

El método de casos en la enseñanza del Derecho de las Obligaciones y de Daños

Jonathan M. BRODSKY*

I. A modo de introducción: nota histórica sobre el método de casos

El pionero del método de casos fue Christopher Columbus Langdell, quien asistió a la *Harvard Law School* entre 1851 y 1854. Allí se desarrolló como asistente de investigación y bibliotecario, y demostró rápidamente su destreza principal: la investigación y los resúmenes. En 1870, el presidente de Harvard, Charles William Eliot, recomendó a Langdell para difundir y enseñar la aplicación del método de casos en la universidad.

Langdell partió del supuesto de que la mejor manera de enseñar leyes era mostrando casos en lugar de leer los libros de texto, y luego de algunas resistencias iniciales el método fue asumido por otras seis escuelas de leyes en 1895. Posteriormente, en 1921, la Harvard Business School adoptó el método y se le denominó como aún se le conoce en la actualidad: “Método de Casos” (ESTRADA CUZCANO y ALFARO MENDIVES, 2015).

* Abogado (UBA), graduado con Diploma de Honor y Medalla de Oro, Premio “Roque Fortunato Garrido”, Premio “Alberto Tedín Uriburu”, Premio “Raymundo M. Salvat” y Premio “Corte Suprema de Justicia de la Nación”. Docente de Obligaciones Civiles y Comerciales, Derecho de Daños y Derecho Internacional Privado (UBA). Profesor Titular de Práctica en Resolución de Problemas y Profesor Adjunto de Derecho del Consumidor y del Usuario y de Derecho de la Responsabilidad Civil y Daños (UCES). Investigador adscripto del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Dr. Ambrosio L. Gioja”. Ex becario de investigación de la Universidad de Buenos Aires y ex becario de estudios del Departamento de Estado de EE.UU. y de la Universidad Autónoma de Madrid. Santander. Autor de capítulos de libros, artículos de doctrina, ponencias y comunicaciones a Congresos sobre temas de su especialidad.

II. La enseñanza teórica y práctica del Derecho en general y del Derecho de las Obligaciones y de Daños en particular

Quiénes hemos cursado la carrera de Abogacía en alguna de las universidades públicas o privadas argentinas sabemos que la mayoría del contenido de casi todas las asignaturas de grado se enseña todavía de un modo que podríamos llamar eminentemente “teórico”.

Me refiero, con esta voz, a clases “magistrales”, caracterizadas por la presencia de un docente que lleva “la voz cantante”, aludiendo a conceptos abstractos y genéricos, y a su análisis (explicación, interpretación, comparación, crítica, mención de posiciones doctrinarias o precedentes jurisprudenciales al respecto, etcétera).

En este sentido, las clases a las que hago referencia tienden a semejarse más bien a una disertación. Y considero imperativo que esta realidad se modifique.

Ocurre que el Derecho no sólo es una ciencia social, sino que además está orientada, en particular, a la resolución de situaciones y problemas profesionales concretos, con determinados rasgos generales —es verdad— pero también con características particulares que les son propias.

Esa afirmación es válida para cualquier área del desempeño profesional. El abogado que patrocina a su cliente debe saber cómo defender sus intereses en un procedimiento judicial (o bien arbitral, administrativo, o en una instancia de mediación o conciliación); el que asesora, debe estar en condiciones de aconsejarlo con probidad; el que trabaja en alguno de los poderes del Estado deberá saber cómo se despacha un escrito, cómo se proyecta o redacta una resolución interlocutoria o una sentencia definitiva, cómo se bosqueja una ley o un acto administrativo, etcétera.

Inclusive, tras casi diez años dedicado exclusivamente a la actividad académica y científica (desde un lugar casi totalmente “teórico”, en la línea de razonamiento que vengo empleando) y habiendo transcurrido los últimos cuatro en la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil —donde he tenido la oportunidad de trabajar con “casos reales” de la praxis jurídica cotidiana—, estoy absolutamente convencido de que también el saber abstracto y conceptual se ve mejorado y debe necesariamente complementarse con la experiencia que brinda la práctica.

Y ello es así, más aún, en las materias concretas a las que he decidido referirme en este breve trabajo: el Derecho de las Obligaciones y el Derecho de Daños.

Por un lado, dichas ramas jurídicas tienen una indudable proyección en la vida cotidiana: cada día, las personas celebran contratos y/o ejecutan prestaciones en el marco de obligaciones dimanantes de contratos (de compraventa, de transporte, de locación, de mutuo o comodato, de donación, de cesión de derechos, de mandato, bancarios, de “garaje”, para mencionar solo algunos de los más frecuentes).

Como es sabido, además de los contratos, la otra fuente por excelencia de las obligaciones son los hechos ilícitos extracontractuales.¹ Y éstos son igualmente frecuentes: no transcurre un solo día sin que se produzcan daños resarcibles por siniestros en la circulación de peatones, bicicletas, motocicletas, automóviles y trenes; por la vulneración de derechos personalísimos como la imagen, la dignidad, la intimidad y el honor (antes por publicaciones injuriantes en “medios de prensa” (escrita), ahora también en buscadores de Internet, portales, *blogs*, redes sociales y medios digitales de muy variada especie); por hechos de violencia en la vía pública; por defectos en las veredas o calzadas que producen daños corporales a quienes las utilizan; entre un sinnúmero de otros posibles ejemplos.

Y por otra parte, existe otra razón muy importante, además de la habitualidad de sus supuestos, que justifica la enseñanza práctica y casuística del Derecho de las Obligaciones y del Derecho de Daños: me refiero al elevado grado de abstracción de muchos de sus contenidos. ¿Cómo puede comprenderse, sin una aplicación concreta, la interdependencia de los vínculos “coligados en un haz” en las obligaciones solidarias, que justifican la propagación de sus efectos respecto de los demás codeudores y/o acreedores? ¿Cómo distinguir el plazo de la condición, y a su vez, cómo entender la existencia de un plazo dentro del cual deberá acaecer (o no) un hecho condicionante? ¿Cómo comprender el concepto y la importancia del factor de atribución en el Derecho de Daños a la hora de enfocarse una responsabilidad como subjetiva u objetiva? ¿Cómo aprehender el significado y los alcances de la “teoría de la causalidad adecuada”, que se aplica en el derecho argentino desde el año 1871, en lugar de otras teorías igualmente viables (como la de la “condición preponderante” o aun la de la “imputación objetiva”, tal como se hace en otras latitudes —y entre nosotros, en algunas líneas doctrinarias, en el Derecho Penal—)?

¹ Al decir “por excelencia” me refiero a la frecuencia con la que las “posibles” fuentes de obligaciones efectivamente las generan en la práctica: se trata de un dato simplemente cuantitativo, no cualitativo. El art. 726 del Código Civil y Comercial (superador en este punto, sin dudas, del art. 499 del *corpus* velezano) no deja lugar a la duda en cuanto a que no existen fuentes “de primera” y “de segunda” categoría, zanjando así un debate puramente académico y borrando la distinción entre fuentes “nominadas” e “innominadas” de las obligaciones (distingo que, a fuer de ser sincero, me pareció fútil desde la primera vez que estudié la asignatura).

Mi respuesta a esos interrogantes es una idea central de la presente columna: el conocimiento meramente teórico de esas materias jurídicas no resulta acabado, por más libros que se lean o por más debates doctrinarios que se tengan, sin su abordaje desde la correspondiente faceta práctica.

III. El “práctico” de Abogacía y la enseñanza de las asignaturas con un enfoque práctico

Para recibirse como Abogado en la Universidad de Buenos Aires, hacia la última parte de la carrera los estudiantes deben cursar, salvo determinadas excepciones (que permiten “eximirse” de hacerlo), “el práctico” de Abogacía. Ello implica desempeñarse en organismos públicos o proveer asistencia jurídica gratuita a los sectores de la sociedad con menores recursos, bajo la supervisión de un docente-abogado matriculado, como asignatura obligatoria y anual de la carrera (otorga puntaje en el Ciclo Profesional Orientado, en el Departamento de Práctica Profesional).

Indudablemente, tal experiencia constituye un relevante aporte para la práctica profesional (no podría ser de otra manera, dada su denominación y del Departamento Académico del cual depende). Quienes lo hemos cursado en el Patrocinio Jurídico Gratuito sabemos que allí se atienden a personas reales, de carne y hueso, con nombre y apellido (los “consultantes”) y con problemas reales, en muchas ocasiones de suma gravedad. Allí se aprende el primer contacto con quien el día de mañana será el “cliente” de la vida profesional, en caso de dedicarse al ejercicio liberal de la profesión.

Sin embargo, a mi modo de ver, aunque esta realidad es muy importante, no resulta suficiente.

Es imprescindible que cada materia de la carrera se dicte con un enfoque al menos parcialmente práctico. Incluso las que parezcan más abstractas, como “Teoría General del Derecho” o “Teoría del Estado”; pero desde luego que también todas las demás que pertenezcan a alguna “rama” jurídica, e ineludiblemente “Obligaciones” y “Daños”, troncales y cotidianas como se ha visto anteriormente, en el apartado II.

En este sentido, entiendo que los docentes deben dictar contenidos y suministrar herramientas tendientes al desarrollo de habilidades profesionales, teniendo en cuenta los variados roles que desempeñan los abogados en la actualidad. Esto no sólo implica analizar supuestos reales (tales como los casos fallados por la jurisprudencia) o ficticios, sino trabajar con un enfoque verdaderamente basado en el quehacer profesional cotidiano: así, por ejemplo, analizar y redactar modelos de comunicaciones extrajudiciales y judiciales, escritos, sentencias, proyectos de ley o de resoluciones administrativas, etcétera.

IV. La práctica en las clases y la interacción con los estudiantes

La más “clásica” técnica docente utilizada en la Facultad, la así llamada “clase magistral”, no debe descartarse, pero sí conviene enriquecer esta metodología normalmente “unilateral” a través del análisis y discusión con y entre los estudiantes, de ser posible sobre la base de textos de diversos autores y/o jurisprudencia (idealmente, leída en forma previa a cada clase), para reflejar diversas posturas y promover el debate de cada tema. De esta manera se propicia un juicio crítico por los alumnos, que manifiestan sus distintas ideas y opiniones (de eso se trata la “universidad”, etimológicamente), y la profundización en el ámbito de la clase de los temas estudiados.

Por otro lado, me parece especialmente relevante que, cuando sea posible, los alumnos aporten sus propios ejemplos, vivencias o inquietudes. El aprendizaje de lo que resulta significativo para el educando resulta, por lo general, más valioso y duradero.

A su vez, el método de casos, cuando se propone su resolución colectiva por un grupo de estudiantes, permite desarrollar la habilidad de trabajo en equipo (prácticamente imprescindible en el contexto contemporáneo), y la de comprender, examinar, desgranar lo importante y realizar inferencias a partir de una situación problemática concreta, que amerita resolución. En otras palabras, se fomenta también el pensamiento crítico y creativo, y no únicamente la “absorción” de conocimientos.

En este sentido, se ha expresado —y comparto— que la enseñanza con casos hace el aprendizaje más interactivo, desarrolla habilidades argumentativas y orales y se integran distintos contenidos. En contraposición a la forma expositiva, el método de casos representa una innovación en la enseñanza de la ciencia jurídica además de la utilización de la moderna tecnología de la información, por lo que es de común utilización en la ciencia económica y en el derecho del *common law*. Y por ser interactivo, el método del estudio de casos resulta más dinámico y ameno, contribuye a incrementar la capacidad analítica del estudiante y le permite generar habilidades y destrezas. Docente y estudiante comparten el rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje estimulando el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo (LIMPIAS, 2012).

V. La práctica en las evaluaciones

El método de casos implica, en clase, una participación más activa del alumno pues debe involucrarse en su resolución, y no esperar pasivamente que el profesor “dicte” los contenidos teóricos. Tanto mejor si a través de los supuestos prácticos se logra “descubrir” los principios o conceptos generales que subyacen a aquéllos (frecuentemente, el proceso es

inverso: primero se explica la idea en abstracto y luego se lo ejemplifica con casos concretos, ya sea reales o ficticios).

Ahora bien, estimo que esta metodología, más aún cuando es empleada durante las clases, debe utilizarse también en las evaluaciones. De nada sirve “repetir” contenido en un examen, sino que por el contrario la verdadera comprensión de una materia viene de la mano de su entendimiento, el razonamiento de los principios que la gobiernan y su aplicación a supuestos específicos.

Por supuesto, ello no implica descartar el método “tradicional” de las preguntas teóricas a desarrollar, ni el de las opciones múltiples, entre otros. Por el contrario, las evaluaciones son más ricas cuando se emplea en ellas una pluralidad de métodos, idea siempre coherente con la convicción de que los profesionales que se forman en la Facultad deberán contar con diferentes competencias: escritas y orales, grupales e individuales, las que suponen un razonamiento objetivo y concreto, pero a su vez exigen mayor reflexión y relación de conceptos; etcétera.

A modo de ejemplo: en la asignatura “Derecho de Daños” del Ciclo Profesional Orientado de la Carrera de Abogacía de la UBA, cuyo equipo docente integro (con Sandra M. Wierzba a la cabeza), nos esforzamos por enriquecer y dar matices a la herramienta “clásica” del examen escrito e individual, incluyendo diversas “partes” que permiten la evaluación de variados tipos de habilidades. Así, parte de las preguntas (más orientadas a los contenidos teóricos clásicos de la materia) responden al formato de *multiple choice*, mientras que en otras, en las que se vincula la teoría con los textos analizados y debatidos durante las clases, se pide un desarrollo de la respuesta, a partir de la reflexión y la relación de los temas con la bibliografía propuesta para el curso (también muy variada). Finalmente, se presenta un caso ficticio, enmarcado en alguno de los temas vistos durante la cursada, en el que deben resolverse consignas prácticas específicas. Por ejemplo: ¿quiénes tienen legitimación activa y pasiva en el reclamo resarcitorio? ¿Qué partidas de la cuenta indemnizatoria incluiría en la demanda? ¿Qué debería alegar y probar en apoyo de la pretensión, y qué defensa podría articular la parte contraria?

En cambio, el segundo examen es grupal, y consiste por un lado en el diseño, armado y redacción de un proyecto de prevención de daños, presentado a modo de propuesta fundamentada; y por otro, en su exposición y defensa oral. El proyecto debe relacionarse con alguno de los temas enseñados durante el curso, pero asimismo debe apuntar a dar solución o bien morigerar problemas advertidos en la vida cotidiana o en la sociedad argentina actual. Este tipo de evaluación también permite un aprendizaje muy significativo, y consecuentemente duradero y valioso.

Se dedica parte de las clases para facilitar y “tutoriar” el trabajo en los distintos grupos. De acuerdo a la disposición del aula, se los invita a reunirse y los distintos docentes se acercan a observar el trabajo en grupo, realizar observaciones, sugerencias y resolver inquietudes. El profesor coordinador se ubica a una distancia del grupo y de la tarea, para observarlos, intentar captar la dinámica del grupo y luego orientar o reorientar las actividades desarrolladas.

Como bien se ha sostenido hace casi cuarenta años, pero mantiene plena vigencia: “El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros, se concreta entonces una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá de aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo” (ZARZAR CHARUR, 1983)

VI. Reflexiones finales

El método de casos (en las clases y en las evaluaciones) favorece los resultados del aprendizaje, ya que involucra al estudiante como parte activa del proceso de enseñanza, fomentando su curiosidad, su capacidad de identificar los elementos relevantes de una situación problemática, analizarlos, compararlos, sistematizarlos, evaluarlos y proponer una solución para el supuesto. Se trata de una experiencia interactiva más gratificante que “sentarse a escuchar” lo que “dicta” el profesor.

Desde luego, la técnica es más desafiante y conlleva más trabajo también para el docente, quien debe seleccionar o imaginar cada caso, preparar la clase, imaginar las posibles respuestas de los alumnos y conducir activamente, jugando un rol protagónico de “dirección” de la situación; o bien, estar preparado para responder a los supuestos que propongan espontáneamente los alumnos.

Es cierto que es más fácil pararse delante de un curso y “disertar” sobre lo que uno ya sabe. Pero eso, en cualquier asignatura, es muy insuficiente en estos tiempos; y es lisa y llanamente inviable en el Derecho de Obligaciones y de Daños en particular, dadas su importancia en la currícula, su troncalidad a la ciencia jurídica y la cotidianeidad de sus supuestos.

Bibliografía

ESTRADA CUZCANO, A. y ALFARO MENDIVES, K. (2015) “El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información”, en *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, México, N° 29, 2015.

LIMPIAS, J. (2012) “El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista”, en *Iuris Tantum. Revista Boliviana de Derecho*, Santa Cruz de la Sierra, n° 13, enero de 2012.

ZARZAR CHARUR, C. (1983) “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo”, en *Perfiles educativos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, N° 1, 1983.