comprender un poco más estas respuestas.

¿Considera que la metodología de casos (entendiendo por esta a la enseñanza de conceptos y destrezas a través de su aplicación a casos concretos) contribuyó en destrezas para su desempeño profesional?

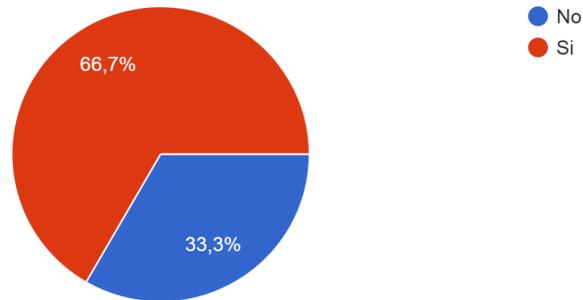
16 respuestas



En el caso del 2020 se realizó otra pregunta, teniendo en cuenta el contexto en el que se dio.

¿Considera que la virtualidad dificultó el trabajo bajo esta metodología de casos (entendiendo por esta a la enseñanza de conceptos y destrezas a tra... de su aplicación a casos concretos/hipotéticos)?

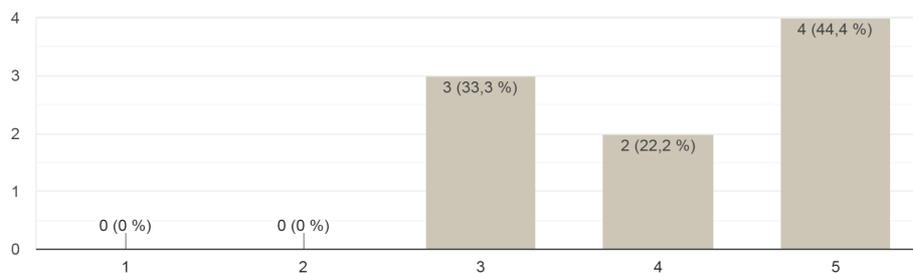
9 respuestas



Luego se realizó la pregunta sobre la metodología.

¿Considera que la metodología de casos lo formó en destrezas para su desempeño profesional?

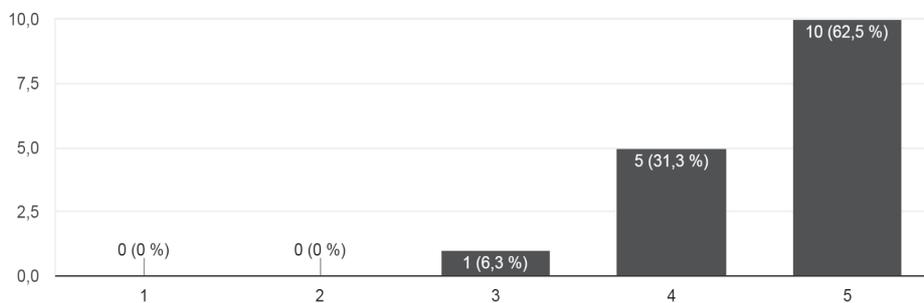
9 respuestas



Estas respuestas necesitan ser leídas junto a la próxima y última pregunta que se les realizó.

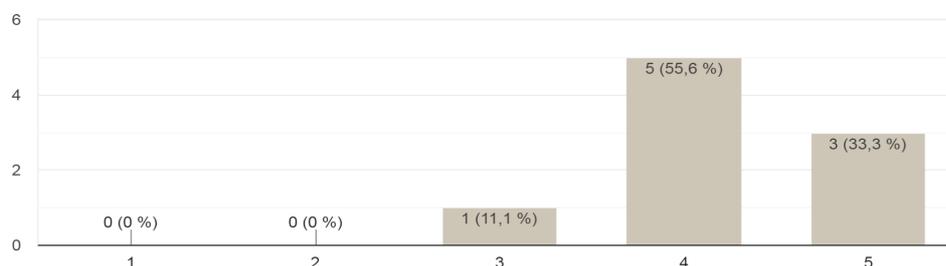
Durante la preparación y la ejecución del caso final, ¿percibió que adquirió las destrezas necesarias durante el taller?

16 respuestas



Durante la preparación y la ejecución del caso final, ¿percibió que adquirió las destrezas necesarias durante el taller?

9 respuestas



Ahora bien, como uno de los objetivos es formular, a partir de lo aprendido en la EDU, una serie de intencionalidades para tener en cuenta a la hora de diseñar un caso para prácticas abogadiles en particular, y para narrativas en general, partiendo de Steinman (2018; 2023), hay dos niveles o esquemas de progresiones a tener en cuenta. El primero brinda el sentido pedagógico, entendiendo por este a la razón, o las razones, pedagógicas que dan significado a la propuesta didáctica que intenta responder el por qué dar tal o cual tema. Luego progresa hacia las categorías conceptuales, que tratan de identificar cuáles son los conceptos que abordarán respecto al sentido pedagógico que se trate, es decir, un conjunto de nociones que se busca enseñar. Finalmente, se llega a los desafíos cognitivos, siendo estos una actividad afectiva. Resultan ser la propuesta “en torno a qué hay que aprender a hacer cognitiva – afectivamente con esas categorías conceptuales del contenido” (Steinman, 2023:56).

En el segundo nivel progresivo están el formato de actividad, en el cual se pone a discusión si las categorías conceptuales generan desafíos cognitivo – afectivos que se pretenden. Liga la construcción metodológica con la propuesta de actividad. Esto progresa hacia los recursos didácticos, que son los medios que se utilizan de apoyatura para la enseñanza. Por último se encuentra el tiempo clase, el real del que disponemos para enseñar. Por tanto, el o los casos a diseñar deben tener en cuenta cada uno de los elementos que presentan estos dos niveles de proyección, y a su vez, tienen que mixturarse, debido a que, se busca recrear una práctica que genere un desempeño propio de la profesión, contextualizado en un determinado tiempo y lugar²⁶.

²⁶ Al respecto, menciona Steinman (2023:60) que en su didáctica lo que siempre mejor le ha funcionado es trabajar con relatos, casos.

Ya que abordamos cómo sería diseñar un caso o por lo menos tener en cuenta aquello que no podemos dejar de lado, Steinman (2023) también da ciertas sugerencias respecto a las clases en general, pero me quiero detener en una en particular. El autor sostiene que “trabajar con problemas profesionales contribuye a formar el conocimiento práctico profesional” (2023:67) y explica que en muchas ocasiones, trabajar de esa forma genera mejores aprendizajes que con ejercicios abstractos. Para poder trabajar con problemas profesionales primero debemos sistematizarlos, porque no se trata de brindar solo un relato, imaginemos una declaración testimonial. Precisamos materiales pedagógicos que les planteen problemas a los estudiantes, pero que a su vez ocasionen que sean ellos quienes detectan los problemas. Asimismo, precisamos de insumos que nos muestren de qué forma podemos reflexionar sobre las propias prácticas docentes. Aquí intenté elaborar uno.

5. Conclusiones

Detenerme en el método de casos implementado en las actividades del TAJ me sirvió de excusa para poder poner sobre el tablero nuevamente la necesidad de nuestra formación práctica. Este planteo también conlleva un reto que se entrelaza con el valor de aprender desde una actividad, reflexionar a partir de esa experiencia configurando un proceso progresivo que da lugar a nuevas y consecuentes intervenciones que se van complejizando y de las cuales también se reflexiona logrando, en definitiva, conformar una práctica que cada vez se encuentre más fundamentada. En palabras de Steinman, significa “decidir, acordar y resolver” (2018:160).

Uno de los objetivos era el de poder reflexionar sobre la propia práctica docente y para cumplirlo me propuse analizar este método de casos no solo desde lo jurídico junto a la división que presenté, sino también y más profundamente, desde la didáctica. Así fue que comencé con dilemas epistemológicos que busquen romper la idea de que la teoría y la práctica son dos cursos de aguas diferentes. Para llegar a ello identifiqué qué era el conocer práctico y cómo se practica, uniendo con la racionalidad de los propios docentes a la hora de enseñar.

En otro punto, pretendí interpretar y problematizar a la casuística como metodología y así fue que intenté brindar aclaraciones de que sí entiendo como un caso y de que no. Posteriormente analicé el aspecto reflexivo de los casos y desarrollé una propuesta.

Buscando no realizar una mirada evaluativa como un desempeño correcto o incorrecto, la intención fue interpretar la propia y singular subjetividad. De tal forma fue que se incluyeron dos encuestas a estudiantes del 2019 y del 2020 y una al docente que estaba a cargo de la asignatura. Estas últimas me permitieron visibilizar el contexto, las aspiraciones institucionales y las situaciones socio cognitivas. A su vez, también se tomó en consideración que los sujetos que intervienen en estas situaciones didácticas son parte de una práctica social, de una institución particular en un momento sociohistórico determinado (Barco, 1989) y en ese sentido se reforzó la idea de dividir por años, siendo el 2019 la presencialidad y el 2020 la virtualidad. De esta manera, con las categorías planteadas en el marco teórico y desarrolladas en el trabajo, ahora realizaré una conclusión en aspectos particulares.

Comenzaré por el sentido pedagógico del método de casos que planteo, luego abordaré los distintos desafíos cognitivos teniendo en cuenta a los recursos didácticos, el factor tiempo y las modalidades.

Entonces, entendiendo al *sentido pedagógico*, como dije, de acuerdo a la intencionalidad y propósitos que se tienen en una clase, el método de casos propuesto proyecta la aspiración de formar en ciertas destrezas que van más allá de la argumentación. Se pretendía que puedan resolver problemas complejos, separando los casos más simples de los más complejos. Que expongan sus pareceres fundados y sus presentaciones de soluciones para las diferentes instancias. A su vez, que entiendan que el derecho es un producto social, propio de una práctica compleja de asignar sentidos en una lectura colectiva, aunque propia de un determinado tiempo y contexto.

En cuanto a los *desafíos cognitivos*, lógica y teóricamente, no se los puede analizar como si se trataran de una isla separada. Las particulares consignas didácticas versaban como reglas de comprensión y para analizar las problemáticas presentadas.

Desde el propio *sentido pedagógico*, se tenía en claro qué desafíos se buscaban, siendo conscientes de la necesidad de poder reconstruir críticamente las propias creencias desde el trayecto de mi experiencia. Esta reflexión me hizo pensar cuál era el objeto de reflexión y el porqué de reflexionar sobre esto. En otras palabras, es no perder de vista el sentido de la reflexión.

Ahora, la pregunta que podría hacer es cómo interpelar la propia práctica, desde dónde y qué considerar. Sin embargo, como enseña Steinman (2018) no requiere de seguir una serie de pasos, sino de estar abiertos a tener un marco que nos permita explorar la clase.

Para brindar los casos podemos establecer, de acuerdo con De Miguel Díaz (2006), momentos en que conviene presentarlos. En ese sentido, si lo hacemos antes de las clases deberemos determinar los objetivos y competencias que busquemos desarrollar, seleccionar los métodos adecuados, preparar los encuentros con preguntas y temas que formen el núcleo de los debates, así como intercambios dinámicos entre los grupos internamente, y entre todos.

Si escogemos plantearlo durante el desarrollo de la clase, el caso deberá ser expuesto lo más claro posible, exponiendo las actividades a realizar, guiando la reflexión, pero al mismo tiempo incentivando al debate con intervenciones, climas de diálogo y hasta con una recuperación de contenidos, en caso de necesitarse. En caso de brindarlos luego de la clase, los docentes deberíamos registrar la participación de los estudiantes, sus aportes para intentar relacionarlos con el caso.

La organización de los grupos para trabajar los casos, se sugiere que sea de 6 a 10 personas, aunque puede variar. Asimismo, las actividades de interacción pueden ser desde debates, tormentas de ideas, hasta la redacción de síntesis.

Respecto al momento de evaluar, primero deberemos tener en vista los objetivos de formación fijados. En otras palabras, si pretendemos generar aprendizajes en competencias, habilidades, aptitudes, comunicación u otras.

A su vez, existen diferentes estrategias para poder corroborar el logro o no de esta formación. Estas pueden ser, la observación, registros de doble entrada, formar indicadores de escalas evaluativas. Si es necesario precisar que la evaluación es continua y permanente.

Si concebimos a la docencia como una práctica social, deberíamos asumir que la enseñanza responde a determinadas necesidades, funciones y objetivos que se buscan perseguir más allá de las intenciones de los docentes. Ello excede lo individual, señala Edelstein (2002) marcando que puede entenderse en tanto se comprenda el contexto y que la enseñanza es un proceso donde se revela el conocimiento como problema que es cruzado por órdenes epistemológicos, en cuanto a sus formas de indagación y validación de ese conocimiento de la estructuración de la disciplina, relacionada con la forma en cómo se aprende un determinado conocimiento y no otros sobre un universo más amplio de conocimientos que son posibles. (Edelstein. 2002:469). En misma línea nuestro Estatuto universitario habla de Ciencia.

Dentro de las herramientas brindadas por la EDU se ofrecieron perspectivas antropológicas de la educación y sí asumí que tal mirada tiende a cuestionar lo que

sucede en el plano social. Ahora vamos sobre conclusiones puntuales.

5.1. Sobre la metodología

En este apartado quiero focalizar los aportes del método de caso que se usó en el TAJ, pero que se puede transpolar, y de hecho lo hago, a otras asignaturas.

Primero parto de entender a la enseñanza del derecho como un proceso complejo que comprende más que la reproducción memorística de los códigos, las normas y jurisprudencia. Asumida tal lógica, se necesita el razonamiento y la formación en destrezas específicas que hacen a la profesión. Los casos son el mejor vehículo que de momento encuentro para ello.

Lo interesante de analizar los dos años seleccionados revistió en que, desde la pandemia, lo analógico y lo virtual forman parte de una misma realidad. Ahora, la práctica jurídica contiene otros tipos de relaciones, como video llamadas, escritos escaneados y remitidos por medios electrónicos, audiencias remotas, domicilios electrónicos, presentaciones digitales, por nombrar algunas.

En un contexto globalizado, las dinámicas suscitan diferentes cuestiones, tales como la internacionalización de la educación superior, la intermediación de la información, nuevas maneras de empleo, automatización de ciertas tareas, entre otras cuestiones que dan lugar a repensar la enseñanza del derecho y sus nuevos desafíos.

Dentro de estas nuevas relaciones y/o desafíos, ingresa el empleo de la inteligencia artificial. Río Negro no escapa a esa realidad, siendo su Poder Judicial uno de los que implementó en varios aspectos su utilización. Sin embargo, lejos de considerar que la profesión jurídica quedará en desuso por la implementación de nuevas tecnologías, considero que resultarán provechosos los retos que colocará la vida digital y por ello entiendo que la enseñanza interdisciplinar es sumamente relevante para llegar a obtener respuestas para los requerimientos que nacerán. Todo esto implica una razón más en favor del empleo de casos.

Debemos tener siempre en cuenta qué tipo de modalidad casuística utilizaremos, dependiendo los desafíos cognitivos en los que queramos formar y en qué destrezas en particular.

Los casos me permiten abordar la investigación por fuera de él. Es decir, inculcar que investiguen más allá de los hechos que se presentan. A esto lo llamo lo *lógicamente inferible del caso* y son circunstancias que no están expresamente en él, pero que se pueden desprender a la hora de construir un correlato argumentativo. La presente

investigación me permitirá abordar esta temática en próximos trabajos. Otro aporte que me deja la EDU.

5.2. Sobre objetivos y propósitos

Esta metodología recobra un peso particular en Río Negro, toda vez que la ley orgánica del Poder Judicial de la provincia obliga a los tribunales a obedecer y aplicar el criterio que el Superior Tribunal de Justicia adopta en sus decisiones. Por lo tanto, aprender y trabajar desde casos que sitúen las decisiones nacionales y provinciales se torna vital para la profesión jurídica.

La formación argumentativa en el TAJ se centraba en enseñar a aplicar reglas, principios, conceptos, doctrinas y teorías jurídicas. La vía para ello era mostrar el análisis y la discusión de los casos que deben ser cuidadosamente elegidos. En ese tenor es que los dos casos finales que se dieron en ambos años del TAJ buscaron el *think out of the box*, toda vez que las posibles soluciones provenían de interacciones con otras disciplinas.

A modo de ejemplo, en 2019 se dio el caso Mendoza de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, para el cual el estudiantado hizo investigaciones con la carrera de Licenciatura en Ciencias del Ambiente y otras que hacían a la temática, para poder construir sus argumentos respecto a contaminación ambiental.

En 2020 el caso final versó sobre la denominada ley de medios. Allí hicieron entrevistas con trabajadores/as de las radios locales y de otros medios de comunicación, a fin de construir sus argumentos.

En la modalidad de taller teórico práctico, el método de casos permitió formar en destrezas bajo un contexto, situado y temporal pensado para ello.

6. Postscriptum

Nuestra cultura jurídica no ha tomado decisiones trascendentes a la capacitación de quienes operan en el sistema de justicia. A su vez, el sistema acusatorio adversarial²⁷ elabora y fomenta una lógica de competencias ya que está diseñado sobre un proceso de enfrentamiento que coteja la información sobre el caso buscando depurar su calidad.

Todo ello evidencia la necesidad de formar en cuestiones prácticas y es en ese sentido que considero que el método de casos es la mejor forma, ya que así podrán

²⁷ Excede a los fines de este TFI, pero a modo de resumen, el mencionado sistema implica dos partes adversarias que ofrecen su teoría del caso, la que se integra por tres componentes: hechos, prueba y norma. Por lo que, trabajar con casos, no es un mero ejercicio de retórica, sino de justificación y otorgamiento de buenas razones en favor de las proposiciones que uno ofrece.

ensayar la confrontación, es decir, los hechos del caso, el controlar la información de la otra parte, detectar los puntos fuertes y débiles del caso, trabajar con la prueba, abandonar la idea de que esta última habla por sí sola, debiendo gestionarla para utilizarla efectivamente.

En tal orden de ideas es que ha quedado a la luz que necesitamos una reforma de la enseñanza en cuanto al método. Ya no basta solo con la transmisión de información teórica, sino que precisamos una capacitación cultural. Debemos remover la cultura jurídica para sustituirla con otras que se ajusten a la realidad actual. Como afirma Baytelman “la regeneración cultural es sustantiva y marcadamente política: se trata de las ideas políticas y de los valores sociales de nuestra comunidad a los que queremos que nuestro proceso (...) responda” (Baytelman, 2004:6). También coincido con el autor cuando sostiene que “Los alumnos jamás entienden mejor la teoría que cuando es experimentada en carne propia a través de las simulaciones” (Baytelman, 2004:10). En otras palabras, es colocar un mayor énfasis en la casuística concreta y práctica que en la teoría general abstracta.

El método de casos como modelo de enseñanza, permite tomar en serio a las ideas teórico dogmáticas y leerlas en clave de posturas políticas, asumiendo su rol como tal en el proceso, para así materializar la práctica con el papel en concreto que les toque desempeñar. Para esto último es sumamente necesario formar en asumir la teoría que uno escoja, visibilizar el contexto político, social e histórico y por lo tanto, los valores en pugna. Permite una lectura macro del caso, más allá del caso. Del ejercicio abogadil en pleno.

Después de todo, se trata de hacer de nuestro campo uno que apasione a nuestros/as estudiantes, que realice un aporte para que “la vida cotidiana sea más digna, más equitativa, más solidaria, más justa, más ética” (Steinman, 2023:9).

Quiero cerrar este trabajo con una idea que me ha inculcado quien me llevó a insertarme en este campo de la enseñanza del derecho y que hoy tengo el honor de que dirija el presente trabajo, Martín Böhmer. Pero que además, tal idea en similar tesitura aparece en el libro de otro profesor que me inspiró a replantear mi práctica docente. Acá hago alusión a Jorge Steinman. Ambos, dejan una impronta ética de la que intento hacer eco:

“La mejor manera de enseñar es aquélla en la que enseñamos como nos hubiera gustado que nos enseñen a nosotros/as. Confía en que tus estudiantes pueden aprender

lo que pretendes que aprendan (pero vos también cumplí con la parte que te corresponde)” (Steinman, 2023:67).

Bibliografía

- Archenti, N. (2007) El sondeo. En A. Marradi., N. Archenti., J. I. Piovani. Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Bain, Ken (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Editorial Universidad de Valencia. España.
- Barco, Susana (1989) *Racionalidad, cotidianeidad y didáctica*. Ponencia presentada en las 1ª Jornadas Regionales de Didáctica. UNSL. San Luis. Argentina.
 - (1996) *La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica*. En: A. W. de Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Basabé, Laura & Cols, Estela (2007) *La enseñanza*. En A. Camilloni (comp.) *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Bergoglio, María I. (2006), Las facultades de derecho argentinas entre las tradiciones y los esfuerzos de cambio, en Rogelio Pérez Perdomo & Julia Rodríguez Torres (Comp.), *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Bernstein, Basil (1994) La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata, 2da ed. Trad. Pablo Manzano, Madrid.
- Böhmer, Martín (1999). La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía, Ed. GEDISA. Böhmer, Martín (2003) Algunas sugerencias para escapar al silencio del aula. Rev. Academia, año 1, N1, Universidad de Buenos Aires. P. 19-25. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/pub_ra_n1.php.
 - (2003) *Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula*. Revista Academia. UBA. Año 1. PP 13-34.
 - (2009) *Igualadores retóricos: Las profesiones del derecho y la reforma de la Justicia en la Argentina*. Disponible en: http://www.palermo.edu/derecho/pdf/Bibliografia-clinicasjuridicas/igualadores_retoricos_las_profesiones_del_derecho_y_la_reforma_de_la_justicia_en_la_argentina.pdf

- Bourdieu, Pierre (1973). L'opinion publique n'existe pas. Les temps modernes 318. Janvier.
 - (1990) *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México.
 - (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Argentina.
- Clérico, Laura (2004) *Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el método de casos*. Revista Academia. Año 2. N°2. PP 13-41.
- Davini, María Cristina (2006) Exposición en las Primeras Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General, UNSAM.
 - (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires. Argentina.
 - (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- De Miguel Díaz, Mario (2006) Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Ediciones Universidad de Oviedo. Asturias. España.
- De Vincenzi, Ariana (2009) *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. Revista Pedagogía Universitaria. ISSN 0123-1294. agosto 2009, volumen 12, número 2, pp. 87-101.
 - (2012) *La formación Pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior*. Ediciones Universidad de Salamanca. II época N°8 111-122.
- Dewey, John (1958) *Experiencia y educación*. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.
 - (2007) *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona. España.
- Díaz Barriga, Ángel (2005) *El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*. Perfiles Educativos. Vol. 27 N°108. México.
- Edelstein, Gloria. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En de Camilloni, Alicia W. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
 - (2002) *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. Revista Perspectiva. Florianópolis. julio 2002. V20, N 2, p 467-482.

- (2011) *Formar y formar – se en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Edelstein, Gloria y Coria, Adela (2002) *Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*. Revista Páginas, 2, Publicación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba. Argentina.
- Feldman, Daniel (2001) *Los contenidos*. Módulo de trabajo de la FFyL de la UBA.
 - (2004) *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires. Argentina.
 - (2010) *Enseñanza y escuela*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Fenstermacher, Gary (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de La enseñanza I*. Paidós. Barcelona. España.
- Frank, Jerome: *Una defensa de las escuelas de abogados*, trad. Böhmer, Martín F., en Böhmer, Martín F. (comp.), *op. cit.*, nota 2, pp. 35-72. Título y publicación original: *A Plea for Lawyer-Schools*, *The Yale Law Journal*, vol. 56, septiembre de 1947, pp. 1303-1344.
- Freire, Paulo (1974) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Fucito, Felipe (2000) *El profesor de derecho en las universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Fucito, Felipe (2001) *Podrá Cambiar La Justicia En La Argentina?*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.
 - (2010) *La Crisis Del Derecho En La Argentina Y Sus Antecedentes Literarios*. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Furlán, Alfredo. (1989). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. México: ENEP Iztacala-UNAM.
- Godio, Leopoldo M. (2016) El “método de casos”: algunas consideraciones para su aplicación a cursos de derecho internacional en universidades argentinas, en particular, la universidad de Buenos Aires, en *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, año X, N°16, Buenos Aires, pp 46-59.
- Goldschmidt, Werner (1971) El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica. *Revista Lecciones y Ensayos* N°43/45, Facultad de

Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

- Gottheil, Julio (1960) *Common Law y Civil Law*. Abeledo – Perrot, Buenos Aires.
- Grisales Franco, Lina María y González Agudelo, Elvia María (2006) *El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria*. Revista Pedagogía Universitaria. ISSN 0123-1294. agosto 2009, volumen 12, número 2, pp. 77-86
- Gvirtz, Silvina & Palamidessi, Mariano (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique. Buenos Aires. Argentina.
- Hernández Sampieri, Roberto (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México: McGraw Hill.
- Jackson, Philip (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Kennedy, Duncan (2014) *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. 1era edición. 1era reimpresión. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. Traducción de Arijón, Teresa Beatriz.
- Lawrence, Paul (1953) *The Preparation of Case Material*, en Kenneth R. Andrews, ed., *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Langford, Glenn (1993) *La enseñanza y la idea de práctica social*. En W. Carr (comp), *Calidad de la enseñanza e investigación*. Diada. Sevilla. España.
- Larrosa, Jorge (2007) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia expuesta en el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Lave, Jean (2001) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia expuesta en el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Lave, Jean y Wenger Etienne (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Legarre, Santiago y Edmonds, Ed (2021) *Sistema jurídico y enseñanza del Derecho: El common law y el método del caso*. Revista Jurídica de la Universidad de Palermo. Año 19, N°1. Pp. 245 – 251.
- Litwin, Edith (1996) *El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En A. W de Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

- Lucarelli, Elisa (comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la Universidad*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Marcos A., Carpinetti B., Ferro N., Aronowitz T., Dassa., L. (2020). Percepción del impacto de cerdos cimarrones (jabalíes) sobre la producción agropecuaria de Argentina. *Rev vet.* Vol 31.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Meirieu, Philippe (2001) *La opción de educar*. Octaedro. Barcelona. España.
- Noodt Taquela, María B. (2010) *Derecho Internacional Privado: Libro de casos*. 2da ed. La Ley IX-XV, Buenos Aires.
- Pérez Lledó, Juan A. (2007) Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Revista Academia*, año 5, N°9, Universidad de Buenos Aires, pp 85-189.
- Pérez Perdomo, Rogelio (2018) De Harvard a Stanford. Sobre la historia de la educación jurídica en los Estados Unidos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año L, N° 151, pp 313-358.
- Perrenoud, Phillippe (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*.
 - (2001) *La formación de los docentes en el siglo XXI. Conferencia en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra* (Nordenflycht, María E. Trad.).
 - (2010) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao. Barcelona. España.
- Rodotá, Stefano (2014) *El derecho a tener derechos*. Ed. Trotta, Madrid.
- Salmi, Jamil (2017) *El imperativo de la educación superior: conocimiento y habilidades para el desarrollo*. Colección Educación. Ediciones UDP, Santiago de Chile.
- Salomon, Gavriel (1993) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Colección Agenda Educativa. Cambridge University Press. Edición en castellano autorizada. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Schön, Donald (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona. España.
 - (1992) *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona. España.

- (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona. España.
- Sozzo, Gonzalo (2016) *Hacer Derecho: reconstrucciones acerca de la relación derecho/ciencias sociales en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral*. Coordinado por Pablo Salomon; dirigido por Gonzalo Sozzo. 1era ed. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Steiman, Jorge (2008) *Más Didáctica*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Argentina.
 - (2018) *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva* – Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Argentina.
 - (2023) *Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Ed. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Argentina.
- Wassermann, Selma (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Ynoub, Roxana. (2007). *La ciencia como práctica social: Bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno*. Material de cátedra. UBA/UNMdP/UNNE. Buenos Aires.

Anexos

Resoluciones

- 1079/11 UNRN
- 922/12 MEN

Programas

- 2019 TAJ
- 2020 TAJ

Cuestionarios

- Estudiantes TAJ 2019:

<https://docs.google.com/forms/d/1F8oaTX5prYYAbgXbf6CFBdcyA2s1LAWPz-5MfxcxgtM/>

- Estudiantes TAJ 2020:

<https://docs.google.com/forms/d/1tS8ziIjf8wELmv-cLx9vXPRILhW7t9AeHWW7LaQ9aqE/>

- Entrevista a Luciano Minetti Kern

1. ¿Qué te motivó a proponer la asignatura del Taller de Argumentación Jurídica?

2. ¿Por qué decidiste que sea taller?
3. ¿cuáles fueron las razones que hicieron que incorpores esa palabra “taller”?
4. ¿Por qué trabajar e insistir con usar casos en el dictado de esta asignatura?
5. ¿Consideras que trabajar con casos es necesario para la enseñanza del derecho en general y de la Argumentación Jurídica en particular? ¿Por qué?
6. ¿Qué buscabas enseñar o dejar en el estudiantado, con esta materia?

1).- Varias cosas. En ese momento, aun no se había reformado el plan de Estudio de la carrera de Abogacía, y junto con un grupo de profesores con los que veníamos trabajando hace un tiempo, pensábamos y advertimos que la carrera tenía un área de vacancia muy importante en todo lo que hace a la práctica jurídica, a las destrezas del abogado/a.

En ese contexto, teniendo como base mi formación en Derecho Constitucional y mi experiencia en litigación (tanto desde el rol de Juzgador, como de abogado de parte), siempre percibí que los profesionales del derecho teníamos una deuda muy grande con la democracia constitucional en relación a la resolución de los conflictos, con el modo en que administramos la prestación del servicio público “resolución de conflictos”.

Ese flagelo, desde mi óptica, se debe a una multiplicidad de factores, pero en lo que a este cuestionario respecta, una de las principales causas es que quienes tienen roles claves en ese proceso de resolución de conflictos, no cuentan con las destrezas necesarias para llevarlo a cabo de manera eficiente.

Ello se debe -de nuevo- a una multiplicidad de factores, pero en lo que aquí importa, entiendo que las principales Universidades del País siguen (o seguían) formando profesionales del Derecho para un mundo que se terminó hace 50 años (o antes), en el que la práctica jurídica era completamente distinta, los procesos eran diferentes, la constitución era otra, el derecho internacional de los derechos humanos era otro, la relación de la sociedad con las normas era diferente, entre muchas otras.

En definitiva, la propuesta del taller de Argumentación Jurídica tuvo como principal objetivo, por un lado dar respuesta a lo que entendía como un área de vacancia de la carrera, y por otro, hacer algún aporte desde la formación de futuros operadores del derecho en cuanto a las destrezas para trabajar un caso, resolverlo de manera eficaz, justificada, honesta, clara y dentro de lo posible, rápida.

2 y 3) Si se entiende por taller *un espacio para que grupos se reúnan en torno a un objetivo común, colaboren eficazmente y resuelvan problemas complejos*, la idea de que la materia sea ofrecida como Taller responde a la necesidad que el curso se salga de la

lógica aburridísima y obsoleta de la “clase magistral” donde una persona habla durante 2 horas respecto de lo que los códigos dicen, o lo que la doctrina dice que dicen los códigos, o lo que la jurisprudencia dice respecto de lo que dicen los códigos y la doctrina.

La idea de un taller se hace necesaria en la formación de los futuros profesionales del derecho porque la lógica del proceso judicial lógico-formal-subsuntivo ha demostrado su estrepitoso fracaso en la actualidad (fue muy exitoso hace 100 años). Las demandas sociales de mayores explicaciones, más rapidez, lenguaje más claro (entre otras) provocaron una serie de reformas procesales tendientes a la oralidad de los procesos, a la distinción de casos difíciles de casos fáciles, a la modificación de la destreza de juzgadores y litigantes, que desde mi óptica ameritan espacios tipos taller donde practicar esas destrezas.

De lo contrario seguiremos formando pobres máquinas de repetir códigos/leyes en un derecho en el que los códigos y las leyes están a un click en el celular.

4 y 5) Un poco esta respondida en la pregunta anterior. Las destrezas se adquieren practicando, y en el derecho (al menos en lo que aquí respecta) lo que hacemos resolver casos, y los casos se resuelven a través de procesos judiciales. Bueno, para adquirir la destreza necesaria para resolver casos de manera eficaz/eficiente hay que estudiar cómo se han resuelto casos anteriormente, analizar y juzgar las argumentaciones que se han utilizado. Luego, simular casos, adoptar roles, ejercer roles, juzgar.

Todas esas destrezas no se pueden poner en manos los alumnos sin la utilización del método del caso.

6) Además, por supuesto, de lo ya dicho en relación a la práctica de la destreza jurídica-argumentativa sumamente necesaria en los futuros operadores del derecho, la idea también fue que los alumnos y alumnas vean y adviertan una nueva manera de aprender, entender el derecho. Mi intención fue que adquirieran la capacidad para analizar críticamente cómo se resolvieron los casos en el pasado, juzgar la eficacia y la calidad de dichos procesos, verificar si la respuesta obtenida era convincente; y en todo caso proponer una diferente.

Creo (y espero) que cada vez que un profesor o profesora les pregunte a los alumnos que pasaron por el Taller “*qué dice el art. xx de la Ley xx?*” tengan la capacidad de cuestionar semejante anacronismo.

Mejor es entender que saber.

RESOLUCION UNRN 1079/11
Viedma, 14 JUL 2011

VISTO

La Ley 26330 de creación de la UNRN, la Resolución ME N° 1597/08 de aprobación del Estatuto Provisorio, la Resolución UNRN N° 1282/10 que creó la carrera de grado de Abogacía y la propuesta efectuada por la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de cambio del plan de estudios de la carrera de referencia atento la observación efectuada por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación en cuanto a un error en la sumatoria del tercer año.

CONSIDERANDO

Que la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil habiendo evaluado la observación efectuada por la Dirección Nacional de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación aconseja llevar adelante la modificación planteada en cuanto a un error en la sumatoria del tercer año.

Que, el proyecto presentado posee consistencia académica y guarda las formalidades exigidas por el Ministerio de Educación;

Que el Rector Organizador tiene las atribuciones conferidas por el artículo 49 de la Ley N° 24.521, en particular las atribuciones propias del cargo y las que normalmente corresponden al Consejo Superior.

EL RECTOR ORGANIZADOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO

RESUELVE:

ARTICULO 1º- Modificar la Resolución UNRN N° 1282/10 en lo relativo a un error advertido en la sumatoria del tercer año, siendo la anterior de 696 horas y 3490 horas totales por 688 horas en el tercer año y 3482 horas totales de la carrera, tal como se expone en el Anexo I de la presente resolución.

ARTICULO 2º- Encomendar a la Secretaría de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil la realización de las gestiones necesarias para la prosecución de los trámites de validez nacional del título de Abogado.

ARTÍCULO 3º.- Regístrese, notifíquese, cúmplase con las tramitaciones correspondientes y archívese.

1


Lic. JUAN CARLOS DEL BELLO
RECTOR ORGANIZADOR
Universidad Nacional de Río Negro

Resolución N° 1079 / 11

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE ABOGACÍA

Código	Materias	Hs. Sem	Hs. Totales	Correlatividades
1° Año				
1° Cuatrimestre				
1	Teoría General del Derecho	5	80	
2	Teoría del Estado	5	80	
3	Historia Política Argentina y Latinoamericana	5	80	
4	Taller de Lectura y Escritura Académica	4	64	
5	Resolución de Problemas	4	64	
2° Cuatrimestre				
6	Introducción al Derecho Privado	5	80	1
7	Fundamentos del derecho penal	5	80	1
8	Economía política	4	64	
9	Taller TIC's	4	64	
10	Seminario: Metodología de la investigación y el análisis jurídicos	3	48	
Total de horas 1er. Año			704	
2° Año				
1° Cuatrimestre				
11	Derecho Constitucional I	5	80	2
12	Derecho de las Obligaciones	5	80	6
13	Derechos humanos	5	80	
14	Derecho Ambiental	4	64	
15	Seminario: Sociología general	3	48	
2° Cuatrimestre				
16	Contratos	5	80	12
17	Derecho Penal Especial	5	80	7
18	Sistema constitucional provincial y régimen municipal comparado	5	80	11
19	Inglés I	4	64	
20	Seminario: Técnicas legislativas	3	48	
Total de horas 2do. Año			704	
3° Año				
1° Cuatrimestre				
21	Derecho Procesal Penal	5	80	17
22	Derecho internacional público	5	80	11
23	Derechos reales	5	80	16
24	Derecho del trabajo	5	80	16
25	Seminario: Resolución alternativa de conflictos	3	48	
2° Cuatrimestre				
26	Derecho Procesal Civil y Comercial	5	80	16
27	Filosofía del Derecho	4	64	
28	Derecho informático	4	64	16
29	Inglés II	4	64	19
30	Electiva	3	48	
Total de horas 3er. Año			688	
4° Año				
1° Cuatrimestre				
31	Práctica profesional Penal	6	96	21
32	Derecho administrativo I	5	80	11 y 23
33	Derecho de la Propiedad Intelectual	4	64	23
34	Derecho del Consumidor	4	48	16
35	Electiva	3	48	

2° Cuatrimestre

36	Derecho de la Sociedades	5	80	16 y 26
37	Derecho Administrativo II	5	80	32
38	Derecho de Familia y Sucesiones	5	80	23
39	Inglés III	4	64	29
40	Electiva	3	48	

Total de horas 4to. Año 688

5° Año

1° Cuatrimestre

41	Práctica profesional Civil y Comercial	6	96	
42	Derecho concursal	5	80	36
43	Derecho de la energía	3	48	
44	Inglés IV	4	64	39
45	Electiva	4	48	

2° Cuatrimestre

46	Derecho Internacional Privado	5	80	16 y 26
47	Derecho de los medios de comunicación	3	48	13 y 33
48	Finanzas públicas y derecho tributario	5	80	32

49 Seminario final de grado 64 32

50 Trabajo Social Obligatorio/Clinica Jurídica 90

Total de horas 5to. Año 698

Total de horas Abogado 3482

Electivas: Las materias optativas las seleccionará el alumno orientado por un profesor o tutor y podrán ser asignaturas de otras carreras de la Universidad. La Universidad irá ampliando el siguiente listado en función de los requerimientos de las cohortes y las propuestas y lineamientos de desarrollo e investigación de la carrera:

- Derecho Administrativo global
- Régimen Jurídico del Gobierno Electrónico
- Violencia y género,
- Políticas públicas
- Violencia familiar
- Antropología política
- Derecho del deporte
- Bioética
- Derecho de la Navegación
- Argumentación jurídica



Ministerio de Educación

9 2 2

RESOLUCIÓN N°



BUENOS AIRES, 25 JUN 2012

VISTO el expediente N° 4473/11 del registro del MINISTERIO DE EDUCACIÓN por el cual la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, Sede Atlántica solicita el otorgamiento de reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional para el título de ABOGADO según lo aprobado por las Resoluciones del Rector Organizador N° 1282/10 y N° 1079/11, y

CONSIDERANDO:

Que de conformidad con lo dispuesto por los artículos 29, incisos d) y e) y 42 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, es facultad y responsabilidad exclusiva de las Instituciones Universitarias la creación de carreras de grado y posgrado y la formulación y desarrollo de sus planes de estudios, así como la definición de los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican y las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, con las únicas excepciones de los supuestos de Instituciones Universitarias Privadas con autorización provisoria y los títulos incluidos en la nómina que prevé el artículo 43 de la ley aludida, situaciones en las que se requiere un control específico del Estado.

Que por no estar en el presente, el título de que se trata, comprendido en ninguna de esas excepciones, la solicitud de la Universidad debe ser considerada como el ejercicio de sus facultades exclusivas, y por lo tanto la intervención de este Ministerio debe limitarse únicamente al control de legalidad del procedimiento seguido por la Institución para su aprobación, que el plan de estudios respete la carga horaria mínima fijada por este Ministerio en la Resolución Ministerial N° 6 del 13 de enero de 1997, sin perjuicio de que oportunamente, este título pueda ser incorporado a la nómina que prevé el artículo 43 y deba cumplirse en esa instancia con las exigencias y condiciones que correspondan.

Que en consecuencia, tratándose de una Institución Universitaria legalmente constituida; habiéndose aprobado la carrera respectiva por las Resoluciones del Rector Organizador ya mencionadas, no advirtiéndose defectos

30
19
[Firma]



Ministerio de Educación

RESOLUCIÓN N° 922



formales en dicho trámite y respetando el plan de estudios la carga horaria mínima establecida en la Resolución Ministerial ya citada, corresponde otorgar el reconocimiento oficial al título ya enunciado que expide la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, con el efecto consecuente de su validez nacional.

Que ha tomado la intervención que le corresponde la DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA, dependiente de la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS.

Que la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS ha emitido el dictamen de su competencia.

Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto por el artículo 41 de la Ley de Educación Superior y de lo normado por el inciso 14) del artículo 23 quáter de la Ley de Ministerios (t.o. Decreto N° 438/92) y sus modificatorias.

Por ello y atento a lo aconsejado por la SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de ABOGADO que expide la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, perteneciente a la carrera de ABOGACÍA a dictarse bajo la modalidad presencial en la Sede Atlántica con el plan de estudios y duración de la respectiva carrera que se detallan en el ANEXO II de la presente resolución.

ARTÍCULO 2°.- Considerar como actividades para las que tienen competencias los poseedores de este título, a las propuestas por la Universidad como "alcances del título", y que se incorporan en el ANEXO I de la presente resolución.

ARTÍCULO 3°.- El reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional que se otorgan al título mencionado en el artículo 1°, quedan sujetos a las exigencias y condiciones que corresponda cumplimentar en el caso de que el mismo sea

SW
17



Ministerio de Educación



incorporado a la nómina de títulos que requieran el control específico del Estado, según lo dispuesto en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

ARTÍCULO 4°.- Regístrese, comuníquese y archívese.

Handwritten marks: a vertical line, a checkmark, and the number 92

RESOLUCION Nº 9 2 2

Handwritten signature or mark

Prof. ALBERTO E. SILEONI
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Vertical handwritten line



Ministerio de Educación

9 2 2



ANEXO I

ALCANCES DEL TÍTULO DE ABOGADO EN QUE EXPIDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, Sede Atlántica.

A. En el sector público.

- 1) Administrar justicia y ejercer funciones auxiliares de la justicia.
- 2) Desempeñarse en la función de los tribunales fiscales y tribunales de cuentas.
- 3) Ejercer la justicia de paz.
- 4) Desempeñarse en el Ministerio Público, en los cargos en los que legalmente se requiera la calidad de abogado.
- 5) Desempeñarse en el Consejo de la Magistratura de la Nación, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- 6) Integrar el cuerpo de abogados del Estado a los fines del asesoramiento y defensa ante los tribunales del poder ejecutivo y de todos los organismos que integran la administración.
- 7) Emitir dictámenes e informes jurídicos en las administraciones e intervenciones judiciales y en el ámbito de la administración pública centralizada y descentralizada.
- 8) Ejercer la función de asesor jurídico en las autoridades públicas no estatales en todo asunto que requiera una opinión jurídica.
- 9) Desempeñarse en la carrera diplomática y en el Servicio Exterior de la Nación.
- 10) Acceder al ejercicio de la función notarial realizando los cursos complementarios necesarios.
- 11) Asesorar en cuestiones que requieran de una técnica y política legislativa.
- 12) Participar en todo el denominado sistema electoral, desde la confección y control de los padrones hasta la celebración del acto eleccionario, su control, llevado de los escrutinios primarios, resultados, entre otros, según se reglamente específicamente al efecto.
- 13) Desempeñar demás cargos en los poderes del Estado, para los que se requiera conocimientos jurídicos.

su.

[Handwritten signature]



Ministerio de Educación

9 2 2



B. En el sector privado

a) En el ámbito judicial

14) Patrocinar y representar a quienes requieran sus servicios en procesos voluntarios, contenciosos o universales, en procesos ordinarios, sumarísimos, sumarios, laborales, incidentes, procesos de ejecución, especiales, concursos civiles, quiebras o concursos preventivos, procesos sucesorios, arbitrales, procesos penales y correccionales, procesos colectivos y demás procesos jurisdiccionales; y poder actuar en ellos también:

- a) Como administrador judicial.
- b) Como interventor o veedor.
- c) Como partidador.
- d) Como albaceas.
- e) Como árbitros y amigables componedores.
- f) Como perito en su materia en todos los fueros.
- g) Como síndico en concursos y quiebras.

b) En al ámbito de la función jurisdiccional en sede administrativa.

15) Realizar funciones de representación, patrocinio, asesoramiento y jurisdiccionales en las acciones y procedimientos administrativos o actividades propias de la administración pública y ante organismos vinculados con los servicios públicos, cuya complejidad jurídica así lo requiera.

16) Intervenir en todas las actuaciones ante la Inspección General de Personas Jurídicas, Inspección General de Justicia y Registro Público de Comercio, y con su firma en todo trámite de registración de contratos sociales y sus modificaciones.

17) Intervenir como letrado patrocinante en todos los reclamos y audiencias a celebrarse ante la autoridad administrativa correspondiente (por ejemplo del trabajo).

18) Brindar exclusivamente el asesoramiento y patrocinio en toda cuestión de materia previsional para una adecuada orientación y defensa de los beneficiarios.

Sw.
4
17



19) Intervenir en los recursos y en materia tributaria.

c) en el ámbito extrajudicial

20) Prestar asesoramiento jurídico integral a personas físicas o jurídicas en todo asunto que requiera una opinión jurídica, tanto desde el punto de vista preventivo cuanto desde el ángulo litigioso.

21) Ejercer la sindicatura en las sociedades comerciales de conformidad con las previsiones de la ley nacional que las regula.

22) Intervenir en todas las instancias del procedimiento de transferencia de un fondo de comercio.

23) Participar (en forma permanente u ocasional) con carácter de funcionario responsable del cumplimiento de la ley en los diferentes aspectos que presentan las denominas políticas especiales.

24) Participar con carácter de funcionario responsable – como auxiliar - en labores de registro (tanto de personas como de cosas).

25) Participar como fedante de toda documentación que requiera fecha cierta derivada del acto, llevando al efecto constancias extraprotocolares (por ejemplo, libros de firma, entre otros).

26) Ejercer la docencia de grado y posgrado universitaria.

27) Prestar asistencia jurídica en juicios políticos y jurados de enjuiciamiento.

d) En todos los ámbitos citados

28) Ejercer las funciones de mediador.

29) Ejercer las funciones de árbitro.

su. 30) Practicar los demás actos relacionados con la abogacía.

[Handwritten marks and signatures]



Ministerio de Educación

9 2 2



ANEXO II

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, Sede Atlántica.

TÍTULO: ABOGADO.

PLAN DE ESTUDIOS

COD.	ASIGNATURA	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL	CORRELATIVIDADES
------	------------	-----------------------	---------------------	------------------

PRIMER AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE				
01	Teoría General del Derecho	5	80	---
02	Teoría del Estado	5	80	---
03	Historia Política Argentina y Latinoamericana	5	80	---
04	Taller de Lectura y Escritura Académica	4	64	---
05	Resolución de Problemas	4	64	---
SEGUNDO CUATRIMESTRE				
06	Introducción al Derecho Privado	5	80	01
07	Fundamentos del Derecho Penal	5	80	01
08	Economía Política	4	64	---
09	Taller TIC's	4	64	---
10	Seminario: Metodología de la Investigación y el Análisis Jurídicos	3	48	---

SEGUNDO AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE				
11	Derecho Constitucional I	5	80	02
12	Derecho de las Obligaciones	5	80	06
13	Derechos Humanos	5	80	---
14	Derecho Ambiental	4	64	---
15	Seminario: Sociología General	3	48	---
SEGUNDO CUATRIMESTRE				
16	Contratos	5	80	12
17	Derecho Penal Especial	5	80	07
18	Sistema Constitucional Provincial y Régimen Municipal Comparado	5	80	11
19	Inglés I	4	64	---
20	Seminario: Técnicas Legislativas	3	48	---

TERCER AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE				
21	Derecho Procesal Penal	5	80	17
22	Derecho Internacional Público	5	80	11

SM

Handwritten signature



Ministerio de Educación

522



COD.	ASIGNATURA	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL	CORRELATIVIDADES
------	------------	-----------------------	---------------------	------------------

23	Derechos Reales	5	80	16
24	Derecho del Trabajo	5	80	16
25	Seminario: Resolución Alternativa de Conflictos	3	48	---

SEGUNDO CUATRIMESTRE

26	Derecho Procesal Civil y Comercial	5	80	16
27	Filosofía del Derecho	4	64	---
28	Derecho Informático	4	64	16
29	Inglés II	4	64	19
30	Electiva	3	48	---

CUARTO AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE

31	Práctica Profesional Penal	6	96	21
32	Derecho Administrativo I	5	80	11-23
33	Derecho de la Propiedad Intelectual	4	64	23
34	Derecho del Consumidor	4	48	16
35	Electiva	3	48	---

SEGUNDO CUATRIMESTRE

36	Derecho de la Sociedad	5	80	16-26
37	Derecho Administrativo II	5	80	32
38	Derecho de Familia y Sucesiones	5	80	23
39	Inglés III	4	64	29
40	Electiva	3	48	---

QUINTO AÑO:

PRIMER CUATRIMESTRE

41	Práctica Profesional Civil y Comercial	6	96	---
42	Derecho Concursal	5	80	36
43	Derecho de la Energía	3	48	---
44	Inglés IV	4	64	39
45	Electiva	4	48	---

SEGUNDO CUATRIMESTRE

46	Derecho Internacional Privado	5	80	16-26
47	Derecho de los Medios de Comunicación	3	48	13-33
48	Finanzas Públicas y Derecho Tributario	5	80	32
49	Seminario Final de Grado	--	64	32
50	Trabajo Social Obligatorio/Clínica Jurídica	--	90	---

Electivas: Las materias optativas las seleccionará el alumno orientado por un profesor o tutor y podrán ser asignaturas de otras carreras de la Universidad. La

Se



Ministerio de Educación

9 2 2



Universidad irá ampliando el siguiente listado en función de los requerimientos de las cohortes y las propuestas y lineamientos de desarrollo e investigación de la carrera:

- Derecho Administrativo Global.
- Régimen Jurídico del Gobierno Electrónico.
- Violencia y Género.
- Políticas Públicas.
- Violencia Familiar.
- Antropología Política.
- Derecho del Deporte.
- Bioética.
- Derecho de la Navegación.
- Argumentación Jurídica.

CARGA HORARIA TOTAL: 3.482 Horas.

Su
H
/
A
P. G.

	Sede	Atlántica
	Localidad	Viedma
	Escuela de Docencia	Humanidades y Estudios Sociales
	Carrera	Abogacía

PROGRAMA ANALÍTICO DE	Taller de Argumentación Jurídica.-	Código SIU-Guaraní

Correlativas según plan de estudios	Para cursar		Para Aprobar
	Cursada Aprobada	Materia Aprobada	Materia Aprobada
	Derecho Constitucional 1		Derecho Constitucional
Ciclo Lectivo	2019	Régimen de cursada	
		Cuatrimestral	2do cuatrimestre
Carga horaria Semanal	3	Carga horaria total	48
Horas Teóricas	24	Horas Prácticas	24

Totales		Totales	
Horas de estudio extra clase recomendada	4 semanales		
Día/s y horario/s de cursado	Viernes 18:00 a 21:00 hs		
Día/s y horario/s de Tutorías/Consultas			

Profesor/a a cargo	Luciano Minetti Kern
Equipo de docencia	El curso contará con la participación, en carácter de invitados, de docentes de la UNRN y de otras Universidades Nacionales.-

Fundamentación

Argumentar en el mundo del derecho se impone hoy quizás como nunca antes y resulta inescindible del quehacer jurídico. Principalmente a quienes tienen o tendrán la tarea de resolver conflictos esa impronta argumentativa se les hace un imperativo, no solo desde un punto de vista teórico, sino **ético y normativo**, a la luz de los nuevos cuerpos normativos que vislumbran la aparición de un **nuevo paradigma jurídico, vinculados con los principios y valores.**

Es así que la trascendencia que advertimos con lo dicho impone sistematizar una serie de conocimientos dispersos que **las y los estudiantes, abogados y operadores jurídicos en general** tienen incorporados a partir de sus experiencias personales sobre disciplinas que resultan insoslayables a la hora de someter a crítica un discurso jurídico en cualquier de sus manifestaciones: como ley escrita, como alegato de parte, como pronunciamiento jurisdiccional, etc., pero que necesitan cierta sistematización y ser de algún modo imbricados en una idea sobre la función judicial. Lo que de un modo intuitivo **el estudiante aprende se** interrelaciona con otros elementos teóricos que generan una red de conceptos que redundan en contar con elementos para una mejor Argumentación Jurídica.

Así se propone una curricula con diversos elementos teóricos pero con una preponderante carga horaria en cuestiones prácticas de la argumentación, atravesando las áreas del Derecho Constitucional, la Filosofía y Teoría General del Derecho, las modernas Teorías de la Comunicación, aspectos psicológicos y sociológicos de lo que implica la Argumentación Jurídica.

Se abordará la temática del razonamiento judicial y la argumentación utilizada en el ámbito del derecho en base a casos prácticos y ejercicios que nos permitan observar que la temática escapa de lo abstracto y se inserta en el ejercicio diario de nuestra profesión. En definitiva el curso pretende convertirse en un ámbito fecundo de ideas que nos permitan debatir los criterios que pueden utilizarse para verificar la corrección (lógica) de los pronunciamientos judiciales y el modo de transmitir dichos pronunciamientos para lograr convencimiento en el auditorio.

Propósitos de la asignatura

Objetivo General

- Dotar a los/as futuros/as abogados/as de las destrezas necesarias para llevar adelante investigaciones que les permitan acceder a distintas fuentes del derecho y proceder a su análisis
- Lograr que los/as futuros/as abogados/as comprendan la estructura del paradigma argumentativo moderno.
- Propender al conocimiento por parte de los/as estudiantes de las diferentes técnicas de investigación de las distintas fuentes del derecho.
- Explicar modalidades de estudio del Derecho.
-

Objetivos Específicos

- Desarrollo de destrezas básicas para la argumentación escrita y oral. Del argumento simple al texto argumentativo
- Entrenamiento de la capacidad de argumentar persuasivamente a través de la práctica concreta de la argumentación.

Contenidos Mínimos según plan de estudios

Nociones generales de lógica y argumentación. El paradigma argumentativo en el Derecho. Desarrollo de destrezas básicas para la argumentación escrita Del argumento simple al texto argumentativo. Entrenamiento de la capacidad de argumentar persuasivamente a través de la práctica concreta de la argumentación. Lectura y redacción de textos para desarrollar la empatía y distancia crítica respecto de argumentos propios y ajenos.

Propuesta Metodológica

La metodología no resulta estar dividida en compartimientos estancos y existen algunas técnicas que deben utilizarse proporcionalmente a lo largo del curso.

Las clases se desarrollarán mediante la exposición teórica de los contenidos de la asignatura por parte del equipo docente y se articularán con sesiones prácticas a partir de elementos disparadores (juegos de rol, lecturas específicas, asistencia a audiencias reales en el Poder Judicial de Río Negro, visualización de material audiovisual, talleres de litigación, etc.), que resultarán insumo de las actividades prácticas y esperan estimular la participación de las y los estudiantes a través del debate reflexivo y crítico, resultando conveniente introducir al alumno a la lectura del material pertinente con una clase previa.

De esta manera se pretende brindar a los y las cursantes la oportunidad para desarrollar habilidades tendientes a mejorar sus habilidades en la expresión oral, así como en la investigación. Los trabajos deberán ser realizados cumpliendo íntegramente las pautas brindadas para cada caso en el curso.

Se promoverán actitudes cooperativas que permitan a los y las estudiantes comprender que pueden ayudarse mutuamente, que todos pueden aportar alguna idea valiosa y que tener errores no es un problema si se puede llegar a saber cómo superarlos. También se procurará comprender que el desarrollo de conocimiento requiere una cuota de esfuerzo indispensable para alcanzar los objetivos.

El Curso contará con la participación de docentes invitados de la UNRN y de otras Universidades del País. Inicialmente cuenta con la participación y colaboración de los Dres. Martín Böhmer y Amós Grajales, ambos especialistas en la materia .-

Campus virtual y bibliografía.

El curso dispondrá de un aula virtual <https://campusbimodal.unrn.edu.ar/>

En la misma los y las estudiantes tendrán a disposición el programa y parte de la bibliografía. Eventualmente se brindarán clases complementarias y/o conferencias a través del aula.

A lo largo del curso podrán indicarse la realización de actividades prácticas en el aula virtual que serán de obligatorias.

Cronograma de Actividades Teóricas, Prácticas, Salidas de Campo, etc.

En el curso se promueve la participación en actividades, algunas realizadas fuera de la sede de la universidad, en términos generales en la sede del Poder Judicial de Rio Negro. A través de las mismas se espera contribuir a la reflexión crítica y alentar los enfoques pluridisciplinarios, a la vez que brindar a los y las estudiantes la posibilidad de conocer a otros/as profesores, abogados y/o magistrados judiciales.-

Con la antelación debida se realizarán las solicitudes y comunicaciones institucionales correspondientes.

Se ha convocado a profesores de la Universidad (Dr. Martin Bohmer) como de otras Universidades Nacionales (Dr. Amós Grajales) y a Magistrados Judiciales, con el propósito de desarrollar actividades interdisciplinarias y multidisciplinarias.

¿Requiere extensión áulica? - modalidad virtual- Si

Se utiliza una aula provista por <https://campusbimodal.unrn.edu.ar>. Su uso es complementario del curso presencial y obligatorio. La comunicación con los y las estudiantes a lo largo del periodo de cursada se realizará por el correo y las extensiones de la mencionada plataforma.

Ajustes para estudiantes con discapacidad

Se establecerán estrategias didácticas facilitadoras con el objeto de eliminar los obstáculos y las barreras que, en el proceso de enseñanza aprendizaje, afecten particularmente a el/la estudiante con discapacidad.

Se espera que la universidad notifique al equipo docente que participarán del curso estudiantes con discapacidad, puesto que las mismas pueden o no ser apreciables. Los ajustes no pueden ser formulados en abstracto.

Unidad I	Fecha Probable de Inicio y Finalización: desde la primera a la tercera semana de agosto
--------------------	---

INTRODUCCIÓN A LAS TEORIAS DE LA ARGUMENTACION.

NUEVO PARADIGMA EN EL DERECHO.

DEMOCRACIA Y DERECHO, MODELO DECIMONONICO DEL DERECHO.

MODELO POSPOSITIVISTA.

COMUNICACIÓN Y ARGUMENTACION. ¿QUÉ ES ARGUMENTAR?

ARGUMENTACION ORAL Y ESCRITA.

Bibliografía obligatoria:

- Grajales, Amós . “El nuevo Código Civil y Comercial de la Nación y el juez como "la boca de los principios". De la subsunción a la ponderación. A.2015-07-29. Publicado: SJA 2015/07/29-3 ; JA 2015-III.
- ATIENZA RODRÍGUEZ, Manuel. “Para una teoría de la argumentación jurídica”. Doxa. N. 08 (1990). ISSN 0214-8876, pp. 39-61.-
- ALEXY, Robert. “Sistema jurídico, principios jurídicos y razón práctica”. Doxa. N. 05 (1988). ISSN 0214-8876, pp. 139-151.-
- Sentencias Judiciales.

Actividades Prácticas de la Unidad

Taller de discusión

Bibliografía Optativa:

- ATIENZA, M., Cap. I, “Derecho y argumentación”, Las razones del Derecho, Universidad Autónoma de Méjico, 3ª reimp. 2005, pp. 1-28.
- ATIENZA, M., “Argumentación jurídica” en AA.VV. en El Derecho y la justicia, ed. de E. Garzón Valdés y F. Laporta, Trota, Madrid 1996.

--

Unidad II	Fecha Probable de Inicio y Finalización: desde la cuarta semana de agosto a la segunda de septiembre
<p>TEORÍAS DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA:</p> <p>PRECURSORES. GENERALIDADES Y DESARROLLO DE LA TEORÍA DE THEODOR VIEHWEG.</p> <p>AUTORES DE LAS TEORÍAS ESTÁNDARES: ALEXY, ROBERT (TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA).</p> <p>ATIENZA (TEORÍA SINCRÉTICA DE LA ARGUMENTACIÓN). APORTES PARA LA LABOR DEL JUEZ.</p> <p>Actividades Prácticas de la Unidad Taller de lectura de Jurisprudencia</p> <p>Bibliografía Obligatoria:</p> <ul style="list-style-type: none">-Juan Antonio GARCÍA AMADO, Teorías de la tónica jurídica, Universidad de Oviedo-Cívitas, Madrid, 1988.-- Manuel ATIENZA, El derecho como argumentación, ed. Ariel, Barcelona, 2007.- Manuel ATIENZA, Curso de Argumentación jurídica, ed. Trotta, 2013.- Sentencias Judiciales.	

Unidad III	Fecha Probable de Inicio y Finalización: desde la tercera semana de septiembre hasta la primera semana de octubre
----------------------	---

EPISTEMOLOGIA, DERECHO Y ARGUMENTACION.

LA RELACION DE LO PROCESAL Y LO ARGUMENTATIVO.

FUNDAMENTACIÓN DE LAS SENTENCIAS JUDICIALES.

MOTIVAR O FUNDAR SENTENCIAS.

LA RAZONABILIDAD DE LA SENTENCIA JUDICIAL.

Actividades Prácticas de la Unidad:

Redacción de proyecto de Sentencia

Bibliografía:

- Minetti Kern, Luciano , “El nuevo rol de los jueces a partir del Código Civil y Comercial de la Nación. Nuevos paradigmas y desafíos. Apertura hacia un sistema de soluciones más justas • Sup. Doctrina Judicial Procesal 2016 (julio) , 1 • AR/DOC/1688/2016.- .
- La motivación de la sentencia y el interés superior del niño. Aspectos prácticos de la ponderación en el derecho de familia”.Guzmán, Néstor Leandro. Publicado en: DFyP 2016 (junio) , 18.-
- GUZMAN, Leandro. “La sentencia razonablemente fundada en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación” Publicado en Sup. Doctrina Judicial Procesal 2015 (junio), 03/06/2015, Cita Online: AR/DOC/1456/2015.-
- Sentencias Judiciales.

Unidad IV	Fecha Probable de Inicio y Finalización: desde la segunda semana de octubre hasta la primera semana de noviembre
<p>RAZONAMIENTOS Y ARGUMENTOS.</p> <p>DE LA RACIONALIDAD A LA RAZONABILIDAD.</p> <p>LOS ARGUMENTOS JURÍDICOS Y LOS DISCURSOS ARGUMENTATIVOS JURÍDICOS.</p> <p>LOS PROBLEMAS DE LA ARGUMENTACION JURÍDICA.</p> <p>ARGUMENTOS VALIDOS Y FALACIAS.</p> <p>LA TAREA JUDICIAL Y EL DESCUBRIMIENTO DE LAS FALACIAS</p> <p>Bibliografía</p> <p>-ATIENZA RODRÍGUEZ, Manuel. “Para una razonable definición de «razonable»”. Doxa. N. 04 (1987). ISSN 0214-8876, pp. 189-200.-</p> <p>-Juan Antonio GARCÍA AMADO, Teorías de la tónica jurídica, Universidad de Oviedo-Cívitas, Madrid, 1988.-</p> <p>- Sentencias Judiciales.-</p>	

Propuesta de evaluación

Método de Evaluación y aprobación de la asignatura:

Se requiere 70% de asistencia a las clases.

Se evaluará la participación en clase y realización de trabajos prácticos u otras actividades solicitadas por la Cátedra.

Práctica de destrezas y/o de ensayo final e individual de análisis de una problemática actual según conceptos y bibliografía tratados en clase.

Asignatura posible de ser promocionada sin examen final

Si

Características del Sistema de Promoción

Obtener una nota superior a 7 puntos en los trabajos prácticos y en el trabajo final

Requisitos de acreditación

Además de la posibilidad de promoción (en los términos descriptos en el apartado anterior), los estudiantes podrán acreditar la materia en carácter regular, cursando la misma y aprobando los exámenes parciales y/o un examen final. Finalmente, en función del alto contenido práctico de la materia, esta no puede rendirse en condición de libre.

Fechas tentativas de evaluaciones previstas

Los parciales se desarrollarán durante la primer semana de octubre y la segunda semana de noviembre

Vigencia del Programa

2019

2020

2021

Firma y Aclaración Docente	Firma y Aclaración Docente	Firma y Aclaración Docente
Firma y Aclaración Director	Firma y Aclaración Director	Firma y Aclaración Director

	Sede	Atlántica
	Localidad	Viedma
	Escuela de Docencia	Humanidades y Estudios Sociales
	Carrera	Abogacía

PROGRAMA ANALÍTICO DE	TALLER DE LÓGICA Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA	Código SIU-Guaraní

Correlativas según plan de estudios	Para cursar		Para Aprobar
	Cursada Aprobada	Materia Aprobada	Materia Aprobada
	Derecho Constitucional Filosofía del Derecho	No corresponde	Derecho Constitucional Filosofía del Derecho
Ciclo Lectivo	2020	Régimen de cursada	
		Cuatrimstral	2do Cuatrimestre
Carga horaria Semanal	3	Carga horaria total	48
Horas Teóricas Totales	24	Horas Prácticas Totales	24

Horas de estudio extra clase recomendada	4 En el campus virtual, además del material bibliográfico obligatorio del curso, se añaden videos de los docentes de la materia sobre los ejes temáticos del programa, mediante los cuales se refuerzan los encuentros sincrónicos. Además en dicha plataforma, se desarrollarán actividades de debate a través de los foros creados al efecto. Finalmente y también mediante la plataforma Bimodal, se llevarán a cabo actividades prácticas, escritas y orales.
Día/s y horario/s de cursado	Viernes 18 a 21 hs Modalidad virtual a través del campus Bimodal y Google Meet.
Día/s y horario/s de Tutorías/Consultas	En el campus virtual además del material bibliográfico se, añaden foros de debate mediante los cuales se intenta el intercambio dinámico con lxs alumnxs, y además, videos de los docentes de la materia mediante los cuales se refuerzan los encuentros sincrónicos.

Profesor/a a cargo	Luciano Minetti Kern
Equipo de docencia	Luciano Minetti Kern - Cristian Puebla Fortunato

Fundamentación

Argumentar en el mundo del derecho se presenta hoy, quizás como nunca antes y resulta inescindible al quehacer jurídico. Principalmente a quienes tienen o tendrán la tarea de resolver conflictos esa impronta argumentativa se les hace un imperativo, no solo teórico, sino normativo, a la luz de los nuevos cuerpos jurídicos que vislumbran la aparición de un novedoso y actual paradigma del derecho.

Es así que la trascendencia que advertimos con lo dicho, impone sistematizar una serie de conocimientos dispersos que los abogados/as, jueces y juezas, así como otros y otras operadores/as del derecho, tienen incorporados a partir de sus experiencias personales

sobre **tales** disciplinas que resultan insoslayables a la hora de someter a crítica un discurso jurídico en cualquiera de sus manifestaciones: como la ley escrita, alegato de parte, pronunciamiento jurisdiccional, etc., pero que necesitan cierta sistematización y ser ,de algún modo, imbricados en una idea sobre la función judicial. Lo que de un modo intuitivo **el profesional del derecho asume y practica en esta asignatura**, se interrelaciona con otros elementos teóricos que generan una red de conceptos que redundan en contar con elementos para una mejor Argumentación Jurídica.

Así es que se propone una curricula con diversos elementos teóricos, pero con una preponderante carga horaria en cuestiones prácticas de la argumentación, atravesando las áreas del Derecho Constitucional, la Filosofía y Teoría General del Derecho, las modernas Teorías de la Comunicación, aspectos psicológicos y sociológicos de lo que implica la Argumentación Jurídica.

Se abordará **aspectos tales como el** razonamiento judicial y la argumentación utilizada en el ámbito del derecho en base a casos prácticos y ejercicios que nos permitirán observar que la temática escapa de lo abstracto y se inserta en el ejercicio diario de nuestra profesión.

En definitiva el curso pretende convertirse en un ámbito fecundo de ideas que nos permitan debatir los criterios que pueden utilizarse para verificar la corrección (lógica) de los pronunciamientos judiciales y el modo de transmitir dichos pronunciamientos para lograr convencimiento en el auditorio.

Propósitos de la asignatura

Objetivos Generales

- Dotar a los/as futuros/as abogados/as de las destrezas necesarias para llevar adelante investigaciones que les permitan acceder a distintas fuentes del derecho y proceder a su análisis
- Lograr que los/as futuros/as abogados/as comprendan la estructura del paradigma argumentativo moderno.
- Propender al conocimiento por parte de los/as estudiantes de las diferentes técnicas

de investigación de las distintas fuentes del derecho.

- Explicar modalidades de estudio del Derecho.

Objetivos Específicos

- Desarrollo de destrezas básicas para la argumentación escrita y oral. Del argumento simple al texto argumentativo.
- Entrenamiento de la capacidad de argumentar persuasivamente a través de la práctica concreta de la argumentación.

Contenidos Mínimos según plan de estudios

Nociones generales de lógica y argumentación. El paradigma argumentativo en el Derecho. Desarrollo de destrezas básicas para la argumentación escrita Del argumento simple al texto argumentativo. Entrenamiento de la capacidad de argumentar persuasivamente a través de la práctica concreta de la argumentación. Lectura y redacción de textos para desarrollar la empatía y distancia crítica respecto de argumentos propios y ajenos, respecto al campo jurídico.

Propuesta Metodológica

La metodología no resulta estar dividida en compartimientos estancos y existen algunas técnicas que deben utilizarse proporcionalmente a lo largo del curso.

Las clases se desarrollarán mediante la exposición teórica de los contenidos de la asignatura por parte del equipo docente y se articularán con sesiones prácticas a partir de elementos disparadores (juegos de rol, lecturas específicas, noticias periodísticas, visualización de material audiovisual, etc.), que serán guiados por el equipo docente, buscando generar insumos de las mismas y a la espera de estimular la participación de las y los estudiantes a través del debate reflexivo y crítico, resultando conveniente introducir al estudiantado en la lectura del material pertinente con una clase previa.

De esta manera se pretende brindar a los y las cursantes la oportunidad para desarrollar habilidades tendientes a mejorar sus habilidades en la expresión oral, así como en la

investigación. Los trabajos deberán ser realizados cumpliendo íntegramente las pautas brindadas para cada caso en el curso.

Se promoverán actitudes cooperativas que permitan a los y las estudiantes comprender que pueden ayudarse mutuamente, que todos pueden aportar alguna idea valiosa y que tener errores no es un problema si se puede llegar a saber cómo superarlos. También se procurará comprender que el desarrollo de conocimiento requiere una cuota de esfuerzo indispensable para alcanzar los objetivos.

Campus virtual y bibliografía.

El curso dispondrá de un aula virtual <https://campusbimodal.unrn.edu.ar/>

En el campus virtual además del material bibliográfico obligatorio del curso se añaden videos de los docentes de la materia sobre los ejes temáticos del programa, mediante los cuales se refuerzan los encuentros sincrónicos. Además en el campus bimodal se desarrollan actividades de debate a través de los foros creados al efecto. Finalmente y también mediante la plataforma Bimodal se desarrollan actividades prácticas, ya sea escrita como orales.

Cronograma de Actividades Teóricas, Prácticas, Salidas de Campo, etc.

En el curso se promueve la participación en actividades, algunas realizadas fuera de la sede de la universidad, en términos generales en la sede del Poder Judicial de Río Negro. A través de las mismas se espera contribuir a la reflexión crítica y alentar los enfoques pluridisciplinarios, a la vez que brindar a los y las estudiantes la posibilidad de conocer a otro/as profesores, abogados y/o magistrados judiciales.-

Con la antelación debida se realizarán las solicitudes y comunicaciones institucionales correspondientes.

Se ha convocado a profesores de la Universidad (Dr. Martin Böhmer) tanto de la carrera de Abogacía de esta casa, como de otras carreras de la misma universidad, así como de otras Universidades Nacionales (Dr. Amós Grajales) y a Magistrados Judiciales, provinciales y federales, con el propósito de desarrollar actividades inter cátedras y multidisciplinarias.

Requiere extensión áulica? - modalidad virtual- si

Se utiliza una aula provista por <https://campusbimodal.unrn.edu.ar>. Su uso es complementario del curso presencial y obligatorio. La comunicación con los y las estudiantes a lo largo del periodo de cursada se realizará por el correo y las extensiones de la mencionada plataforma.

Ajustes para estudiantes con discapacidad

El equipo docente facilita medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomentan el desarrollo académico y social de todo el estudiantado, estimulando su plena inclusión en concordancia con las políticas universitarias referidas a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

Entre las estrategias de accesibilidad académica que se implementan para garantizar el acceso al currículo en condiciones de equidad, se puede mencionar: proporcionar las copias de las diapositivas, permitir que se graben las clases, presentar las evaluaciones en formato accesible, ofrecer formas alternativas en la evaluación (reemplazo de evaluaciones escritas por orales, mayores períodos para realizar los exámenes), entre otras.

Se espera que la universidad notifique al equipo docente que participarán del curso estudiantes con discapacidad, puesto que las mismas pueden o no ser apreciables.

Los ajustes no pueden ser formulados en abstracto.

Unidad 1: INTRODUCCIÓN A LAS TEORIAS DE LA ARGUMENTACION.	Fecha Probable de Inicio y Finalización 7/8/2020 al 28/8/2020
--	--

Contenidos

- NUEVO PARADIGMA EN EL DERECHO.
- DEMOCRACIA Y DERECHO, MODELO DECIMONONICO DEL DERECHO.
- MODELO POSPOSITIVISTA.
- COMUNICACIÓN Y ARGUMENTACION. ¿QUÉ ES ARGUMENTAR?

- ARGUMENTACION ORAL Y ESCRITA.

Bibliografía obligatoria de la Unidad:

- Grajales, Amós . “El nuevo Código Civil y Comercial de la Nación y el juez como "la boca de los principios". De la subsunción a la ponderación. A.2015-07-29. Publicado: SJA 2015/07/29-3 ; JA 2015-III.
- ATIENZA RODRÍGUEZ, Manuel. “Para una teoría de la argumentación jurídica”. Doxa. N. 08 (1990). ISSN 0214-8876, pp. 39-61.-
- ALEXY, Robert. “Sistema jurídico, principios jurídicos y razón práctica”. Doxa. N. 05 (1988). ISSN 0214-8876, pp. 139-151.-

Actividades Prácticas de la Unidad

Taller de discusión

Lectura crítica de Sentencias Judiciales de tribunales federales y provinciales

Bibliografía complementaria:

- ATIENZA, M., Cap. I, “Derecho y argumentación”, Las razones del Derecho, Universidad Autónoma de Méjico, 3ª reimp. 2005, pp. 1-28.
- ATIENZA, M., “Argumentación jurídica” en AA.VV. en El Derecho y la justicia, ed. de E. Garzón Valdés y F. Laporta, Trota, Madrid 1996.

<p>Unidad 2: TEORÍAS DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA</p>	<p>Fecha Probable de Inicio y Finalización 4/9/2020 al 25/9/2020</p>
---	--

Contenidos

- PRECURSORES. GENERALIDADES Y DESARROLLO DE LA TEORÍA DE THEODOR VIEHWEG.
- AUTORES DE LAS TEORÍAS ESTÁNDARES: ALEXY, ROBERT (TEORÍA DE LA

ARGUMENTACIÓN JURÍDICA)

- ATIENZA (TEORÍA SINCRÉTICA DE LA ARGUMENTACIÓN).
- APORTES PARA LA LABOR DEL JUEZ.

Actividades Prácticas de la Unidad

Taller de lectura de Jurisprudencia

Bibliografía Obligatoria:

- Juan Antonio GARCÍA AMADO, Teorías de la tópic jurídica, Universidad de Oviedo-Cívitas, Madrid, 1988.-
- Manuel ATIENZA, El derecho como argumentación, ed. Ariel, Barcelona, 2007.
- Manuel ATIENZA, Curso de Argumentación jurídica, ed. Trotta, 2013.
- Nino, Carlos S. (1997) La constitución de la democracia deliberativa, Barcelona, Gedisa. España.

Unidad 3: EPISTEMOLOGIA, DERECHO Y ARGUMENTACION	Fecha Probable de Inicio y Finalización 2/10/2020 al 30/10/2020
Contenidos <ul style="list-style-type: none">• LA RELACION DE LO PROCESAL Y LO ARGUMENTATIVO.• FUNDAMENTACIÓN DE LAS SENTENCIAS JUDICIALES.• MOTIVAR O FUNDAR SENTENCIAS.• LA RAZONABILIDAD DE LA SENTENCIA JUDICIAL Actividades Prácticas de la Unidad: <p>Redacción de proyecto de Sentencia</p> Bibliografía: <ul style="list-style-type: none">• Minetti Kern, Luciano , “El nuevo rol de los jueces a partir del Código Civil y Comercial de la Nación. Nuevos paradigmas y desafíos. Apertura hacia un	

sistema de soluciones más justas • Sup. Doctrina Judicial Procesal 2016 (julio) , 1 AR/DOC/1688/2016.- .

- La motivación de la sentencia y el interés superior del niño. Aspectos prácticos de la ponderación en el derecho de familia”.Guzmán, Néstor Leandro. Publicado en: DFyP 2016 (junio) , 18.-
- GUZMAN, Leandro. “La sentencia razonablemente fundada en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación” Publicado en Sup. Doctrina Judicial Procesal 2015 (junio), 03/06/2015, Cita Online: AR/DOC/1456/2015.-
- Böhmer, Martín. *La Enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*. 1999
- Böhmer, Martín. *Pensar la enseñanza del Derecho y de los derechos. Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Ciudad Autónoma de Bs.As.: Revista Academia y la Universidad de Buenos Aires. 2016.
- Fariá, José Eduardo. *El poder judicial frente a los conflictos colectivos, en Desde Otra Mirada*. Cristian Courtis Comp. Ed. Eudeba. 2da edición. 2009 {2001}.
- Fucito, Felipe. *La Crisis Del Derecho En La Argentina y Sus Antecedentes Literarios*. Buenos Aires. Ed. Eudeba. 2010
- Fucito, Felipe. *Podrá Cambiar La Justicia En La Argentina?*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica. 2001
- Respuela, Sofía, “La democracia: una discusión en torno de sus significados”, en Pinto, J. (comp.) , *Introducción a la Ciencia Política*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.
- Respuela, Sofía, “La democracia: una discusión en torno de sus significados”, en Pinto, J. (comp.) , *Introducción a la Ciencia Política*, Buenos Aires, Eudeba, 2012.

Unidad 4:

LENGUAJE CLARO Y

ARGUMENTACION

JURÍDICA

Fecha Probable de Inicio y Finalización

6/11/2020 al 20/11/2020

Contenidos

- EL PODER JUDICIAL Y EL LENGUAJE. CONTEXTO. COMPLEJIDAD DEL LENGUAJE JURÍDICO. COMUNICACIÓN DE CARÁCTER EFECTIVO.
- LA ARGUMENTACIÓN Y EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTAS. HERRAMIENTAS DE LENGUAJE CLARO Y LENGUAJE FÁCIL.
- SENTENCIAS Y SUS RECEPTORES. ESCRITO JURÍDICO.
- LA RAZONABILIDAD DE LA SENTENCIA JUDICIAL.
- DEBIDO PROCESO Y LENGUAJE
- SERVICIO DE JUSTICIA

Actividades Prácticas de la Unidad

Redacción de sentencia y notificación en lenguaje claro.

Bibliografía:

- Barthes, Roland. “Diez razones para escribir”, en Variaciones sobre la escritura. Buenos Aires: Paidós. Págs. 41-42. 2013.
- Binder, A. M. (2013) Crítica a la justicia profesional. Revista Derecho Penal. Año 1, N°3. Ediciones INFOJUS. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://inecip.org/wp-content/uploads/Binder-Cr%C3%ADtica-a-la-justicia-profesional-1.pdf>
- Candarle, Gisela (2019). *Glosario jurídico en lenguaje claro*. Editorial Jusbaire. Buenos Aires, Argentina.
- Carretero González, Cristina (2018) *El lenguaje jurídico y la conveniencia de hacerlo más comprensible*. Revista del Colegio de Abogados de Madrid. OTROSÍ. N°1 7ª Época. Disponible en: <https://www.otrosi.net/hemeroteca/numero-1-2018-7a-epoca#.XB38VX-zpf4.twitter>
- Carretero González, Cristina (2019) *Comunicación para juristas*. Tirant lo Blanch. Valencia. España.
- Cassany, D. “La cocina de la escritura”. Anagrama (Colección Argumentos). 2002.
- González Zurro, Guillermo (2018). *Sentencias en lenguaje claro*. Thomson Reuters. Ediciones La Ley. Argentina.

- Graiewski, Mónica (2019). El lenguaje claro en el ámbito jurídico. Erreius. Temas de Derecho Procesal. Sistema Argentino de Información Jurídica (SAIJ) Córdoba, Argentina.

Bibliografía complementaria:

- Duff, Antony (2015) Sobre el castigo. Por una justicia penal que hable el lenguaje de la comunidad. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Nino, Carlos S. (1997) La constitución de la democracia deliberativa, Barcelona, Gedisa. España.
- Puebla Fortunato, Cristian (2020) Juicio por Jurados. Alegato en contra del opaco lenguaje jurídico. Pensando la democratización del Poder Judicial. INECIP (En prensa). Buenos Aires, Argentina.

Propuesta de evaluación

Alumnos regulares:

La regularidad se alcanzará con la aprobación del examen parcial integrador, con su respectivo recuperatorio. La calificación deberá ser igual o superior a cuatro (4) para alcanzar la regularidad, en tanto se haya cumplido con la asistencia mínima. La desaprobación del parcial y su recuperatorio implicarán la pérdida de la cursada.

Trabajos prácticos: para estar habilitados para rendir los parciales, los alumnos deberán haber entregado todos los prácticos resueltos correspondientes a las unidades que serán tema de cada parcial.

Asistencia: se exigirá una asistencia del 70% a las clases.

Los alumnos regulares obtendrán la aprobación de la materia mediante un examen oral en el que deberán lograr una calificación igual o superior a cuatro (4).

Alumnos libres

Los alumnos libres deberán rendir un examen escrito cuya aprobación los habilitará para rendir un examen oral adicional en el mismo día. Ambos exámenes se aprobarán con una calificación igual o superior a cuatro (4) cada uno. La nota del examen final será el promedio

de ambos exámenes.

Asignatura posible de ser promocionada sin examen final

Si

Características del Sistema de Promoción

Para aprobar la materia por el régimen de promoción los alumnos deberán:

- Cumplir con la asistencia mínima del 70% a las clases.
- Aprobar el examen parcial con una calificación mínima de 7 (siete) puntos.
- Realizar los trabajos prácticos grupales e individuales indicados en término y aprobar los mismos.
- Tener una participación activa en las clases tanto teóricas como prácticas.

Requisitos de acreditación

Los alumnos que hayan alcanzado la regularidad obtendrán la aprobación de la materia mediante un examen oral en el que deberán lograr una calificación igual o superior a 4 (cuatro) puntos.

El alumno que no presente la condición de regular podrá aprobar la materia en condición de alumno libre según las condiciones estipuladas por la reglamentación correspondiente de la UNRN.

Fechas tentativas de evaluaciones previstas

Fecha	Entrega/Evaluación
En agosto	Entrega TP1
En septiembre	Entrega TP 2
En octubre	Entrega TP 3
En noviembre	Examen integrador práctico
En noviembre	Recuperatorio

Vigencia del Programa

2020

Firma y Aclaración Docente

Firma y Aclaración Director