

Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza del Derecho y la filosofía

MIGUEL ALEJANDRO HERSZENBAUN*

RESUMEN

El principal objetivo del presente trabajo consiste en proponer la traspolación de un método que el autor ha utilizado en la enseñanza de la filosofía a la enseñanza del Derecho. Haciendo un paralelismo entre la enseñanza de estas dos disciplinas, se propone considerar el “método escalonado” que el autor ha utilizado en la enseñanza de la filosofía como un posible modelo a aplicarse en la enseñanza del Derecho. Particularmente, se sostiene que se debe tomar el primer momento del método, la presentación de los problemas a los que la teoría jurídica debe responder, para así lograr que el estudiante parta en su proceso de aprendizaje de una pregunta o serie de preguntas a las que el contenido por aprender deberá dar respuestas. De esta manera, el estudiante posee una base más sólida para comprender los contenidos de la disciplina y, a la vez, se vuelve capaz de evaluar científica y críticamente la teoría estudiada, pues puede juzgar si ésta resuelve los problemas que debería resolver o si requiere ser reelaborada.

PALABRAS CLAVE

Método - Problema - Filosofía - Derecho - Enseñanza.

* Abogado y Profesor de Filosofía (UBA). Es miembro del Departamento de Derecho Penal y del Departamento de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho (UBA) y Doctorando en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Methodological considerations about teaching Law and philosophy

ABSTRACT

The main purpose of the present paper is to propose the employment of the “stepped method”, already applied by the author at Philosophy classes, as a possible model to be followed at the teaching of law.

I assert that the first step of the method –which consists in the introduction of the problems that the theory seeks to resolve–, should be adopted in the teaching process. Thus, the starting point in the learning process is a number of questions posed by the students. The answers to them are expected to be found in the content of the curricula. In this way, students achieve a stronger base to understand the contents of the subject and, at the same time, they become able to evaluate in a scientifically and critically way if the discipline or the theory provides the corresponding answers and solutions to the problems initially identified or if it needs to be reformulated.

KEYWORDS

Method - Problem - Philosophy - Law - Teaching.

I. INTRODUCCIÓN

La idea de método no siempre ha estado presente. Es una idea moderna, prometedora y revolucionaria. Hablar de un método es hablar de un cierto conocimiento que nos brinda los medios adecuados para alcanzar un resultado, medios que se supone serían universalmente válidos y aplicables. Esto es lo que hace a la noción de “método” tan prometedora: si acaso pudiéramos tener un método para cada una de las metas que perseguimos, tendríamos asegurado el camino a las mismas.

Sin embargo, como hemos dicho, la noción de método es una idea moderna y revolucionaria, incluso democratizadora. Filósofos de la Antigüedad como Platón y Aristóteles, cuya influencia se extendió hasta

casi toda la Edad Media, reflexionaron sobre el conocimiento y las ciencias, pero no propusieron un método científico, un proceder que nos garantizara alcanzar la verdad.¹ Ambos autores, dejando de lado los detalles que los diferencian, creían que el conocimiento se alcanzaba por lo que presentado a través de una metáfora podríamos llamar el ojo del alma.² Todos los hombres poseen las mismas facultades epistemológicas. Sin embargo, no todos las tienen igualmente desarrolladas. El matemático, el filósofo han desarrollado una facultad caracterizada como una intuición intelectual que le permite reconocer y alcanzar un conocimiento que está más allá del plano sensible, mientras el común de las personas limita su conocimiento a lo que le ofrecen sus sentidos. Esto quiere decir que el acceso al conocimiento está igualmente disponible a todos, pero que no todos podrán acceder a éste. La introducción en la modernidad de la noción de método viene a echar por el suelo esta concepción en parte elitista del conocimiento.

¹ Podríamos preguntarnos si en la Antigüedad y Medioevo hubo un método pedagógico. A través de la figura de Sócrates, Platón presentó el método mayéutico. Pero el método mayéutico dista de lo que nosotros hoy entenderíamos como *método*. Para empezar, no consiste en una serie de pasos universal y uniformemente aplicables que garantizan la consecución de un resultado. En segundo lugar, no cualquiera es capaz de llevar a cabo este método. La aptitud del que interroga en el método mayéutico es fundamental y, por tanto, no consta de un método que es igualmente válido y útil en manos de cualquiera. También en la Antigüedad nos encontramos con los sofistas que parecían ofrecer un método retórico o dialéctico para destacarse en los discursos y ganar discusiones.

Por otra parte, en la Edad Media hay un género de escritura “académica”, que podríamos llamar método escolástico (cfr. GONZÁLEZ CANO, E. A., “La argumentación en la época medieval: el método escolástico”, y NORATTO GUTIÉRREZ, J. A., “Theological Methods in the Middle Ages”), en el que se establece a priori una cierta estructura argumentativa y retórica al tema en disputa. Ahora bien, de todos los ejemplos mencionados, tal vez sea sólo este último el que más se asemeje a nuestra concepción de *método*. Dicho método fue originariamente pensado tanto como método de exposición científica, esto es, como canon de cientificidad de la época, como método de enseñanza (cfr. NORATTO GUTIÉRREZ, J. A., “Theological Methods in the Middle Ages”, p. 290). Sin embargo, aunque idealmente fue concebido para conducir a un enfrentamiento entre opiniones a través del cual se descubra la verdad, fácilmente puede ser reducido a un mero esqueleto formal que dé una mera apariencia de cientificidad.

² La famosa “Alegoría de la caverna” recurre a esta metáfora de la visión del alma, cfr. PLATÓN, *La república*, Libro VII, secc. III.

Francis Bacon en su *Novum Organum* ha introducido la idea de un método científico tal y como lo hemos caracterizado más arriba: como los procedimientos necesarios para alcanzar un cierto resultado, en este caso, conocimiento.³ La introducción de la idea de un método en la búsqueda del conocimiento resultó revolucionaria y democratizante. Mientras, antes, el conocimiento estaba reservado a los afortunados que pudieran haber desarrollado adecuadamente ciertas facultades especialmente elevadas del alma, ahora el conocimiento científico era concebido como mediado a través de un instrumento accesible a todo hombre. El método garantiza que todo aquel que se valga de él llegará a buen puerto en sus investigaciones. Y así, cualquier hombre puede intentar probar nuevas verdades como también poner a prueba verdades antiguas.⁴

Es por estos motivos que la idea de un método siempre nos resulta prometedora, digna de nuestras mayores expectativas. Acaso si pudiéramos tener un método infalible, universal para enseñar, podríamos confiar no sólo en una perfecta transmisión de los conocimientos, sino en un indudable e indetenible proceso de perfeccionamiento de los mismos. Pero semejante cosa es imposible. En lo siguiente, nos proponemos ofrecer

³ Bacon introduce la idea de método al pretender elaborar reglas universales que rijan la investigación científica. Su objetivo está dirigido a establecer reglas que valgan para la inducción como, por ejemplo, tomar el mayor número de casos posible, lo más variado que se pueda, entre otras. Así, vemos aparecer en la filosofía la idea de una legalidad que puede ser aplicada por todos para generar conocimiento. Cfr. BACON, F., *Novum Organum*, "Prefacio"; también su aforismo nro. XXXII.

⁴ Las mismas consideraciones pueden hacerse respecto del *Discurso del método* de R. Descartes. Descartes ofrece una serie de pasos que permiten descomponer un pensamiento o razonamiento en partes simples y fáciles de considerar. Cada uno de los pasos tiene como objetivo brindar certeza respecto de los elementos considerados, de forma tal de garantizar la verdad de la totalidad del pensamiento. Cfr. DESCARTES, R., *Discurso del método*, p. 50: "...no aceptar nunca cosa alguna como verdadera que no la conociese evidentemente como tal, (...) dividir cada una de las dificultades que examinase en tantas partes como fuera posible (...), conducir ordenadamente mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y fáciles de conocer para ascender poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más complejos, (...), hacer en todas partes enumeraciones tan completas y revistas tan generales que estuviese seguro de no omitir nada". De esta manera, Descartes nos ofrece un método a través del cual podríamos reconocer la verdad de los pensamientos más simples, y construir la verdad de los pensamientos más complejos a partir de aquellos. La enumeración y el pasar revista nos garantizarían que no se ha pasado por alto nada.

un método (no *el método*) que hemos aplicado en la enseñanza de la filosofía y que creemos podría ser provechoso para la enseñanza del Derecho. Claro está, como se verá a continuación, no podemos dar garantías de su buen funcionamiento.

II. LOS PROBLEMAS DEL MÉTODO

Si bien al hablarse de método resuena en todos nosotros la ilusión incontenible de poder hacernos de una serie de recursos y pasos previamente estudiados que nos llevarían indefectiblemente al resultado esperado, comenzaremos aquí por derribar esa anhelante concepción de la idea de método, al menos en lo que hace a la enseñanza. Debemos comenzar por las características propias de la situación de enseñanza, para así comprender por qué no podemos hablar de "*el método*", sino sólo de *un método*.

La situación de enseñanza tiene ciertas particularidades que deben ser destacadas. En un primer lugar, es una situación social, no natural; en un segundo lugar, es una situación descontextualizada o artificial; en un tercer lugar, es una situación comunicacional. Esto significa lo siguiente. (1) La situación de enseñanza es típicamente humana y se rige por convenciones y reglas sociales. (2) Se lleva a cabo, *ex profeso*, en un contexto "no real", esto es, en una situación simulada y expresamente dirigida a la enseñanza. A diferencia de lo que pasaría, por ejemplo, con animales predadores que aprenden a cazar viendo cómo otros de su misma especie cazan, el hombre aprende en una *situación descontextualizada* expresamente estipulada para la enseñanza, es decir, quitada del contexto real en el que se aplicará verdaderamente (socialmente) este conocimiento. El futuro abogado no aprende sus primeras materias haciendo las veces de fiscal en un juicio real, ni el futuro médico toma sus primeras clases de anatomía interviniendo en una operación. (3) Por último, la situación de enseñanza es una situación de naturaleza comunicacional, esto es, se basa en una relación de comunicación entre los agentes implicados en la enseñanza.⁵

⁵ Cfr. LITWIN, E., "Cap. 4, El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en CAMILLONI, A., E. LITWIN, C. DAVINI *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 106-107.

Estos tres factores impiden que podamos hablar de “el método” para la enseñanza. Los dos primeros nos hablan del carácter convencional de la enseñanza. Si la enseñanza no está anclada en los genes –como suele creerse respecto de los animales– ni en un modo de vida “natural” del hombre sino basada y apoyada en reglas sociales, convenciones, circunstancias históricas modificables, incluso sujetas a variables geográficas, hablar de un método universal es un contrasentido. No podría haber un método para universalizar una situación que, por su naturaleza, es particular y determinada según el contexto. En otras palabras, cómo universalizar la enseñanza (es decir, aplicar una forma universal de enseñar) si lo que se enseña y cómo se lo enseña depende de contextos sociales convencionales y, por tanto, cambiantes. El tercer factor introduce complicaciones de nivel teórico que mencionaremos a continuación de forma somera.

Filósofos como Wittgenstein y Quine han analizado las diversas dificultades que podemos encontrar en las situaciones comunicacionales. El primero ha defendido que no podemos saber a ciencia cierta qué entienden nuestros interlocutores cuando nosotros usamos tales o cuales palabras.⁶ Lo mejor que podemos esperar en este sentido es un cierto nivel de congruencia en el plano práctico entre lo que nosotros hacemos y decimos y lo que otros hacen y dicen. El segundo de los filósofos mencionados ha presentado la novedosa idea de una cierta intraducibilidad entre los idiomas. Frente a una palabra extraña, sostiene el filósofo, no hay recurso indubitable que nos permita desambiguar su significado. No sólo una misma palabra podría ser entendida de diversos modos, sino que yendo aún más lejos, los distintos lenguajes podrían suponer ontologías diversas, esto es, distintos modos de comprender de qué está compuesta la realidad.⁷

⁶ WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones filosóficas*, parág. 138, 143 y ss.

⁷ El caso ofrecido como ejemplo es la supuesta palabra *gavagai*, expresión de un lenguaje desconocido de una tribu. Los interlocutores no pueden decidir a través del gesto que señala a un conejo si la palabra significa “conejo” o “estado actual de conejo” (o alguna o la suma total de las propiedades del conejo). De esta manera, se explica la intraducibilidad entre los lenguajes o la idea de una ontología relativa (cada lenguaje tiene una ontología y no hay una manera indubitable para traducir de uno a otro). QUINE, W., “Ontological relativity”, pp. 34-35.

Estas dos ideas remiten a un mismo problema. Cuando se enseña, el que enseña, antes que nada, intenta comunicar, pero no sabe qué se comunica ni qué se aprende. Es decir, el docente puede tener una clara idea de lo que pretende enseñar y puede estar diciéndolo, expresándolo, mostrándolo (ambas cosas son lo esperable). Sin embargo, no hay garantías ni de que se esté comunicando lo querido, ni de que se lo esté “aprendiendo”.

Teniendo en cuenta estos escollos insalvables, lo único que podemos pretender con este trabajo es hacer un pequeño aporte basado en las experiencias personales como docente (y por qué no, también, como alumno) de quien lo escribe. En lo que sigue presentaremos lo que hemos denominado el método escalonado del que nos hemos valido para la enseñanza de la filosofía y su posible aplicación al Derecho.

III. EL MÉTODO ESCALONADO EN LA FILOSOFÍA

La dificultad primordial que encuentra un docente de filosofía no es la incomprensión de los textos filosóficos, de las ideas de los autores, sino, entiendo, la (falta de) comprensión del problema filosófico. Lo que vuelve inaccesible a todos los textos filosóficos no es la dificultad de su escritura y de sus ideas (esto también, claro), sino primordialmente el que al lector se le escape el profundo fundamento de aquello que lee. Qué busca el autor, cuál es el problema al que el autor se refiere, qué motiva esta disquisición filosófica, por qué el autor propone soluciones y explicaciones a cosas que resultan claras de forma natural.⁸

⁸ Creo que un gran ejemplo de esto lo encontramos en *El ser y el tiempo* de M. Heidegger. La obra de Heidegger no sólo es compleja por el uso del lenguaje del autor, sino, también, por la dificultad que implica comprender qué se propone. En este sentido, las primeras cincuenta páginas de *El ser y el tiempo* están dedicadas, precisamente, a explicar el problema que el autor entiende existe en la metafísica tradicional y cómo debe ser reformulado el objeto de estudio de esta disciplina. Creemos que más allá de las dificultades que involucra la complejidad de la propuesta filosófica del autor, hay una “dificultad inicial” que no nos impide entender cierta “parte” de la obra, sino que directamente nos deja afuera de toda posible comprensión de la obra del autor: esta dificultad inicial consiste precisamente en comprender las intenciones del autor, el problema que el autor considera debe ser resuelto y al que pretende hacer frente. Cfr. HEIDEGGER, M., “Introducción”, *El ser y el tiempo*, pp. 11-43. A modo de ejemplo, veamos ob. cit., p. 42: “La pregunta que interroga por el sentido del ser es

Éste es el punto inicial y fundamental de la enseñanza de la filosofía. El estudiante podrá comprender mejor o peor las teorías de los autores, sus explicaciones, sus posiciones. Pero si no comprende el problema, de seguro no comprenderá nada más: y mucho menos por qué debe leer lo que lee. La pregunta por la que debemos partir, el primer paso del método propuesto –que hemos decidido llamar *escalonado*–, sería comenzar por el problema. Hacer visible y comprensible el problema que motiva al autor. Pensemos el siguiente ejemplo. Si nos preguntamos por lo que entendemos por “verdad” o “realidad”, podemos preguntar: ¿La realidad es lo que se percibe? ¿Todo lo que se percibe es “real”? ¿Entonces los sentidos no pueden fallar nunca? Y si fallan, ¿entonces hay más de una realidad o la realidad es cambiante? ¿Puede la realidad (y por tanto, la verdad) ser cambiante?

El objetivo primordial de este momento del método es poner de manifiesto que no sabemos lo que creemos saber, que nuestras ideas preconcebidas conducen a contradicciones, nos obligan a admitir afirmaciones que de ninguna forma aceptaríamos. En otras palabras, presentarnos el aspecto problemático de aquello que queremos alcanzar y que por su naturaleza de problema exige una investigación filosófica y un intento de resolución.

El segundo paso consiste en el estudio de la obra del autor en cuestión, el intento de comprender su propuesta filosófica. Aquí haremos nuestro mayor esfuerzo por entender cómo el autor se enfrentó al problema, qué tuvo que suponer para poder resolverlo, cómo su teoría pretende resolver el problema. Cómo funciona el sistema de ideas de dicho autor, cómo se interrelacionan estas ideas entre sí, con qué consecuencias. Esto es lo que el común de la gente llamaría “saber filosofía”. Es el contenido específico de la disciplina. Aunque, tal contenido, sin el primer paso, es un castillo de naipes. Aquí el docente debería valerse de sus mejores artes, recurrir a la ayuda de los diferentes teóricos de la educación y valerse de todos aquellos recursos que considere convenientes.

la más universal y la más vacía; pero en ella hay al par la posibilidad de hacerlo refiriéndola en la forma más rigurosamente singular al ‘ser-ahí’ de cada caso. La conquista del fundamental concepto ‘ser’ y la acuñación de los conceptos ontológicos requeridos por él y de sus necesarias variantes han menester de un concreto hilo conductor”.

El tercer momento lo llamo “los problemas de la solución”. Si el primero era “el problema” y el segundo la “solución”, el tercero es la comprensión de “los problemas de la solución”. Es la discusión inevitable de si el sistema estudiado *funciona*, si es infalible, si contiene errores, contradicciones, o si es lisa y llanamente insostenible. Pero para alcanzar este nivel “elevado” de discusión, es fundamental comenzar por el “profundo” fundamento que lo sostiene y le da razón de ser: el problema al que pretende responder una propuesta filosófica. Sin él, toda la filosofía es poco más que un debate sin sentido.

Recapitulando, el método escalonado tendría tres momentos: el primero, la comprensión del problema que motiva la búsqueda de una respuesta; el segundo, el análisis de la(s) respuesta(s) ofrecida(s); el tercero, la consideración y evaluación de esa(s) respuesta(s), sus problemas, deficiencias o dificultades. Ahora bien, aquí hemos hecho referencia a la posible utilización de este método en la enseñanza de la filosofía. En lo siguiente, intentaremos alegar a favor de la conveniencia de traspolar uno de los momentos del método, el primero, a la enseñanza del Derecho, y como corolario indicaremos las posibles consecuencias de traspolar el tercer momento.

IV. LA TRASPOLACIÓN DEL PRIMER MOMENTO DEL MÉTODO ESCALONADO AL DERECHO

La pregunta clave es si este método (o alguno de sus pasos) del que nos hemos valido en la enseñanza de la filosofía puede ser traspolado legítimamente y con buenos resultados a la enseñanza del Derecho. Creemos que esta pregunta se responde afirmativamente. Habitualmente, el Derecho es enseñado a través de clases magistrales o clases expositivas teóricas, esto es, exposiciones teóricas a cargo del docente en las que el alumno puede ser “informado” de cierto contenido teórico que le es ajeno. A partir de la clase, y si la comunicación fue afortunada, el alumno posee un nuevo conocimiento, esto es, una nueva *información* que podrá *repetir* y, eventualmente, *aplicar*. Ahora bien, si esto funciona para la enseñanza del Derecho, ¿por qué probar con algo nuevo? ¿Por qué intentar con este “método escalonado”?

Creemos que concentrarnos en el primer paso del método, la comprensión del problema que pretende ser resuelto por la teoría que estudiamos, podría ser un factor positivo para la enseñanza del Derecho. Implicaría brindar unas bases más firmes y profundas para el conocimiento teórico que viene a continuación, pues asienta las preguntas y problemas fundamentales a que debe responder la teoría. Esto permite tener en mente el “norte” de la teoría, esto es, comprender hacia qué meta apunta, qué pretende y, a la vez, poder evaluarla de forma crítica y científica, pues teniendo presente lo que se espera de ella, podemos analizar mejor si lo logra y eventualmente sugerir mejoras, modificaciones o incluso la construcción de una nueva teoría.

Veamos algunos ejemplos, algunas posibles preguntas que responderían al primer paso del método en el ámbito del Derecho. El alumno de la materia “Obligaciones civiles y comerciales” puede estudiar la fuente de las obligaciones. Pero resultaría fundamental que comprenda a qué problema vienen a dar respuesta los conocimientos que está adquiriendo. Entiendo que la pregunta fundamental que un jurista puede responder a través del Derecho de las obligaciones es “quién está obligado, a qué está obligado y por qué está obligado”. Conocer las fuentes de las obligaciones le permitiría tener un claro y ordenado criterio a la hora de tener que responder si alguien está o no sujeto a una obligación: siguiendo la clasificación de las fuentes de las obligaciones tiene un recurso útil para evaluar y descartar si la pretendida obligación tiene en verdad fundamento. Veamos el caso del Derecho Penal: el estudiante puede estudiar distintas teorías del delito, el Código Penal, debatir fallos. Pero se le debe recordar el problema fundamental que todo este conocimiento quiere resolver y a lo que pretende dar respuesta: “quién (no) es responsable penalmente y (no) debe ser castigado penalmente”. Si una teoría del delito no puede responder esto categóricamente, es una teoría deficiente. En otras palabras, *lo que se propone es que el estudiante tenga presente los objetivos perseguidos por las teorías estudiadas, los problemas a los que las teorías jurídicas pretenden dar solución, problemas que al mismo tiempo son el fundamento de la existencia y necesidad de las mencionadas teorías.*

Estos ejemplos no pretenden indicar a los docentes de nuestra Casa de Estudios cómo deben dar sus materias. *Sólo sirven para indicar cuáles podrían ser algunos de los problemas fundamentales a los que los conocimientos*

jurídicos que enseñamos pretenderían dar respuesta. En otras palabras, son un alegato por dar un paso atrás, retroceder y comenzar un poco más atrás: no por los contenidos estrictamente temáticos de la asignatura, sino empezar por el problema que estos contenidos, estos nuevos conocimientos, pretenderán resolver.

Ahora bien, si ya ha quedado claro por qué el primer momento del método podría ser útil para la enseñanza del Derecho, antes de llegar a las conclusiones de nuestro trabajo, podríamos introducir un breve corolario sobre la aplicación del tercer momento del método escalonado a la enseñanza del Derecho. Este tercer momento consistía en considerar los problemas de la solución. Esto significaba que, teniendo en claro los problemas que la teoría debería resolver y el modo en que ésta lo hacía, el estudiante podría evaluar dicha teoría sobre bases más firmes. En otras palabras, la aplicación del primer momento del método conduce a la aplicación del tercer momento del método o facilita ésta. La importancia de ello radica en que, precisamente, este tercer momento del método es el momento de creación, innovación científica y teórica: es el momento en el que el estudiante puede evaluar una teoría, corregirla, refutarla o crear una teoría rival. En el contexto de la enseñanza de la filosofía, podríamos decir que es el momento en que el alumno se pone en el lugar de filósofo y elabora su teoría, sus objeciones y argumentos. En el contexto de la enseñanza del Derecho, vemos ubicado al estudiante en el lugar de jurista o teórico del Derecho. Esto significa que, en efecto, este tercer momento (posibilitado por el primer momento) es la instancia de creación científica.

V. CONCLUSIONES

La creencia en la posible existencia de un método universal para la enseñanza (sin importar de qué disciplina se trate) es un bello sueño. Pero es, antes que nada, eso mismo: un sueño. Aquí hemos intentado compartir una propuesta particular de un docente en función de sus experiencias concretas y personales. En virtud de estas experiencias, hemos propuesto un método que ha sido aplicado particularmente a la enseñanza de la filosofía, pero del que se espera pueda ser traspalado exitosamente al ámbito de la enseñanza del Derecho.

Esta traspolación del método escalonado de la enseñanza de la filosofía a la del Derecho, particularmente su primer paso, implicaría sentar mejores bases para el aprendizaje de las ciencias jurídicas. Con la ayuda del primer paso, podríamos ganar una comprensión más profunda de a qué problemas se supone que deben responder los conocimientos que el estudiante adquirirá. Esto repercutiría en la profundidad con la que el estudiante comprende los contenidos teóricos de la materia, pues significa tener claro qué respuestas se debe esperar de la teoría en cuestión. Esto no sólo significaría que el alumno poseerá un norte que le permitirá comprender y ordenar los conocimientos adquiridos y le indicará cómo valerse de ellos para hallar las respuestas necesarias, sino también que le permitirá poner a prueba tales conocimientos, facilitando así también la evaluación y elaboración de teorías. Por los motivos expuestos, proponemos utilizar el método escalonado en la enseñanza de las ciencias jurídicas.

BIBLIOGRAFÍA

- BACON, Francis, *Novum Organum*, Londres, Joannem Billium, 1620.
- CAMILLONI, A., E. LITWIN, C. DAVINI *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- DESCARTES, R., *Discurso del método*, Barcelona, RBA, 2004.
- GONZÁLEZ CANO, E. A., "La argumentación en la época medieval: el método escolástico", en *Interacción. Revista Electrónica de comunicación*, consultado online <<http://www.comfil.edu.mx/interaccion/texto.php?id=266>>, junio de 2014.
- HEIDEGGER, M., *El ser y el tiempo*, Barcelona, RBA, 2002.
- NORATTO GUTIÉRREZ, J. A., "Theological Methods in the Middle Ages", en *Cuestiones Teológicas*, vol. 36, nro. 86, Medellín, 2009, pp. 279-302.
- PLATÓN, *La República*, Barcelona, Juventud, 1990.
- QUINE, Willard v. O., "Chapter 2: Ontological relativity", en *Ontological relativity and other essays*, New York, Columbia University Press, 1969, pp. 26-68.
- WITTGENSTEIN, L., *Investigaciones filosóficas*, Barcelona/México DF, Crítica/UNAM, 1988.

Fecha de recepción: 26-2-2014.

Fecha de aceptación: 7-5-2014.