

MÉTODOS DE FORMACIÓN JURÍDICA POR CONCEPTOS, PROBLEMAS Y ELECCIONES. TRES ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE *

Methods of Legal Education Based on Concepts, Problems and
Choices. Three Learning Strategies

IVAN DALDOSS **

Fecha de recepción: 03/07/2023
Fecha de aceptación: 14/09/2023

Anales de la Cátedra Francisco Suárez
ISSN: 0008-7750, núm. 58 (2024), 199-220
<https://doi.org/10.30827/acfs.v58i.28654>

RESUMEN Este artículo se ubica en el *ámbito* de la formación jurídica y expone tres macroestrategias del aprendizaje, que bien pueden, como aquí se afirma, interactuar y complementarse entre sí. En primer lugar, se representa el modelo educativo centrado en la transmisión de conceptos, sin duda, el más arraigado y tradicional en el contexto europeo-continental. En segundo lugar, se procede examinando el paradigma formativo por problemas, enfocado en el desarrollo de la capacidad analítica. En tercer lugar, se ilustra el método educativo que entrena el discernimiento, impulsando la capacidad de elección, entre una multitud de opciones posibles, y empoderando la toma de decisiones racionalmente motivadas. En conclusión, se presenta una teoría formativa unitaria que pone en valor la relación funcional, potencialmente existente, entre estas diferentes metodologías formativas.

Palabras claves: Formación Jurídica, Aprendizaje por Conceptos, Análisis de Problemas, Capacidad de Elección, Método Socrático.

ABSTRACT This paper belongs to the legal education field and sets out three learning macro-strategies, which may well interact and complement each other, as it is argued here. Firstly, it represents the teaching model focused on the transmission of concepts (*concept-based learning*), undoubtedly the most deeply rooted and traditional in the European-continental context. Secondly, this work proceeds by examining the *problem-based learning*, grounded on the development of analytical skills. Thirdly, this work illustrates the educational method that trains in discernment, fostering the ability to choose from a multitude of possible options and empowering a rationally motivated decision-making (*choice-based learning*). In conclusion, a unitary educational

* Para citar/citación: Daldoss, I. (2024). Métodos de formación jurídica por conceptos, problemas y elecciones. Tres estrategias de aprendizaje. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 58, pp. 199-220.

** Universidad de Trento. Facultad de Derecho, via Giuseppe Verdi, n. 53, 38122 Trento (Italia).
Correo electrónico: ivan.daldoss@unitn.it

theory is presented here, which highlights the potentially existing functional relation between these different training methodologies.

Keywords: Legal Education, Concept-based Learning, Problem-based Learning, Choice-based Learning, Socratic Method.

1. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

Este trabajo se sitúa en el marco de la formación jurídica y pretende ilustrar y desarrollar ulteriormente una teoría educativa¹ procedente de tres rutas divergentes (o macroáreas) que, en maneras distintas, persiguen la circulación del conocimiento jurídico. Se trata de tres metodologías diferentes de aprendizaje, que, sin embargo, suelen interactuar entre ellas y en ocasiones llegan a superponerse, hasta individuar varias “intersecciones” y a menudo necesitarse para alcanzar todas sus potencialidades.

A este fin y para este ámbito del saber, se utilizará el concepto de “método” en sentido teórico-filosófico, así como fue precisado por Vincenzo Ferrari (2021, p. XII): “la forma más adecuada de iniciar a los estudiantes en el Derecho y acompañarlos hasta que puedan llamarse juristas a todos los efectos”². Observando al mismo tiempo que, en principio, hay que juzgar caso por caso qué forma de enseñanza o aprendizaje será tal, resultando este dictamen siempre relativo (al contexto histórico y socio-normativo, al tipo de alumnado, a las finalidades de la docencia, etc.). De hecho, dado que no existe en abstracto *una sola* forma adecuada de enseñanza, sino que diferentes caminos resultan en concreto viables, la elección entre ellos depende en buena medida de las condiciones contingentes.

El reto de hoy, a la luz de una realidad jurídica (así como de otros objetos del conocimiento científico) cada vez más inestable, en rápida evolución y afectada por la crisis de las fuentes tradicionales del Estado³, es garantizar igualmente la eficacia de las posibles estrategias formativas. Por lo tanto, se estima oportuna y necesaria una reflexión metodológica sobre estos paradigmas, con el objetivo de medir su idoneidad y empleabilidad en los distintos escenarios contemporáneos.

-
1. El esquema primario de este planteamiento teórico para el campo de la formación se debe a Sommaggio (2019, 2020). Véase también Sommaggio y Bovo (2021). Para una representación gráfica y visual de los tres macromodelos en que éste se compone cf. Sommaggio y Daldoss (2020).
 2. La traducción al español es mía. El pasaje original reza: “[m]etodo nel senso teorico-filosofico della parola, cioè del modo più opportuno di introdurre al diritto gli studenti e accompagnarli fino a che potranno dirsi ad ogni effetto giuristi” (Ferrari, 2021, p. XII).
 3. Vogliotti (2007).

Cabe apuntar también que el punto focal del planteamiento aquí ilustrado, que se piensa corresponde con una creciente exigencia real, no es la mera transmisión de conceptos o contenidos jurídicos producidos por leyes o sentencias, sino la educación del pensamiento de los juristas, especialmente el *pensamiento crítico* (lo que en el mundo anglosajón se designa con la expresión *critical thinking*). En otras palabras, se quiere poner énfasis en la capacidad de razonamiento y argumentación, en la habilidad de elegir entre varias alternativas que se dan en un cierto contexto problemático e incluso de crear nuevas soluciones mediante su análisis. Consecuentemente, se apreciarán especialmente aquellos modelos formativos capaces de *con-juar* sabiduría conceptual y habilidades prácticas, siempre más requeridas por el mundo laboral, individuando una metodología tanto informativa cuanto “performativa” (cf. Moro, 2015).

De hecho, en la relación entre docente y estudiante, la transmisión de la destreza para construir nuevas formas del conocimiento es central (Jackson, 2016), así como para modelar la cultura jurídica, más que la mera transferencia de nociones, especialmente cuando resultan volátiles y poco útiles de cara a abordar problemas jurídicos concretos (cf. Spantigati, 1997).

Para todos los fines indicados, pues, aquí se propone un recorrido y una sistematización teórica de los modelos de enseñanza más extendidos⁴, al mismo tiempo detallando un método formativo socrático. Al hacerlo, será posible concretar esos tres macroenfoques fundamentales que se mencionaban al principio (los tres distintos caminos educativos que pueden seguirse): la formación jurídica por *conceptos*, por *problemas* y por *elecciones*. Donde cada uno de ellos se articula a su vez en otros tantos modelos didácticos, que serán detallados a continuación.

En síntesis, revelando la metodología seguida en este artículo, se adelanta que, en el primer tipo de formación, la enseñanza conceptual (*concept-based learning*), sigue siendo fundamental la transmisión de nociones predeterminadas del profesor a los alumnos, con matices según que el primero ostente el papel de protagonista exclusivo (cuando solamente da una ponencia) o

4. Para ello, se ha acudido especialmente a la siguiente literatura de referencia sobre métodos de formación: Nelson (1949), Verner y Dickinson (1967), McLeish (1968), Grimes (1996), Spantigati (1997), Capranico (1997), Marks (2000), Savery (2001), Rand (2003), Angelici (2005), *Giuli et al.* (2007), Lotti (2007), Moens (2007), Vogliotti (2007), Irti (2010), Pascuzzi (2013), Bleasdale y Wragg (2013), Costa (2013), Padoa Schioppa (2014), Moro (2015, 2020), Jackson (2016), Esteve Segarra (2016), Di Donato y Scamardella (2017), Ruiz Resa (2017), Wilson (2017), Pasciuta y Loschiavo (2018), Di Donato (2019), Piazuolo (2021), Ferrari (2019, 2021), Sommaggio (2019, 2020), Sommaggio y Daldoss (2020), Daldoss (2020, 2021a, 2021b, 2023).

favorezca la inclusión activa de su alumnado a través de la *cooperación* entre estudiantes o el rendimiento de *juegos de rol*.

En el marco del segundo macroenfoque, la formación por problemas (*problem-based learning*), el elemento llave es el *análisis* de un contexto complejo, con diferencias si se trata de trabajar con (1) un problema teórico (*problem solving*), (2) casos reales ya resueltos en el mundo jurídico, es decir, ya decididos por un tribunal, o inventados por el docente (*case method*) o (3) supuestos que piden a los actores activamente involucrados (en primer lugar, los estudiantes) contribuir en solucionar casos concretos y actuales en que se manifiestan exigencias reales (*legal clinics* con verdaderos *stakeholders*).

En tercer lugar, en la formación que acostumbra a *elegir* (*choice-based learning*), se solicita a los estudiantes que consideren las varias soluciones o alternativas (lingüísticas) detectables en un cierto entorno, dialogando sobre ellas, argumentando con método y ejerciendo confutación dialéctica con respecto a estas opciones, para individuar aquella que ahí es preferible.

En fin, cabe señalar la relevancia creciente que, en todos estos modelos didácticos para los futuros juristas, asume el *facto* sobre el concepto abstracto, concebido como

[...] aquel material social con el que el jurista, independientemente de su rol, siempre deberá relacionarse, ya que, por definición, el derecho siempre se relaciona con lo que no es derecho y a menudo se presenta de forma desordenada o sujeto a un orden normativo distinto del utilizado para definir el derecho (Ferrari, 2021, p. XIV)⁵.

Asimismo, se denota cómo los tres macroenfoques que aquí se expondrán no se excluyen entre sí, sino que son complementarios y pueden (a veces hasta deben) integrarse y sobreponerse.

2. LA ESTRATEGIA FORMATIVA BASADA EN LA TRANSMISIÓN DE CONCEPTOS

La primera ruta viable en tema de aprendizaje y enseñanza, sin duda la más practicada y tradicionalmente conocida (en particular en su primer

5. La traducción al español es mía. El texto original es el siguiente: “[il fatto è] quel materiale sociale con cui il giurista, qualunque sia il suo ruolo, avrà sempre a che fare poiché per definizione il diritto attiene sempre a ciò che diritto non è e che si presenta spesso in forma disordinata o soggetta a un ordine normativo diverso da quello che si usa definire giuridico” (Ferrari, 2021, p. XIV).

modelo didáctico, *infra*), es la formación centrada en la transmisión de conceptos o nociones.

Por este camino el docente suele ofrecer a sus estudiantes un conjunto de nociones, informaciones y categorías abstractas, más que estimularlos a desarrollar y fortalecer una serie de competencias y habilidades prácticas.

Los “objetos” que forman este aparato conceptual, con respecto al momento de la enseñanza, presentan la característica de estar ya *previamente definidos*, donde el docente se remite al material existente en el campo del conocimiento considerado, canalizando *formas conceptuales predeterminadas* (en el ámbito jurídico, por ejemplo, institutos jurídicos, normas de ley, sentencias de la jurisprudencia, etc.).

Además, en la formación por conceptos, aun con matices y modalidades distintas, destaca un movimiento *unidireccional*: el conocimiento pasa desde un centro de sabiduría (el docente) hacia una multitud de puntos diferentes generalmente concebidos como “contenedores” deseosos de adquirir esos conocimientos (los alumnos). En este sentido, la metáfora sugerida por Natalino Irti (2010, p. 33), que equipara el saber con la comida que nutre la existencia de un individuo, es sugerente: *mutatis mutandis*, se puede afirmar que el docente satisface el “hambre” de conocimiento de los estudiantes a través de unos “alimentos” seleccionados, es decir, transfiriéndoles una serie de conceptos determinados.

En este macroenfoque de la enseñanza resulta pues fundamental el papel ejercido por el profesor y la actividad (o *performance*) que es capaz de producir, dado que ambos pueden cambiar en modo significativo (por intensidad y centralidad) a la luz del tipo de método didáctico conceptual elegido y de los concretos alcances perseguidos. De todos modos, esta primera “ruta” formativa plantea un marco claramente “asistencial”, en el sentido que el educador, aunque de maneras diferentes y más o menos participativas para los alumnos (*infra*), siempre persigue el objetivo de vehicular ciertas nociones y categorías que ya han sido predeterminadas.

Por eso, se apunta que este tipo de enseñanza es en buena medida *estática* porque, al fin y al cabo, no permite salir del marco de conocimiento preestablecido por el docente (o al menos no tanto) y al estudiante, generalmente, salvo “excepciones” metodológicas, se le pide solo una capacidad de absorción mnemónica, antes, y una actividad de restitución durante el examen, después. De ahí, resulta improbable que los destinatarios desarrollen un pensamiento crítico, con respecto al bagaje conceptual propuesto por el docente, y/o de competencias prácticas o performativas.

Las alternativas metodológicas mencionadas (que se ilustrarán a continuación), de hecho, pueden incrementar útilmente el nivel de participación de los alumnos (a medida que el profesor reduzca su papel...), acercándose

a modelos más dinámicos, pero no cambian la sustancia teleológica de este primer mecanismo formativo: transmitir un patrimonio conceptual ya definido.

De hecho, los siguientes tres modelos didácticos comparten este último propósito y, por lo tanto, pertenecen a la primera macro-ruta formativa que se está examinando: el modelo *lecture* tradicional (la clase magistral), el modelo *cooperativo* y el modelo de *simulación* con juegos de rol.

En la primera de estas metodologías resulta evidente y enfatizada una relación retórica “de uno a muchos”, organizada según un criterio jerárquico claramente *vertical*: el alumno está en una posición subordinada con respecto a la sola fuente de conocimiento⁶ que, de manera lingüísticamente exclusiva, ocupa y gestiona el espacio de enseñanza, es decir, el docente. Así que la relación formativa en este caso procede totalmente de una dinámica *de arriba a abajo* (*top-down*), sin que para los alumnos exista la concreta posibilidad de enfrentarse críticamente al material conceptual de esta manera transmitido. De hecho, el conocimiento, en su mayor parte, se absorbe *a-críticamente*.

A pesar de eso, el modelo didáctico analizado presenta un valor pedagógico arraigado en la tradición de la enseñanza, así como la indudable ventaja de ofrecer a los receptores un conjunto de nociones y conocimientos que resultarán fundamentales para su vida profesional.

La segunda metodología conceptual corresponde al modelo *cooperativo*, en que las figuras (o porciones) del saber siguen siendo tratadas en manera abstracta, pero con una diferencia significativa: el nivel de participación de los estudiantes crece en manera considerable, ya que se les pide alcanzar *autónomamente* ciertas nociones o categorías a través de la interacción con el mismo docente —que los estimula por medio de preguntas retóricas, sugerencias, provocaciones, etc.— o entre ellos mismos, disfrutando de los “grupos formativos” que mientras tanto el docente habrá creado e instruido en la clase. De alguna forma, pues, los alumnos se transforman en *protagonistas* de su misma formación, enseñándose recíprocamente⁷.

Por este camino se puede alcanzar el objetivo didáctico de desarrollar en ellos una robusta actitud cooperativa, es decir, que les permita trabajar juntos y en equipo (*team-work*), al mismo tiempo que van mejorando una serie de cualidades y habilidades individuales (*skills*). Por ejemplo, el espíritu de iniciativa, la escucha crítica (facilitada por la relación de igualdad

6. Cf. Verner y Dickinson (1967), Mcleish (1968).

7. Cf. Johnson (1996) y Dyson (2001).

entre ellos), el sentido de la responsabilidad, la capacidad de coordinarse con los demás y de llevar a cabo la propia tarea para conseguir un objetivo común.

En fin, la tercera metodología de aprendizaje por conceptos se centra en la organización y experimentación de *juegos de rol*. A través de las interpretaciones de papeles diferentes y la *simulación* de situaciones profesionales concretas (en el ámbito jurídico, imagínese un proceso, una mediación civil, un coloquio entre abogado y cliente, etc.), los estudiantes descubren y aprenden *activamente* unas nociones⁸ estructuralmente implicadas por el juego o, mejor dicho, que pertenecen a la específica situación simulada. Además, mientras que se comportan como las correspondientes figuras profesionales, experimentan algunas competencias laborales esenciales, como la capacidad retórica de hablar en público (*public speaking*) y la habilidad de relacionarse con sujetos, aunque simulados, portadores de intereses heterogéneos (*stakeholders*).

En definitiva, las simulaciones individuán un modelo didáctico extremadamente fructífero para los estudiantes, junto al gran impulso emocional y competitivo que lo caracteriza y en virtud de la propensión a identificarse en él con los papeles profesionales de los personajes interpretados.

En este marco lúdico⁹, el docente no desaparece, sino que sigue atentamente la evolución de la actividad formativa ejerciendo un papel fundamental, si bien detrás de la primera línea: de hecho, es el *director* del juego y por tanto controla que los “actores” sigan el guión que él ha dibujado, afín de que puedan acceder a las nociones deseadas.

Al fin y al cabo, en el trasfondo de estos tres modelos se puede distinguir un *trait d'union*: están todos preordenados a un tipo de formación entendida como *posesión de conceptos*, a saber, adquisición y detenimiento de formas conceptuales (o porciones de saber) que, como *objetos*, se vehicularan “de uno a muchos”. Además, siempre se mantiene la conducción del docente, aunque de maneras diferentes, y cabe remarcar que el patrimonio conceptual transmitido es (en gran parte al menos) lo preestablecido por él.

Por otro lado, la diferencia más destacable entre esas tres metodologías afecta el diferente nivel de participación e implicación estudiantil: siendo mínima o casi ausente en el modelo *lecture*, crece en la formación *cooperativa*, hasta ser máxima en los *juegos de rol*. Por lo tanto, la perspectiva

8. Cf. Capranico (1997). Véase también Giuli *et al.* (2007).

9. A propósito del valor del *cognitivismo lúdico*, es decir, el aprendizaje a través de formas diferentes de juego, véase Guastini (1983) en tema de reglas constitutivas.

vertical-jerárquica (que sin embargo se mantiene a lo largo de la enseñanza por conceptos) se atenúa en favor de una dimensión más horizontal.

En el segundo macroenfoque formativo, que a continuación se ilustrará, esta perspectiva resulta incluso invertida, siendo el *problema* el centro fundamental desde el cual se desarrolla la actividad didáctica, hacia una multitud de soluciones posibles que no están predeterminadas.

3. LA ESTRATEGIA FORMATIVA BASADA EN EL ANÁLISIS DE PROBLEMAS

La segunda ruta viable en el ámbito de la enseñanza jurídica se caracteriza por la actividad de *análisis* de problemas. En este marco, un *problema* se puede representar en estos términos: es una situación en que resulta ausente cualquiera referencia cierta y automática a soluciones predeterminadas y/o a formas conceptuales predefinidas.

De hecho, practicando esta macrometodología didáctica, es más crucial la *capacidad* analítica de enfrentar (nuevas) cuestiones (cf. Savery, 2006) y, por lo tanto, hallar formas innovadoras y soluciones originales, así que su punto focal no es la transmisión de conceptos ya establecidos.

Al contrario, el aprendizaje por problemas corresponde a una formación más *activa*, ya que promueve en los estudiantes una mayor *dinámica* de razonamiento y pensamiento. En efecto, dado un cierto desafío, propuesto por el docente (*infra*), la capacitación se desarrolla a través de la obra de *análisis crítico* y *razonado* de los límites del reto considerado y de sus elementos fundamentales. Por este camino, los estudiantes reflexionan sobre las posibles soluciones alternativas que pueden ser elaboradas en aquel contexto problemático específico, sin aceptar pasivamente “respuestas preconfeccionadas”, sino buscando opciones adecuadas *ex novo* y por tanto ejerciendo también una función creativa.

Al mismo tiempo, hay que subrayar que el principal alcance didáctico de esta estrategia formativa no es tanto que los alumnos individúen la solución ideal al problema o valorada como la más correcta por el profesor, sino que experimenten y fortalezcan esta *capacidad* de análisis y entendimiento de las cuestiones enfrentadas. El examen analítico, pues, se considera más importante que la solución a la cual se llegará.

Así como se ha planteado una tripartición para la primera estrategia formativa, el segundo macroenfoque para la educación jurídica se puede articular en tres metodologías didácticas distintas: el modelo que entrena en resolver problemas (*problem solving*), el modelo que se enfoca en el estudio de casos (*case method*) y el modelo de las clínicas jurídicas (*legal clinics*).

El papel del docente, a lo largo de estas tres metodologías, corresponde a una función *propositiva*—a él o ella le toca individuar y plantear la cuestión problemática— y de *control* de la actividad desarrollada por el alumnado, pero sin que el éxito de ésta pueda estar (completamente) previsto o preestablecido.

El primer método se propone realizar un examen profundo de las *relaciones* o nexos que existen entre los diferentes elementos que caracterizan un problema específico, lo cual suele admitir un panorama de soluciones heterogéneas¹⁰. “Manejando” y reflexionando sobre cuestiones desconocidas y complejas, los alumnos se acostumbran a enfrentar situaciones problemáticas imprevisibles y por tanto a explorar varios caminos viables, tomando en consideración algunos y descartando otros. De esta manera, consiguen llevar a cabo un descubrimiento crítico y razonado (*critical discovery*).

La actividad de análisis y resolución de problemas equivale entonces a un lugar excepcional de entrenamiento para los estudiantes, que progresan amparados en ella. Los estudiantes se habitúan a delimitar los entornos del problema, para enfocarlo, entenderlo y diferenciarlo de los demás, así como a destacar sus partes esenciales, omitiendo las superfluas.

Además, como ya se ha adelantado en el marco general de la segunda macroestrategia, con este primer método didáctico (*problem solving*), los mismos alumnos individúan una multitud de opciones alternativas en forma de desenlaces de la actividad analítica, para resolver el reto que se les pone enfrente. En este proceso de aprendizaje, impulsan la habilidad de crear formas conceptuales *nuevas*, ejerciendo creatividad y razonando sin limitarse al dato preestablecido por el legislador (una norma jurídica), por el juez (una decisión jurisdiccional) o por un exponente de la ciencia jurídica (un tratado o un texto científico). Al mismo tiempo, aprenden a buscar información y a organizarla en modo estratégico para desempeñarse eficazmente.

El segundo método didáctico que pertenece al aprendizaje por problemas, especialmente practicado en las *law schools* americanas desde los años treinta del siglo pasado¹¹, se centra en el estudio y el desarrollo de casos (de ahí, *case method*)¹². Serán casos reales concretamente juzgados por una autoridad jurisdiccional (traídos pues de la jurisprudencia)¹³, o bien, casos inventados por el docente, que por tanto los modela a la luz de los perfiles y problemas jurídicos que quiera tratar con sus estudiantes.

10. Cf. Lotti (2007), Moens (2007).

11. Cf. Wilson (2017).

12. Di Donato (2019).

13. Cf. Marks (2000) y Rand (2003).

En ambos supuestos, se les pide identificar las diferentes narrativas en juego y posiciones particulares implicadas, elaborar y comparar las maneras alternativas de reconstrucción y resolución del caso prospectado, evaluar los elementos factuales relevantes y trazar unas reglas operativas que se puedan aplicar al caso, para alcanzar decisiones estratégicas y resolutorias. No obstante, cuando se trate de un caso real ya decidido por un Tribunal, estas decisiones podrán ser más o menos coincidentes con un pronunciamiento “oficial”, no siendo este aspecto el más relevante para juzgar el éxito o el fracaso de la experiencia didáctica en cuestión.

También esta segunda metodología de la formación por problemas acostumbra a los alumnos a *seleccionar* los puntos cruciales del caso examinado, destacando sus aspectos clave. Además, permite enfocar el tipo peculiar de *oposición* que existe en concreto entre los sujetos involucrados¹⁴, a fin de que el alumnado pueda reflexionar sobre (y hasta practicar) las opciones retóricas y argumentativas disponibles para resolverla.

En tercer lugar, en fin, se encuentra un método didáctico cuya relevancia está creciendo globalmente en modo significativo desde la mitad del siglo pasado, a saber, el modelo de las *clínicas jurídicas*¹⁵.

El rasgo fundamental de este enfoque didáctico viene representado por el hecho de que el docente conduce a los estudiantes a enfrentarse a un problema jurídico *concreto* y *real*, en la medida en que se refiere y afecta a unos sujetos realmente existentes, individuos portadores de intereses y exigencias concretas (por ejemplo, personas que necesitan una primera forma de consultoría o asistencia jurídica).

Este tipo de actividad formativa suele tomar formas distintas: desde mantener verdaderos coloquios con clientes hasta llevar a cabo un examen profundizado del caso y su posible desarrollo, midiendo las alternativas a

14. Para un examen de las posibles tipologías de *oposiciones* que pueden encontrarse entre partes opuestas en un proceso, así como de la correspondiente retórica funcional para superarlas, véase Cavalla (2008, pp. 47 y siguientes).

15. Cf. Wilson (2017, pp. 53-54), donde se apunta que: “[...] los modelos clínicos parecen tener su origen en los conceptos y modelos desarrollados en la Europa de finales del siglo XVIII, donde las clínicas precedieron incluso a las primeras clínicas de Estados Unidos”. Además, el autor observa que (*ibidem*): “[...]a educación jurídica clínica es la innovación más importante en la enseñanza jurídica desde que Langdell presentó por primera vez el método del caso en la Facultad de Derecho de Harvard en 1870”. Ahí el apunta también que “[e]s el poder de las ideas, no el poder de las élites, lo que impulsa la formación jurídica clínica. En la actualidad, es uno de los ámbitos más sólidos, creativos y dinámicos de la formación jurídica, tanto en la teoría como en la práctica”. Asimismo, Wilson destaca que (*ibidem*): “[...] no fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la formación jurídica clínica comenzó a abrirse paso en el mundo académico” (todas estas traducciones al español son mías).

disposición de la persona interesada y ejerciendo la actividad de búsqueda de datos para plantear correctamente una instancia judicial, etc. En este marco, cabe subrayar una vez más que el joven practicante no experimenta una simulación artificial creada por el docente, sino que tiene que relacionarse activamente con personas reales, las cuales presentan pretensiones concretas, así como intereses de actores específicos (*stakeholders*), y, a menudo, con profesionales involucrados en la gestión de la situación problemática.

A través de esta tercera metodología formativa se realiza una vez más aquel horizonte didáctico conocido como *learning by doing* (aprender haciendo)¹⁶. Con la peculiaridad de que, en el modelo didáctico de las *clínicas jurídicas*, se producen ulteriores efectos positivos: los alumnos que participan, llamados a enfrentar un problema real y actuar como verdaderos juristas, suelen estar muy comprometidos con el asunto tratado y por tanto también desarrollan un fuerte sentido de responsabilidad¹⁷.

En conclusión, a la luz de los perfiles ilustrados en este apartado, resulta evidente que la estrategia formativa que procede por problemas (*problem-based learning*), acostumbra y entrena a los estudiantes a enfrentar y comprender una situación compleja y caracterizada por la incertidumbre (ya que en ella no se dan soluciones evidentes o automáticas, ni tampoco formas conceptuales claramente definidas y ciertas para alcanzarlas); sea el problema teórico y se trabaje para solucionarlo en diferentes maneras (*problem solving*), o se trate de un caso real extraído de la jurisprudencia o esbozado libremente por el docente (*case method*), o se coloque en el marco de la clínica jurídica, consistiendo en una exigencia real (*legal clinics*).

El punto fundamental, como se habrá detectado, es la actividad de *análisis* de un contexto problemático, posiblemente llevada a cabo por medio de un pensamiento crítico y creativo, capaz de producir nuevas nociones, categorías y soluciones. Por lo tanto, a diferencia del primer macroenfoque para la educación jurídica (la estrategia formativa por *conceptos*), no se trata de transmitir conceptos jurídicos predeterminados. Por ello, se suele identificar este segundo tipo de formación jurídica (por *problemas*) con un abordaje más *dinámico*, que puede representarse con

16. Importante promotor de la formación *activa y experiencial*, que en cierto modo constituye el antecedente del aprendizaje por resolución de problemas, especialmente donde plantea el concepto de *enseñanza reflexiva*, ha sido el célebre filósofo pragmatista John Dewey (cf. [1910]1933, 1938). Para enfocar el tema del *learning by doing*, así como el pensamiento de Dewey, véase Ruiz Resa (2017)

17. Para unas referencias significativas en tema de *legal clinics* véase, por ejemplo, Grimes (1996), Rand (2003), Bleasdale Hill y Wragg (2013), Moro (2020), Wilson (2017), Di Donato y Scamardella (2017), Pasciuta y Loschiavo (2018), Sommaggio (2020), Sommaggio y Bovo (2021).

un movimiento *opuesto* al de “arriba-abajo” (*top-down approach*) descrito en el apartado anterior, es decir, un movimiento de “abajo-arriba” (*bottom-up approach*).

En efecto, procediendo desde abajo, analizando y razonando críticamente sobre la cuestión considerada, se podrá llegar, a través de un modo *inductivo*, a elaborar conceptos inéditos e individuar *múltiples* soluciones. Con respecto a este último perfil, se nota cómo la relación “de uno a muchos”, ya planteada especialmente en conexión con el modelo *lecture* (donde el conocimiento se transmite del docente a los alumnos) es mantenida *mutatis mutandis* en las metodologías didácticas por *problemas*, aunque desde una óptica *invertida*¹⁸. De hecho, se da un movimiento *bottom-up* por lo cual se pasa de un único problema a una pluralidad de opciones y soluciones conceptuales que, como ya se ha subrayado anteriormente, ni son previsible ni están (totalmente) definidas.

¿Cómo comportarse frente a esta multitud de posibilidades alternativas? ¿Cómo medir su consistencia y solidez? ¿Cómo individuar las más preferibles según el contexto considerado?

En el próximo apartado se intentará responder a estas preguntas, ofreciendo una tercera ruta viable, que *complementa* a las dos primeras, para la formación jurídica.

4. LA ESTRATEGIA FORMATIVA BASADA EN LA CAPACIDAD DE ELECCIÓN

El tercer y último macroenfoque en tema de enseñanza jurídica que se ilustrará en esta contribución se centra en la capacidad de *elegir* entre alternativas posibles en un contexto dado y en la habilidad de tomar decisiones sólidas racionalmente fundadas (en la medida en que se basen en argumentos robustos).

Aprender a reflexionar y elegir libremente, de hecho, es una actividad esencial para el ser humano¹⁹. Sin embargo, para llevarla a cabo con éxito no es suficiente poseer algunos conceptos predefinidos o haber realizado

18. Para profundizar esta sugerencia visual se puede consultar Sommaggio y Daldoss (2020: 189-190).

19. Quizás incluso para los juristas, aún su relación con la dimensión temporal, a diferencia de aquella experimentada por los filósofos, parezca corresponder, como sostiene Sócrates, más a una relación de “esclavitud”: “[...] al parecer, los que desde su juventud han frecuentado los tribunales o sitios semejantes han sido educados como sirvientes si se los compara con los hombres libres, que han sido formados en la filosofía y en ese tipo de ocupación” (Platón, Teeteto, 172 C-D).

un análisis de un cierto problema y por tanto tener acceso a una multitud de soluciones viables. Sin duda, estos dos aspectos son fundamentales, pero solamente constituyen una especie de *precondiciones* para decidir de manera eficaz. En efecto, analizar a fondo una situación problemática, utilizando nociones ya existentes o elaboradas *ex novo*, es *instrumental* para escoger una opción, entre aquellas alcanzadas, en lugar de otra. Pero, para alcanzar este resultado, es necesario algo más y diferente. Es necesario saber *compararlas* y *sopesarlas*, midiendo la fuerza y la eficacia de los respectivos argumentos que las sustentan, hasta identificar aquella que resulta *preferible* en el escenario considerado.

Para estos fines, aquí se ilustra y se promueve, en términos de estrategia formativa aconsejable, el *diálogo* y el *debate*²⁰ entre estudiantes y docente con respecto a las formas conceptuales elaboradas o consideradas en el contexto didáctico y a las varias soluciones individuadas a través de la actividad analítica. Precisamente, se trata de desempeñar unas interacciones lingüísticas cualificadas que reflejen una estructura y una metodología socráticas²¹.

Estas se traducen en “una práctica dinámica, concreta y abierta, sin resultados predeterminados” (Daldoss, 2023, p. 203) que resulta particularmente estimulante para los alumnos, en tanto que los empuja e involucra a razonar críticamente sobre las soluciones alternativas concretamente en juego y a compararlas dialécticamente para destacar la más valiosa y, por lo tanto, elegible.

En efecto, “esa interacción, si está informada por la dialéctica, estaría (al menos) regulada por un marco lingüístico racional, guiada por su progresión argumentativa y situada espacialmente en un escenario controlado” (*ibidem*). Esto significa que, a través del intercambio dialéctico de argumentos y contraargumentos (*adversarial dimension*), inspirado por el *principio de no contradicción*²², se garantiza el *sentido racional* de los enunciados

20. Véase Daldoss (2023, p. 202), donde se ofrece la definición de estas expresiones, aclarándose que: “el debate es (o debería ser) una relación lingüística regulada entre partes opuestas y sus tesis que adopta la forma de un *diálogo*, posiblemente informado por el método dialéctico [...]. [E]s una práctica formal y reglamentada sobre un tema específico (o un conjunto de temas relacionados) que consiste en un enfrentamiento dialógico entre al menos dos posiciones diferentes y alternativas. Por lo tanto, encontrar y expresar argumentos y contraargumentos (*refutación*) para apoyar una determinada tesis y enfrentarse adecuadamente a las afirmaciones contrarias es extremadamente decisivo. De este modo, esta práctica lingüística permite identificar cuáles son las tesis, los argumentos y las conclusiones resistentes y, por tanto, preferibles en un contexto determinado”.

21. A propósito de método socrático véase Nelson (1949), Foucault (1985, 2019), y Sommaggio (2020).

22. Cf. Cavalla (1983, 2008) y Sommaggio (2012).

utilizados y del resultado lingüístico alcanzable. Los estudiantes, pues, aprenden de esta manera a formular discursos coherentes y posiblemente sólidos.

Además, esta forma particular de diálogo, el debate, “puede impulsar a los ‘participantes’ a explorar cuestiones de relevancia común, alcanzar percepciones interdisciplinarias y aportar una actitud de respeto y consideración mutuos” (Daldoss, 2023, p. 203).

Asimismo, los diálogos y debates que sean informados por el *método socrático*²³, incluso cuando se practican en un contexto educativo, “se convierten en prácticas dialécticas que permiten alcanzar algunos resultados cruciales”²⁴, muchos de los cuales resultan funcionales a la toma de decisiones, es decir, a elegir entre una multitud de soluciones posibles.

Los instrumentos principales de una práctica dialógica inspirada por este método, a disposición del docente y de los alumnos también, son la *pregunta* y la *confutación*²⁵: si la primera genera una respuesta del interlocutor (una tesis, un argumento, una forma conceptual, etc.), la segunda en cambio la cuestiona, a saber, intenta exponer aquella respuesta (u opción lingüística en juego) a todas su posibles alternativas, en otras palabras, a su *negación*, para testar su *resistencia* contingente y relativa al contexto considerado. Si consigue pasar esta prueba dialéctica seguirá siendo elegible, difícilmente será descartada²⁶.

Este enfoque socrático proporciona entonces a los alumnos un aparato instrumental que les permite formular o abrazar racionalmente, y luego

23. Entendido como “una forma real de experimentar una relación dialógica que tiene lugar en el plano lingüístico y que tiene como ejemplo ideal al Sócrates platónico” (Daldoss, 2023, p. 204). Cf. Sommaggio (2020).

24. Cf. Daldoss (2023, pp. 203-204), donde también se precisan algunos de estos éxitos fundamentales: “[...] pueden ser, por ejemplo, aclarar y fortalecer las tesis consideradas; descalificar las inconsistentes (y los argumentos débiles relacionados); descartar las menos resistentes que, en consecuencia, se muestran como ‘falsas’ o menos preferibles en cada contexto; bajo ciertas condiciones, construir ‘puentes’ comunes y luego conexiones fértiles entre o dentro de los heterogéneos puntos de vista epistemológicos”.

25. A propósito de *dialogo socrático*, integrado por la pregunta y la confutación, véase Sommaggio y Bovo (2021, p. 115).

26. Sobre el tema de la *confutación*, se remite a lo ya ilustrado en el pasado reciente (Daldoss, 2020, pp. 191-192): “Un elemento central de este enfoque metodológico es la refutación (*élenchos* o *elenchus*): mediante un proceso de ‘refinamiento’ progresivo por oposición, permite reforzar una determinada tesis, haciéndola así menos susceptible de ser desmentida. Este planteamiento adopta la forma de un incesante *iter* oposicional que, en contra de lo que pudiera parecer, es fecundo: su parte ‘demoledora’ o ‘destruccionista’ es pródromo del momento ‘constructivo’, donde el objetivo es precisamente el de ‘erigir’ formas basadas en argumentos que, para el momento y el contexto de que se trate, sean válidos y eficaces por ser resistentes a la oposición, es decir, a la problematización”. Cf. Cavalla (2008).

sostener, una determinada tesis o una de las posibles soluciones al caso planteado. Les capacita para refutar dialécticamente la posición contraria y defender la propia frente a los contraargumentos de los demás.

En su proceder dialógico, este método de orientación socrática educa por tanto a los alumnos a *relacionarse con la oposición* de contrapartes y a *sostener un debate* entre diferentes tesis posibles a través de la actividad argumentativa y contraargumentativa, permitiendo también destacar los *puntos en común* (*common ground*) potencialmente existentes entre discursos opuestos, afín de que sean alcanzables *soluciones intermedias* o de compromiso. Este logro, para una sociedad orientada hacia un *pluralismo sostenible* (Dordoni y Lizzola 2009), es particularmente significativo. Por tanto, se considera que diálogos y debates socráticos, conducidos en los diversos niveles educativos y en los distintos ámbitos de la *esfera pública* (Habermas, [1962]1989) representan una excelente estrategia formativa para estudiantes, jóvenes juristas y miembros de la colectividad²⁷, antes que nada para fortalecer su capacidad de *pensamiento crítico* (*critical thinking*) y entrenarles a *elegir* (*choice-based learning*) frente de un panorama creciente de posibilidades y estímulos lingüísticos.

Además, resulta claro cómo a través de estas prácticas socráticas, quienes las experimentan desarrollan habilidades dialógicas fundamentales para su futura vida profesional (como la *argumentación* y la *confutación dialéctica*), afinando su destreza retórica al hablar en público (*public speaking*), acostumbrándose en fin a gestionar de manera exitosa situaciones imprevistas y problemáticas y, por tanto, a tomar decisiones estratégicas a la luz de las opciones concretamente disponibles.

A tenor de lo considerado, en el marco educativo aquí esbozado, el docente tendrá que estimular a su alumnado también con preguntas e intentos de confutación, para ayudarle a sopesar la solidez de los argumentos, tesis y soluciones que querrá abrazar y por tanto elegir la opción que cada vez resulta más resistente y preferible pues. De hecho, la tarea del profesor que actúa como Sócrates es conducir al estudiante, por medio del diálogo y del debate en clase, al *razonamiento por oposición*, es decir, a individuar una forma conceptual alternativa a la que inicialmente se apoya, llevándolo así a examinar críticamente su propia opción y, en fin, a reforzarla en el plano argumentativo o a descartarla cuando sea inconsistente²⁸. Además, en este ámbito formativo, el estudiante, el

27. Cf. Sommaggio (2019, 2020), Daldoss (2021a, 2021b), Sommaggio y Daldoss (2020), Sommaggio y Tamanini (2020).

28. Cf. Daldoss (2020).

jurista del futuro, podrá convertirse en su mismo Sócrates, aprendiendo a medir los puntos fuertes y débiles de cada solución posible, esbozando progresivamente su propia opción lingüística a través de la actividad de autoconfutación. La transformación se produce a través del desarrollo de la *capacidad de elegir* frente a la complejidad.

Una vez más, se subraya la importancia de una educación jurídica que no se limite a transmitir las reglas de leyes, decisiones judiciales o axiomas, o a desempeñar solamente una actividad de análisis de casos, sino que enseñe un método para valorar los caminos viables en un cierto escenario y finalmente tomar la ruta que resulte más sólida, racional y coherente (hasta con uno mismo, *infra*) con respecto a las otras consideradas. Por las razones expuestas se juzga pues fundamental *entrenar en la elección*, es decir, en la capacidad de hacer propia una posibilidad lingüística por ser más resistente que todas sus alternativas, y por tanto aplicar el enfoque dedicado a ello: el método socrático. La *confrontación dialéctica*, en un lugar reglamentado y dedicado a las partes implicadas (i.e., la dimensión *antagonista*²⁹ u opositiva, que bien puede experimentarse con un *debate* en clase), es por tanto el pilar fundamental y el aspecto más destacado de esta tercera estrategia de formación³⁰.

No cabe duda pues de que el modelo educativo basado en la *elección* (*choice-based learning*) se inspira en la confrontación dialógica socrática y, por tanto, en el método dialéctico. Ello se debe a que, si realmente se quiere promover una estrategia educativa que forme en la elección, es necesario *relacionar* las posibilidades en juego y proceder, como ya se ha precisado, enfrentando las tesis opuestas para identificar la que resulta más resistente y, por tanto, la preferible en un contexto determinado. De este modo, es posible *decidir racionalmente* e incluso *lograr metas personales* de “verdad”, acostumbrando a quienes viven el diálogo y el debate socráticos a realizar elecciones conscientes ante su propia dimensión experiencial concreta (*bios*) y su propia visión del mundo (*logos*)³¹. En efecto,

29. Cf. Sommaggio (2012, p. 172) y Daldoss (2021b, pp. 53-54), donde se destaca que: “ciascun dibattito consiste in uno scontro dialettico tra opposti elementi linguistici (tipicamente tesi, argomenti o affermazioni), individuando una relazione dialogico-oppositiva che si svolge in uno ‘spazio figurato’ regolato e specifico, vale a dire, il *contraddittorio*. In questa dimensione peculiare è possibile confrontare un’affermazione con la sua negazione (il suo opposto) per soppesarne la forza e rendere manifeste le ragioni su cui si fonda e per cui può risultare preferibile nel contesto in cui viene espressa” (cursivo añadido). Aquí se prefiere citar el paso original en italiano, como no existe un sustantivo español que traduzca fielmente el término “contraddittorio”.

30. Para su representación paradigmática en términos visuales véase Daldoss (2020, pp. 193-194).

31. Cf. Sommaggio (2012).

[...]el *método socrático* hace que los ‘actores’ que lo practican sean responsables de sus elecciones (es decir, deben tomar decisiones racionales y apoyarlas con argumentos suficientes y eficaces), e incluso responsables de sí mismos (*parrhḗsia*). Este último resultado significa que quienes experimentan con este método se ven impulsados a crear una relación interna de concordancia entre lo que dicen y lo que hacen (Daldoss, 2023, p. 205).

En otras palabras, por medio de un rasgo fundamental del método socrático cual es la *fuerza mayéutica*, que procede por intentos de confutación y contraargumentos, hasta se puede alcanzar esta deseable relación armónica *personal*, es decir, la *parrhḗsia*³².

De esta manera, se promueve un aprendizaje capaz de llevar a los jóvenes juristas (y estudiantes en general) a lograr los fines ilustrados en estas páginas. En modo particular, aprender a elegir racionalmente, tomando decisiones sólidas y eficaces, y en modo responsable, al punto de instaurar una conexión fuerte y verdadera entre las propias dimensiones personales, lingüística y experiencial. Por tanto, una vez que se haya absorbido un cierto patrimonio conceptual y aprendido a ejercer el análisis de situaciones problemáticas, se plantean e incentivan, como medios ideales de formación, el diálogo y el debate socráticos.

5. CONCLUSIONES

En línea con la última consideración formulada en el apartado anterior, en estas observaciones conclusivas se apunta que el método de

32. Cf. Foucault (1985, 2019). El eminente autor, recuperando la tradición platónica, ha ilustrado la *parrhḗsia* como la posible *relación del ser humano con la verdad*, alcanzable por medio de un diálogo opositor entre individuos que ejercen recíprocamente la *fuerza mayéutica* entre sí. La fructuosa conexión queda aquí ilustrada: “[l]a mayéutica es lo que en un enfrentamiento dialéctico responsabiliza a los oponentes de sus decisiones y de sí mismos, conduciéndolos a un estado particular de ser, que es *una condición de verdad: la parrhḗsia*. De este modo, quien se comporta como Sócrates empujará a sus oponentes a *decir la verdad sobre sí mismos*, es decir, a generar un discurso racional en el que conecten su propia experiencia (*bíos*) con sus supuestos teóricos y discursos fundamentales en términos de valores y racionalidad (*lógos*). Por tanto, la fuerza mayéutica es la que permite que la relación lingüística dialéctica entre los actores enfrentados produzca el mencionado *efecto de verdad*: quienes viven la *parrhḗsia*, debido a la actividad refutadora de sus oponentes, conectan fuertemente su visión del mundo (*lógos*) con su propia experiencia concreta (*bíos*). Al mismo tiempo, a través del choque lingüístico, es real y posible la construcción de ‘puentes’ y espacios comunes entre los distintos actores implicados y sus discursos” (Daldoss, 2023, pp. 205-206). A este propósito véase también Sommaggio (2012, 2016).

formación jurídica centrado en la *elección* y, por lo expresado arriba, en la práctica socrática, no rige solo sino que *se complementa* con (y en cierta medida hasta necesita) las dos estrategias educativas precedentes, que proceden respectivamente por *conceptos* y por *problemas*.

De hecho, éstas figuran como rutas necesarias, dado que detentar unas nociones mínimas así como la capacidad de destacar los elementos centrales de un problema para individuar las varias soluciones posibles resultan *funcionales* al método que enseña a *elegir* y, en éste, hasta se convierten en *complementarias* y no excluyentes.

En efecto, el tercer macroenfoque, el denominado *choice-based learning*, nace de la *superposición* de los dos precedentes, representando al mismo tiempo *algo ulterior y diferente*³³. No se considera como un mero *corolario* de la formación por análisis de problemas³⁴, sino como una estrategia y una práctica formativa que llega a *completar*, presuponiéndolas, las dos primeras e incluso las *adelanta*, al punto de alcanzar aquellos logros, especialmente en términos de toma de decisiones y *parrhêsía*, que de otra manera serían inalcanzables. En efecto, este *completo* camino formativo, llevado a buen término, propicia un resultado extralingüístico deseable, a saber, generar una relación armoniosa de verdad entre lo que se hace y lo que se dice.

En fin, *conceptos, problemas y elecciones* (que alcanzan soluciones racionales y argumentadas) se han presentado aquí como los diferentes *momentos circulares* de una teoría formativa *unitaria y progresiva* que permite educar a la persona para que aprenda nociones, haga frente a situaciones complejas e inciertas y, por último, tome decisiones racionales y eficaces mediante prácticas dialógicas de orientación socrática.

Es evidente un vínculo *instrumental* entre estas tres “figuras”³⁵, ya que se trata de itinerarios formativos entrelazados: las nociones son, al menos en cierta medida, instrumentales para la actividad analítica, puesto que

33. Para una imagen que refleja el enfrentamiento opositor entre las dos primeras metodologías, lo cual produce una simbolización del aprendizaje por elecciones, véase Daldoss (2020, p. 193). Ésta corresponde al triángulo de Kanizsa (1954, 1955), pero *invertido*.

34. En particular del *case method*, como afirmaba Wilson a propósito de la tradicional metodología langdelliana observada en las *law schools* americanas (2017, p. 51): “[...] el método del caso, desarrollado en gran medida en Harvard, y con su corolario, el llamado cuestionamiento socrático de los estudiantes, se extendió a prácticamente todas las facultades de Derecho de EE.UU. en la tercera década del siglo XX, y sigue siendo hoy en día la pedagogía característica de prácticamente cada una de las cerca de 200 facultades de Derecho estadounidenses”.

35. Aquí se puede detectar una cierta consonancia con el ya aludido aprendizaje experiencial y el instrumentalismo de Dewey ([1910]1933, 1938).

también pueden constituir su fruto (cuando son nuevas formas conceptuales), el análisis de un problema es funcional para generar un panorama de posibles soluciones y, finalmente, la elección socrática, al poner en práctica los conceptos seleccionados y/o elaborados, identifica la opción más sólida entre las planteadas analíticamente y resuelve así el problema, al menos para el contexto de referencia.

Por tanto, quien esto escribe estima igualmente necesario, para docentes, alumnos e individuos, experimentar cada uno de los tres macroenfoques en el ámbito de la formación jurídica que se han ilustrado en el artículo, así como ponerlos en *recíproca relación funcional*, dado que se complementan entre sí, expresando de esta manera todo su potencial educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelici, C. (2005). La formazione del giurista. *Atti del convegno* (Roma, 2 luglio 2004). Milano: Giuffrè.
- Bleasdale Hill, L. y Wragg, P. (2013). Models of Clinic and Their Value to Students, Universities and the Community in the post-2012 Fees Era. *International Journal of Clinical Legal Education*, 19: 257-270.
- Capranico, S. (1997). *Role Playing. Manuale ad uso di formatori ed insegnanti*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Cavalla, F. (1983). Della possibilità di fondare la logica giudiziaria sulla struttura del principio di non contraddizione. Saggio introduttivo. *Verifiche*, 1, 1: 5-38.
- Cavalla, F. (2008). *R retorica processo verità*. Milán: FrancoAngeli.
- Costa, P. (2013). La formazione del giurista. A proposito di una recente collana di studi. *Sociologia del diritto*, 1: 215-222.
- Daldoss, I. (2021a). Bring It On! Debate into University. A Methodological Proposal to Foster Creative and Critical Thinking. *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, 3: 359-370.
- Daldoss, I. (2021b). La pratica del dibattito nelle università: strumento formativo per una cittadinanza onesta, attiva e responsabile. En P. Lambrini, *Quaderni del dottorato in Giurisprudenza dell'Università di Padova*. Padua: Ledizioni.
- Daldoss, I. (2023). Derecho, neurociencia y neuroderecho. Un alegato en favor del método socrático. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 57: 195-218.
- Dewey, J. [1910](1933). *How we think*. Búfalo: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: Collier Books, Macmillan.
- Di Donato, F. (2019). *The Analysis of Legal Cases. A Narrative Approach*. Londres: Routledge.
- Di Donato, F. y Scamardella, F. (coords.) (2017). *Il metodo clinico-legale. Radici storiche e dimensioni pratiche*. Nápoles: Editoriale scientifica.

- Dordoni, P. y Lizzola, I. (2009). *Il dialogo Socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*. Milán: Apogeo.
- Esteve Segarra, M. A. (2016). 'Flipped teaching' o la clase invertida en la enseñanza del derecho. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 2: 75-95.
- Ferrari, V. (2019). *Sociology of Law and Legal Education*. In AA.VV., *Mnìmi Thanási Papachristou* (Studi in memoria di Thanassis Papachristos), vol. II. Athina-Thessaloniki: Ekdoseis Sákroula.
- Ferrari, V. (2021). Prefazione. En P. Sommaggio y M. Bovo, *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione giuridica di qualità*. Turín: Giappichelli.
- Foucault, M. (1985). *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia*. Evanston: Northwest University Press.
- Foucault, M. (2019). *Discourse and truth and parrēsia*. Chicago-Londres: The University of Chicago Press.
- Giuli, D., Lettieri, N., Palazzolo, N. y Roselli, O. (coords.) (2007). *Simulazioni interattive per la formazione giuridica. Didattica del diritto, tecnologie dell'informazione, nuovi modelli di apprendimento*. Edizioni Scientifiche Italiane, Nápoles.
- Grimes, R. (1996). The Theory and Practice of Clinical Legal Education. En J. Webb y C. Maugham, *Teaching Lawyers Skills*. Londres: Butterworths Law.
- Guastini, R. (1983). Cognitivismo ludico e regole costitutive. En U. Scarpelli (coord.), *La teoria generale del diritto. Problemi e tendenze attuali. Studi dedicati a Norberto Bobbio*. Milán: Edizioni di Comunità.
- Irti, N. (2010). La formazione del giurista nell'Università del 'saper fare'. *Rivista giuridica degli studenti dell'Università di Macerata*, 0: 29-36.
- Jackson, D. (2016). Human-Centred Legal Tech: Integrating Design in Legal Education. *Law Teacher*, 50, 1: 82-97.
- Kanizsa, G. (1954). Linee virtuali e margini fenomenici in assenza di discontinuità di stimolazione. En *Atti del X convegno degli psicologi italiani* (Chianciano Terme-Siena, 10-14 de octubre de 1954). Florencia: Editrice Universitaria.
- Kanizsa, G. (1955). Margini quasi-percettivi in campi con stimolazione omogenea. *Rivista di Psicologia*, 49, 1: 7-30.
- Lotti, A. (2007). *Apprendere per problemi. Una sperimentazione didattica nelle Facoltà umanistiche*. Bari: Progedit.
- Marks, C. T. (2000). Understanding the Process of Judicial Policymaking Through Case Analysis. *Stetson Law Review*, 29: 1155-1180.
- McLeish, J. (1968). *The Lecture Method*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Moens, G. A. (2007). The Mysteries of Problem-based Learning: Combining Enthusiasm and Excellence. *University of Toledo Law Review*, 38: 623-632.
- Moro, P. (2015). Educazione giuridica e didattica performativa. *Cultura e Diritti*, 85-96.
- Moro, P. (coord.) (2020). *Insegnare diritto ed economia. Metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*. Milano: FrancoAngeli.

- Nelson, L. (1949). *Socratic method and critical philosophy*. New Haven: Yale University Press.
- Padoa Schioppa, A. (2014). *Ri-formare il giurista, un percorso incompiuto*. Turín: Giappichelli.
- Pasciuta, B. y Loschiavo, L. (2018). *La formazione del giurista. Contributi ad una riflessione*. Roma: Roma Tre Press.
- Pascuzzi, G. (2013). *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*. Bologna: il Mulino.
- Piazuelo, I. T. (2021). La renovación de los métodos docentes del derecho tras la reforma de la universidad europea. *Revista de derecho Privado*, 40: 515-544. DOI: doi.org/10.18601/01234366.n40.18
- Platón (2006). *Teeteto*. Introducción, traducción y notas de M. Boeri. Buenos Aires: Losada.
- Rand, J. W. (2003). Understanding Why Good Lawyers Go Bad: Using Case Studies in Teaching Cognitive Bias in Legal Decision-making. *Clinical Law Review*, 9: 731-782.
- Ruiz Resa, J. D. (2017). *Innovación docente y nuevas tecnologías. El derecho en la economía del aprendizaje*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1, 1: 9-20.
- Sommaggio, P. (2012). *Contraddittorio Giudizio Mediazione. La danza del demone mediano*. Milán: FrancoAngeli.
- Sommaggio, P. (2016). *Philosophy, law & society: Seven simple samples*. Padua: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Sommaggio, P. (2019). *Nuove strategie formative per una educazione di qualità, equa ed inclusiva*. In S. Soresi, L. Nota y S. Santilli (coords.), *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*. Padova: Cleup.
- Sommaggio, P. (2020). Nuove strategie per la formazione di un giurista socratico. En Paolo Moro (coord.), *Insegnare diritto ed economia: metodi e prospettive della didattica giuridica ed economica*. Milán: FrancoAngeli.
- Sommaggio, P. y Bovo, M. (2021). *Nuove strategie per la formazione giuridica. Modelli formativi per una educazione giuridica di qualità*. Turín: Giappichelli.
- Sommaggio, P. y Daldoss, I. (2020). La rappresentazione grafica della formazione. Architetture e modelli. *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*, 1, 20: 179-198. DOI: doi.org/10.7413/19705476025
- Sommaggio, P. y Tamanini, C. (coords.) (2020). *A suon di parole: il gioco del contraddittorio. Il format trentino del dibattito per l'innovazione della didattica*. Milán: Mimesis.
- Spantigati, F. (1997). La formazione del giurista strumentale alla costruzione del 'sistema'. *Politica del diritto*, 28, 1: 125-141.
- Verner, C. y Dickinson, G. (1967). The Lecture. An Analysis and Review of Research. *Adult Education*, 17, 2: 85-100.

- Vogliotti, M. (2007). Dalla crisi delle fonti al primato dell'interpretazione: conseguenze sull'insegnamento universitario del diritto. En F. Palazzo y O. Roselli (coords.), *I professionisti della giustizia. La formazione degli operatori dell'amministrazione della giustizia*. Nápoles: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Wilson, R. (2017). *The Global Evolution of Clinical Legal Education: More than a Method*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: doi.org/10.1017/9781139198370