

EL “MÉTODO DE CASOS”: ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU APLICACIÓN A CURSOS DE DERECHO INTERNACIONAL EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS, EN PARTICULAR, LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Por Leopoldo M. A. Godio*

RESUMEN

El presente trabajo examina algunas consideraciones del denominado “método de casos” y sus características más importantes. Asimismo, evalúa la conveniencia de su aplicación a partir de las ventajas o desventajas. Posteriormente, nos referiremos a su utilización en la enseñanza del derecho internacional para, finalmente, concluir sobre la ventaja que presenta su empleo en esta especialidad.

PALABRAS CLAVE

Derecho Internacional – Enseñanza – Método de Casos.

* Abogado y Magister en Relaciones Internacionales U.B.A. Profesor adjunto (i) U.B.A. Investigador adscripto del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja” (Facultad de Derecho, U.B.A.). El autor agradece a Luciana B. Scotti y a Alexis Rodrigo Laborías por sus generosas observaciones.

**THE "CASE METHOD": SOME CONSIDERATIONS FOR APPLICATION TO
INTERNATIONAL LAW COURSES AT ARGENTINE UNIVERSITIES, IN PARTICULAR, THE
BUENOS AIRES UNIVERSITY LAW SCHOOL**

By Leopoldo M. A. Godio

ABSTRACT

The present work examine some considerations to the called "case method" and his most important characters. It also assesses the convenience of their application, from the advantages or disadvantages. Subsequently, we refer to this use in the teaching of international law to, finally, conclude about the advantage this method.

KEYWORDS

International Law – Teaching – Case Method

EL “MÉTODO DE CASOS”: ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU APLICACIÓN A CURSOS DE DERECHO INTERNACIONAL EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS, EN PARTICULAR, LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Por Leopoldo M. A. Godio*

I. Introducción

En la República Argentina, los estudios universitarios de derecho se inician con la creación de la Cátedra de Institutas en Córdoba, durante 1791 (BERGOGLIO 2006: 103) y más tarde en Buenos Aires, a través de la iniciativa para fundar una Biblioteca Pública, en 1810, permitiendo, en 1815, la aparición de la Academia de Jurisprudencia Teórica Práctica que inspirara al Presbítero Antonio Sáenz para la creación de la Universidad de Buenos Aires, en 1821 (PEREIRA LAHITTE 1981: 104-106; ORTIZ 2004: 11).

Iniciados los cursos en el Departamento de Jurisprudencia de la Universidad de Buenos Aires, la enseñanza se caracterizó por una tradición formalista que identificó a la enseñanza del derecho en las universidades argentinas, con escasa atención en otras ciencias sociales y baja profesionalización del rol docente debido a preocupación marginal que presentaban estos aspectos, posiblemente también a que la enseñanza tradicional ha formado al abogado para el litigio en el que las normas constituyen la justa respuesta a todas las preguntas (BÖHMER 2003: 18). Su resultado, en general, fue lograr una transmisión del conocimiento a través de la práctica, marcada con una impronta y un estilo afín al recibido en su tránsito por las aulas como alumnos (BERGOGLIO 2006: 109) caracterizado, principalmente, por la “clase magistral”, que dificultaba la introducción de metodologías innovadoras y alternativas de participación a partir del alumno (FUCITO 2000: 336) ya que la orientación de los estudios jurídicos en Argentina, fiel a sus tradiciones, se basaba en libros y no en el derecho como experiencia de interacción social (FUCITO 2000: 94).

Actualmente y en términos generales, se sostiene que la enseñanza del derecho aún presenta características fuertemente arraigadas en la tradición universitaria latinoamericana, como clases predominantemente monologadas, en las que el profesor deriva y elabora comentarios aclaratorios, argumentándolos e interpretándolos con una gran formación teórica (Fucito 2000: 256-257).

Sin embargo, a pesar de los patrones comunes que presentaría la disciplina en cualquier establecimiento universitario, lo cierto es que nuestra tradición formativa en ciencias jurídicas ha sido poco proclive a incorporar el método de casos como estrategia pedagógica, en el que los alumnos pueden participar analizando argumentos e interpretando normas a partir de un supuesto propuesto por el profesor. Al

* Abogado y Magister en Relaciones Internacionales U.B.A. Profesor adjunto (i) U.B.A. Investigador adscripto del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja” (Facultad de Derecho, U.B.A.). El autor agradece a Luciana B. Scotti y a Alexis Rodrigo Laborías por sus generosas observaciones.

respecto Bergoglio, luego de analizar un relevamiento de la enseñanza del derecho en universidades argentinas, concluye que la misma: "(...) no se acompaña en la medida suficiente del análisis de casos, de la resolución simulada de problemas profesionales" (BERGOGLIO 2006: 121).

La autora señalada agrega que "La congruencia de estas observaciones, realizadas en diferentes tiempos y lugares, permite indicar la prevalencia de un estilo de pensamiento jurídico fuertemente formalista, concentrado en las normas y su exégesis, que termina presentando a la ciencia jurídica como una obra concluida y desalentando toda ponderación crítica acerca del contenido del derecho legislado (...) su creciente deslegitimación, derivada de su incapacidad para enfrentar la complejidad de los problemas sociales en la época de la globalización, no debe hacernos perder de vista el modo en que esta perspectiva dogmática ha impregnado, durante mucho tiempo, planes y programas de estudio, textos y estilos de trabajo jurídico" (BERGOGLIO 2006: 122).

Sin embargo, cabe reconocer que en la última mitad del siglo XX las universidades argentinas comenzaron a implementar la utilización del método de casos en la enseñanza del derecho, con el objeto de enriquecer el proceso de aprendizaje, contando con los ilustres ejemplos de Werner Goldschmidt, Eduardo L. Fermé, María Blanca Noodt Taquela y Guillermo Argerich (los dos últimos, con destacada participación en la preparación de equipos representativos en *moot courts*), por caso, en la disciplina del derecho internacional privado para generaciones enteras de alumnos en la Universidad de Buenos Aires (NOODT TAQUELA 2010: IX-XV)¹, a los que también cabe agregar a los profesores Santiago Deluca, Alfredo López Bravo y Luciana B. Scotti que, han implementado el sistema en sus comisiones de Derecho de la Integración, así como Hortensia D. T. Gutierrez Posse, Luis F. Castillo Argañarás, Omar Álvarez y A. Rodrigo Laborías en sus clases de derecho internacional público².

A continuación analizaremos la evolución del método de casos y su utilización en la enseñanza universitaria para, luego, identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades o amenazas que presentaría en términos pedagógicos. Finalmente, formularemos nuestras reflexiones con el objeto de concluir sobre la conveniencia o no, de su incorporación en los planes de estudio.

¹ Su utilización se incrementó como levemente parte de la estrategia que dicha universidad decidió implementar mediante la Resolución 16.041/85, destinada a lograr "la adopción de métodos de enseñanza, que impliquen la participación activa del alumno en la realización de tareas de aprendizaje diseñadas y dirigidas por los profesores", aunque recién a mediados de los años noventa y particularmente, desde 2000 se observa una mayor producción bibliográfica orientada al método de casos (CLÉRICO 2004: 14-41).

² Asimismo, podemos mencionar las experiencias docentes de María Angélica Gelli, Susana Cayuso y Susana Campari en la oferta de cursos del Centro para el Desarrollo Docente, así como la de los profesores Enrique Eve Rimoldi de Ladmann, Hugo Perdomo, Jonathan M. Miller, Bacigalupo, Marcelo Sancinetti, Agustín A. Gordillo, Carlos E. Huberman, Graciela E. Chalita, Gregorio A. Flax, Osvaldo O. Otheguy, Julio A. Grisolia y Ernesto J. Ahuad y Federico G. Thea, entre otros, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

II. El taller del método de caso. Evolución y caracteres. Diferencias entre el *case method* y el análisis jurisprudencial

El sistema fue introducido, en 1871, por el Decano de la Facultad de Derecho de Harvard Christopher C. Langdell, y posee sus antecedentes en la tradición inglesa, con el objeto de que los alumnos, inductivamente, extraigan sus propias conclusiones sobre la norma jurídica contenida en casos examinados en clase³. Actualmente, el método de casos consiste en la realización de ejercicios, análisis de documentos, sentencias, noticias periodísticas y otras propuestas de trabajo que pueden orientarse, de ser necesario, a materias o especialidades del derecho. Su idea esencial es, parafraseando a Noodt Taquela, ayudar a que el derecho se vivencie desde lo concreto y real, en una propuesta metodológica que, desde lo singular del caso, permita la elaboración y el conocimiento de la materia ((NOODT TAQUELA 2010: 1).

Casualmente, su utilización como estrategia de enseñanza fue uno de los ejes centrales de debate en las I Jornadas de Innovación en la Enseñanza del Derecho, desarrolladas entre el 22 y 23 de mayo de 2008 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y contó con ponencias que relataron experiencias y aplicaciones del mismo, concluyendo la necesidad de estudiar las oportunidades que presenta para el docente, sin perder de vista su finalidad: el método de casos es un medio para la transferencia de los conocimientos⁴.

Allí se concluyó que la formación universitaria no instituye, simplemente, la suma de conocimiento, sino brindar herramientas de identificación, análisis, organización y vinculación de los problemas a fin de poder evaluarlos y obtener alternativas; constituyendo el alumno un agente activo que, estimulado por su profesor, realiza actividades de observación, comparación, sistematización, opinión y elaboración, constituyéndose así el método de casos como una técnica de simulación que permite la construcción del propio aprendizaje.

En ese orden de ideas, Noodt Taquela destaca el pensar de Azucena Rodríguez quien afirma, en su análisis del proceso de aprendizaje superior y universitario, que una persona aprende cuanto se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante obstáculos, siente temor a lo desconocido y verifica en una práctica sus conclusiones, entre otras conductas⁵.

³ Para un acabado análisis de este método aplicado a la enseñanza del derecho internacional público se sugiere CAMINOS, Hugo, "La enseñanza universitaria del derecho internacional público en los Estados Unidos", en *Revista Jurídica de Buenos Aires*, N° III, enero-marzo 1958, pp. 137-160. Cabe señalar que Caminos realizó su trabajo visitando distintas universidades de los EEUU, entrevistándose con los profesores de los cursos de derecho. Fuente: legajo docente del profesor Caminos disponible en el Museo y Archivo Histórico de la Facultad de Derecho U.B.A. Por otra parte, la idea de implementar este sistema en los cursos de derecho internacional privado fue impulsada por Goldschmidt. Al respecto, ver GOLDSCHMIDT, Werner, "El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica", *Lecciones y Ensayos*, N° 43, 44 y 45, 1971, pp. 197-204. También se sugiere ver la experiencia reseñada en CHALITA, Graciela E., "Implementación del método de casos en la enseñanza del derecho internacional", en *Anuario Argentino de Derecho Internacional*, XVI, Vol. 2, 2007, pp. 83-95.

⁴ Conf. *I Jornadas de Innovación en la Enseñanza del Derecho*, 22 y 23 de mayo de 2008, Facultad de Derecho UBA. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/jornadas_innovacion.php (consulta el 10/06/2015).

⁵ Ídem.

La base propositiva para el taller puede ser casos reales o no, aunque creemos adecuado elaborarla sobre la base fáctica de sentencias –tanto publicadas como inéditas– o procedimientos administrativos que terminan formando un trabajo consistente en ejercicios (trabajos prácticos orientados al acceso e identificación de normas o situaciones concretas); cuadros o esquemas (de utilidad como diagramación visual), casos (utilizados como descripción de un problema a resolver por el alumno, generalmente planteado de forma progresiva y orientada a una resolución definitiva); análisis de documentos (cuya reproducción puede ser utilizada como un disparador del caso a resolver); análisis de decisiones judiciales (promoviendo una evaluación crítica a través de preguntas formuladas por el profesor, con el objetivo de interiorizar a los alumnos en el lenguaje y la argumentación judicial); análisis de noticias periodísticas (como disparador de hechos que podrían configurar un caso a resolver, incorporando datos adicionales a los fines pedagógicos que, atento la relevancia que brindan los medios, genera un interés adicional en los alumnos); y la redacción de documentos.

Según Clérico, su utilización presenta distintas variables aunque destaca dos opciones entre ellas: a) el análisis de fallos mediante el método socrático, conocido en las escuelas de leyes de los EEUU como *case method*; y b) el trabajo en base a casos hipotéticos o reales en la búsqueda de una o varias soluciones (CLÉRICO 2004: 16).

II.a) El análisis de fallos o *case method*

Establecido por Langdell en Harvard, su método de enseñanza fue pensado para contrastar la estrategia del *textbook/lecture method*. El sistema consiste en debatir sentencias analizadas con anterioridad a la clase asignada por el docente, para luego indagar a los alumnos empleando el “método socrático”, consultando o repreguntando distintos aspectos de la sentencia, sus fundamentos, la posibilidad de arribar a otras soluciones, etc., promoviendo así la participación activa del alumno a través del debate, generando habilidades para la expresión oral, expositiva y argumentativa (CLÉRICO 2004: 18-19).

Asimismo, esta participación activa del alumno, invita a la identificación de posibles lagunas o vacíos en la sentencia analizada, la creación de argumentos legales e, incluso, aprender a discutir temas aún no definidos o carentes de decisiones concluyentes por la justicia (MILLER 1987: 343). Las estrategias de indagación pueden variar desde preguntas generales a individuales formuladas a alumnos asignados, previamente, en forma voluntaria o bien, permitiendo la participación escalonada de los restantes estudiantes.

Clérico afirma que quienes utilizan el *case method* entienden que la aplicación del derecho supone un caso real o hipotético en el que su importancia es la “conexión” entre la teoría, la norma y la realidad, considerando que el estudiante debe ser entrenado para el análisis y la resolución de casos (CLÉRICO 2004: 18).

El método socrático aplicado al *case method*, suele presentar los siguientes rubros de análisis: 1) los hechos del caso; 2) el *holding* (es decir, el principio desarrollado por el tribunal para decidir el asunto, clave para identificar alternativas a la solución); 3) los valores del *holding* (incluye, por ejemplo, advertir las consecuencias sociales de la sentencia); 4) en el caso de sentencias colegiadas, la comparación entre votos de mayoría, votos separados y disidentes (sin perjuicio de las "opiniones" que habilitan algunos tribunales); y 5) la comparación del *holding* con precedentes o fallos similares en la materia, entre otros.

II.b) El método de casos sobre el problema hipotético o real

El énfasis de esta variable se encuentra en la comprensión, análisis y resolución de un problema real o hipotético desde el rol de una de las partes, un asesor legal, el agente de un Estado o el propio tribunal incluyendo, de ser necesario, problemas planteados por la doctrina (CLÉRICO 2004: 30-31).

Su desarrollo transcurre, principalmente, fuera de las aulas mediante el trabajo en grupo de los alumnos en sus diversos roles, monitoreado en fechas claves o momentos del curso prefijados por el docente, tomando como pauta de evaluación la evolución y el desempeño de aquellos en modo dinámico, que puede incluir etapas escritas u orales, que pueden ser combinables.

En esencia, el método se inicia con la presentación de un caso que puede formar parte de un *case book* o bien, ser creado especialmente por el profesor de acuerdo con la complejidad deseada, brindando la información (en el mismo caso o durante la cursada) para que el alumno advierta las normas la doctrina y la jurisprudencia relevantes.

Sobre este sistema, Chalita sostiene su utilidad para preparar al estudiante en el enfrentamiento con situaciones complejas, contribuyendo al diagnóstico y su posterior solución "como si" lo experimentaran en la realidad profesional. Agrega que el método puede ser empleado para el aprendizaje sin ninguna explicación teórica previa, recibiendo los grupos el relato, la indicación de normas y las preguntas precisas relacionadas con el caso que sirvan para guiar al alumno hacia la comprensión del tema a partir del propio hacer (CHALITA 2008: ponencia).

III. Posibles ventajas y desventajas en la realización del método de casos

III. a) Ventajas

Los beneficios del método de casos son obtenidos por el alumno, al tener que resolver éste los problemas jurídicos planteados analizando y redactando documentación como parte imprescindible del aprendizaje del derecho, permitiendo el desarrollo de habilidades y actitudes que superan al estudio exclusivamente teórico, considerado insuficiente. En efecto, Noodt Taquela afirma que es necesario "actuar

adecuadamente”, diagnosticando (en el sentido amplio de comprender y definir la situación concreta) y decidiendo al juzgar o evaluar, ajustando la acción (NOODT TAQUELA 2010: 1-2).

Así, el método de casos permite a los alumnos de la carrera de abogacía interiorizarse en situaciones concretas a partir de documentos y su posterior análisis o estrategias de trabajo que incluyen, dentro de sus opciones, la redacción forense con distintos grados de complejidad, permitiendo una visión más amplia y, al mismo tiempo, detallada de cualquier tema, junto con la percepción de trabajar con un “derecho en aplicación” que trasciende la mera utilización de un fallo.

Si tuviésemos que resumir las ventajas del método de casos en algunos objetivos orientados a resultados, observamos que: a) constituye una herramienta útil para la preparación del alumno con antelación a las clases; b) el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno resulta un punto enriquecedor para sus protagonistas en la consolidación del saber jurídico respecto del problema planteado, obligando a desarrollar la materia, además de permitir la evaluación constante de todos los involucrados; c) el desarrollo del método invita a una autoevaluación crítica de las respuestas o argumentos (y contra-argumentos) provisionales de los alumnos y, respecto del docente, en la eficacia o la necesidad de ajustes futuros en el método o problema propuesto; y d) incentiva a un estudio crítico de la jurisprudencia y la doctrina vinculada.

III. b) Desventajas

Sin embargo, el método no es ampliamente utilizado por algunas razones un tanto difíciles de identificar ya que los profesores de derecho, en su mayoría, presentan un criterio favorable a su utilización que no se traduce en sus experiencias áulicas. En ese orden de ideas, Clérico reflexiona sobre las razones en la ausencia de universalidad del método de casos como estrategia de enseñanza, partiendo de una suposición de los “docentes que quieren pero no pueden” y afirma que, además de una reforma del plan de estudios y la capacitación docente, es necesaria la confección de materiales de enseñanza y aprendizaje, debiendo propiciarse las “fichas o libros de casos” (Clérico 2004: 15-16).

No obstante, agregamos que el *case method* requiere como presupuesto, no sólo la labor previa del docente, sino también que los alumnos analicen el fallo con anticipación a la clase, identificando los criterios o estructuras básicas del mismo. A esa dificultad cabe adicionar que cualquier incumplimiento acarrea, como consecuencia, la transformación del alumno en un mero receptor pasivo de opiniones y, por ende, la imposibilidad de desarrollar posteriormente el método del caso.

Por otra parte, es justo reconocer que la propuesta del método de casos u otras formas similares de trabajo no fue, casualmente, concebidas en los EEUU sobre la idea de alumnos y profesores dedicados, exclusivamente, al aprendizaje y la enseñanza respectivamente. De este modo, considerando las particularidades que presenta la enseñanza del derecho en una Argentina cuyos profesores poseen dos o

más trabajos y los alumnos también carecen del tiempo necesario para una lectura intensa de la jurisprudencia, puede creerse que el método propuesto se encuentra destinado al fracaso o al menos, que es poseedor de un gran obstáculo para su desarrollo.

Asimismo, entre las críticas del método, se ha afirmado que se trata de una técnica de formación jurídica que puede integrarse a la clase magistral, pero sólo en el final de la carrera de abogacía (YLARRI 2012: 220-221). Asimismo, se destaca la "(...) resistencia al cambio por parte de los alumnos en todo lo referido al trabajo activo y participativo en clase... De igual modo, los profesores" (YLARRI 2012: 232-233).

Sin embargo, mayor cuestionamiento recibe de juristas como Jerome Frank (impulsor de la "clínica jurídica" o "práctica profesional", en las décadas de 1960's y 1970's), quien –citado por Witker– cuestiona particularmente a Langdell ante la idea de que el único material disponible se encuentra en las sentencias y los libros o guías de casos. Frank afirma, en consecuencia, que al recurrir a estos textos, los alumnos no estudian realmente "casos", ya que su atención se limita a decisiones judiciales concretas entre litigantes puntuales, que presentan factores no expresados en los fallos (WITKER 2007: 183).

Por otra parte, se observa que la propuesta del método de casos presenta debilidades, tal como lo evidencian algunas experiencias reseñadas por los propios profesores, que dan cuenta de las dificultades en su implementación. Jonathan Miller, por ejemplo, afirmó que: "Si estoy enseñando a través de un diálogo y no doy un discurso teórico, los alumnos aprenden rápidamente que es imposible seguir la materia sin la preparación necesaria antes de cada clase. Es muy incómodo escuchar una hora y media de diálogo sin entender nada por no haber leído los fallos... después del primer parcial, por falta de tiempo y materiales para distribuir a los alumnos, fue necesario presentar gran parte del curso en forma más tradicional (MILLER 1987: 349).

Una posible solución a lo anterior puede, tal vez, consistir en la incorporación gradual (y por etapas) de aquellos aspectos inicialmente complejos, orientando al alumno en la identificación de las partes, los hechos del caso, la distinción entre aquellos relevantes e irrelevantes, los planteos jurídicos esenciales de cada litigante y la individualización de las normas aplicables en la resolución de la cuestión. En caso de ser satisfactorio, el profesor podría indagar a fin de obtener una reconstrucción de la estructura del razonamiento del tribunal, los argumentos utilizados para su decisión, detección de otras soluciones o fundamentos posibles con los similares hechos y, finalmente, la regla que surge del análisis de la sentencia (Clérico 2004: 18-20).

En definitiva, entendemos que las desventajas se presentan: a) en la carga de tiempo y dedicación que debe emplear el profesor que no cuente con un *case book* o libro/guía de casos; b) el éxito del método recae en una efectividad y complejidad ante la cual los alumnos podrían intimidarse; c) el método de casos requiere de un tiempo que habitualmente era utilizado para el dictado de clases magistrales, requiriendo del docente la elaboración de estrategias para mantener un contenido teórico indispensable; y d) la habitualidad de los

alumnos a la clase magistral hace que el enfoque del método propuesto no siempre sea aceptado con facilidad.

IV. Su utilización para la enseñanza del derecho internacional público

Históricamente, el derecho internacional público fue considerado el conjunto de normas, principios y costumbres que regulan las relaciones entre los sujetos de la comunidad internacional caracterizado principalmente, desde hace más de 300 años, por los Estados. Sin embargo, en el último medio siglo, esta rama del derecho se ha ocupado también cada vez más de otros sujetos, como las organizaciones internacionales y los individuos, estos últimos considerados "en formación" o "de alcance restrictivo".

Asimismo, a partir de las características del derecho internacional público, la doctrina evita el análisis de algunos temas nacionales de interés global o que trascienden los límites estatales, distinguiendo aspectos que interesan y son efectivamente abordadas como las relaciones oficiales entre los Estados o gobiernos, de aquellas que interesan pero son tratadas por otras especialidades como el derecho internacional privado, tal como los aspectos de la cooperación internacional en asuntos de restitución internacional de menores o relaciones transnacionales financieras, entre otras.

Por otra parte, el presente siglo constituye una evidencia del progreso de protección internacional de derechos humanos y del derecho internacional penal que han incrementado el rol de los individuos para que, independientemente de su condición y posición, adquieran legitimación activa o pasiva en tribunales específicos, como la Corte Penal Internacional a partir del Estatuto de Roma, en el último caso. A pesar de ello, el derecho internacional público se caracteriza, al menos en su enseñanza, por un enfoque conservador o tradicional, independiente del sistema nacional en que se desarrolle.

Por estas razones el derecho internacional debe enseñarse con una visión amplia, pero al mismo tiempo cuidadosa, preguntándose sobre las distintas opciones o variables de respuesta que puedan presentarse. Un "curso" de derecho internacional público no puede ser simplemente abordado como "uno más" dentro de un plan de estudios de abogacía, sino que debe considerarse como un sistema jurídico "global" que posee, al mismo tiempo, los conceptos básicos de cualquier sistema jurídico del mundo, en distintas ramas como el derecho constitucional, administrativo, procesal, etc., incluso, temas asuntos como el sistema multilateral de comercio, el derecho internacional de los derechos humanos, el derecho internacional ambiental o el derecho del mar han ganado cursos independientes en los que se combinan fuentes nacionales e internacionales.

Con el objeto de transmitir los contenidos esenciales de la asignatura a los alumnos, considerando la perspectiva global de esta y comúnmente aplicada a la legislación interna, la disciplina presenta una amplia oferta de libros de casos orientados, con matices propios de los autores que exceden incluso un temario

estricto de derecho internacional público, abarcando también temas como el derecho de la integración, el derecho de familia, el derecho penal y el derecho internacional privado, aceptándose también su utilización en carreras para relaciones internacionales, ciencias políticas y comercio internacional, entre otras.

Por caso, en los EEUU resulta tradicional la obra de Lori F. Damrosch, Louis Henkin, Rochard Crawford Pugh, Oscar Schachter y Hans Smit, *International Law. Cases and Materials*, que ha alcanzado hasta el momento, nueve ediciones. El mismo es complementado por otra obra que consiste en un compendio de normas, respetando la estructura del *case-book*. En América Latina se encuentra también un número significativo de obras como la titulada *Derecho Internacional Público*, autoría de Modesto Seara Vázquez, y en España, la edición traducida de Elementos de Derecho Internacional del Mar, del profesor italiano Tullio Scovazzi, conteniendo estos trabajos numerosos ejercicios, problemas, situaciones, problemas y preguntas sobre casos reales (incluyendo cuadros y mapas orientadores).

En Argentina, se destaca la *Guía para el conocimiento de los Elementos de Derecho Internacional Público*, elaborada por Hortensia D. T. Gutierrez Posse, junto a profesores y auxiliares docentes de su Cátedra en la Universidad de Buenos Aires y, más recientemente a finales de 2013, el libro de A. Rodrigo Laborías, *Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y Documentos*. La primera de ellas constituye una obra básica para el primer contacto con el derecho internacional, pero incorpora ejercicios con preguntas, casos ficticios, análisis de jurisprudencia y material periodístico de utilidad para el desarrollo de actitudes proactivas en los alumnos. El segundo de los materiales referidos se orienta, casi exclusivamente, a ejercitaciones prácticas que complementan la teoría que presenta la asignatura.

Laborías, en la misma obra señalada, observa que las simulaciones de controversias internacionales son, actualmente, actividades prácticas más habituales en los cursos universitarios de la especialidad y, asimismo, constituyen la base de distintas competencias internacionales, en la que los estudiantes intervienen asumiendo roles determinados e interactúan entre ellos, incluyendo la presentación de escritos (LABORÍAS 2013: 12).

Justamente, las simulaciones de controversias son los recursos que evidencian un gran interés en los alumnos, especialmente ante la proliferación de *moot courts* en las que la Universidad de Buenos Aires ha adquirido gran protagonismo en los últimos años en competencias referidas a arbitraje comercial internacional, derecho internacional penal, derecho internacional de los derechos humanos y derecho internacional humanitario, entre otros⁶.

Por otra parte, las experiencias docentes de la especialidad incluyen otras estrategias para fomentar la participación activa del alumno en el curso como, por ejemplo, la incorporación de material o documento de trabajo para su lectura y análisis razonado para la obtención de opiniones o soluciones (o sentencias en un

⁶ Para más información, véase el sitio institucional de la Facultad de Derecho de la UBA en www.derecho.uba.ar

breve caso ficticio). Esta labor requiere un trabajo adicional del profesor, quien debería efectuar una devolución escrita u oral, en una etapa posterior, con el objeto de intercambiar ideas. Una variable a este último aspecto es la designación de alumnos para evaluar a sus pares y confrontar sus posturas, a fin de evidenciar alternativas posibles. Otras alternativas son la utilización de “guías de preguntas” para casos de jurisprudencia, una tarea compleja que busca obtener de los alumnos un esfuerzo interpretativo mediante preguntas no-exhaustivas, que permitan abordar los aspectos singulares de la asignatura; o la lectura y análisis de textos periodísticos, más sencillos que los anteriores, a partir de la selección de un texto que, presentado a los alumnos junto a una consigna meditada, válido para promover su análisis⁷.

V. Reflexiones finales

A pesar de reconocer al método de casos como una estrategia pedagógica “costosa” en su preparación y evaluación ante el esfuerzo de las partes involucradas (profesor y alumnos) que no parece justificarse en sí mismo, aparece como un recurso positivo para una mejor formación en las competencias de los futuros egresados en ciencias jurídicas, si se dispone del contexto, la técnica y los tiempos adecuados.

De este modo, entendemos que el método de casos resulta una herramienta de gran valor para el aprendizaje que completa, durante el proceso formativo, las propias vivencias del alumno, brindando recursos y técnicas que, abordada con espíritu crítico, constituye una oportunidad pedagógica recomendable y atractiva para la relación educador-educando.

Las críticas al método de casos no revisten gravedad en sí misma o al menos no es menor que la de otros sistemas, requiriendo todas una misma solución: la dedicación del profesor para la utilización del método y la de los alumnos para afrontar los problemas desde una situación jurídica real, casi siempre polémica y adecuada a su conocimiento, a fin de que reconozca a verdaderos litigantes y la controversia de hecho o de derecho que protagonizan, junto al encuadre jurídico del mismo y su posible solución. Eventualmente, la experiencia ha demostrado que el método facilita la comprensión de una explicación teórica y las diferentes posiciones doctrinarias de una unidad temática al lidiar con la vivencia de una simulación

De esta manera, el método de casos logra que el alumno obtenga un aprendizaje más avanzado del derecho, al tener posibilidad de aplicarlo, al menos, en una simulación. En otras palabras, no es lo mismo el aprendizaje como consecuencia de “recordar” una norma o un caso que el obtenido como producto de una selección de entre varias fuentes y principios jurídicos aptos, *ab initio*, para la solución de un caso que, a fin de cuentas, forma parte de la labor intelectual y profesional del litigante, juez, funcionario público, mediador, negociador, árbitro, asesor, consultor, docente o investigador, para mencionar ejemplos.

⁷ Consideraciones realizadas por A. Rodrigo Laborías (12/06/2015).

En definitiva, y parafraseando a Miller, la inclusión del método de casos para la enseñanza del derecho internacional proporciona una superación en la creación de “mecánicos de la ley” o meros despachantes del sistema judicial para obtener, en su lugar, verdaderos “ingenieros del derecho” que, con su trabajo diario, influyan en la organización de la sociedad y en contenido de sus normas, haciendo “vivir la ley” (MILLER 1987: 340) y, sobre todo, permite “hacer valer” la responsabilidad social que conlleva una formación profesional en derecho, que requiere los más altos estándares éticos, sin importar el ámbito en que posteriormente se desempeñe, una vez concluidos los estudios de grado.

Bibliografía

BARRANCOS Y VEDIA, Fernando N. (1961), “Notas sobre la enseñanza del derecho en nuestra Facultad”, *Lecciones y Ensayos*, 1961, N° 21 y 22, 219-223.

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, 2006.

BÖHMER, Martín F. (2003), “Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2003, año 1, N° 1, 13-34.

CAMINOS, Hugo (1958), “La enseñanza universitaria del derecho internacional público en los Estados Unidos”, en *Revista Jurídica de Buenos Aires*, 1958, N° III, enero-marzo, 137-160.

CHALITA, Graciela E. (2007), “Implementación del método de casos en la enseñanza del derecho internacional”, en *Anuario Argentino de Derecho Internacional*, XVI, 2007, Vol. 2, 83-95.

- (2008), “Implementación del método de casos en la enseñanza del derecho internacional”, en *Jornadas de Innovación en la Enseñanza del Derecho*, 22 y 23 de mayo de 2008, Facultad de Derecho UBA.

CLÉRICO, Laura (2004), “Notas sobre los libros de ‘casos’ reconsiderados en el ‘método de casos’”, *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2004, año 2, N° 2, 13-41.

DAMROSCH, Lori F. [et. al.] (2001), *International Law. Cases and Materials*, 4th ed., St. Paul, Westgroup, 2001, pp. xix-xxi.

- (2001), *Basic Documents Supplements to International Law. Cases and Materials*, 4th ed., St. Paul, Westgroup, 2001.

DEL VALLE ARAMBURU, Romina (2012), “Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del derecho romano en la aplicación de los casos prácticos”, *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones “Ambrosio L. Gioja”*, Año VI, Número 8, 2012. Disponible en www.derecho.uba.ar/revistagioja (consulta el 11/06/2015).

FUCITO, Felipe (2000), *El profesor de derecho en las universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Un estudio comparativo*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2000.

- GOLDSCHMIDT, Werner (1971), "El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica", *Lecciones y Ensayos*, 1971, N° 43, 44 y 45, 197-204.
- GUTIERREZ POSSE, Hortensia D. T. (2003), *Guía para el conocimiento de los Elementos de Derecho Internacional Público*, Buenos Aires, La Ley, 2003.
- LABORÍAS, Alexis R. (2013), *Derecho Internacional Público. Ejercitaciones y Documentos*, Buenos Aires, Temas, 2013.
- LISTA, Carlos A. (2006), "La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas", en Rogelio Pérez Perdomo & Julia Rodríguez Torres (Comp.), *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2006, 237-273.
- MILLER, Jonathan M. (1987), "El método de casos y la educación legal en Argentina", *Lecciones y Ensayos*, 1987, N° 48, 339-359.
- NOODT TAQUELA, María B. (2010), *Derecho Internacional Privado: Libro de casos*, 2da. Ed., Buenos Aires, La Ley, 2010, IX-XV.
- OTHEGUY, Osvaldo O. (2012), "La enseñanza del Derecho Administrativo: El *Case Method*", *La Ley – Suplemento de Derecho Administrativo*, noviembre 2012.
- PEREIRA LAHITTE, Carlos T. (1981), "Antonio Sáenz, fundador de la Universidad de Buenos Aires y de la Cátedra de Derecho Natural y de Gentes", en *Anuario de Derecho Internacional Público*, 1981, Vol. 1, 104-123.
- RAY, José D. (2001), "La enseñanza del derecho", Separata anticipo de *Anales de la Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires*, Año XLVI, N° 39, agosto 2001, 1-20.
- SEARA VAZQUEZ, Modesto (2005), *Derecho Internacional Público*, México, Porrúa, 2005.
- SCOVAZZI, Tullio (1995), *Elementos de Derecho Internacional del Mar*, Tecnos, Madrid, 1995.
- THEA, Federico G. (2013), "El método de casos en los cursos intensivos de derecho administrativo", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2013, año 11, N° 21, 193-223.
- WITKER, Jorge (2007), "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2007, año 5, N° 10, 181-207.
- YLARRI, Juan S. (2012), "La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos", *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2012, año 10, N° 20, 219-243.