

**Programa de Transferencia de Resultados de
Investigación**

Cuadernillo de Enseñanza

**Relevamiento, clasificación y análisis de
jurisprudencia sobre derecho de familia y
sucesiones, como insumo para el desarrollo
de casos problemas en la enseñanza
universitaria.**

Director: Juan Seda

La enseñanza del derecho de familia.....	p.2
Enseñar derecho de familia en tiempos de reforma.....	p.9
Método de casos y problemas: Debates en relación a su uso en la enseñanza de Derecho de Familia y Sucesiones.....	p.16

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE FAMILIA

Juan Antonio Seda¹

Introducción

En octubre del año 1994 se realizó en la ciudad de San Martín de los Andes, Provincia de Neuquén, una reunión a la que se denominó “Primeras Jornadas Nacionales sobre la Enseñanza y Aplicación del Derecho de Familia”. Ese evento fue convocado por la Fundación Retoño y la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia de la Nación y contó con la presencia de destacados especialistas, como Guillermo Borda, Eduardo Zannoni, Cecilia Grosman, María Josefa Méndez Costa, Alejandro Molina y Eduardo José Cárdenas, entre muchos otros destacados colegas. La reunión consistió en la realización de mesas redondas, en las cuales los especialistas disertaron sobre el vínculo entre la práctica de la profesión en el área del derecho de familia y su vínculo con la enseñanza universitaria de la carrera de abogacía. Las conclusiones fueron publicadas por una de las entidades organizadoras².

En aquel encuentro se debatió acerca de las dificultades más comunes que afronta el abogado en esta especialidad, ya sea desde el ejercicio liberal de la profesión, como juez o como funcionario judicial, tal como se planteó en esas conclusiones. También se proponía vincular a esos temas de vigencia social con la enseñanza del Derecho de Familia en las facultades y para ello se requeriría de un contacto muy fluido entre la cátedra universitaria y las redes institucionales y comunitarias especializadas. A pesar del título del encuentro, la tarea pedagógica en el aula no fue el principal eje, que en

¹ Director de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Docente de Derecho de Familia y Sucesiones.

² “*Enseñanza y aplicación del Derecho de Familia*” editado por la Fundación Retoño en junio de 1996. Debo mencionar que en esa publicación también se difunden los resultados de una encuesta previa, realizada por la consultora Gallup, que relevó la recurrencia de los casos que se presentan en la vida profesional del abogado en el campo del derecho de familia.

cambio se volcó hacia los contenidos más pertinentes a enseñar en Derecho de Familia. La mayoría de las conferencias publicadas de ese encuentro remiten a la necesidad de adaptar los programas de estudio a las demandas de la práctica profesional en este campo, a través de la incorporación de temas hasta entonces omitidos. Entre las conclusiones puede leerse: “Deben incluirse en los programas de enseñanza, el estudio de los específicos derechos de la minoridad, de la ancianidad y de los discapacitados”. También respecto de la forma de enseñar, las conclusiones de ese encuentro plantean cambios metodológicos: “Deben introducirse métodos activos de la enseñanza que implique una formación del alumno y no darle mera información, no sólo una acumulación de conocimientos”. Entre las formas de dar clases propuestas se hallan técnicas como la resolución de casos, simulación de roles o dramatizaciones y utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Han pasado casi dos décadas y aquella publicación con sus conclusiones puede ser un interesante referente para el cotejo en relación a la situación actual, recuperando dos preguntas básicas: ¿Hemos adecuado los contenidos en derecho de familia? ¿Cómo damos clases en nuestra materia?

La mención de aquel encuentro intenta llamar la atención sobre la necesidad de promover espacios para debatir el tema de la enseñanza del derecho de familia. Si bien existen instancias un poco más amplias, como la Comisión sobre Enseñanza del Derecho de las Jornadas Nacionales de Derecho Civil, reuniones de cada cátedra en las universidades y otros encuentros académicos, vale la pena debatir experiencias y propuestas específicas sobre la enseñanza de nuestra materia a partir de la publicación de textos de sus profesores. En las universidades argentinas, la gran mayoría de los profesores de derecho tienen una dedicación parcial y combinan su labor académica con otro empleo o profesión principal, como abogados de la matrícula o funcionarios judiciales u otras dependencias estatales o privadas. Se han ampliado las posibilidades laborales de los abogados, de allí que crezca esa variabilidad. Pero la docencia e investigación sigue sin ser la principal opción. Las instituciones universitarias insisten en la necesidad del perfeccionamiento docente: quien enseña debe ser un especialista en su materia, pero también debe saber cómo transmitir esa información.

La formación docente como objetivo

La tarea docente en todas las áreas es objeto de estudio a partir de la utilización de la didáctica general, como disciplina que guía la reflexión y la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires los intentos institucionales por difundir la formación didáctica se remontan al año 1961, cuando la Resolución del Consejo Directivo N° 5.183/61 estableció que los auxiliares docentes debían cursar asignaturas especialmente diseñadas para esa preparación pedagógica: en aquel momento esas materias eran “Lógica normativa”, “Pedagogía jurídica”, “Hermenéutica jurídica” y “Ética”. En la actualidad los cuatro cursos que propone la Dirección de Carrera y Formación Docente son: “Pedagogía universitaria”, “Didáctica General”, “Didáctica especial de la disciplina” y “Prácticas de la enseñanza”. Incluso desde este año existe una Maestría en Docencia Universitaria, dependiente del Rectorado de la UBA y que puede ser cursada de manera gratuita por los docentes de esta misma universidad.

En muchas universidades del mundo se prioriza a los profesores e investigadores con dedicación total a la actividad académica, ya que cuentan con más tiempo para la investigación, planificación de clases, producción de contenidos, evaluación, extensión y transferencia, seguimiento de los grupos de estudiantes y tutorías. Pero estas designaciones docentes a tiempo completo implican una transformación radical de las facultades de derecho en la República Argentina, que está lejos de suceder. Por lo tanto debemos pensar en la docencia en el actual contexto, lo cual no debe significar que no puedan pensarse transformaciones valiosas en la forma de dar clases y para ello se deben poder debatir abiertamente experiencias y propuestas.

Como ya se ha señalado, el ejercicio como abogado durante las últimas décadas ha logrado expandir su campo de acción, lo cual convierte a nuestros graduados en profesional de gran versatilidad que no se limitan al litigio en sede judicial. Esta ampliación profundiza los desafíos para los docentes, exigiendo mayor dedicación y preparación, planteándose la necesidad de la profesionalización de la tarea docente. La prédica de innovación pedagógica, perfeccionamiento docente y profesionalización tiene dispar grado de aceptación y de ejecución en la práctica. Para esa labor el docente

debe conocer su oficio, prepararse teóricamente y entrenarse en la práctica cotidiana, poniendo a prueba sus hipótesis y reflexionando sobre los resultados. Esta sistematización requiere de instancias de asesoramiento e investigación en las facultades de derecho, con asistencia de especialistas de las ciencias de la educación, psicología, sociología o antropología social.³

Lo que se transmite no es sólo lo enunciado expresamente en programas de estudio sino que abarca un conjunto de códigos implícitos que forman una manera de razonar y entender el derecho y la sociedad. De allí que la formación de un abogado implica un complejo entramado cuyas múltiples dimensiones exceden las simples explicaciones de manuales básicos, la memorización de leyes o el recitado de aforismos. La manera en que se imparte una clase, es de por sí una parte del contenido que se enseña y no debe perderse de vista que el docente, en el marco del principio de libertad de cátedra, tiene opciones para tomar decisiones, eligiendo temas, conceptos, generalizaciones u otros elementos del contenido en base a los objetivos. Las principales formas de aprender a ser abogado deberían ser indagar el derecho a través de la resolución de casos, el debate teórico riguroso con preguntas originales, la formulación de normas, el cuestionamiento a las definiciones de manual y el diálogo en el aula, ámbito que debería convertirse en un laboratorio de ideas⁴.

Una de las más comunes innovaciones es la presentación de casos que simulan situaciones jurídicas donde imaginar defensas, alegatos, redacción de sentencias, asistencias en entrevistas y audiencias judiciales. Esto debería realizarse de forma creativa y con un considerable trabajo de preparación previa, a lo cual ayudará el conocer las situaciones reales que se exponen. Sin embargo la experiencia solamente no alcanza ya que los cambios vertiginosos obligan a una actualización y diversificación permanentes del material de ejercitación. Los profesores debemos tener pautas para que desarrollen los contenidos mínimos de sus programas evitando el enciclopedismo, la fragmentación de conocimientos, el aprendizaje memorístico y buscando dar a través de la selección de contenidos una visión total de la asignatura y la posibilidad de investigación. Para eso es necesario percibir al aprendiz de una manera adecuada, en

³ “*Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*” (Fischman y Seda, compiladores)

⁴ “*Derecho de familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes*” (Fleitas Ortiz de Rozas, 1996:16)

términos de Bruner representarlo como “pensador”, o sea un estudiante con razonamiento propio, en un clima donde “las verdades son el producto de la evidencia, la argumentación y la construcción más que de la autoridad, ya sea textual o pedagógica”⁵.

Los programas de las materias tienden a anquilosarse y para evitar ello es indispensable un proceso de cuestionamiento permanente que promueva la innovación. Un programa anticipa un propósito, establece objetivo o una meta, es “una representación o un anticipo de un recorrido, de un punto de llegada o de una acción futura”⁶. Los criterios para la selección de contenidos se construyen históricamente, implican un proceso lento de incorporación y descarte en base al estado actual de la disciplina, reflejado en publicaciones especializadas, congresos y en la práctica profesional. Los contenidos seleccionados denotan valoraciones que se expresan en un contexto institucional. La inclusión de un tema en un curso surge de un compromiso entre la información que debe manejar un estudiante de abogacía según las tradiciones institucionales y de la cátedra, las necesidades profesionales y la opinión del docente sobre el rol social que debe tener el graduado de abogacía. Así por ejemplo puede plantear ejercicios de confección de demandas judiciales, entrenamiento en actuación en audiencias o representaciones de entrevistas con clientes, enfatizando aspectos prácticos o bien proponer la redacción de un ensayo o un debate si se busca una reflexión teórica.

Conclusión

El objetivo de este breve texto es fomentar la producción de textos académicos sobre la enseñanza del derecho de familia. Para debatir los contenidos que deben enseñarse en la asignatura derecho de familia, así como para compartir y analizar experiencias docentes, es necesario publicar y promover la producción académica entre otros colegas, de forma de intercambiar experiencias y fortalecer esta tarea.

⁵ “*La educación, puerta de la cultura*” J. Bruner (1997:75)

⁶ “*Programación de la enseñanza en la universidad*” Feldman y Palamidessi (2001:15)

En el año 1997 esta misma Revista de Derecho de Familia publicó un valioso artículo sobre la enseñanza del derecho, escrito por Osvaldo Pitrau,. Se trata de un original aporte a lo que denominó una pedagogía alternativa, que cultivaba por medio del uso de ejercicios de integración, comunicación, creatividad, entre muchos otros recursos. Se proponía allí un espacio para que la metodología docente sea puesta en cuestión y se escriba sobre qué debe enseñarse en esta materia y cómo. Así, en aquel texto⁷ se convocaba a los colegas a compartir experiencias de enseñanza, incluso a través de la creación de un segmento específico en la propia Revista de Derecho de Familia que pudiera superar los recursos intuitivos que cada profesor pone en juego cuando asume la tarea de enseñar.

Es posible que la falta de continuidad en esta identidad docente alrededor de una materia como derecho de familia, haya sido una de las falencias a la hora de participar en reclamos o propuestas al momento de la actualización del plan de estudios de abogacía en la UBA. Cuando otros grupos docentes concentraron sus peticiones, lograron fortalecerlas y así por ejemplo lograron imponer nuevas materias o mejorar su condición en el plan de estudios. En cambio, los docentes de Derecho de Familia y Sucesiones no logramos convertir la materia en un trayecto anual y sólo debimos conformarnos con el dudoso avance de una mayor carga horaria en el mismo tiempo de cursada.

Es necesario insistir con la importancia de alentar a los auxiliares a cursar la Carrera Docente, así como a todos los profesores a reflexionar sobre sus experiencia y no quedarse en las fórmulas conocidas para dar clase. Siempre se puede mejorar, además la inercia para mantener una forma de enseñar, también atrofia la propia capacidad de aprender, algo que el docente necesita imperiosamente. El debate sobre la forma de dar clases podrá influir en la constitución de mejores profesores y también más eficaces equipos docentes, lo cual a su vez podrá tener una favorable repercusión en el estado de la disciplina, así como su incidencia en la vida social.

⁷ “*Técnicas pedagógicas y Derecho de Familia*” en Revista de Derecho de Familia, N° 11. pp. 251-270.

Referencias bibliográficas

- AAVV (1996) **Enseñanza y aplicación del Derecho de Familia**, Fundación Retoño, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre y GROSS, Francois (1990) “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza”. En **Revista de Educación**. MEC. N° 292, Madrid.
- BRUNER, Jerome (1997) **La educación, puerta de la cultura**, Aprendizaje-Visor, Madrid.
- FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (2001) **Programación de la enseñanza en la universidad**. Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel.
- FLEITAS ORTIZ DE ROZAS, Abel (1994) **Derecho de familia. Métodos de enseñanza. Casos y otras variantes**. Astrea, Buenos Aires.
- LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo (2003) **Pedagogía jurídica**, Porrúa, México.
- LÓPEZ OLIVERA, Miguel Alejandro (s/f) “*Otro Punto de vista sobre la enseñanza-aprendizaje del Derecho en México*”. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (México). <http://www.juridicas.unam>.
- PITRAU, Osvaldo (1997) “Técnicas pedagógicas y Derecho de Familia” en *Revista de Derecho de Familia*, N° 11. pp. 251-270
- SEDA, Juan Antonio (2011) “*Formación pedagógica y régimen de concursos para auxiliares docentes*” en Fischman, Fernando y Juan Seda (compiladores) **Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos**, Muiño y Dávila editores, Buenos Aires.
- STENHOUSE, Lawrence (1991) **Investigación y desarrollo del currículum**, Morata, Madrid.

ENSEÑAR DERECHO DE FAMILIA EN TIEMPOS DE REFORMA

Juan Antonio Seda⁸

“Lo difícil es encontrar el *principio*. O mejor: es difícil comenzar desde el principio. Sin intentar retroceder más allá”

Ludwig Wittgenstein

Introducción

Cuando todo parecía estable en la actividad docente, la realidad viene a ponernos a prueba con un muy interesante desafío, que nos da aquí la oportunidad para reflexionar sobre el lugar de la ley en la enseñanza del Derecho.

El debate actual sobre la reforma del Código Civil, que incluye la unificación con el Código Comercial, produce un notorio impacto en nuestro ambiente jurídico. En caso de ser aprobado este proyecto de ley se producirán importantes modificaciones en la legislación civil y particularmente en el Derecho de Familia. Sin embargo, aún no se trata de una norma vigente, por lo cual surge una razonable pregunta para quien ejerce la tarea docente, ¿debe ya formar parte de la enseñanza universitaria en la carrera de Abogacía?

Desde el inicio anticipo mi posición favorable a esta incorporación, aún cuando no dejo de reconocer que otros proyectos de reforma tuvieron también importante difusión y

⁸ Director de la Dirección de Carrera y Formación Docente de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Profesor Adjunto de Derecho de Familia y Sucesiones (UBA).

finalmente no terminaron exitosamente su trámite parlamentario. Incluso omito aquí una opinión sobre los contenidos del proyecto. En el presente artículo plantearé varios aspectos a favor la inclusión de la información que surge del texto que aún no cuentan con fuerza de ley, aunque también trataré de esbozar los inconvenientes que pueden surgir en el aula al momento de intentarlo. Además me propongo tomar esta oportunidad para analizar el vínculo entre la ley y los contenidos a enseñar en nuestra asignatura.

En la carrera de Abogacía de la Universidad de Buenos Aires, la asignatura “Derecho de Familia y Sucesiones” está ubicada como culminación de un ciclo de materias civiles. Además, nuestra materia comparte con derecho comercial o penal la caracterización como materias “codificadas”. Esto ha sido muchas veces señalado como un aspecto de cierta estabilidad, aún cuando en los últimos años en Derecho de Familia se han producido transformaciones fundamentales a través de la sanción de leyes complementarias del Código Civil o incluso por la vía de innovaciones jurisprudenciales.

También en las últimas décadas se han producido innovaciones en la forma de enseñar, lo cual favorece las condiciones para debatir cuáles pueden ser recursos didácticos valiosos, qué actividades en el aula promueven la mejor calidad académica y también, como en este caso, cuáles son los contenidos pertinentes para la mejor formación de los futuros abogados.

Las normas como recurso didáctico

La amplitud en el aprendizaje de contenidos jurídicos debería abarcar mucho más que los textos normativos, sin embargo cuando nos detenemos a pensar la programación de cada asignatura o incluso en la preparación de las clases, es muy fuerte la tentación de basarnos en la letra de la ley, especialmente en las ya mencionadas materias codificadas. Por supuesto que para la formación de un abogado es clave la correcta información y el manejo de los textos normativos. Pero ello cual no significa que el énfasis en su formación deba ser puesto en solamente conocer las leyes.

Agustín Gordillo en su obra “El método en Derecho” señala como objetivos del entrenamiento en el análisis de textos normativos a los siguientes:⁹

- a) Encontrar
- b) Leer
- c) Manejar y consultar rápidamente
- d) Coordinar los diversos artículos, incisos, párrafos, etc.
- e) Interpretar
- f) Aplicarlos

Como podemos ver, el texto de la norma no solamente se constituye en contenido del estudio, sino también en un recurso alrededor del cual se puede planificar una actividad educativa.

La situación de tener dos textos para su posible utilización (el actual vigente y el propuesto) pone al docente en un desafío que provoca ansiedad: ¿conoce cabalmente las nuevas normas? ¿Ha practicado con ellas la profesión? Evidentemente no, aunque sí puede conocer los debates en ese mismo tema, que se produjeron con la norma actual. Una situación incómoda para el docente es que debe enseñar algo que aparentemente no conoce tanto. Sin embargo las normas reformadas no implican generalmente una variación radical en las soluciones jurídicas.

Un segundo tema es el cambio en la preparación de clases con estos ligeros cambios. El docente de Derecho de Familia se hallaría ante un nuevo conjunto de normas, que puede conocer más o menos, partiendo de la premisa que la fluidez en el conocimiento por parte del profesor muchas veces está asentada en haber trabajado ya con preguntas en el aula que se reiteran un cuatrimestre tras otro.

No olvidemos que incluso el propio texto del Anteproyecto demoró mucho en tomar la forma con que ingresó en calidad de proyecto de ley, lo cual es perfectamente entendible por la dinámica de los debates jurídicos y sociales que se producen alrededor

⁹ Gordillo, Agustín (1988) El método en Derecho, Civitas, Buenos Aires, pp. 45.

de cuestiones que afectarán a normas tan influyentes en nuestra vida. Esta dificultad desde el punto de vista pedagógico podría transformarse en una ventaja, ya que permite ver el proceso de formación de la voluntad legislativa, las presiones y las sutilezas en el trámite parlamentario que determinan una u otra solución para un tema específico que luego se enseñará como ley vigente.

El actual desafío encuentra al docente en un lugar mucho más cercano al del estudiante, lo cual puede ser una excelente oportunidad para ver con nuevos ojos los conflictos en esta materia.

La opinión de los estudiantes

¿Quieren los estudiantes estudiar también el proyecto? En todas las oportunidades en que pude realizar la pregunta, los estudiantes respondieron afirmativamente, aunque muchas veces condicionando su respuesta a que el proyecto culmine con aprobación parlamentaria. ¿Cómo podría el docente hacer tal pronóstico? De alguna manera sí estamos obligados a dar una opinión sobre el proyecto, incluso acerca de su viabilidad. Pero a veces los estudiantes solicitan un pronóstico para poder ellos tomar la decisión sobre qué norma van a estudiar, es difícil que propongan estudiar ambas.¹⁰

Incluso algunos cuestionaron por qué seguíamos estudiando también las normas actuales, que dejarían de tener vigencia tan pronto. Aquí es donde uno no puede asegurar qué pasará con el tratamiento de este proyecto, sobre todo teniendo en cuenta los antecedentes recientes de otros proyectos de reforma. Lo que sí queda claro es que no podría omitirse el estudio de la norma actual sin riesgo de quedar muy mal parado como docente si luego la reforma no se concreta, o incluso si es modificada. Pero aún con la reforma asegurada, será valioso el aporte de lo previo, como forma de intentar comprender la legislación como una construcción histórica.

¹⁰ Por supuesto que esta afirmación genérica no pretende dar un panorama de la opinión de cientos de estudiantes, lo cual requeriría de una encuesta masiva y aún así los resultados podrían dar lugar a malos entendidos, ya que la propia formulación de la pregunta “¿qué quieren estudiar?” es demasiado amplia como para

Algunos estudiantes manifestaron que sólo quieren estudiar “lo que les va a servir para trabajar”, una forma de afirmar una posición sobre el perfil profesionalista que debería tener la carrera. A diferencia de esta simplificación, considero que es fundamental dotar a la formación jurídica de la suficiente versatilidad como para ampliar el posterior campo laboral e incluso para enriquecer el propio ejercicio litigante. El afán utilitario me parece cuestionable e incluso falaz, ya que la ansiedad por aprender herramientas o recetas puede volverse en contra de una formación integral. Los profesores universitarios no deberíamos limitar nuestra labor al entrenamiento en trámites legales.

Ya en el año 1957 Genaro Carrió cuestionaba que la enseñanza del derecho estuviera exclusivamente guiada hacia el ejercicio profesional en tanto “mera técnica”¹¹. La formación de nuestros estudiantes debe contemplar muchas otras dimensiones, que abarcan el análisis crítico de textos, algunos con vigencia normativa y otros no. La simplificación de algunos estudiantes que proponen estudiar “sólo lo que es útil” no puede ser un condicionante para quien ejerce el rol docente. Con paciencia y la utilización de métodos idóneos y lecturas adecuadas, el estudiante ampliará sus horizontes y la Facultad podrá ejercer su función social, que no queda constreñida a ser una “fábrica de diplomas”. La Universidad debería ser, tal como propuso José Ortega y Gasset hace casi un siglo, un ámbito de formación de cultura, un lugar de concentración y debate de ideas. En este sentido, la comparación entre el Código Civil en vigencia y el proyecto reformado redunda en un ejercicio intelectual coherente con tal concepción.

Ello no quita que puedan diferenciarse los aprendizajes y que sea perfectamente compatible la formación de una cultura jurídica con el ejercicio profesional, incluso de forma de hacer coherente una con la otra en la futura práctica:

“No confundamos, pues: la ciencia, al entrar en la profesión tiene que desarticularse como ciencia para organizarse, según otro centro y principio, como técnica profesional. Y si esto es así, también debe tenerse en cuenta para la enseñanza de las profesiones.”¹²

¹¹ Carrió, Genaro “Sobre las creencias de los juristas y la Ciencia del Derecho”, Lecciones y Ensayos, año 1957, vol. VI, pp. 27-37, Buenos Aires.

¹² Ortega y Gasset, José “Misión de la Universidad”, Revista de Occidente, Madrid, pp. 45

Necesitamos hacer recapacitar a los estudiantes que consideran su paso por las aulas como un requisito formal para salir lo antes posible a ejercer como abogados. Muchos de ellos minimizan el debate intelectual, cubriendo sus críticas en una alegada utilidad en la práctica. La ansiedad por la promoción social a través de una profesión prestigiosa es inevitable en muchos casos, pero puede quedar mediada por la reflexión sobre la responsabilidad social que tendrán esos futuros abogados como operadores del sistema jurídico, desde la instancia que les toque.

Conclusión

Los desafíos vinculados a la variación de contenidos no son comunes, mucho menos en las asignaturas de derecho civil, que suele tener mayor estabilidad que otras. Por lo tanto, no deberíamos desaprovechar esta ocasión para reformular nuestras prácticas docentes.

Nuestra formación pedagógica es un proceso continuo, donde influyen diversos aspectos, desde lo disciplinario hasta lo pedagógico. Nora Goggi y Cynthia Kolodny entienden la formación docente desde la relación entre sujetos donde hay una inquietud por aprender algo nuevo, orientado al “saber” y al “hacer” en el aula. Esto implica que permanentemente debe haber un deseo por aprender a partir de “volver a mirar” las propias prácticas¹³.

La enseñanza del Derecho puede y debe incluir entonces la novedad legislativa, jurisprudencial o doctrinaria, como fuente del cambio social. Ello por supuesto implica para el docente un desafío que debe ser inherente a su labor, estudiar permanentemente y renovar sus clases.

¹³ Goggi, Nora y Cynthia Kolodny (2011) “Formación docente y acompañamiento pedagógico: dos funciones necesarias para mejorar las prácticas de enseñanzas”, en Fischman, Fernando y Juan Seda (compiladores) Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos. Miño y Davila, Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

CARRIÓ, Genaro (1957) “Sobre las creencias de los juristas y la Ciencia del Derecho”, Lecciones y Ensayos, vol. VI, pp. 27-37, Facultad de Derecho (UBA), Buenos Aires.

GORDILLO, Agustín (1988) **El método en Derecho**, Civitas, Buenos Aires.

GOGGI, Nora y Cynthia KOLODNY (2011) “Formación docente y acompañamiento pedagógico: dos funciones necesarias para mejorar la práctica de la enseñanza” en Fischman, Fernando y Juan Seda (compiladores) **Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos**, Muiño y Dávila editores, Buenos Aires.

ORTEGA Y GASSET, José (1930) “Misión de la Universidad” en **El libro de las misiones**, Revista de Occidente, Madrid.

XXIII JORNADAS NACIONALES DE DERECHO CIVIL

13. Comisión de Enseñanza del Derecho:

El método del caso. Posibilidades y límites

**MÉTODO DE CASOS Y PROBLEMAS: DEBATES EN
RELACIÓN A SU USO EN LA ENSEÑANZA DE
DERECHO DE FAMILIA Y SUCESIONES**

Juan Antonio Seda
Profesor Adjunto
Derecho de Familia y Sucesiones
Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires
juanseda2000@yahoo.com.ar

ÍNDICE:

I.-Un método pedagógico con trayectoria

II.-Relato de una experiencia de cátedra

III.- Conclusiones

RESUMEN:

Este texto intenta relatar experiencias sobre la enseñanza de la asignatura Derecho de Familia y Sucesiones a través del método de casos y problemas. El objetivo es describir algunas de las actividades realizadas y los resultados obtenidos. También analizaré diversas dificultades que surgen en un contexto institucional aún no habituado a la innovación pedagógica, a pesar de la existencia de propuestas originales desde hace varias décadas.

I.-Un método pedagógico con trayectoria

Corresponde que dedique el presente trabajo a la memoria de Abel Fleitas Ortiz de Rozas, a quien fuera profesor titular de la cátedra de Derecho de Familia y Sucesiones a la que me incorporé en el año 1994, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Primero como alumno del curso del Dr. Osvaldo Felipe Pitrau y luego como auxiliar docente, toda mi formación fue orientada a dar clase utilizando el método de casos y problemas. Años más tarde tuve también la oportunidad de trabajar junto al Lic. Enrique Mariscal en la Dirección de Carrera y Formación Docente de aquella Facultad, lo cual consolidó mi adhesión a esta forma de dar clases¹⁴.

Varios autores suelen ubicar el origen del método de casos y problemas en el *case system* utilizado en la Universidad de Harvard a partir de la iniciativa del profesor Christopher Langdell, a inicios del Siglo XX¹⁵ El eje de la propuesta pedagógica se halla en el traspaso de la participación a los estudiantes, resolviendo situaciones concretas, en lugar de solamente recibir la información por parte del profesor en clase. Sin embargo, los casos y problemas tienen una diversidad de usos, que pueden tener gran variación entre sí. Por ejemplo, algunos autores enfatizan el uso en la resolución correcta de una pregunta, mientras que para otros especialistas el valor de este método se halla en el debate grupal que produce y no tanto en las posibles soluciones¹⁶.

Abel Fleitas afirmaba que el uso de este método pone a prueba las capacidades del estudiante para hallar un encuadre legal a un hecho, o bien una serie que conforma una situación y sobre la cual hay que aplicar una norma¹⁷. Para utilizar casos y problemas en el aula como forma de enseñanza, se necesita un cambio en la perspectiva docente que

¹⁴ En la actualidad, junto a un equipo de docentes y estudiantes, hemos presentado un proyecto de investigación para el diseño de casos en nuestra materia, titulado “Relevamiento, clasificación y análisis de jurisprudencia sobre Derecho de Familia y Sucesiones, como insumo para el desarrollo de casos y problemas en la enseñanza universitaria”.

¹⁵ Por citar solamente algunos: Campari (2011), Fleitas (1994) y Gordillo (1988)

¹⁶ Wasserman (1999) plantea que los grupos de estudio, a partir del análisis de un caso, son el inicio de cualquier trabajo intelectual exigente en el aula.

¹⁷ El estudiante no tiene estímulo para participar en clase si la misma información que escucha de su profesor es la que surge de los textos legales o los libros de texto. Además de darle una participación activa al estudiante, favorece el aprendizaje (Fleitas, 1994:25)

favorezca el clima de dialogo, en lugar de insistir en el reforzamiento de una autoridad simbólica que inhibe la réplica.¹⁸

Nunca está de más recordar una norma muy citada y de escasa aplicación, la Resolución N° 16.041/85, sancionada por el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho. Aquella Resolución trataba sobre los métodos de enseñanza y recomendaba que los profesores redujéramos el dictado de clases magistrales para adoptar formas de enseñanza activa. Incluso orientaba a que hubiera coherencia entre la forma de enseñar y la manera de evaluar los conocimientos adquiridos, tal como puede leerse en su artículo 8°:

“En la misma medida en que los señores profesores vayan gradualmente adaptando sus métodos de enseñanza a los criterios generales expuestos en esta resolución, podrán también simultáneamente adaptar los métodos de evaluación, incorporando progresivamente a las evaluaciones parciales y/o finales que tomen a los alumnos la solución de casos, problemas, realización de trabajos, etc., con utilización de los materiales de legislación, doctrina, etcétera, pertinentes.”

Poco después que la recién citada, se sancionó la Resolución N° 132/1986, que daba pautas a los profesores titulares para que desarrollen los contenidos mínimos de sus programas evitando el enciclopedismo, la fragmentación de conocimientos, el aprendizaje memorístico y buscando dar a través de la selección de contenidos una visión total de la asignatura y la posibilidad de investigación. Las prácticas que querían evitarse son las tradicionalmente estuvieron enquistadas en la docencia y las que contribuyen a orientar un modelo profesional.

Como puede verse, el proyecto de reforma pedagógica en nuestra Facultad lleva mucho tiempo y tarda en consagrarse como práctica dominante. Por el contrario, repito que tiende a ser minoritario y en algunos tramos de la carrera, casi testimonial. En un

¹⁸ Hay muchos antecedentes, pero no puedo dejar de mencionar a los textos y la práctica docente de Agustín Gordillo y a la experiencia de talleres pedagógicos de Enrique Mariscal, en particular los períodos de 1984-1986 y su segunda etapa en la Dirección de Carrera y Formación Docente, entre 2002 y 2007

artículo publicado en la Revista de Derecho de Familia del año 1997¹⁹, Osvaldo Pitrau propone y explica diversos ejercicios que aplica en su curso, que mantienen los lineamientos básicos de la cátedra pero profundizan en la conformación de un grupo humano orientado en forma mancomunada al aprendizaje de la materia. El trabajo en grupo es un factor clave en la utilización del método de casos y problemas. Héctor Sandler refiere a la necesidad de recuperar el *ethos* universitario, en cuanto sentimientos de amistad académica, labor intelectual compartida y compromiso con el otro.²⁰

Un aspecto común, destacado entre las distintas variantes de casos y problemas es el valor de la pregunta para iniciar el dialogo. Según la profesora norteamericana Selma Wasserman, la calidad del caso es un factor fundamental para captar el interés del estudiante, se trata de un requisito inicial que debe ser considerado por el docente que lo diseña. Sin embargo, también es vital para el éxito de esta tarea, que el interrogatorio posterior al alumno sobre cómo resolver un caso pueda promover una segunda pregunta y que logre hacer dudar o bien reafirmar a quien dio una primera contestación.

Esta actividad produce una sensación de bienestar en estudiantes y docentes, ya que promueve una actividad intelectual intensa en el aula, a partir de la genuina curiosidad. Es un modo de enseñar que suministra la oportunidad de crear una instancia de auto-evaluación de la tarea realizada en los distintos momentos: enfocar el problema, debatir, proponer fundamentos, argumentar y buscar un consenso en el grupo, lo cual a veces implica convencer o ser convencido. En un nivel más avanzado, el propio estudiante podría ser quien diseñe un caso, a partir de la información de las normas, textos teóricos y particularmente de la jurisprudencia.

En muchos casos notamos que la evaluación de los conocimientos adquiridos se transforma en el centro de la atención de los estudiantes, aunque esto no es una característica exclusiva de la carrera de abogacía, ni siquiera del nivel universitario. Incluso algunos docentes se dejan fascinar por ese momento en apariencia crucial para el éxito de sus estudiantes. Esto relativiza los desafíos intrínsecos de la asignatura y la convierte en apenas un obstáculo a superar en busca del título de abogado. Algunos estudiantes justifican este enfoque utilitario del trayecto educativo en la necesidad de

¹⁹ “Técnicas pedagógicas y derecho de familia”

²⁰ Sandler, Héctor (2003) “Cómo hacer una monografía en derecho”

graduarse pronto, ya que luego sí tendrán tiempo para profundizar en los temas de estudio. Lamentablemente, se cristaliza a la actividad de estudiar como una obligación y no como una actividad elegida y que provoque satisfacción en sí misma.

El trabajo en clase con casos y problemas genera un estímulo intelectual, con una actividad concreta que puede ser acompañado en cada momento por una evaluación que otorgue prioridad a la tarea y no a la “calificación numérica”. Esto da mayor atractivo a la asistencia a clase, ya que esa presencia del estudiante es irremplazable, a diferencia de una clase meramente teórica que transmita la misma información que da la lectura del texto. Por supuesto que esto no es una afirmación que abarque a todas las clases teóricas que, cuando están bien preparadas y actualizadas, pueden ser un valioso insumo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo que intento afirmar es que la puesta a prueba de los conocimientos que adquirió el estudiante debe ser parte de un desafío a sí mismo que refuerce su vocación y anhelo de conocimiento, o sea la evaluación como labor formativa y permanente, y no un fin en sí mismo, ya sea para el estudiante como para el profesor.

Una de las principales ventajas en la utilización de casos y problemas en la enseñanza del Derecho es la constante actualización en cuanto a contenidos. Esta metodología pedagógica tiende al trabajo grupal en el aula, requiere del desarrollo y perfeccionamiento genuino del equipo docente y apunta a la permanente investigación sobre la jurisprudencia.

La utilización de la jurisprudencia puede lograr que los casos tengan anclaje en situaciones reales. Por ejemplo, en España un hombre presentó una solicitud para recibir una pensión por viudez, a partir del fallecimiento de una mujer soltera, con quien habían tenido un hijo, si bien nunca habían convivido. La pensión fue denegada y promovió un interesante debate en los medios de difusión. Es una situación que nuestra ley no contempla y otorga la oportunidad para buscar fundamentos a favor o en contra.

II.-Relato de una experiencia de cátedra

Derecho de Familia y Sucesiones es una asignatura que se halla en la mitad de la carrera, para llegar a cursarla los estudiantes tienen que haber aprobado las correlatividades en materia civil. O sea que es habitual que lleguen con entre diez y quince materias cursadas previamente. Y sin embargo, son pocos los que han tenido experiencias de enseñanza-aprendizaje a través de casos y problemas.

Así, un obstáculo que suele surgir es la incomodidad de los alumnos por trabajar en grupo, ya que la característica predominante es el desenvolvimiento académico individual. Entre esta reticencia y la falta de hábito con los casos, las primeras clases se vuelven casi un entrenamiento en metodología de estudio. Claro que mientras tanto se avanza con los contenidos de la asignatura. Al final del cuatrimestre, la enorme mayoría de los estudiantes reconocen las ventajas de estas formas de participación en clase.

Para cada clase se realiza un ejercicio distinto, que debe ir aumentando en complejidad durante el trayecto de la cursada. Los primeros trabajos prácticos deben disponer al estudiante a un cambio de rutina en el aula, aunque no representen problemas verdaderamente complejos, como el siguiente ejemplo:

“ALIMENTOS ENTRE PARIENTES

Rosa y Olivia son hermanas, de 95 y 92 años respectivamente. Rosa es soltera y no tiene hijos. En cambio Olivia tiene dos hijos, Orlando y Ernesto, que a su vez tiene un hijo, Montgomery, que ocupa un importante cargo como gerente de una empresa multinacional.

a) Legitimación pasiva (dar fundamento legal)

- 1) ¿A quién/es pueden reclamar alimentos Rosa y Olivia?*
- 2) A quién/es pueden reclamar alimentos Orlando y Ernesto?*

b) Contribución: Antes de de notificarse de una demanda de alimentos iniciada por Rosa, Ernesto le estaba pagando a ella, de manera voluntaria, los gastos de medicamentos y las expensas del departamento donde vivía. Ernesto consulta a su abogado si puede solicitar la contribución en esos gastos a su hijo Montgomery. Indique si puede hacerlo, detallando cuál es la situación respecto de los ya pagados y los futuros”

A medida que avanza el curso, el estudiante puede encarar desafíos mayores, que incluso pueden avanzar hacia el punto de presentarle un tema y pedirle que al propio alumno que imagine un caso en el que puede haber una colisión de derechos. Esto requerirá de una habitualidad con el tipo de narración, que básicamente se concentra en presentar hechos que deben organizarse de una manera congruente para arribar a una conclusión bien argumentada. Sin duda que la atenta lectura de sentencias judiciales es un buen complemento para este ejercicio intelectual, aunque no debería identificarse necesariamente la resolución de casos y problemas con el análisis de jurisprudencia.

A partir de la necesidad ampliar las posibilidades de debates, diseñamos un sitio web: www.niunomenos.org.ar, cuyos ejes son la información y el intercambio. El objetivo es poner a disposición de los estudiantes, fallos y casos actuales que fortalezcan el aprendizaje y a la vez, se pretende presentar la búsqueda informática como una estrategia para la actualización permanente. Para apoyar el aprendizaje, se desarrollan ejercicios de comunicación grupal mediante la utilización de un foro virtual. No obstante, esta forma de comunicación ha logrado dispar resultados en años anteriores, ya que algunos estudiantes han manifestado dificultades con este medio, entre otras cosas, por no tener el hábito de utilizarlo.

Uno de los desafíos que se nos presenta es propender a la participación de más estudiantes y docentes en el desarrollo de contenidos para el enriquecimiento funcional del sitio, de manera que se despierte mayor interés a conocer sobre la jurisprudencia actual y reflexionar acerca de las tensiones y nodos problemáticos que se producen al interior de la disciplina.

La aparición de nuevas formas de dictar clases se hace difícil en una facultad tan apegada a métodos rutinarios. Ya advirtió Agustín Gordillo hace más de veinte años sobre las dificultades para modificar los métodos de enseñanza en las universidades argentinas, no debido a las ostensibles carencias presupuestarias sino a múltiples anclajes en las prácticas docentes y la cultura institucional. El propio Gordillo señalaba como elementos conservadores la resistencia al cambio de los estudiantes, la ansiedad, la poca disposición al trabajo grupal en clase y fuera de ella y el facilismo. También hay aspectos en los que los propios docentes conspiran contra el cambio, incluyendo por ejemplo la posibilidad de salir del seguro rol de quien tiene la autoridad y el control de cada movimiento en el aula.²¹

Las capacitaciones docentes deben realizarse a partir de experiencias concretas en la carrera de abogacía, ya sea al interior de la propia cátedra como en los talleres pedagógicos de la Carrera Docente. Ambas instancias deben complementarse, ya que hemos visto muchas veces que los métodos innovadores que se aprenden en cursos especializados quedan luego inutilizados si no existe una dinámica congruente en las clases.

Muchos docentes alegan la dificultad que tienen para utilizar casos y problemas, ya que teniendo muchos alumnos tiene que una gran cantidad de trabajos prácticos para corregir. Esto se debe solucionar por medio de la creación de equipos docentes numerosos, bien capacitados y comprometidos con la tarea.

También es necesario fomentar el diseño de nuevos casos por parte de los equipos docentes, algo difícil de lograr ya que la preocupación urgente es la corrección de los casos ya existentes.

Debe facilitarse a los estudiantes el acceso a la bibliografía pertinente en lo metodológico, de manera de dar un buen fundamento a la forma de enseñar, que normalmente difiere de lo que vieron y experimentaron antes. Por supuesto que la práctica será lo decisivo para la propia comprobación de la eficacia, pero es mejor

²¹ Agustín Gordillo, “El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer” pp. 248

cuando se sabe por qué se aplican métodos que requieren de una participación activa. Esa clase de análisis razonado forma parte de la formación intrínseca del abogado.

Los casos admiten variantes que acerquen al estudiante a situaciones propias del ejercicio profesional, como por ejemplo una simulación de una audiencia con un cliente, en la cual una persona presenta los hechos de manera desordenada, para que quienes representan a los abogados lo enfoquen correctamente desde lo legal y procesal. Esto puede resultar un planteo para todo el curso, que podrá después debatirse. Incluso la actuación de los falsos abogados puede ser un tema de debate, aunque sin llegar a ser un caso necesariamente.

Son escasos los textos publicados desde nuestra disciplina sobre didáctica y en particular, sobre el método de casos. Para estimular el uso de estos métodos, los docentes que tienen experiencias deben difundirlas, si es posible incluso publicarlas para permitir el intercambio en materia pedagógica. La Carrera Docente de la Facultad de Derecho incluye instancias de intercambio entre quienes dictan clases, a lo cual hay que incluir las publicaciones especializadas²² y los eventos científicos, como estas Jornadas.

Precisamente, a partir de la experiencia en el curso, el equipo docente del que participo presentó un proyecto de investigación²³, cuyo objetivo es el diseño de herramientas pedagógicas. Nuestra propuesta intenta promover novedades en la forma de enseñanza del Derecho, en tanto se propende a la concreta producción colectiva de interrogantes e hipótesis de desarrollo de situaciones jurídicas contemplando diversas perspectivas de enfoque.

²² Destaco en este rubro a “Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho en Buenos Aires”, dependiente del Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho (UBA)

²³ Proyecto DECYT 1027

IV.-Conclusiones

La utilización del método de casos como eje de la programación responde a una ya no tan novedosa modalidad en el campo del derecho, incluso tradicional en otros lugares del mundo.

La utilización de sentencias judiciales ayuda en la verosimilitud y tiene efectos didácticos, aunque diluye los dilemas al encontrar una solución avalada y de la cual puede resultar riesgoso alejarse. Cuando los alumnos preguntan “¿Y qué dijo el juez?” están clausurando la posibilidad de analizar varias posibilidades, tomando un atajo hacia la opción que les da mayor oportunidad de éxito. Finalmente esa respuesta podría ser la buscada por el propio docente, sólo que no puede transitarse “el camino corto” sin daño para la situación de aprendizaje. Si lo que se intenta es una reflexión crítica de los alumnos, entonces debe relativizarse un poco el peso de los fallos para abrir el debate hacia otras posibles soluciones.

Hay que renovarse e innovar en las propias prácticas, para no repetirse en un esquema pedagógico. Así como otros métodos se vuelven anquilosados, una condición importante de esta forma de enseñar es que necesita generar verdaderos dilemas y el docente debe poder intervenir con una genuina curiosidad intelectual.

Por lo expuesto, las conclusiones propuestas son las siguientes:

- 1) **Antecedentes:** hay suficiente bibliografía especializada y prácticas docentes registradas
- 2) **Respaldo institucional:** existe valiosas normas universitarias que promueven la utilización de casos y problemas, al menos en la Universidad de Buenos Aires.

- 3) **Debate:** El método de casos y problemas en la enseñanza del derecho no debe subsumirse al análisis de jurisprudencia. La innovación en esta materia requiere del constante diseño de nuevos casos

- 4) **Diversidad:** La utilización de casos y problemas reconoce diversas variantes, por ejemplo la resolución de planteos que tienen respuestas correctas fundadas en las normas, así como otros casos que promueven el debate jurídico

- 5) **Evaluación:** debe ser coherente la forma de enseñar con la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Referencias bibliográficas

CAMPARI, Susana (2011) “El método de casos: historia y perspectivas” En: Fischman, Fernando y Juan A. Seda, compiladores Formación pedagógica en derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

FLEITAS ORTIZ DE ROZAS, Abel (1994) Derecho de familia. Métodos de enseñanza. Casos y otras variantes. Astrea, Buenos Aires.

GORDILLO, Agustín (1988) El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer Civitas, Buenos Aires.

LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo (2003) Pedagogía jurídica, Porrúa, México.

PITRAU, Osvaldo (1997) “Técnicas pedagógicas y Derecho de Familia” en Revista de Derecho de Familia, N° 11, Editorial Abeledo Perrot, Buenos Aires, pp. 251-270

SANDLER, Héctor (2003) Cómo hacer una monografía en derecho La Ley, Buenos Aires.

SEDA, Juan A. (2011) “La enseñanza del Derecho de Familia”, en Revista de Derecho de Familia N° 2011-II, Editorial Abeledo Perrot, Buenos Aires, pp. 235-250.

WASSERMAN, Selma (1999) El estudio de casos como método de enseñanza. Amorroutu, Buenos Aires.