

EL MÉTODO DE CASOS: REFLEXIONES SOBRE EL CAMBIO EN LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO

José María SERNA DE LA GARZA

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El método de casos*. III. *Consideraciones finales sobre el cambio en la metodología de la enseñanza en México*.

I. INTRODUCCIÓN

Desde por lo menos la década de los sesenta del siglo XX, se han generado impulsos intermitentes en América Latina, en general, y en México, en particular, tendientes a introducir cambios importantes en los métodos de la enseñanza del derecho. Pueden citarse, como ejemplo, las conferencias latinoamericanas de facultades de derecho realizadas en distintas épocas, en las cuales se ha insistido en la necesidad de implantar una metodología de enseñanza activa, que exija de los alumnos una participación directa y constante.¹ De hecho, en la Segunda Conferencia, realizada en Lima, Perú en 1961, se concluyó que la docencia jurídica debía ser “activa” y que debía conciliar la enseñanza teórica con la práctica, entendiendo por “enseñanza práctica”, entre otras características, aquélla que está orientada a la solución de casos prácticos y problemas.²

Sin embargo, en la práctica docente que viven nuestras facultades y escuelas de derecho poco se ha avanzado en la ruta trazada por aquellas Conferencias. El método de enseñanza sigue siendo de manera predomi-

1 Fix-Zamudio, Héctor, “Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica”, en Witker, Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, UNAM, México, 1995, pp. 82 y 83.

2 Wilson, Richard, “The New legal Education in North and South America”, *Stanford Journal of International Law*, vol. 25, 1989, p. 394.

nante la llamada *cátedra magistral*, mismo que ha inhibido la utilización de metodologías más “activas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico.

Ahora bien, generalmente, al hablar de métodos de enseñanza “activa” se suele aludir por lo menos a dos tipos de método docente: el método de casos y el método de problemas. El primero de ellos es originario de los Estados Unidos de América y todavía es hoy día el que predomina ampliamente en la enseñanza del derecho en aquel país. No obstante, a pesar de este predominio existe una corriente de opinión que ve en este método serios inconvenientes (entre ellos, curiosamente desde nuestra perspectiva el de ser “pasivo”), ante lo cual se ha propuesto un método alternativo, que es el método de problemas.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que los defensores del método de problemas invocan, los partidarios del método de casos no han dejado de dar argumentos en contra de aquél, y a favor de este último. Esto ha generado un interesante debate en el ámbito de la educación legal norteamericana, a partir del cual se pueden identificar las supuestas ventajas y las desventajas de estos dos métodos que, desde la perspectiva latinoamericana (es decir, desde la perspectiva del método de la cátedra magistral), se ven como métodos “activos”.

El objetivo de esta ponencia es examinar el debate que ha tenido lugar en años recientes en los Estados Unidos de América en torno al método de casos, para generar un marco conceptual que permita avanzar en el diseño de una opción de cambio en la forma en que se enseña el derecho en nuestro país.

Para alcanzar este objetivo, he dividido la presente ponencia en dos partes. En primer lugar hago una revisión de las características del método de casos, y desarrollo una reseña del debate estadounidense en torno a las ventajas y desventajas de dicho método. En segundo lugar, y a la luz del análisis precedente, apunto algunas consideraciones finales sobre la enseñanza jurídica en México.

II. EL MÉTODO DE CASOS

1. *Surgimiento en Estados Unidos de América*

El método de casos en los Estados Unidos de América surge como una reacción en contra de una metodología docente basada en la cátedra

magistral, como parte de una estrategia tendiente a “elevar” el estudio del derecho al nivel de las demás ciencias enseñadas en las universidades de los Estados Unidos de América.

El principal responsable de la introducción de este método docente en las escuelas de derecho norteamericanas fue Christopher Columbus Langdell, nombrado decano de la escuela de derecho de Harvard en 1870. Como decano, Langdell introdujo una serie de modificaciones en la estructura, curricula y métodos de enseñanza jurídica, las cuales con el tiempo trascendieron mucho más allá de la mencionada institución educativa. De hecho, el método docente introducido por Langdell es hoy día el que predomina en la inmensa mayoría de las escuelas de derecho de los Estados Unidos de América.

La reforma metodológica de Langdell se centró en dos rubros: A. La sustitución del libro de texto por el libro de casos; y, B. La sustitución de la cátedra magistral por el método socrático en el salón de clases. Con la introducción de estos nuevos elementos, la dinámica de la enseñanza fue profundamente alterada. En vez de tener al docente como un profesor que exponía frente a los alumnos lo que era “el derecho” con apoyo en libros de texto (muchas veces escritos por el mismo profesor), la idea era tener un maestro que guiara al estudiante en la comprensión de los conceptos y principios jurídicos que podían derivarse de las decisiones de los tribunales incluidas en los libros de casos, a través del método socrático.³

Friedman ha señalado que había toda una teoría detrás del método de Langdell, consistente en considerar al derecho como una ciencia y que, en consecuencia, su objeto de análisis debía ser estudiado científicamente, lo cual implicaba un análisis inductivo a partir de fuentes primarias. Es decir, a partir del estudio de series de decisiones judiciales “correctas”, el profesor debería guiar al estudiante a encontrar los principios y doctrinas derivados de las mismas.⁴

En este mismo sentido, en su descripción del *case method*, Moskovitz señala que Langdell veía en la escuela de derecho un lugar en el cual se debía estudiar el derecho como cualquier otra ciencia estudiada en otros departamentos de la universidad. Además, consideraba a las decisiones de los tribunales (de apelación) como la materia prima de esta nueva

3 Friedman, Lawrence M., *A History of American Law*, 2a. ed., Estados Unidos de América, Touchtone Book, Simon & Shuster, pp. 612 y 613.

4 *Ibidem*, p. 613.

ciencia, y la biblioteca de derecho como su laboratorio. De esta forma, “Como un investigador científico hace la disección de un ratón para aprender cómo es que sus órganos funcionan, Langdell habría de hacer lo propio con un caso para saber cómo es que el derecho funciona. La discusión en clase por medio de su «case method» habría de involucrar al estudiante en este proceso científico”⁵.

En otras palabras (y para aludir a un autor no estadounidense que haya estudiado y escrito sobre el método de casos), Pérez Lledó ha descrito el mencionado método de la siguiente manera:

...al fin y al cabo, el *case method* pone el énfasis en las sentencias concretas de los jueces más que en las reglas generales y abstractas del derecho legislativo; en el estudio de fuentes primarias en lugar de manuales doctrinales, en la discusión participativa en las aulas en lugar de la pasividad y el dogmatismo de la lección magistral, en la formación metodológica y en la capacidad de argumentación jurídica en lugar de la simple memorización de información acerca de reglas y doctrinas previamente sistematizadas.⁶

Como puede apreciarse, el método de casos significó una importante ruptura con el método tradicional de enseñanza jurídica basado en la “cátedra magistral” (método este último que predomina hoy día en México y en toda América Latina). Ahora bien, como el método de casos se basa en el libro de casos y en la clase organizada bajo los cánones del método socrático, a continuación analizaremos cada uno de estos elementos.

2. *El libro de casos*

El libro de casos es una pre-condición del método de enseñanza jurídica basado en casos. De acuerdo con la descripción de Gelli, los libros de casos utilizados en las escuelas de derecho de los Estados Unidos de América tienen el siguiente contenido:

- A) Sentencias seleccionadas por su importancia intrínseca, por las peculiaridades de los hechos que en ellos se discuten, por la resonancia económico-social de la controversia en sí misma, o por ser la decisión recaída francamente mala.

5 Moskowitz, Myron, “Beyond de Case Method: It’s Time to Teach with Problems”, *Journal of Legal Education*, vol. 42, núm., 2, junio de 1992, pp. 242 y 243.

6 Pérez Lledó, “La enseñanza del derecho en Estados Unidos”, *Doxa*, núm. 12, 1992, p. 75.

- B) Material legislativo referente a las sentencias transcritas y algunos pocos comentarios de juristas destacados acerca de los temas en discusión.
- C) En ocasiones, y cada vez con más frecuencia, suele incorporarse literatura jurídica de calidad que plantea problemas y cuestiones, a fin de que el estudiante perciba el conflicto potencial por su vértice jurídica y tal como lo haría un abogado litigante, un consultor o un juez.
- D) Al final de las sentencias transcritas, se agregan preguntas-cuestiones de un creciente grado de complejidad que funcionan como guía de abordaje para el análisis de los casos, sin que se incluyan las respuestas.⁷

Ahora bien, cabe aclarar que hablar de libros de “casos” y del método de “casos” no resulta del todo correcto y preciso. Ello es así debido a que los libros en los que éste método se basa no contienen “casos” sino sentencias y, por lo general, única o predominantemente sentencias de segunda instancia. El acceso que el estudiante tiene al “caso” es parcial, y depende de lo que haya trascendido a la sentencia del tribunal de apelación.

De manera por demás interesante, Zarr describe cómo es que en realidad el “casebook” es una colección de sentencias dictadas en apelación, ordenadas una tras otra, cuya utilización requiere que el profesor tenga que llenar los huecos dejados por la sentencia, para permitir a los alumnos tener una percepción del caso completo.⁸ Zarr cita a Jerome Frank para describir exactamente qué es lo que se hace en las escuelas de derecho de los Estados Unidos de América en las que se emplea el llamado “método de casos”:

7 “Las preguntas deben conducir el razonamiento de los estudiantes para que distingan los conflictos jurídicos de los económicos e ideológicos; para que diferencien las normas de los hechos y reconozcan los hechos relevantes; para que recorran todos los caminos y alternativas de solución posibles; para que adviertan las posibles inconsistencias en el razonamiento de los jueces y las valoraciones e intereses sociales o personales que subyacen en las decisiones judiciales. Es importante señalar que la selección de las sentencias debe ser sistemática, conforme a un criterio temático y a la evolución seguida por la jurisprudencia en la creación de reglas-*holding*-y doctrina en *obiter dictum*”. Gilli, María Angélica, “La enseñanza del derecho constitucional y el sistema democrático”, *La Ley*, Argentina, año LXV, núm. 233, 5 de diciembre de 2001, p. 2.

8 Zarr, Melvyn, “Learning Criminal Law Through The Whole Case Method”, *Journal of Legal Education*, vol. 34, núm. 4, 1984, p. 697.

...Se supone que los alumnos han de estudiar casos. No es eso lo que hacen. Estudian, casi exclusivamente, sentencias de tribunales de alzada. Esas sentencias, sin embargo, no son casos, sino una fracción pequeña de un caso, su cabo...El estudio de casos que ha de llevar en una pequeña medida a un conocimiento real de cómo es que las demandas son ganadas, perdidas o decididas, debía basarse en una mayor medida en la lectura y análisis de los expedientes completos relativos a los casos-comenzando desde la presentación de la demanda, pasando por el juicio llevado en la primera instancia e incluyendo el juicio ante los tribunales superiores. Unos cuantos meses dedicados de manera apropiada a uno o dos expedientes de algunos juicios, incluyendo todos los escritos (y complementado con la lectura de libros de texto y de sentencias de los tribunales de alzada), han de enseñar al estudiante más que dos años dedicados al estudio de veinte libros de casos como los ahora en uso.⁹

Por su parte, Watson hace la siguiente crítica a los libros de casos: nos recuerda que a diferencia del libro de texto, el libro de casos presenta a los alumnos algunos casos para discusión. Sin embargo —dice—, el derecho no se contiene en tan sólo algunos casos, sino que ha de destilarse a partir de muchos. Cuando se estudian tan sólo unos cuantos casos, cada uno aparece fuera de contexto, no puede ser entendido ni apreciado en su totalidad, y los estudiantes se quedan sin saber el contexto del derecho. Además, hay una ausencia de elementos teóricos. Por último, señala este autor que la docencia a través del *case book* hace perder mucho tiempo debido a que no es apto para proporcionar información sustantiva al estudiante.¹⁰

A pesar de las críticas, el libro de casos que sustituyó al libro de texto tradicional, sigue siendo la base de la mayoría de los cursos impartidos hoy en las escuelas de derecho de los Estados Unidos de América, y sigue siendo el principal instrumento de apoyo a la docencia jurídica, junto con su complemento: el método socrático.

3. Método socrático

Desde el primer día de clases en el primer año, el profesor pide a los alumnos leer una o varias decisiones judiciales. Se le pide que lea y com-

9 Jerome Frank, *Courts on Trial*, Princeton, New Jersey, 1949, pp. 225-233, citado por Zarr, obra citada en la nota anterior, p. 698.

10 Watson, Alan, "Legal Education Reform: Modest Suggestions", *Journal of Legal Education*, vol. 51, núm. 1, marzo de 2001, p. 93.

prenda las decisiones, para estar en condiciones de responder a las preguntas que vaya planteando el maestro en clase. Además, esto se hace sin que por lo general haya una explicación teórica o doctrinal previa. En todo caso, el eje en torno al cual gira toda la clase son las sentencias cuya lectura, comprensión y análisis se pide con anticipación a la discusión.

Aldisert describe de la siguiente forma el método socrático:¹¹

El profesor toma como punto de partida la decisión judicial ...e intenta hacer que los estudiantes discutan si el razonamiento desarrollado en la decisión es correcto o incorrecto. El profesor hace esto a través de preguntas dirigidas no solamente al estudiante al que se le asignó el caso, sino también a otros estudiantes. El profesor deberá estar preparado para que cada respuesta sea seguida de más preguntas. Los estudiantes pronto comprenden que generalmente no hay respuestas rápidas de “si/no” en cuestiones de derecho. El profesor también introduce situaciones fácticas hipotéticas que son diferentes de las señaladas en la decisión bajo discusión, y habrá de preguntar si añadiendo o sustrayendo hechos harían alguna diferencia en relación con el resultado. Este es un ejercicio en analogía, diseñado para agudizar la percepción de los estudiantes, exigiéndoles evaluar las semejanzas y diferencias en los patrones fácticos de los casos comparados. Los estudiantes son constantemente sumergidos en un cambiante mar de analogía. Se requiere de ellos entender y eva-

11 Otra descripción puede encontrarse en Pérez Lledó, *op. cit.*, nota 6, pp. 86 y 87: “Una clase de este tipo se desarrollaría más o menos así: el profesor comienza su clase seleccionando sin previo aviso a uno de sus alumnos, a quien pide que «plantee el caso», es decir, que exponga durante unos minutos la información básica acerca de los hechos, las cuestiones jurídicas que se suscitan, la argumentación utilizada y la decisión final del juez, en relación con el caso previamente asignado para ese día. A continuación, ese mismo estudiante es sometido a un duro interrogatorio sobre lo que acaba de decir, durante el cual el profesor le va presionando para que clarifique sus respuestas, estrechándose el cerco en torno a las cuestiones más relevantes. Tarde o temprano el alumno ha quedado contra las cuerdas y se ve incapaz de responder satisfactoriamente a una pregunta, y entonces se levantan varias manos de otros compañeros dispuestos a responderla. El profesor llama a uno de ellos y continúa con él la discusión, aunque a veces ésta se limita a aclarar el punto problemático y se reanuda el interrogatorio del primer estudiante, que puede prolongarse durante la mayor parte de la hora y media que generalmente dura una clase. Pero lo normal es que intervengan al menos una docena de protagonistas principales, y un número mucho mayor de participantes esporádicos. Con frecuencia el profesor interrumpe el debate para introducir una breve disertación sobre algún punto y continuar después la discusión. Al final, el profesor suele recopilar las conclusiones principales que «entre todos» han alcanzado, aunque hay profesores que se limitan a hacer preguntas y plantear problemas durante toda la clase, obligando a que cada estudiante extraiga por sí mismo sus propias conclusiones”.

luar las razones expuestas en el silogismo deductivo, para evaluar si la razón particular en que se apoya la decisión puede legítimamente apoyar el mismo resultado en otros patrones fácticos, y si así es el caso, decir por qué. La comprensión de los principios de la deducción e inducción habrán de auxiliar de manera significativa al estudiante en este ejercicio diario.¹²

Ahora bien, dada la importancia de la lectura y comprensión de las decisiones, una de las primeras habilidades que el profesor trata de desarrollar en sus alumnos en el primer año de la escuela de derecho, es la relativa a la preparación de lo que se conoce con el nombre de *case briefing*, es decir, un método para resumir y organizar la información contenida en sentencias de los tribunales que por lo general son bastante extensas y complejas.¹³

Puede pensarse en una diversidad de métodos para analizar y sintetizar decisiones judiciales en el marco más general del *case method*. De hecho, como lo señalan Dernbach y otros, en la práctica y con el tiempo cada persona desarrolla un método propio que se ajusta a las habilidades y necesidades de cada quien.¹⁴ Sin embargo, y para efectos de ilustrar la forma en que se trabaja en la práctica docente, tomaremos el método desarrollado por los mencionados autores y lo describiremos a continuación.¹⁵

En esencia, Derenbach y otros proponen los siguientes pasos para organizar y resumir la información contenida en una decisión judicial:

- 1) Leer la sentencia con cuidado y varias veces para identificar:
 - Quiénes son las partes.
 - Cómo se originó la controversia.
 - Los distintos componentes de la sentencia.
 - El efecto que la sentencia tuvo en las partes.
 - Los hechos más relevantes del caso.

12 Aldisert, Ruggero J., *Logic for Lawyers*, 3a. ed., National Institute for Trial Advocacy, Estados Unidos de América, p. 128.

13 Kerper, Janeen, “Creative problem Solving vs. The Case Method: A Marvelous Adventure in Which Winnie-the-Pooh Meets Mrs. Palsgraf”, *California Western Law Review*, vol. 34, núm. 2, 1998, p. 351.

14 Derenbach, John C. *et al.*, *A practical guide to Legal Writing and Legal Method*, 2a. ed., Colorado, Estados Unidos de América, Rothman & Co., p. 20.

15 Aldisert propone otro esquema, que en lo sustancial coincide con el de Derenbach *et al.*, *op. cit.*, nota 14, pp. 129-134.

- Las implicaciones (económicas, sociales, políticas, etcétera) de la sentencia.
- 2) Identificar la decisión del tribunal (*holding*).
La opinión es la respuesta a la cuestión legal que se presenta a consideración del juez. El alumno debe ser capaz de distinguir la *ratio decidendi* del *obiter dicta*.
 - 3) Identificar las cuestiones de derecho (*legal issues*) que el tribunal hubo de resolver.
Los puntos de derecho son lo que el juez debe resolver, en razón de que las partes sostienen una controversia sobre la aplicación de una o más normas jurídicas a los mismos hechos. De hecho, como se ha indicado en el punto anterior, puede afirmarse que las decisiones son las respuestas a las cuestiones de derecho planteadas ante el juez.
 - 4) Identificar la norma jurídica que se aplica para resolver el caso
La norma aplicada puede tener su origen en una ley o en sentencias anteriores (en este último supuesto hay que tener en cuenta que en los Estados Unidos de América existe la regla del precedente y el principio de *stare decisis*).
 - 5) Identificar los hechos que son legal y procesalmente relevantes.
Los primeros son los que el juez consideró importantes para resolver el caso.¹⁶ Los segundos describen en qué fase del proceso pudo haber ocurrido un error en el tribunal *a quo*. Su importancia deriva de la circunstancia de que los aspectos procesales de un caso afectan qué hechos legalmente relevantes llegan al tribunal de apelación.
 - 6) Identificar las razones, justificaciones y consideraciones de orden público o beneficio social (*policies*¹⁷) que apoyan la decisión.

16 “Como los hechos están íntimamente ligados a las cuestiones de derecho y a las normas, es imposible conocer qué hechos son relevantes sin saber primero qué es lo que decidió el tribunal”. *Ibidem*, p. 26.

17 Los autores definen el término “policies” como el propósito que está detrás de toda norma jurídica. Son similares a las razones, pero más amplias. No toda sentencia contiene necesariamente una justificación en términos de consideraciones de política. Asimismo, Derenbah *et al* sugieren una forma de diferenciar razones de *policies*: las razones indican cómo es que el juez llegó a la decisión; las *policies* nos dicen por qué es que la decisión es benéfica para la sociedad. *Ibidem*, pp. 27 y 28.

Esto requiere analizar los pasos del proceso lógico empleado por el tribunal para llegar a la decisión. Además, hay que apuntar que decir que las normas jurídicas son creadas para alcanzar objetivos que son deseables socialmente lleva a un corolario: las normas no deben ser aplicadas a los hechos sin tener en cuenta sus consecuencias.¹⁸

- 7) Checar que exista congruencia entre los hechos, las cuestiones de derecho a resolver, la norma jurídica creada por la decisión, la decisión, las razones, justificaciones y consideraciones de orden público o beneficio social.

Los autores proponen el siguiente modelo para probar la congruencia de todos los elementos:

Hechos	¿Qué ocurrió?
Norma	Derecho aplicable
Puntos de derecho	¿Se aplica el derecho a estos hechos?
Decisión	El derecho se aplica o no a los hechos
Razones y <i>policies</i>	¿Por qué el derecho se aplica o no a los hechos?

- 8) En los casos en que existen múltiples puntos de derecho, analizar cada punto por separado.

Como hemos descrito, el método de casos se apoya en el método socrático para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en clase. A su vez, el método socrático requiere de los alumnos el análisis de sentencias con anterioridad a su discusión en clase. La consecuencia es que las necesidades del método ha llevado al desarrollo de técnicas para facilitar el análisis de sentencias, a fin de organizar y resumir la información contenida en ellas.¹⁹

¹⁸ *Ibidem*, p. 5.

¹⁹ “Al llegar a la clase-después de haber leído los casos-deberá estar en condiciones de realizar un análisis de los problemas tratados en aquéllos; distinguir los hechos relevantes de entre todos los invocados; cómo llegó y por qué el caso a primera instancia; cuál es la teoría de las partes; caracterizar los problemas jurídicos; indicar quiénes son los apelantes, sus agravios y fundamentos; señalar quién ganó la apelación y qué ganó; determi-

4. *El debate en torno al método de casos*

Después de un poco de resistencia, el método de casos de Langdell terminó por imponerse en todas las escuelas de derecho de los Estados Unidos de América. Moskowitz se ha preguntado por qué es que esto sucedió, ante lo cual ha encontrado la siguiente respuesta: el nuevo método dio prestigio a las escuelas de derecho, sustrayéndolas de una concepción meramente “vocacional” y situándolas al mismo nivel que las demás escuelas de las universidades.²⁰

Asimismo, el predominio y la persistencia del método de casos puede inferirse a partir del análisis de los argumentos de sus muchos defensores, quienes han afirmado que esta forma de enseñar el derecho tiene las siguientes ventajas:²¹

- De todos los métodos de enseñanza disponibles, es el que de mejor manera enseña el método inductivo empleado por el abogado para identificar el derecho aplicable y, por tanto, es el que mejor enseña la habilidad más importante del abogado: “pensar como abogado”.²²
- Los casos proveen la matriz fáctica adecuada para que los estudiantes aprendan a aplicar el derecho.
- El método de casos demuestra de manera muy clara que el derecho es un cambiante cuerpo de doctrina, en constante crecimiento.
- El método fuerza al alumno a entrar en su dinámica “activa”.

nar las razones y estilo del tribunal de segunda instancia; la doctrina legal sentada; y en fin, evaluar la justicia de la decisión y su relevancia y efectos políticos-sociales”, *Idem*.

²⁰ Moskowitz, *op. cit.*, nota 5, pp. 243 y 244.

²¹ La siguiente enumeración de ventajas del “case method” pueden encontrarse en autores como Moskowitz, *op. cit.*, nota 5, p. 246; Teich, Paul P., “Research on American Law Teaching: Is there a Case Against the Case System?”, *Journal of Legal Education*, vol. 36, núm. 2, 1986, p. 170; Areeda, Phillip E., “The Socratic Method”, *Harvard Law Review*, vol. 109, núm. 5, 1996, pp. 911-922.

²² Lo que se busca con este método es “...proporcionar una buena formación metodológica, más que la acumulación memorística de una información enciclopédica acerca de reglas y doctrinas jurídicas. El objetivo primordial no es tanto “enseñar normas”, sino enseñar a plantear, analizar, comparar, construir y evaluar concretas situaciones fácticas y argumentos y decisiones jurídicas (sobre todo judiciales, pero también legislativas), y a “proyectar” líneas de casos y de legislación sobre situaciones nuevas. Se trata pues de fortalecer ante todo la capacidad de análisis y de razonamiento jurídico, así como la de su expresión oral y escrita”, Pérez Lledó, *op. cit.*, nota 6, pp. 81 y 82.

- El método es más estimulante e interesante para el alumno, comparado con otros métodos más convencionales.
- Junto con el método socrático, el método ayuda a agudizar las mentes de los estudiantes, enseñándoles a pensar por ellos mismos.

Sin embargo, ante estos argumentos sobre las ventajas del método de casos existe también un sector crítico que ha señalado las siguientes desventajas:²³

- El método de casos no se basa realmente en el estudio de casos completos, sino de decisiones de tribunales de apelación.
- El método de casos no es eficiente en el uso del tiempo de clase. Mucho tiempo se va en el análisis de los distintos elementos del caso, por lo que queda poco para hacer llegar al alumno información sustantiva.
- El método de casos se concentra en el árbol, pero no ve el bosque: se aísla el caso, sacándolo de su contexto más general.
- El método socrático confunde a los estudiantes.
- El pretendido objetivo de “pensar como abogados” no se alcanza con el *case method*.²⁴ En la práctica, los clientes de los abogados no les consultan llevándoles “casos” sino *problemas*.
- El método socrático tiene un sesgo favorable a la autoridad del profesor, quien conduce el interrogatorio y de antemano conoce las respuestas “correctas”.

El método socrático empleado tiende a generar angustia y trastornos emocionales en los estudiantes, quienes suelen verse acorralados por el interrogatorio y expuestos a la crítica pública en clase.

Cabe aclarar que estas críticas al método de casos *cum* método socrático no han quedado sin respuesta. Puede citarse, por ejemplo, la amena

²³ Estas desventajas se pueden extraer de trabajos como los de Moskovitz, *op. cit.*, nota 5, pp. 244 y 245; Watson, *op. cit.*, nota 10, pp. 91-93; Teich, *op. cit.*, nota 21, p. 171; Zarr, *op. cit.*, nota 8, pp. 697-698; Kerper, *op. cit.*, nota 13, pp. 351-359; y Pérez Lledó, *op. cit.*, nota 6, pp. 79-90.

²⁴ En opinión de Kerper, más entrenar para pensar como abogados, el *case method* enseña a los estudiantes a pensar como jueces. Lo cual por supuesto no es malo, sino todo lo contrario. Pero hay que reconocer que cuando terminen la carrera de derecho, los estudiantes habrán de tener ante sí más opciones profesionales que las que ofrece la carrera judicial. Kerper, Janee, *op. cit.*, nota 13, p. 371.

descripción que el profesor Phillip E. Areeda hace del método socrático, en la cual trata de refutar los principales puntos de vista de la visión crítica y contraria a dicho método.²⁵ Por ejemplo, ante la crítica relativa a la ineficiencia para proporcionar información sustantiva relevante, Areeda señala que esto es verdad, pero que la observación implica un error de concepción acerca del propósito de la educación jurídica. Transmitir información —dice— es sólo parte de dichos objetivos. “A pesar de que existen muchos principios legales bien establecidos, un buen número de problemas no tienen una respuesta bien determinada, y nuevos problemas surgen constantemente. Al tratar con estas áreas de indeterminación, el abogado frecuentemente encuentra poca ayuda de las enciclopedias y se ve forzado... a examinar directamente material legal relevante y a razonar hasta alcanzar una solución al problema”. El método de casos, concluye, fuerza y auxilia al estudiante a descifrar esos materiales, a reconciliar (cuando es posible) lo que en primer término parece ser inconsistente, a aplicar y a percibir los límites de principios aparentemente generales, y a usar analogías, juzgando cuales son mejores y cuales son peores.²⁶ Por último, señala Areeda que la confusión que mantiene al alumno trabajando en solucionar un problema antes y después de clase es constructiva.²⁷

5. Conclusión

El debate sobre las ventajas y desventajas del método de casos en los Estados Unidos de América no ha terminado; continúa presente en las discusiones actuales sobre metodología de la enseñanza del derecho en aquel país, si bien hay que reconocer que las críticas no han hecho mella de consideración en cuanto al empleo generalizado del método de casos. Este sigue siendo, con mucho, el método utilizado por la inmensa mayo-

25 El profesor Areeda nos dice primero lo que el método socrático *no es*. a. El método socrático no es igual al método de casos (ambos se complementan en la enseñanza del derecho en los Estados Unidos de América, pero no son lo mismo). b. No es recitación de una lección; c. no es una especie de “catecismo” con preguntas con respuestas predeterminadas que los alumnos deban aprender; d. no es una encuesta de opinión; e. no es un método que se base en “mega- preguntas” (¿qué es la justicia?); f. no es un método en el que el profesor detenga a veces su cátedra para preguntar alguna cuestión, contestada la cual sigue su clase bajo el ritmo planeado. Areeda, *op. cit.*, nota 21, pp. 911-914.

26 *Ibidem*, p. 915.

27 *Ibidem*, p. 919.

ría de los profesores de derecho en los Estados Unidos de América. No obstante, cabe señalar que algún efecto ha tenido la crítica en el sentido de modificar el contenido de los “casebooks”. Como señala Pérez Lledó, el clásico libro de casos en la enseñanza jurídica estadounidense contenía únicamente repertorios de sentencias de tribunales de apelación, como el material bruto a través del cual llegar a las reglas y principios del derecho. Sin embargo, en la actualidad el libro de casos tradicional ha sido sustituido por publicaciones que llevan el título de “cases and materials”, que incluyen textos legales, notas del propio autor o de otros especialistas relativos a aspectos sociológicos, económicos, filosóficos, históricos, etcétera, relevantes.²⁸

III. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL CAMBIO EN LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN MÉXICO

El sistema jurídico mexicano ha experimentado cambios importantes en las últimas décadas. Al decir de algunos autores, dicho cambio ha inducido una mayor intervención de las normas y las instituciones jurídicas en la vida social del país, y ha exigido que el sistema jurídico desempeñe una nueva función “...lo que significa que las normas y las instituciones jurídicas deben comenzar a operar más como medios efectivos de regulación y de solución de controversias, que como un recurso meramente simbólico o como un simple punto de referencia para la negociación”.²⁹

De hecho, al parecer el proceso de cambio jurídico que se ha dado en México, apunta hacia la consecución de un mayor grado de autonomía del derecho en relación con la política, lo cual ha exigido y habrá de exigir de la sociedad mexicana “...un difícil proceso de aprendizaje...” lo que a su vez significa “...aceptar que los tiempos, el lenguaje, los ritos, la lógica, la dinámica interna del derecho, permanezcan extraños, e incluso incomprensibles, en términos de la vida cotidiana”.³⁰

28 Pérez Lledó, *op. cit.*, nota 6, p. 80.

29 López-Ayllón, Sergio y Fix-Fierro, Héctor, “Tan cerca, tan lejos. Estado de Derecho y cambio jurídico en México (1970-1999)”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, núm. 97, enero-abril de 2000, p. 156.

30 López-Ayllón, Sergio y Fix-Fierro, Héctor, “Cambio jurídico y autonomía del Derecho: un Modelo de la transición jurídica en México”, en Serna de la Garza, José María y Caballero Juárez José A., *Estado de derecho y transición jurídica*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002, pp. 136 y 137.

En el mismo sentido, y refiriéndose al derecho constitucional, José Ramón Cossío ha afirmado que el cambio en las condiciones de la dominación política en nuestro país ha hecho perder relevancia a la representación que los juristas mexicanos se habían hecho de la Constitución y las explicaciones que sobre sus normas se habían formulado y apunta a la necesidad de construir un nuevo “paradigma”, cuyo eje central ha de ser una concepción funcional del derecho. El nuevo paradigma, al decir de Cossío, habrá de consistir en un enfoque esencialmente normativo, que conciba a la Constitución como un conjunto de normas de jerarquía final a partir del cual se puedan construir interpretaciones alternativas por parte de los operadores jurídicos.³¹

Por último, Cossío identifica como una implicación del enfoque normativo que parece vislumbrarse en la evolución del sistema jurídico mexicano, el incremento de la “lucha por el lenguaje normativo”. En este proceso, los distintos grupos de interés habrán de buscar que su punto de vista (subjetivo) esté recogido por alguna norma jurídica, para darle “objetividad” y que por tanto esté apoyado y garantizado por el aparato coactivo del Estado.³² Desde nuestra perspectiva, la mencionada “lucha” ha de exigir no sólo poner en juego poder político e influencia social, sino una gran pericia técnico-jurídica para construir el derecho.

Ahora bien, si en realidad estamos ante el surgimiento de un nuevo modelo o paradigma de nuestro sistema jurídico, la enseñanza del derecho no puede quedar al margen. La nueva forma de concebir al derecho y de trabajar con él requiere de una nueva forma de enseñarlo. Los futuros operadores jurídicos deben recibir desde la escuela los elementos que les permitan desenvolverse en un sistema más complejo y más técnico. Además, si vemos al modelo emergente de sistema jurídico como parte de un Estado democrático, creemos que es también responsabilidad de las facultades de derecho formar juristas a través del empleo de métodos que privilegien el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas —de autonomía, juicio crítico, pensamiento creativo, responsabilidad— que favorezcan las conductas consistentes con aquel sistema, en los ciudadanos, en los hacedores de políticas públicas y en los operadores jurídicos.³³

31 Cossío, José Ramón, *Cambio social y cambio jurídico*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 80, y 99.

32 *Ibidem*, p. 265.

33 Véase Gilli, *op. cit.*, nota 7, p. 4.

Ante el cambio social y jurídico que vive México, la enseñanza jurídica debe fijarse objetivos que desarrollen en el estudiante no sólo erudición, sino una serie de habilidades intelectuales y técnicas, así como de actitudes ante los procesos y la práctica jurídicos. Se requiere entonces de una enseñanza del derecho que busque como objetivos: 1) que el alumno conozca y maneje la terminología legal, de reglas, principios y hechos de relevancia jurídica; 2) que propicie en el alumno el desarrollo de habilidades como las de parafrasear, comparar, contrastar conceptos legales, argumentos y principios; 3) que le permita desarrollar la habilidad de identificar cuestiones de derecho y de definir problemas legales; 4) que le proporcione la habilidad de resolver problemas legales; 5) que haga posible el desarrollo de la habilidad de juzgar críticamente el derecho, analizar críticamente la utilidad, la eficacia, las implicaciones sociales de la doctrina legal y del procedimiento y de integrar perspectivas no-legales en el proceso de resolución de problemas legales; 6) que desarrolle la habilidad de sintetizar y de crear marcos y sistemas conceptuales originales de carácter jurídico.³⁴

En nuestra opinión, para el logro de estos objetivos la cátedra magistral es insuficiente. Y lo es, porque se trata de un método que promueve la pasividad del alumno, cuya función principal es escuchar al catedrático. Lo es además, porque privilegia en forma inadecuada la autoridad del maestro, quien se supone que todo ha de saberlo y cuya función es informar al alumno cual es el derecho, como si éste fuera un dato que se puede considerar como dado, y no un problema por resolver.³⁵ Finalmente, lo es también porque, al contrario de lo que la cátedra tradicional asume, el derecho es bastante más que el texto de la ley, y porque en él conviven

34 Seguimos aquí muy de cerca las ideas de Josephson, Michael, *Learning and Evaluation in Law School*, volumen 1, 50-98 (ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Escuelas de Derecho, enero, 1984). Cita tomada de Teich, Paul, "Research on American law Teaching: Is There A Case Against The Case System?", *Journal of Legal Education*, cit., nota 21, p. 167.

35 En su descripción de las diferentes concepciones del derecho existentes en el modelo del Estado legislativo de derecho, por un lado, y el modelo de Estado constitucional de Derecho, por el otro, Zagrebelsky señala que en éste último el ordenamiento jurídico se concibe como un "problema" (es decir, la identificación de la norma aplicable a un caso concreto y su eventual aplicación, dependen de un proceso problemático de análisis, interpretación e integración); en tanto que bajo el primer modelo el ordenamiento jurídico se consideraba como un "dato" (o sea, como algo dado, plenamente determinado por la fuente principal y casi omnipotente del derecho: la ley). Véase Zagrebelsky, Gustavo, *El derecho dúctil*, España, Trotta, 1999, pp. 31-39.

y aún compiten valores y principios que a los operadores jurídicos corresponde equilibrar, ponderar, contraponer y balancear unos con otros.

Vale la pena señalar que no proponemos la sustitución del método de la cátedra tradicional por el método de casos o el de problemas. En realidad, sostenemos que se requiere de una pluralidad de métodos para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico. Creemos que la opción para hacer que la enseñanza del derecho esté a tono con el cambio jurídico que ha ocurrido y que está por ocurrir en México, consiste en complementar la cátedra magistral con otros métodos, en particular, el método de problemas y el de “casos”.

Existen razones importantes que justifican una modificación en la metodología de la enseñanza jurídica en nuestro país. El cambio social ocurrido en las últimas décadas y lo que en otro trabajo hemos denominado la transición jurídica,³⁶ exigen un ajuste en la forma en que se enseña y se aprende el derecho. La necesidad de dicho ajuste está conectada con el carácter autónomo que el derecho está llamado a tener, en el marco del Estado constitucional de derecho que estamos tratando de construir en nuestro país. El empleo de una pluralidad de métodos docentes en facultades y escuelas de derecho, que combine los métodos de la cátedra magistral, el de problemas y el de casos, ha de contribuir de manera significativa a avanzar en ese proceso.

No es fácil, sin embargo, romper con una inercia de tantos años. Las autoridades de facultades y escuelas, los cuerpos colegiados de las mismas, profesores y alumnos, deben primero informarse acerca de las características de los métodos más “activos” aquí reseñados; deben procurar identificar las técnicas por las cuales se pueden aplicar en la práctica dichos métodos, en combinación con el método tradicional de la cátedra magistral. Asimismo, deben tratar de generar los materiales indispensables para que esos métodos puedan emplearse con provecho en las clases. Por último, y quizás esto sea lo más importante, deben inducir un cambio en la actitud mental tanto de los profesores como de los alumnos, a efecto de que acepten entrar en una nueva dinámica docente, más activa, más abierta y hasta cierto punto más incierta, pero que ha de redundar en la formación del perfil de jurista que necesita México.

36 Serna de la Garza, José María y Caballero Juárez, José A., *Estado de derecho y transición jurídica*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002.